



HAL
open science

Des élèves à la porte. Les nouvelles frontières de la prise en charge des élèves “ perturbateurs ”.

Benjamin Moignard, Myriam Ouafki

► To cite this version:

Benjamin Moignard, Myriam Ouafki. Des élèves à la porte. Les nouvelles frontières de la prise en charge des élèves “ perturbateurs ”. . Aux Frontières de l'école, Presses Universitaires de Vincennes, Presses Universitaires de Vincennes, 2015, 978-2-84292-450-8. hal-01229875

HAL Id: hal-01229875

<https://hal.science/hal-01229875>

Submitted on 25 Nov 2015

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.

Des élèves à la porte.

Les nouvelles frontières de la prise en charge des élèves « perturbateurs ».

Benjamin Moignard, Université Paris-Est, LIRTES, Observatoire Universitaire International
Education et Prévention

Myriam Ouafki, Université Paris-Est, LIRTES, Observatoire Universitaire International
Education et Prévention

A paraître

in Rayou P. (dir.), 2015, *Aux Frontières de l'école*, Presses Universitaires de Vincennes

<http://www.puv-editions.fr/recherche-simple/aux-frontieres-de-l-ecole-9782842924508-2-620.html>

Introduction

La lutte contre les inégalités sociales de réussite à l'école doit-elle inciter à externaliser un certain nombre des missions d'une institution scolaire régulièrement présentée comme affaiblie ? La montée en puissance de l'autonomie des établissements, l'avènement de l'échelon local comme espace de pilotage spécifique, illustrent une tendance de fond de l'école démocratique à différencier les usages scolaires selon les contextes locaux. L'implication des collectivités locales dans l'école déborde largement le cadre administratif dans lequel elles sont pourtant relativement contraintes. L'échelon local dispose de nouveaux espaces d'intervention au travers de la démultiplication de « dispositifs » spécifiques autour de la prise en charge de problématiques que les élus locaux veulent voir appréhender¹. Dans les établissements implantés dans des villes ou des quartiers populaires en particulier, ces nouvelles mobilisations sont souvent perçues comme des ressources supplémentaires bienvenues pour résoudre des problématiques assimilées aux spécificités supposées des publics accueillis. C'est le cas par exemple de la prise en charge des élèves dits « perturbateurs » dans des dispositifs d'accueil des collégiens exclus temporairement, dont nous allons traiter dans ce chapitre

Si ces dispositifs s'inscrivent dans une filiation ancienne avec d'autres modes de prise en charge, les frontières qui distinguent les modalités, les espaces, et les professionnalités spécifiques de prise en charge de ces élèves bougent, révélant une transformation des lignes de force qui distinguent les prérogatives de l'école de celles d'autres acteurs dans l'encadrement, l'instruction et l'éducation de ces élèves. L'ampleur de cette mobilisation de l'échelon local, interroge sans doute plus largement la relation de l'école à son environnement dans la répartition des rôles éducatifs et scolaires. Ce mouvement est en particulier redéfini par les modalités et les principes à partir desquels se construisent l'articulation des usages liés aux apprentissages et aux formes de socialisations scolaires, et la place qu'occupent ces nouveaux acteurs pour les accompagner.

¹ Voir à ce sujet le numéro 36 de l'année 2013 de la revue Carrefours de l'Education sous la coordination d'Anne Barrère sur le thème « Les établissements scolaires à l'heure des dispositifs ».

Des élèves en échec aux élèves perturbateurs : transformation de l'école et nouveaux contre-modèles

De nombreuses recherches ont fait la preuve de cet effet paradoxal de la démocratisation scolaire qui renforce les difficultés des élèves les moins dotés scolairement : avec la généralisation d'une « société des diplômés », les élèves sans reconnaissance de leur formation sont beaucoup plus défavorisés que ceux des générations précédentes où c'est la non-diplomation qui constituait la norme². La légitimation des inégalités de position sociale par la reconnaissance du mérite scolaire, largement traduite par l'obtention ou non du précieux sésame, renforce donc les difficultés d'insertion sociale et professionnelle des élèves qui en sont dépourvus. Dans un contexte de massification du secondaire, la construction de l'échec scolaire comme problème social marque les années 1970 et 1980, et illustre une tension qui tient à la fois aux nouveaux cadres liés aux écarts sociaux de scolarisation, et à la visibilité dans le secondaire de nouveaux élèves qui ne satisfont pas aux exigences normatives et curriculaires de l'école³. Jean-Yves Rochex rappelle que « les politiques scolaires et les mesures volontaristes visant au maintien dans l'enseignement secondaire des élèves en difficulté qui en étaient autrefois exclus, sans pour autant être à même de mettre en œuvre les conditions d'une action éducative efficace pour les élèves qui dépendent le plus de l'École pour acquérir ce qu'elle requiert, ne pouvaient que faire surgir des difficultés de tous ordres, propres à susciter rancœurs et ressentiments chez ces élèves et leurs familles, et à détériorer notablement les conditions de travail des enseignants, au risque de créer des situations particulièrement explosives dans les établissements où les difficultés sociales et scolaires sont les plus concentrées »⁴. Si certains termes de l'équation d'une école démocratique sont désormais connus, l'ajustement des variables susceptibles d'assurer l'égalité de tous face à la réussite reste bien incertain. Le public scolaire est devenu pluriel et s'est profondément transformé en une petite cinquantaine d'années ; et Jean-Michel Chapoulie de rappeler que si la structure du système à changer, force est de constater que l'école continue de découvrir et de redécouvrir les inégalités sociales de réussites scolaires sans parvenir à les surmonter⁵.

² Mathias Millet, Gilles Moreau, *La société des diplômés*. Paris, La Dispute. 2011.

³ Viviane Isambert-Jamati, "Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme problème social dans les milieux pédagogiques français", dans Eric Plaisance (dir.), *L'échec scolaire, nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, Paris, CNRS, 1985

⁴ Jean-Yves Rochex, "Echec scolaire et démocratisation : enjeux, réalités, concepts, problématiques et résultats de recherche", *Revue suisse des sciences de l'éducation*, n° 2, 2001, p. 69-85., p. 76

⁵ Jean-Michel Chapoulie, *L'École d'Etat conquiert la France. Deux siècles de politiques scolaires*,

C'est dans ce contexte que le contrôle des désordres scolaires est devenu un enjeu central des professionnalités enseignantes et de la gestion des établissements scolaires. La capacité de l'école à imposer sa loi ne va plus de soi : l'ordre scolaire est devenu négocié, l'école voit sa légitimité à fixer le cadre d'un modèle social universel et intégrateur remis en cause⁶. Le chahut traditionnel marquant la défiance aux adultes où l'exercice d'une forme de solidarité de classe est depuis longtemps débordé⁷. C'est désormais la multiplication des « incidents » dans l'école et le collège, la confrontation dans l'espace de l'école des normes scolaires et juvéniles, qui marque l'entrée dans « un nouvel âge du désordre scolaire »⁸. Les élèves en échec scolaire deviennent des élèves « difficiles », la figure du cancre sympathique s'efface au profit de ce nouveau « sauvageon » qui incarne la résistance à la norme scolaire⁹, cet élève déviant qui « transporte avec lui toute la précarité et l'instabilité du monde social environnant »¹⁰. Ces élèves « inenseignables producteurs de désordre » diront également Mathias Millet et Daniel Thin¹¹, deviennent la cible privilégiée d'un grand nombre de dispositifs qui déconnectent des apprentissages les enjeux de socialisation scolaire, en oubliant parfois que les confrontations normatives dans l'école ne sont pas toujours d'ordre pathologique¹².

La corrélation entre la désignation de ces élèves comme perturbateurs et leur origine sociale, leur concentration supposée dans les quartiers les plus sensibles, rappelle la prégnance d'un modèle de conformité scolaire qui reste éloigné des habitus juvéniles populaires. De fait, la perméabilité des enjeux de scolarisation à des problèmes sociaux plus larges est un marqueur

Rennes, PUR, 2010.

⁶ Pierre Périer, *L'ordre scolaire négocié. Parents, élèves, professeurs dans les contextes difficiles*, PUR, 2010.

⁷ Jacques Testanière, "Chahut traditionnel et chahut anémique dans l'enseignement secondaire", *Revue française de sociologie*, vol. 8, n°1, 1967 p. 17-33. , Paul Willis, *Learning to Labor. How Working Class Lads get Working Class Jobs*, England, Farnborough, Saxon House, 1977

⁸ Anne Barrère, "Un nouvel âge du désordre scolaire : les enseignants face aux incidents." *Déviance et Société*, vol. 26, n°1, 2002, p. 3-19.

⁹ Pamela Fenning, Sarah Pulaski, Martha Gomez, Morgan Morello, "Call to Action: A Critical Need for Designing Alternatives to Suspension and Expulsion", *Journal of School Violence*, vol. 11, n°2, 2012, p. 105-117.

¹⁰ Bertrand Geay, Nathalie Oria, Louise Fromard, "La remise en ordre symbolique de l'institution. Les conseils de discipline dans l'enseignement secondaire", *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 178, juin 2009, p.62-79. p. 21.

¹¹ Mathias Millet, Daniel Thin, "Une déscolarisation encadrée. Le traitement institutionnel du "désordre scolaire" dans les dispositifs-relais", *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 149, septembre 2003 p. 32-41.

¹² Elisabeth Bautier, Patrick Rayou, *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*, Paris, PUF, 2009.

important des nouvelles politiques d'éducation : l'enjeu n'est pas tant de réduire les inégalités de réussite scolaire, que de gérer des populations d'élèves désignés comme inadaptés à l'école¹³. La figure de l'élève « perturbateur » est ainsi devenue une cible incontournable de l'action publique en éducation, dans une logique de désignation et de catégorisation des publics bénéficiaires de plus en plus individualisés¹⁴, qui s'inscrit dans un mouvement significatif de différenciation des formes de l'action publique en éducation.

C'est ainsi que se développent dans des villes ou des territoires plutôt populaires, des dispositifs locaux de prise en charge des élèves exclus temporairement, qui viennent illustrer l'avènement des nouvelles frontières de la prise en charge ciblée de cette catégorie des élèves dits perturbateurs, issus des milieux populaires. Cette contribution s'appuie sur une recherche menée sur des dispositifs de ce type initié en janvier 2011 et toujours en cours, dans 31 villes de 3 départements d'Ile de France¹⁵. Nous avons identifié de manière exhaustive les 37 dispositifs exclusivement dédiés à la prise en charge des collégiens temporairement exclus sur ce territoire. Ces dispositifs sont affiliés à 85 établissements sur les 293 que comptent ces 3 départements. Un tiers (29%) des établissements de ces trois départements fait donc appel à l'un de ces dispositifs externalisés d'accueil des collégiens temporairement exclus. Les 208 établissements restants ne disposent pas de ce type de dispositif.

Près de 65% des établissements étudiés sont inscrits dans des politiques d'éducation prioritaire (ECLAIR ou RAR). Pour cette contribution, nous utilisons plus d'un an d'observation directe conduite dans 6 dispositifs, 54 entretiens de recherche répartis comme suit : 32 auprès des responsables de dispositifs (N=37), 18 auprès de chefs d'établissement (N=85) et 4 auprès de CPE qui sont en poste dans des établissements désignés comme précurseurs. Nous utilisons également l'ensemble des documents de présentation, d'information, de bilan produits par les dispositifs, les établissements et les collectivités les finançant. Souvent revendiqués comme particulièrement innovants par leurs initiateurs, ces dispositifs se rapprochent pourtant d'expérimentation mise en place depuis les années 1990

¹³ Rochex, Jean-Yves. 2008. "Les politiques d'éducation prioritaire en Europe, d'un "âge" et d'un pays à l'autre." Pp. 409-451 in *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Conceptions, mises en oeuvre, débats*, edited by M. Demeuse, D. Frandji, D. Greger, and J.-Y. Rochex. Paris: INRP.

¹⁴ Frandji, Daniel, Choukri Ben Ayed, Jean-Claude Emin, Benjamin Moignard, and Anneloes Vandenbroucke. 2011. "Pluralité des catégories de "cibles", tensions et implicites dans les élaborations." Pp. 53-104 in *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Tome II, Quel devenir pour l'égalité scolaire ?*, edited by M. Demeuse, D. Frandji, D. Greger, and J.-Y. Rochex. Paris: ENS Edition.

¹⁵ Cette recherche bénéficie d'un financement du **Fond Social Européen**.

sur la prise en charge de ces élèves.

Des élèves « perturbateurs » à encadrer : vieux dispositifs, nouvelles échelles

Les dispositifs de prise en charge des élèves désignés comme perturbateurs se sont largement développés depuis le milieu des années 1990 : ateliers relais, classes relais, école de la seconde chance, Etablissements de Réinsertion Scolaire, Micro-Lycée abordé dans cet ouvrage dans la contribution de Filippo Pirone... Ils ne s'adressent pas toujours aux mêmes publics, ne mobilisent pas les mêmes formes de prises en charge ni les mêmes professionnels, mais visent tour à tour ou concomitamment à lutter contre l'échec scolaire, à réduire la violence à l'école ou à prévenir le décrochage scolaire¹⁶. Le public ciblé est presque systématiquement assimilé à des « problèmes de violences ou de comportements » qui viennent perturber l'ordre scolaire¹⁷, alors que les Internats de Réinsertion Scolaires visent explicitement la prise en charge des « élèves perturbateurs ». Même si l'école garde souvent la main, ces dispositifs marquent une mobilisation nouvelle de l'échelon local dans la définition des politiques éducatives et la prise en charge des élèves les plus en difficultés dans l'école. Ce sont des associations, des municipalités, qui soutiennent et financent même parfois tout ou partie de ces espaces alternatifs de prises en charge. On observe ainsi de multiples signes du mouvement, sinon de la rupture, de la toute-puissance jacobine de l'éducation nationale à considérer ce qui fait difficulté dans l'école, marquant l'avènement de ce que Choukri Ben Ayed désigne comme « un nouvel ordre éducatif local »¹⁸. Les collectivités territoriales en particulier, investissent largement depuis une quinzaine d'années bientôt l'espace de l'école ou la prise en charge de certaines catégories d'élèves. Ce mouvement est ancien et a même caractérisé une partie de la politique nationale d'éducation prioritaire dans les ZEP par exemple, qui a fait de la mobilisation des ressources locales un levier de changement et d'actions contre les inégalités de réussites scolaires¹⁹. En revanche, le périmètre et le nombre de ces dispositifs locaux qui s'adressent à certaines catégories d'élèves

¹⁶ Stéphane Bonnéry, "Un "problème social" émergent. Les réponses institutionnelles au "décrochage" en France", *Revue Internationale d'Education*, n° 35, 2004, p. 81-88.

¹⁷ Maryse Esterle-Hedibel, "Absentéisme, déscolarisation, décrochage scolaire, les apports des recherches récentes" *Déviance et Société*, vol. 30, n°1, 2006, p. 41-65.

¹⁸ Choukri Ben Ayed, *Le nouvel ordre éducatif local. Mixité, disparités, lutte locale*, Paris, PUF, 2009.

¹⁹ Agnès Van Zanten, *L'école et l'espace local : les enjeux des zones d'éducation prioritaires*, Paris, Presses universitaires de Lyon, 1990.

sont d'une ampleur nouvelle. Généralement présentés comme un moyen de participation active à la réduction des inégalités sociales de réussites à l'école, d'amélioration des conditions de scolarisation sur le territoire, ces dispositifs ciblent en particulier les élèves perçus comme en difficultés ou en échec, au premier rang desquels figurent ceux qui sont identifiés comme perturbateurs.

C'est dans ce contexte que se développe dans plusieurs départements et dans de nombreuses villes, dans des dispositifs externalisés à l'école, la prise en charge de l'accueil des collégiens exclus temporairement que nous avons étudié. Ces dispositifs sont portés pour la plupart par une municipalité et un de ses services, au travers de l'équipe du Programme de Réussite Educative, du Service Jeunesse, de celui de la Politique de la ville, du Centre Communal d'Action Sociale, et quelques fois aussi par des associations locales. Chaque dispositif accueille potentiellement les élèves des différents collèges de sa ville d'implantation. Précisons que l'immense majorité des élèves envoyés dans le dispositif sont exclus pour des manquements aux règlements intérieurs, très souvent des bagarres ou une attitude jugée irrespectueuse à l'égard d'adultes de l'établissement. S'il y a ponctuellement des élèves sanctionnés pour absentéisme, c'est bien autour des enjeux de socialisation scolaire liée à l'incorporation des normes de comportement attendu par l'institution que s'organise l'essentiel des contenus proposés. Si aucun dispositif ne propose précisément les mêmes contenus d'activités aux élèves, on note cependant une déclinaison massive de séquences consacrées à la compréhension de la sanction, à l'appropriation des règles dans l'établissement et à un travail sur le comportement attendu à l'école. Des compléments à ces activités centrales sont proposés autour d'ateliers sportifs, artistiques, de groupes de discussion, de théâtre, de travaux de solidarité par exemple. Les dispositifs accueillent de 5 à 10 élèves maximum simultanément, en revendiquant une approche individualisée des parcours en fonction des besoins identifiés.

Retenons également que ce ne sont pas des enseignants, mais des professionnels de l'action éducative, du travail social et des psychologues qui sont en charge de ces accueils qui s'étalent sur une durée de trois à huit jours, dans des locaux spécifiques presque systématiquement extérieurs aux établissements scolaires. Ces dispositifs sont présentés comme une réponse à un besoin identifié sur le terrain, qui mêle appui aux établissements scolaires dans la gestion des élèves désignés comme perturbateurs, alors que ces actions doivent être aussi l'occasion pour leurs instigateurs de mieux prévenir, à une grande échelle, le décrochage et la délinquance juvénile.

Nous sommes loin désormais de la seule expérimentation locale. Plus de la moitié des collèges de Seine Saint Denis ont accès à un dispositif de ce type porté par plus d'une vingtaine de municipalités et le Conseil Général, alors que nous avons également recensé 14 villes dans l'Essonne²⁰, 9 dans le Val de Marne, 7 en Seine et Marne, toujours sur des territoires relativement défavorisés, où ce sont les services municipaux ou des associations à financement municipal qui les développent. Ces dispositifs sont par ailleurs particulièrement valorisés par les collectivités, et sont régulièrement présentés comme « exemplaires », incarnant à eux seuls la mobilisation nouvelle de l'échelon local face aux difficultés « concrètes » liées aux contextes scolaires de ces territoires. La mise en place des Projets Educatifs Territoriaux (PEDT), est sans doute un signe de cette incursion nouvelle des collectivités locales dans l'école : plus question de se cantonner à l'entretien des locaux, il faut améliorer la réussite des élèves, lutter contre le décrochage scolaire, promouvoir l'usage des nouvelles technologies à l'école, etc... La multiplication de ces dispositifs marque une tendance forte de l'école à externaliser la prise en charge de certaines catégories d'élèves qui ont pourtant sans doute besoin de plus d'école que les autres pour avancer. Il ne s'agit pas de minorer le poids de la difficulté à faire la classe dans certains établissements ; mais il ne faudrait pas, dans les quartiers populaires en particulier, que cette confrontation des mondes scolaire et juvénile en vienne à légitimer des formes de mise à l'écart institutionnalisées qui signifient finalement une exclusion durable du monde scolaire.

Garder la main ou externaliser l'action : les postures contradictoires de l'éducation nationale

Aucun rectorat n'est en mesure d'indiquer précisément le nombre d'élèves exclus temporairement dans son académie. Si les établissements scolaires sont contraints de signaler les exclusions définitives, il n'en est rien des exclusions temporaires qui émergent pourtant au rang des sanctions les plus lourdes. D'après une enquête que nous avons menée auprès de 1082 élèves de collèges, 8,3% signalent avoir subi au moins une exclusion temporaire de leur établissement, les chiffres variant de 3,4% à 16,1% de l'échantillon selon les établissements²¹.

²⁰ Cette recension n'est pas exhaustive sur chacun des départements : d'autres villes de ces territoires qui ne rendent pas particulièrement visibles ces dispositifs pourraient sans doute être également comptabilisées

²¹ 1082 élèves ont ainsi été interrogés dans le cadre d'une enquête de climat scolaire et de victimation construite à partir du questionnaire Debarbieux (Debarbieux 2004). Nous avons en particulier introduit des questions sur les punitions et les sanctions subies par les élèves durant l'année 2011-2012. L'échantillon est

Les transformations des publics scolaires et des profils sociologiques des enseignants sont des éléments à considérer dans la sensibilité nouvelle des équipes aux désordres scolaires, et à la qualification des incidents susceptibles de donner suite à une sanction. Le volume global de sanctions et de punitions est de fait particulièrement significatif dans le second degré. En s'appuyant sur une des rares enquêtes empiriques disponibles sur la question, Agnès Grimault Leprince et Pierre Merle rappelle ainsi « l'omniprésence de la sanction comme mode de régulation des relations professeurs-élèves à l'intérieur des établissements et des classes »²². Cette situation n'est d'ailleurs pas seulement française, et il faut y voir sans doute les conséquences d'une transformation des modes de régulations éducatifs et pédagogiques qui marquent une école qui subit aussi l'influence des politiques sécuritaires des dernières décennies²³. Si des difficultés se posent dans certains établissements, il est sans doute important à l'inverse de ne pas minorer

Les chefs d'établissements comme les CPE que nous avons interrogés sont d'ailleurs très dubitatifs sur l'efficacité de cette mesure. L'exclusion est souvent présentée comme le symptôme d'une grande difficulté dans laquelle se trouve l'institution scolaire dans sa capacité à accueillir certains publics. Une Principale, dont le témoignage recoupe celui de beaucoup de ses collègues, nous explique ainsi :

De toute manière il faut bien reconnaître que l'exclusion c'est pas une solution. C'est vraiment pas une sinécure ! On le sait, et en particulier avec les élèves qui sont exclus plusieurs fois. À la limite, avec les élèves qui ont peu d'exclusions, ça peut avoir un effet : ça leur fait un peu peur, ça a du sens. Mais les autres, les élèves les plus durs, ça n'a strictement aucun effet. Au contraire ! On les récupère encore plus énervé ! Mais il y a des comportements qu'on ne peut pas laisser passer. Des professeurs qui demandent, à juste titre, des sanctions face à certains comportements. Et on ne peut pas se contenter d'un petit avertissement, ou d'une inclusion. Il y a des fois où la seule chose que les professeurs vont juger je cite, « à la hauteur », de l'incident, c'est l'exclusion temporaire. Le problème n'est donc pas éducatif, ou même scolaire, il faut marquer le coup face à un incident. C'est à ça que ça sert une exclusion ».

Avant toute autre considération, l'exclusion temporaire est donc un outil de gestion de l'ordre scolaire, et éventuellement, nous disent plusieurs chefs d'établissements, un outil de management d'équipe permettant d'assurer des enseignants en situation difficile de la

constitué de 2 classes de 6^e, de 5^e et de 4^e, de 10 établissements de la région parisienne, dont 6 relèvent de l'éducation prioritaire.

²² Agnès Grimault-Leprince, Pierre Merle, "Les sanctions au collège. Les déterminants sociaux de la sanction et leur interprétation", *Revue Française de Sociologie*, vol. 49, n°2, 2008, p. 237.

²³ Anne Gregory, Russel Skiba, Pedro Noguera, "The achievement gap and the discipline gap: Two sides of the same coin", *Educational Researcher*, vol. 39, n°1, January 2010, p. 59-68.

solidarité de la direction. En revanche, la prise en compte de l'effet de ces exclusions, que de nombreux élèves subissent à répétition, est relativement peu interrogée. Peut-être que l'éviction de certains élèves de l'espace scolaire est nécessaire dans un certain nombre de cas. Mais l'exclusion temporaire est aujourd'hui devenue dans un certain nombre d'établissements une sanction ordinaire, qui traduit une forme de démobilisation de l'école à gérer la question de l'ordre scolaire sur un autre registre que celui de la répression. Les effets très négatifs de ces exclusions sur les parcours des élèves, mais aussi sur le climat des établissements et les conditions d'apprentissages qui en découlent ont été démontrés²⁴, sans que l'institution scolaire ne parvienne aujourd'hui à en limiter pour autant l'usage.

C'est bien dans ce contexte que les dispositifs d'accueil sont perçus positivement par la plupart des acteurs des établissements que nous avons interrogés. Si quelques-uns regrettent que l'école ne soit plus capable de gérer en interne les difficultés avec certains élèves, nettement plus nombreux sont ceux qui énoncent le manque d'alternatives, à la fois pour gérer des élèves au comportement jugé inadapté, mais aussi pour accompagner des équipes enseignantes en besoin de requalification interne après des incidents : il faut que la direction et la vie scolaire fassent la preuve, en prononçant une sanction significative, de leur solidarité envers un corps enseignant qui se sent parfois malmené. L'ampleur de ces exclusions, comme le nombre de dispositifs dédiés à la prise en charge de ces élèves, illustre peut-être une tendance significative de l'école à externaliser la prise en charge de ce qui fait difficulté plutôt qu'à traiter autrement la question des tensions normatives qui caractérisent effectivement l'école démocratique. Maurice Tardif et Louis Levasseur montrent bien les transformations que la forme scolaire subit avec les aménagements que produit la mobilisation de nouveaux « techniciens de services éducatifs » chargés des tâches de socialisations et d'accompagnements des élèves qui permettraient aux enseignants de se consacrer à une tâche d'instruction plus stricte²⁵. Peut-être que les nouveaux dispositifs que nous présentons dans cette contribution marquent le prolongement de ce mouvement en dehors de l'école, marquant l'avènement d'une division du travail éducatif qui dépasse les seules frontières des établissements scolaires. Les porteurs des dispositifs dénoncent d'ailleurs massivement une forme d'abandon de la gestion des élèves dans le cadre des accueils qu'ils mettent en place. Plutôt qu'à un partenariat, il semble bien que l'on assiste à une forme de sous-traitance

²⁴ Pamela Fenning, Sarah Pulaski, Martha Gomez, Morgan Morello, "Call to Action: A Critical Need for Designing Alternatives to Suspension and Expulsion", *op. cit.*, p. 105-117..

²⁵ Maurice Tardif, Louis Levasseur, *La division du travail éducatif*, PUF, 2010.

lorsque l'institution ne s'implique que très rarement dans l'opérationnalité de la prise en charge. C'est même le lien avec les établissements qui constitue la principale source de difficulté pour nombre de dispositifs :

Enquêteur : et comment ça se passe avec les établissements ?

Mr R., coordinateur dispositif, éducateur spécialisé : Comment ça se passe ? Écoutez-moi je vais vous dire les choses franchement, même si j'espère que j'aurais pas d'ennuis...

Enquêteur : c'est anonyme ! On fait très attention dans nos écrits à ce qu'on ne puisse identifier personne : ni vous, ni la ville, ni les établissements, ni les élèves. Vous pouvez être tranquilles !

Mr R. : oui, bon, d'accord (pas très convaincue), alors je disais, de toute manière j'assume et je l'ai déjà dit en comité de pilotage, donc, le gros problème, c'est que les établissements ils savent où nous trouver, mais ils ne s'impliquent dans rien de leur côté ! On signe la convention, ils amènent l'élève avec le CPE, on fait le point rapidement par rapport à l'incident, et ensuite tchao faites avec lui ! Par exemple sur la continuité scolaire, ils nous bassinent là-haut (il fait allusion à sa direction) avec la continuité scolaire. Mais on a rien ! On demande à chaque fois si les profs ont donné quelque chose, on n'a jamais rien ! En 3 ans, une fois, une fois y'a un prof qu'a filé un truc ! Le CPE à chaque fois il est désolé le pauvre, c'est même devenu une blague ! Je lui dis quand on en arrive à ça : comme d'habitude ? Et il me répond « comme d'hab » ! »

C'est cette discontinuité dans la prise en charge éducative des élèves qui alimente un sentiment très ancré d'abandon de la prise en charge des élèves par l'institution, alors que les professionnels des dispositifs attendent plutôt une mutualisation des forces qui ne vient pas. Plusieurs responsables de dispositifs notent ainsi le peu de mobilisation interne sur ces questions, l'un d'entre eux nous expliquant par exemple la difficulté de l'institution scolaire à « trouver le moyen d'activer seul ses ressources, d'activer d'abord des ressources en interne. On surinvestit les gosses et on attend d'une personnalité extérieure qu'elle réussisse ce que l'institution n'arrive pas à faire ». D'autres s'agacent de l'expression d'attentes irréalistes à l'égard des dispositifs : « certains pensent qu'en travaillant sur le gosse, on va réussir à le laver, à le repasser, à le rendre à l'institution scolaire nickel [...] le postulat de départ de l'institution est faux ». De fait, les porteurs de dispositifs se positionnent généralement sur leur capacité à accompagner individuellement les élèves exclus, là où l'institution est confrontée à une pression du nombre qui rend plus difficiles l'encadrement éducatif et l'explicitation de règles. Ce n'est pas tant les exclusions qui sont contestées dans leur motif ou leur ampleur par exemple, que le niveau assez faible de relation qu'ils entretiennent avec les établissements. À l'exception du référent du dispositif qui est souvent un CPE, les porteurs ne parviennent absolument pas à toucher les enseignants dont on fait l'hypothèse, d'après nos

observations dans plusieurs établissements, qu'ils ne connaissent pas ou vaguement ce dispositif. Un CPE nous expliquera que *« c'est très difficile de mobiliser les profs sur le cas des élèves exclus. En fait ce sont des élèves qui leur pose problème, en général en tout cas, et certains me disent : « non seulement cet élève me pose problème, mais en plus tu veux qu'il me donne du travail supplémentaire ?! ».* Et c'est pas facile de contre-argumenter, de proposer des solutions qui effectivement n'impliquent pas une « surcharge » dans le travail lié à cet élève ». S'il est fait mention à la marge d'enseignants mobilisés sur le suivi de ces élèves, la très grande majorité semble de fait déléguer ces questions « de formes » nous dira l'un d'eux, aux spécialistes de la question que sont les chefs d'établissements et les CPE.

Du côté des représentants de l'institution scolaire en revanche, il est essentiel de garder la main. Toutes les directions académiques des territoires sur lesquelles sont implantés ces dispositifs l'affirment haut et fort : la continuité scolaire est une obligation et l'école a droit de regard sur ces dispositifs. Même si, à quelques très rares exceptions près, elle ne finance d'aucune manière ces prises en charge, elle continue d'affirmer la prévalence de son implication. Mais il s'agit le plus souvent d'une posture de principe, totalement déconnectée de la réalité vécue à la fois au niveau des porteurs de dispositifs, mais aussi par les personnels de l'éducation nationale impliqués, chefs d'établissements et CPE en premier lieu. Dans les comités de pilotage, dans les rencontres au niveau municipal ou départemental, l'institution scolaire se positionne de manière assez prescriptive, alors qu'elle est finalement très peu impliquée dans l'encadrement des élèves sur les dispositifs. Les nouvelles formes de co-éducation prônée dans les textes que nous avons évoqués, la continuité et la cohérence éducative et scolaire que cherchent à structurer de nouveaux cadres administratifs, sont sans doute salutaires du point de vue d'une certaine cohérence globale, même s'il faudrait interroger la manière avec laquelle ils participent d'une distinction des missions éducatives et scolaires. Mais ils ne répondent pas à la question pourtant fondamentale de lutte contre les inégalités locales d'accès aux savoirs. Le risque ne doit pas être minimisé de voir les espaces périscolaires et éducatifs investis pour donner finalement plus d'école à ceux qui y réussissent, et renvoyer les autres à des formes de prises en charge socio-éducatives qui ne peuvent pas suffire à les extraire d'un destin scolaire marqué par le poids des inégalités d'accès aux habitus scolaires.

Les dispositifs externalisés : une délocalisation des usages normatifs de l'école

Le postulat pédagogique sur lequel s'appuient ces dispositifs est celui de la prise en charge individuelle des élèves, marquée par une transformation des référentiels des professionnels de l'intervention sociale qui pensent désormais la relation d'aide à partir d'une posture d'accompagnement qui vise à « responsabiliser les usagers ». Isabelle Astier rappelle ainsi la tendance des politiques sociales depuis le milieu des années 1990 à promouvoir une logique de reconnaissance des formes de réalisations de soi, qui incite les professionnels du social à travailler la capacité d'un individu à se doter des ressources nécessaires pour infléchir le cours de sa vie ou surmonter une difficulté²⁶. En d'autres termes : l'assistance et la relation d'aide se méritent. C'est tout à fait l'esprit qui anime ces dispositifs de prise en charge des élèves exclus : même si l'école est souvent pointée du doigt dans son incapacité à réguler seule ses difficultés, il n'est pas question de remettre en cause la légitimité des sanctions ou sa capacité à intégrer une frange non négligeable des élèves issus de certains milieux sociaux. C'est l'élève, et lui seul, qui doit faire la preuve de son adaptabilité à une forme de socialisation scolaire réduite à un strict enjeu d'intégration et d'acceptation des exigences normatives de l'école en terme de posture et de comportements, plutôt que considéré à partir des processus de construction des manières d'agir et de penser engageant une réceptivité et une appropriation par les élèves.

C'est ainsi que se décline toute une série d'activités dédiées à des formes de « resocialisation » organisée sur le principe de l'intégration par l'élève des règles de conduite liées au maintien de l'ordre scolaire. Sur un échantillon de 21 dispositifs d'un même territoire, 72% engagent un travail sur la connaissance des règles, des droits et des devoirs dans l'établissement et dans la société. Ils sont 44% à proposer aux élèves une activité sur le sens de la sanction subie, 33% à les sensibiliser aux enjeux du « vivre ensemble » au travers d'actions citoyennes et de solidarité, et 27% à s'engager dans des sessions de prévention censées permettre aux élèves d'améliorer leur comportement en milieu scolaire. L'enjeu pour les encadrants est bien souvent de sensibiliser les élèves à une forme de restauration du sens de la sanction qui ne doit pas se limiter à un strict rappel de la loi scolaire.

Sans trop nous attarder sur la déclinaison des contenus et des activités proposées dans ces dispositifs qui mériteraient un traitement particulier, au moins pouvons-nous signaler le peu

²⁶

Isabelle Astier, *Les nouvelles règles du social*, Paris, PUF, 2007.

de cas qui est fait des activités scolaires traditionnelles. Si la « continuité scolaire », c'est-à-dire le fait d'assurer des activités d'apprentissages sous la forme de cours ou de devoirs liés au curriculum suivi habituellement par l'élève, est une exigence prescrite à la fois par l'éducation nationale et par les financeurs, force est de constater que les séquences proposées sont tournées presque essentiellement vers des contenus en lien avec les enjeux de socialisation scolaire. Le code de l'éducation précise pourtant explicitement que toute exclusion temporaire « doit être accompagnée de mesures destinées à garantir la poursuite de la scolarité de l'élève et à faciliter sa réintégration. L'élève doit faire l'objet d'un suivi éducatif ». De fait, le Médiateur de l'Education Nationale signale dans son rapport 2012 avoir été saisi par des parents de collégiens inquiets d'une telle situation, et recommande de « mettre en place des mesures effectives d'accompagnement de scolarité pour un élève exclu temporairement d'un cours ou d'un établissement ». Le problème de la continuité scolaire est par ailleurs clairement posé : « actuellement les mesures d'accompagnement peinent à se mettre en place. Or des élèves peuvent se retrouver exclus de manière temporaire suite à différentes mesures. (...) Le problème est de trouver la ou les personnes qui vont assurer et alimenter l'accompagnement de la scolarité qui est alors nécessaire ; aucun des membres de l'établissement scolaire ne se sent réellement concerné par le suivi de l'élève qui a, en général, refusé les règles de fonctionnement du cours ou de l'établissement. Beaucoup de professeurs considèrent que l'élève sorti de leur classe n'est plus sous leur responsabilité et peu d'équipe de directions ou de CPE ont pris ce problème à bras le corps. Les solutions informatiques du type « banques de devoirs » sont rarement opérantes. Or, s'il est possible de laisser un élève « privé de classe » il est plus difficile qu'il soit « privé de cours », et en tout état de cause, privé de prise en charge. Cela ne peut que le conduire à terme à un décrochage scolaire et à un échec scolaire »²⁷. Le même rapport s'inquiète précisément de « la dérive de l'exclusion temporaire de l'établissement pour une durée qui peut aller jusqu'à huit jours » qui « semble aussi assez couramment utilisés, en augmentation et ce en contradiction avec l'esprit des nouveaux textes »²⁸. De fait, le nombre d'exclusions temporaires est particulièrement significatif sur les terrains, et les dispositifs ne prennent en charge qu'une infime partie des élèves effectivement exclus. Mais même lorsque cette prise en charge est assurée, la continuité scolaire est abandonnée au profit d'un travail largement dédié à des

²⁷ Ministère de l'Education Nationale. "Informer, dialoguer pour apaiser", Rapport du médiateur de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur, Paris, 2012, p. 88.

²⁸ Ibid., p. 87

enjeux de socialisation scolaire, entendu comme une mise en conformité des adolescents avec les exigences de l'école en terme d'attitudes, de comportements et de postures assignés au métier d'élèves.

Là comme dans beaucoup d'autres dispositifs hors la classe, cette socialisation scolaire est perçue comme « la » condition de l'entrée dans les apprentissages, sans que la dimension socialisante des apprentissages eux-mêmes ne soit véritablement interrogée²⁹. Les activités cognitives liées aux usages scolaires ordinaires sont de fait reléguées au rang d'enjeux périphériques, traduits sous la forme de l'accompagnement aux devoirs et plus ponctuellement d'un encadrement « méthodologique » autour de quelques exercices particuliers. Dans d'autres dispositifs comparables pourtant, cette question des apprentissages mobilise largement les équipes, même si plusieurs recherches ont bien illustré la distinction toujours très forte et assez contre-productive entre socialisation scolaire et activités d'apprentissages³⁰. L'absence d'enseignants est sans doute l'une des raisons qui expliquent cette relative invisibilité de l'activité scolaire traditionnelle dans les dispositifs d'accueil des collégiens exclus. Les établissements eux-mêmes ne jouent pas le jeu de cette continuité scolaire, ne fournissant qu'exceptionnellement des éléments susceptibles de compenser l'absence des salles de classe.

C'est finalement à partir d'une hypothétique forme de resocialisation scolaire que les contenus se déclinent, marquant une traduction assez naturalisée du déficit de socialisation dont souffriraient certains élèves. C'est en leur expliquant et en leur donnant les règles du jeu, qu'ils seraient en mesure de mieux adapter leurs comportements à l'école : il s'agit en d'autres termes de rendre intelligibles les références normatives de l'école et les usages qui en découlent en terme de comportement. On assiste donc à une forme de délocalisation des usages normatifs de l'école que les dispositifs sont chargés de transmettre. La question du comportement est déliée des enjeux d'apprentissages, le métier d'élève renvoyé à une vision utilitariste de l'exercice scolaire. Ces élèves, qui sont déjà ceux qui ont des difficultés à entrer dans des logiques d'apprentissages plus structurantes, sont finalement confortés dans une forme de malentendu permanent, « croyant faire ce qu'il faut en s'acquittant des tâches et en se

²⁹ Stéphane Bonnéry, Séverine Kakpo, "Le temps d'études requalifié. Circulation des savoirs et dispositions entre la classe et les dispositifs hors la classe" *Rapport de recherche commandé par la Ville de Gennevilliers*, 2012.

³⁰ Gaëlle Henri-Panabière, Fanny Renard, Daniel Thin, "Un temps de détour... Pratiques pédagogiques et socialisatrices dans deux ateliers relais. Analyse sociologique", *Rapport commandé par le CEMEA exécuté par le Groupe de Recherche sur la Socialisation*, Université Lumière Lyon 2, 2009

conformant aux prescriptions scolaires sans pour autant être à même de mobiliser pour cela l'activité intellectuelle requise par un réel travail d'acculturation, ils estiment en être quittes avec les réquisits de l'institution, et satisfaire ainsi aux conditions de la réussite, ce qui n'est que rarement le cas »³¹. La faute est systématiquement liée à un déficit de sociabilité scolaire de l'élève qui renvoie à une prescription particulièrement normative des comportements attendus, faisant peu de cas des éléments de contexte qui marque pourtant profondément leur expérience de l'école.

Conclusion

Si les frontières de l'école bougent, c'est donc à l'aune de plusieurs mouvements que nous les avons interrogées dans cette contribution. Si nous nous sommes focalisés sur la prise en charge des élèves perturbateurs, il semble bien que les dispositifs localisés constituent une forme d'intervention éducative en plein développement. En ciblant les élèves à besoins dits particuliers, ces dispositifs s'inscrivent dans une reconfiguration des espaces scolaires marqués non pas tant par un affaiblissement de l'institution comme on le dénonce parfois, que par une réappropriation par des acteurs non scolaires des enjeux de scolarisation. L'école sort de ses murs et investit le champ de l'intervention sociale pourtant historiquement réfractaire à de tels rapprochements. Les acteurs de l'école nous l'avons dit, sont sensible à cette mobilisation nouvelle qui est perçue comme une ressource supplémentaire dans l'encadrement de ces élèves. Mais cette reconfiguration se fait à sens unique, non pas sur le registre d'une mobilisation partagée, mais bien plutôt sur celui de l'abandon de certaines prérogatives scolaires à de nouveaux acteurs qui n'en demandent pas tant. Force est de constater assez paradoxalement que cette ouverture de l'école à de nouvelles collaborations signe finalement un repli significatif des établissements sur une forme scolaire étriquée qui renvoie, littéralement, une part significative des enjeux d'apprentissages et donc de socialisations scolaires aux portes de l'école. Malgré une bonne volonté évidente et des ressources sans doute précieuses pour un certain nombre d'élèves, la focalisation des dispositifs sur les enjeux de resocialisation scolaire présuppose une inadaptation des élèves

³¹ Elisabeth Bautier, Jean-Yves Rochex, "Ces malentendus qui font les différences", dans Jean-Pierre Terrail (dir.), *La scolarisation de la France. Critiques de l'Etat des lieux*, Paris, La Dispute, 1997, p. 111.

qui fait peu de cas des contextes et des conditions de développement de leur expérience scolaire. La question se pose en effet de comprendre comment et sur quelles bases l'école construit ou non les conditions d'accès à un univers normatif qui ne peut pas être un allant de soi dans une école démocratique. Dans les quartiers populaires plus encore qu'ailleurs, c'est bien sans doute d'abord à l'école de se mobiliser pour que le sens des apprentissages et des savoirs ne soient pas réduits à une stricte dimension utilitariste. Cet impératif ne peut pas être contraint à quelques spécificités locales que ce soit.

Ce sont 500, 700, 1500 exclusions par an que nous avons comptabilisées dans différents établissements, et qui illustrent cette nouvelle dimension ordinaire d'une sanction pourtant prévue dans les textes comme réservée aux agissements les plus durs. S'il est difficile de savoir si la tolérance aux désordres scolaires est aujourd'hui plus faible qu'hier, au moins peut-on s'interroger sur la facilité avec laquelle une proportion significative d'établissements en vient à renoncer à l'accueil d'un grand nombre d'élèves. Les enjeux de la démocratisation sont immenses et l'hétérogénéité des publics, ou leur homogénéité dans la distance qu'ils entretiennent parfois avec les référents implicites de l'école, posent des questions cruciales qui ne peuvent pas se résoudre par quelques affirmations péremptoires. Mais faut-il se satisfaire de cette mise au ban de toute une frange des élèves qui sont aussi souvent ceux qui ont le plus besoin d'école ? L'externalisation de leur prise en charge peut être difficilement viable du point de vue scolaire. Des moyens sont déployés, des ressources sont mobilisées, mais il convient peut-être de réinterroger le sens de ces prises en charge dont il ne faudrait pas qu'elle légitime à terme, une distinction des rôles éducatifs qui ne laisseraient à l'école aucune chance de relever le défi de l'accès de tous aux savoirs.

- Astier, Isabelle, *Les nouvelles règles du social*, Paris, PUF, 2007.
- Barrère, Anne, "Un nouvel âge du désordre scolaire : les enseignants face aux incidents." *Déviance et Société*, vol. 26, n°1, 2002, p. 3-19.
- Bautier, Elisabeth, Rayou, Patrick, *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*, Paris, PUF, 2009. ou 2013?
- Bautier, Elisabeth, Rochex, Jean-Yves, "Ces malentendus qui font les différences", dans Jean-Pierre Terrail (dir.), *La scolarisation de la France. Critiques de l'Etat des lieux*, Paris, La Dispute, 1997, p. 111.
- Ben Ayed, Choukri, *Le nouvel ordre éducatif local. Mixité, disparités, lutte locale*. Paris, PUF, 2009.
- Blaya, Catherine, *Décrochage scolaire. L'école en difficulté*, De Boeck, 2010.
- Bonnéry, Stéphane, , "Un "problème social" émergent. Les réponses institutionnelles au "décrochage" en France" *Revue Internationale d'Education*, n° 35, 2004, p. 81-88.
- Bonnéry, Stéphane, Kakpo, Séverine, "Le temps d'études requalifié. Circulation des savoirs et dispositions entre la classe et les dispositifs hors la classe", *Rapport de recherche commandé par la Ville de Gennevilliers*, 2012.
- Carra, Cécile. "Pour une approche contextuelle de la violence. Le rôle du climat de l'école", *International Journal of Violence and School*, vol. 8, 2009, p. 2-23
- Chapoulie, Jean-Michel, *L'Ecole d'Etat conquiert la France. Deux siècles de politiques scolaires*, Rennes, PUR, 2010.
- Esterle-Hedibel, Maryse, "Absentéisme, déscolarisation, décrochage scolaire, les apports des recherches récentes", *Déviance et Société*, vol. 30, n°1, 2006, p. 41-65.
- Fenning, Pamela, Pulaski, Sarah, Gomez, Martha, Morello, Morgan, "Call to Action: A Critical Need for Designing Alternatives to Suspension and Expulsion", *Journal of School Violence*, vol. 11, n°2, 2012, p. 105-117.
- Frاندji, Daniel, Ben Ayed, Choukri, Emin, Jean-Claude, Moignard, Benjamin, Vandembroucke, Anneloes, "Pluralité des catégories de "cibles", tensions et implicites dans les élaborations", dans M. Demeuse (dir.), *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Quel devenir pour l'égalité scolaire ?*, Paris, ENS, 2011, t.2, p. 53-104.
- Geay, Bertrand, Oria, Nathalie, Fromard, Louise, "La remise en ordre symbolique de l'institution. Les conseils de discipline dans l'enseignement secondaire", *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 178, juin 2009, p.62-79.
- Gregory, Anne, Skiba, Russel, Noguera, Pedro, "The achievement gap and the discipline gap: Two sides of the same coin", *Educational Researcher*, vol. 39, n°1, january 2010, p. 59-68.
- Grimault-Leprince, Agnès, Merle, Pierre, "Les sanctions au collège. Les déterminants sociaux de la sanction et leur interprétation", *Revue Française de Sociologie*, vol. 49, n°2, 2008, p. 237.
- Henri-Panabière, Gaëlle, Renard, Fanny, Thin, Daniel, "Un temps de détour... Pratiques pédagogiques et socialisatrices dans deux ateliers relais. Analyse sociologique", *Rapport commandé par le CEMEA exécuté par le Groupe de Recherche sur la Socialisation*, Université Lumière Lyon 2, 2009.
- Isambert-Jamati, Vivianne, "Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme problème social dans les milieux pédagogiques français", dans Eric Plaisance (dir.), *L'échec scolaire, nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, Paris, CNRS, 1985
- Millet, Mathias, Moreau, Gilles, *La société des diplômés*, Paris, La Dispute, 2011.

- Millet, Mathias, Thin, Daniel, "Une déscolarisation encadrée. Le traitement institutionnel du "désordre scolaire" dans les dispositifs-relais", *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 149, septembre 2003 p. 32-41.
- Ministère de l'Education Nationale "Informer, dialoguer pour apaiser", *Rapport du médiateur de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur*, Paris, 2012, p. 88.
- Périer, Pierre, *L'ordre scolaire négocié. Parents, élèves, professeurs dans les contextes difficiles*, PUR, 2010.
- Rochex, Jean-Yves, "Echec scolaire et démocratisation : enjeux, réalités, concepts, problématiques et résultats de recherche", *Revue suisse des sciences de l'éducation*, n° 2, 2001, p. 69-85.
- Rochex, Jean-Yves, "Les politiques d'éducation prioritaire en Europe, d'un "âge" et d'un pays à l'autre", dans M. Demeuse (dir.), *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Conceptions, mises en oeuvre, débats*, Paris, INRP, 2008, p. 409-451.
- Tardif, Maurice, Levasseur, Louis, *La division du travail éducatif*, PUF, 2010.
- Testaniere, Jacques, "Chahut traditionnel et chahut anémique dans l'enseignement secondaire", *Revue française de sociologie*, vol. 8, n°1, 1967 p. 17-33.
- Van Zanten, Agnès, *L'école et l'espace local : les enjeux des zones d'éducation prioritaires*, Paris, Presses universitaires de Lyon, 1990.
- Willis, Paul, *Learning to Labor. How Working Class Lads get Working Class Jobs*, England, Farnborough, Saxon House, 1977.