

Les figures de la déviance à l'école : les "élèves perturbateurs" comme analyseur de la transformation des milieux éducatifs et scolaires

Benjamin MOIGNARD

LIRTES EA 7313 (Laboratoire interdisciplinaire de recherche
sur les transformations des pratiques éducatives et des pratiques sociales)
OUIEP (Observatoire Universitaire International Éducation et Prévention)
Université Paris-Est-Créteil
Bâtiment Pyramides, avenue du Général de Gaulle, 94056 Créteil Cedex
<benjamin.moignard@u-pec.fr>

et

Stéphanie RUBI

LACES EA 7437 (LABoratoire Cultures, Éducation, Sociétés)
OUIEP (Observatoire Universitaire International Éducation et Prévention)
Université Bordeaux Montaigne
IUT Carrières Sociales
1, rue Jacques Ellul, 33080 Bordeaux Cedex
<stefrubi@gmail.com>

Les élèves perturbateurs incarnent une nouvelle figure de la déviance à l'école qui interroge certains marqueurs de la transformation du système éducatif. Les pleins et les déliés qui la dessinent révèlent les changements des politiques scolaires relatives aux inégalités d'apprentissages et de réussite, ils accréditent la logique de ciblage de ces élèves qui rompt avec une approche plus générique ou territorialisée de la difficulté scolaire. Les mouvements de massification qui ont bouleversé la donne depuis une cinquantaine d'années ont, au-delà de la démocratisation plus ou moins aboutie qui les a accompagnés, renforcé le poids de la question sociale à l'école. Les réformes récentes autour de l'inclusion ont révélé des formes de requalification des fonctions sociales de l'école abordées par Ebersold dans ce numéro à partir de l'enjeu de l'inclusion scolaire et de l'accessibilité de l'école à tous. Ces nouveaux impératifs moraux reconfigurent selon lui les postures disciplinaires et les registres d'apprentissage valorisés par l'école.

Celle-ci, inclusive et plus transformationnelle que normative, devrait valoriser un élève devenu autonome qui ne serait plus seul contraint à s'adapter : la singularité de chacun étant prise en compte. Ces changements renouvellent en même temps une marge de l'école qui peine à intégrer la pluralité des élèves pas tant sur les registres du handicap ou de difficultés cognitives, que sur celui d'une distance sociale qui perdure. En France plus qu'ailleurs, l'école s'est construite sur le mythe de sa sanctuarisation (Chapoulie 2010). La diversification des publics, de l'offre scolaire et des fonctions sociales de l'école ont entraîné une remise en cause de sa capacité à accueillir tous les publics, que l'émergence et le traitement de la figure de l'élève perturbateur peut illustrer. L'objet est ici de mettre en perspective cette requalification de la déviance à l'école, qui ne renvoie plus seulement à des registres scolaires ou curriculaires, mais d'abord à la difficile dilution de la question sociale dans la question scolaire. L'élève perturbateur se définit par un comportement, une confrontation ou une opposition à l'ordre scolaire ordinaire, assigné à des caractéristiques sociales, sexuées, racialisées parfois, qui n'ont pas grand-chose à voir avec un statut d'élève.

Comment l'élève perturbateur s'est-il imposé dans le débat public ? Le cancre sympathique, attendant au fond de la classe que l'heure sonne, n'existe plus que sur les affiches figuratives d'une école troisième République. Ce n'est plus lui qui incarne la difficulté scolaire et ce changement dans la manière de désigner ceux qui font (des) problème(s) est cohérent avec les transformations du système éducatif. La recherche en éducation s'est ajustée à ces nouvelles configurations par un double mouvement d'adaptation et d'appropriation de ces environnements. Quelles sont les modalités de prise en charge de ces élèves, que disent-elles de l'évolution de l'école, des formes de recomposition des espaces scolaires et éducatifs en prise directe avec le traitement –ou non– par l'école de la question sociale.

De l'élève idéal au mauvais élève : genèse des figures de l'élève déviant

Durkheim a parfaitement illustré l'avènement d'une figure de l'élève idéal propre à chaque système éducatif en traitant de l'évolution pédagogique en France (Durkheim 1895[1977]). Cette figure, relayée par d'autres auteurs, trace aussi en contrepoint celles de l'élève déviant.

Le mauvais élève : une figure de l'élève déviant

Dubet et Martuccelli (1996) désignent le bon élève comme celui qui est capable de se conformer aux attentes de l'organisation scolaire et est en mesure

de lier trois logiques d'action : s'intégrer à un groupe d'appartenance, développer des stratégies d'avancement et s'appuyer sur une subjectivation de son expérience à l'école pour renforcer son estime de soi par une mise à distance du jugement de l'institution. Si cette expérience reste influencée par la position sociale, le parcours et l'âge de l'élève, sa cohérence résulte aussi des ressources internes à l'école : relations pédagogiques, climat et politiques d'établissement. Elles peuvent réduire les tensions de l'expérience qui augmentent au fil de la progression de l'élève (Courtinat-Camps & Prêteur 2012). Aujourd'hui, celles et ceux qui sont attentifs aux énoncés des professeurs, qui ont une attitude bienveillante à l'égard de leurs camarades, qui participent à la dynamique de la classe par leur curiosité tout en obtenant de (très) bons résultats personnels incarnent ces bons élèves. Ailleurs sur l'échiquier, un contre-modèle s'impose, qui évolue aussi avec le temps et les transformations des statuts de l'enfance à l'école, le mauvais élève devenant aussi l'élève déviant. Ces évolutions renseignent sur certains des mouvements qui traversent les systèmes éducatifs massifiés et sur les modalités de recomposition des fonctions sociales de l'école. Plus lisible peut-être que la figure de l'élève idéal, qui reste assez stable au regard des réquisits scolaires, le mauvais élève cristallise les difficultés de l'école à se transformer et à faire face à une politique d'inclusion qui interroge peu en France les différences sociales et culturelles alors qu'elles configurent des rapports aux savoirs très divers liés à l'avènement d'une école massifiée visant une démocratisation encore relative (Derouet 2005). Les inégalités sociales de réussite à l'école persistent, et les enjeux liés aux comportements des élèves s'imposent dans le discours public et les cultures enseignantes comme un élément déterminant de leur parcours et de leur adaptabilité scolaires.

Houssaye (2009) rappelle les étapes sociohistoriques de la constitution de l'image de ce qu'il nomme le mauvais élève, il illustre aussi les divisions, structurantes d'un point de vue disciplinaire, entre les approches psychologiques, pédagogiques et sociologiques de la question. Tout au long du XX^e siècle, l'école, qui s'impose comme un espace de socialisation et de régulation sociale incontournable, attire l'attention des scientifiques qui furent nombreux à se pencher sur la figure du mauvais élève et les processus de construction de la difficulté scolaire. La seule base d'aptitude –ou d'inaptitude– personnelle ne permet plus de comprendre ces états, l'institution scolaire elle-même est interrogée car elle propose une conception a priori de l'éducation, normative, indifférenciatrice et autoritaire pour certains, y compris dans le champ de la psychologie de l'enfance. Dans le monde anglo-saxon, les sociologues de Chicago ont été parmi les premiers à s'intéresser à l'échec scolaire et à la figure des élèves à la marge, à partir d'une approche fonctionnaliste qui légitime cependant les différences de traitement par des stratégies de dissuasions utilisées par l'école et les familles (Becker 1952, Forquin 1997). Dès lors, comme l'écrit Houssaye (2009, 236), "les mauvais élèves ne sont pas désignés ici dans 'ce qu'ils font à l'école, mais bel et bien dans ce qu'ils

sont hors de l'école" (Houssaye 2009, 236). La figure fonctionnaliste est reléguée ensuite, en France en particulier, par une ligne dénonciatrice, durcie dans le sillage d'une sociologie critique faisant du mauvais élève la victime d'un système capitaliste qui l'écrase via l'école (Van Haecht 2006). Plus que cette figure, la mise à l'épreuve vise les effets de la domination subie par les enfants issus de milieux populaires que l'école conforte dans une position d'infériorité. Les mauvais élèves sont les perdants d'un système qui les dépasse (Duru-Bellat 2002, Chauvel 2016) et les comportements déviants focalisent l'attention.

La déviance comme problème : vers la désignation des élèves perturbateurs

De nombreux travaux des années 1980 et 1990 abordent la routinisation et la banalisation de déviances qui, instituées en pratiques ordinaires par beaucoup d'élèves, ne peuvent plus être assimilées à de virulentes et revendicatives contre-cultures scolaires (Hammersley & Turner 1980), mais plus à des habits, des appris par corps (Bourdieu 1994). Pour Houssaye (2009), les apports de la psychologie sociale (Deschamps, Lorenzi-Cioldi & Meyer 1982), comme ceux de la psychopédagogie sur le chouchou ou la tête à claques (Jubin 1988), contribuèrent aussi à la stabilisation du mauvais élève victime du système, dans le paysage scientifique français. La production française en sociologie de l'éducation (Plaisance & Vergnaud 1993), fortement influencée par la Nouvelle Sociologie de l'Éducation anglo-saxonne, est marquée par un "retour de l'acteur" (Sirota 1993, 85) qui révèle "un changement en éducation" (van Zanten, Plaisance & Sirota 1993). D'autres figures apparaissent, dessinant des attitudes disparates face à l'école : l'héritier dont l'habitus de classe est plus ou moins proche des modèles et attentes scolaires, le stratège qui optimise ses investissements, le consommateur revendiquant ses droits d'usager ou de récipiendaire. Elles sont assorties d'un certain rapport à l'école et au savoir, d'attitudes variées de coopération, d'évidente complicité, de rentabilisation, d'incompréhension, d'attentisme, d'ennui, voire de contestation, d'hostilité et parfois d'affrontement (Charlot, Bautier & Rochex 1999). Se structure ainsi le glissement du mauvais élève vers le déviant, désigné comme perturbateur. À partir des années 2000, à la suite des travaux nord-américains en anthropologie (Ogbu 1978) la question des groupes minoritaires et des migrants est posée. Elle croît et révèle autant les processus ségrégatifs œuvrant dans/par l'institution scolaire que l'ethnicisation des rapports sociaux mise en œuvre par ses principaux acteurs (Payet 1997, Debarbieux & Tichit 1997, Lorcerie 2003), conduisant au débat scientifique et politique sur "l'usage des catégories ethniques en sociologie" (Felouzis 2008).

Progressivement, la superposition des travaux de recherche porte la focale des désordres scolaires sur des variables individuelles (sexe, territoire résidentiel,

“race”, “ethnie”, âge) qui, indirectement, influencent et structurent les processus de catégorisation de l'action publique, des institutions et de leurs acteurs et classent socialement l'élève instigateur de ces désordres. Dans l'espace public et médiatique, la figure du sauvageon s'affirme. Debarbieux (1998) décrit comment la violence en milieu scolaire suscite un discours de décadence qui réactive la vieille catégorie anthropologique de l'enfant sauvage, infrahumain, et de peu de raison (Debarbieux 1998). Geay (2003) lie les conditions institutionnelles de diffusion des politiques d'insertion professionnelle et des politiques sécuritaires de tolérance zéro à l'avènement de cette figure du déviant inadapté à l'école. Aujourd'hui, si le sauvageon est toujours d'actualité, il est à l'école reconfiguré en élève perturbateur. Celui-ci correspond à une qualification générique et médiatique, entretenue et relayée dans la nomenclature administrative officielle, largement utilisée par le corps enseignant, les personnels de l'école ou ceux qui y œuvrent. Cette qualification est utilisée dans des textes officiels et des protocoles ou dispositifs de formation liés à l'éducation nationale (Circulaire-2010-090 du 29-06-2010 relative à la mise en place des établissements de réinsertion scolaire, Protocoles départementaux de gestion des élèves perturbateurs des académies de Lyon, d'Aix-Marseille ou de la région académique Bourgogne-Franche-Comté, parcours de formation “Gérer les élèves perturbateurs” proposé partiellement en ligne par l'Institut Français de l'Éducation).

Né avec la démocratisation scolaire inachevée dans son projet d'égalité de réussite l'élève perturbateur, plus qu'un mauvais élève au sens scolaire, est un contre-modèle de l'enfance, révélateur des marges et des ruptures d'une partie de la jeunesse avec les institutions et la société en général. C'est un garçon, racialisé et ethnicisé –souvent associé à un parcours migratoire qui expliquerait des décalages culturels dans ses attitudes, voire ses valeurs–, assigné à un espace urbain ou périurbain sensible –un jeune de cité–, préadolescent et issu des classes sociales les plus précaires. Sa figuration sociale convoque ainsi explicitement les analyses intersectionnelles (Crenshaw 1989) ou l'approche consubstantielle (Kergoat 2005) des divers rapports sociaux et de leur inextinguible enchevêtrement –affiliations à un sexe, “race”, classe sociale, âge, territoire résidentiel. Ils ne se hiérarchisent pas lors des rencontres et relations sociales : l'élève n'est pas plus femme qu'issue d'une trajectoire migratoire, n'est pas plus blanche que d'origine modeste, pas plus résidente d'un quartier prioritaire que mineure. Cependant, les situations activent certaines appartenances ou des marqueurs sociaux et identitaires selon les jeux de pouvoir et d'influence du moment. L'étude minutieuse de la représentation sociale de cet élève perturbateur, de sa transcription dans les textes institutionnels et réglementaires, de sa prise en charge via des dispositifs intra- ou extra-scolaires rend compte des caractéristiques de cette figuration. Certaines sont privilégiées, au risque de ne plus pouvoir penser hors de ces critères : la violence des filles par exemple. L'élève perturbateur contamine l'école de l'anomie supposée du quartier

et remet en cause, par une attitude ou un comportement déviant, l'ordre scolaire établi. Il est désigné comme tel par tout ou partie des personnels de l'établissement, selon les critères normatifs qu'ils édictent en matière de respect des règles, de reconnaissance de leur autorité et de conformité à l'ordre social. Millet et Thin (2005, 41) rappellent que "là où, avec les ZEP, il s'agissait de 'donner plus à ceux qui ont le moins' et de pratiquer une discrimination positive pour compenser (par plus de moyens, un partenariat, etc.) les désavantages socioéconomiques dont pâtissaient les élèves 'en difficulté' issus des fractions populaires, il s'agit désormais d'encadrer des élèves de plus en plus perçus comme élèves 'difficiles', fauteurs de troubles, perturbateurs de l'ordre scolaire, dérangeant le cours normal des activités pédagogiques, et surtout 'inenseignables', c'est-à-dire jusqu'à un certain point responsable de leur situation et de son évolution". La tendance à la personnalisation, incarnée par la figure du perturbateur, se substitue peu à peu à la contextualisation des difficultés scolaires.

La prise en charge des élèves perturbateurs

Des processus et des procédures de prise en charge de ces élèves témoignent de l'ampleur des transformations des milieux scolaires et éducatifs. Ces plans et programmes, devenus protocoles et dispositifs (Rayou 2017, Barrère 2013), la pluralité d'acteurs intervenants qui en définissent les contenus et les cibles, reflètent la prégnance de certains paradigmes pour (re)définir et délimiter autant ce qui fait désordre que celles et ceux qui posent problème. Ces récentes actions et logiques d'actions rencontrent des écueils dont les plus saillants sont analysés ici, de façon critique et distanciée, pour contribuer aux transformations sociales et à l'amélioration concrète de l'École.

Du partenariat souhaité à la tentation de l'externalisation

Corollaire de la division du travail (Le Floch 2008) recomposant la dialectique instruction/ éducation au sein de l'institution scolaire en confiant de nouvelles attributions et fonctions à de nouveaux acteurs éducatifs, une division morale se dessine. Elle organise et hiérarchise les tâches d'enseignement et d'apprentissages scolaires par rapport aux fonctions éducatives ou punitives (Le Floch 2008). La logique d'action qui sous-tend la prise en charge des perturbateurs s'inscrit dans l'esprit des procédures mobilisées pour endiguer la montée de nouvelles questions éducatives qui attirent l'attention des pouvoirs publics sur des objets comme la violence, le harcèlement ou le décrochage scolaire (Moignard 2018). Dans le sillage des actions partenariales ou de la mise en réseau prônée

dans les politiques d'éducation prioritaire dès 1981 puis renouvelées (Kherroubi & Rochex 2002), les collaborations interinstitutionnelles et intercatégorielles sont vues comme une pierre angulaire de l'action et de la réponse publiques à l'égard d'élèves qui dérogent, mettent à mal les déclinaisons habituelles de la forme scolaire ou sont identifiés et catégorisés comme ayant des "besoins éducatifs particuliers" (Frandji 2012, 169). Si les appels à la coéducation, à la continuité ou à l'alliance éducative sont incessants, peu de pratiques réellement collégiales et collaboratives sont recensées à la faveur de logiques délégitime ou externalisante (Moignard & Rubi 2013, Rochex 2016).

La logique délégitime –présente dans d'autres corps de la fonction publique, telles les forces de police étatisées (Debarbieux & Wuilleumier 2016)– se rencontre en interne dans les établissements scolaires. Ceux-ci réservent des missions à certains personnels aux contrats plus ou moins pérennes et stables. Les tâches scolaires sont ainsi hiérarchisées puis attribuées à des catégories précises dessinant une hiérarchie statutaire. Les élèves discernent rapidement cette organisation pyramidale, aguerris et socialisés ainsi, ils en jouent. Apparaissent alors des déviances stratégiques (Rubi 2010) dont les conséquences sur l'orientation scolaire sont maîtrisées, auprès des acteurs les plus faibles (Payet, Giuliani & Laforgue 2008) par les statuts ou les rémunérations. Variablement déqualifiés, ils se composent de divers stagiaires, de personnels dits d'éducation dont les assistants, parfois de cadres sociaux et de santé ou encore des agents techniques.

Cette délégitime internalisée s'articule à des logiques d'externalisation des désordres scolaires, de leurs auteurs et de leur prise en charge. Ces dynamiques centrifuges, qui expulsent les élèves et leurs difficultés scolaires ou comportementales, fonctionnent d'autant mieux que les collectivités territoriales, nouveaux interlocuteurs éducatifs, voient leur légitimité renforcée par les actes de la décentralisation des pouvoirs décisionnaires, dont ceux relatifs aux politiques scolaires et éducatives. Ces dispositifs, nichés dans les plis de l'école ou à ses marges, procèdent rarement de diagnostics établis par les établissements eux-mêmes, mais dérivent souvent de politiques scolaires nationales ou de décisions des pouvoirs locaux de plus en plus engagés dans les politiques éducatives (Ben Ayed 2009). Le format dispositif dont Barrère (2013) considère qu'il marque "un nouvel âge de l'organisation scolaire", permet des implémentations rapides, recourt à divers partenariats, mobilise et parfois fédère des acteurs pluriels. Rarement évalués, ces dispositifs gèrent les élèves temporairement exclus des établissements (Garnier 2016), accompagnent à la scolarité (Oller 2012), aux devoirs (Kakpo & Netter 2013), aux transitions scolaires ou animent les temps interstitiels dits périscolaires (Netter 2016). Les personnels de l'institution, équipes de direction, éducatives et enseignantes, s'accordent à dire qu'ils les soulagent en déléguant à d'autres ces tâches de l'école et temps d'entre-deux. L'animation comme la médiation socioculturelle sont alors des champs qui saisissent cette opportunité à intervenir

dans une sphère formelle de l'éducation et des apprentissages qui les a longtemps dédaignés.

Sans être inexistants, rares sont les dispositifs qui fonctionnent pleinement dans la collaboration et la coéducation. Les statuts, fragiles et instables, les rémunérations de ces acteurs faibles y sont pour beaucoup. Aux personnels précaires de l'Éducation nationale –auxiliaires de vie scolaire (AVS) 76 000 en 2017 dont un tiers a le statut d'accompagnant des élèves en situation de handicap (AESH), assistants d'éducation– s'adjoignent les personnes en service civique, les intermittents de l'animation socioculturelle, de l'action sociale ou de la médiation culturelle, sans diplômes professionnels du secteur concerné dont les contrats de travail ne couvrent que quelques heures de temps périscolaires. L'exemple des AESH est probant. Ils doivent depuis 2016 être titulaires d'un diplôme d'État d'accompagnement éducatif et social et peuvent prétendre à un contrat à durée indéterminée (CDI) après six ans de contrat à durée déterminée (CDD). Ces CDD, majoritairement à mi-temps, sont rémunérés 600 euros. Les autres AVS sont souvent embauchés en contrat unique d'insertion-contrat d'accompagnement vers l'emploi (CUI-CAE), exception maintenue pour l'éducation nationale alors que leur nombre a été restreint par le ministère du travail l'été 2017. Certaines communes ont investi leur nouvelle compétence et mènent une politique éducative volontariste et visible en se dotant de moyens conséquents pour pérenniser les dispositifs, mobiliser des compétences professionnelles, les évaluer et professionnaliser les salariés. Dans plusieurs communes, les personnels de l'animation socioculturelle ont intégré la fonction publique territoriale.

Cette fragilité ajoute du flou et de l'incertitude pour les élèves et leurs parents qui, tous, perçoivent ces espaces comme n'étant ni complètement intégrés aux choses de l'école, ni totalement reliés aux principes de l'éducation populaire ou aux logiques de l'intervention sociale. Perçus comme des mises en suspens, physiquement situés dans l'enceinte scolaire, mais symboliquement maintenus à son seuil, ils sont une prestation complémentaire. Les recherches (inter)nationales montrent cependant depuis longtemps que la réussite des dispositifs –médiation entre pairs, amélioration du climat de l'établissement, lutte contre les faits de violence ou de harcèlement, accrochage scolaire, etc.– n'est avérée que si leur institutionnalisation par les équipes des établissements est forte et manifeste (Moignard & Rubi 2018, Debarbieux 2016, Gilles, Potvin & Tièche-Christinat 2012) et que, simultanément, les équipes y sont cohésives, stables et concernées.

Filles récupérables et garçons sacrifiés : des élèves perturbateurs face à un traitement différenciateur

Cette logique autotélique est inhérente à la plupart des dispositifs dédiés à la prise en charge des élèves perturbateurs : leur existence même semble déjà pour les

équipes enseignantes et éducatives une plus-value. Simultanément, ils justifient et entérinent un processus de personnification des difficultés scolaires : dans un jeu de brouillage et d'euphémisation des conditions socioéconomiques (les plus précaires sont pourtant propices à l'émergence des difficultés) et à la faveur d'une singularisation excessive de l'individu et de ses particularités (sexuées, ethnoraciales, de classe sociale, physique, d'âge, de territoire résidentiel, familiales), ce ne sont plus les difficultés scolaires des élèves qui sont appréciées, mais les individus eux-mêmes qui deviennent difficiles pour l'institution (Rubi 2017). L'opération de réification de ces difficultés se double d'une procédure qui substantialise la difficulté.

Entrer dans les apprentissages, cerner les attentes de l'enseignant, comprendre les univers de savoirs proposés, voir par-delà l'exercice d'application la ou les connaissances mobilisées ou embrasser le métier d'élève, autant de difficultés lues une à une par l'école toujours selon des critères d'appréciation de l'écart à la norme scolaire. De façon paradoxale, l'institution, tout en invoquant le principe d'indifférence aux différences, se réfère pour répondre et traiter des déviances et des désordres scolaires à celui de l'individualisation (Descombes 2003), ici de la sanction, qui lui permet d'opérer légitimement un traitement discriminant des élèves perturbateurs. La lecture des décisions prononcées à l'égard d'élèves—dont la classe, le niveau, le sexe, l'origine sociale sont distincts— permet de mesurer des écarts probablement liés à des effets d'attente ou des procédures interprétatives stéréotypées et partiales des comportements. Des différences de répartition statistiquement significatives dans les sanctions et punitions sont mises en évidence (Rubi 2003, Moignard 2014). Entre une distribution aléatoire théorique et la répartition réelle observée émergent des invariants statistiques (sexe, âge, classe, mois de l'année) qui interrogent lorsqu'ils sont entrecroisés. Des travaux contredisent les perceptions spontanées des enseignants à l'égard des bavards : les filles sont accusées de bavardages, les séances filmées en classe montrent pourtant que les garçons bavardent davantage. Le stéréotype est si fortement incorporé qu'il modifie la perception et joue ensuite sur les effets d'attente. Si une fille bavarde, cela confirme l'attente stéréotypée tandis que le bavardage masculin est ignoré ou justifié différemment (des techniques de neutralisation de déni ou de justification parallèle sont alors mobilisées). Des études soulignent, entre autres, les deux tiers de temps différemment attribués par les enseignants aux élèves selon leur sexe (Felouzis 1991, Duru-Bellat 1994, 1995, 2004, Jarlégan 1999, 2015, Depoilly 2012, 2014). L'examen de cette distribution inégale révèle aussi des moments calendaires plus fréquents et des profils d'élèves ayant les probabilités plus importantes d'être sanctionnés. Certains mois voient ainsi un risque accru de recours aux exclusions temporaires au point de peupler de véritables collègues fantômes dans certains départements (Moignard 2014). Les collégiennes sont peu touchées par une exclusion temporaire avant la classe de 4^e et l'âge de 14 ans (Moignard,

Ouafki & Rubi 2013). L'âge et le sexe se révèlent les deux critères les plus prédictifs des probabilités de sanctions, au risque d'une surenchère pour les garçons à investir un rôle et un statut social de perturbateurs, de mauvais garçons ou d'affranchis que leurs multiples sanctions viennent attester et couronner. A contrario, les filles font preuve d'une plus grande plasticité de comportements pour jouer à une soumission ou conciliation attendues ou pour "faire figure" de l'élève repentie (Depoilly 2014, 26, Cossée, Lada & Rigoni 2004).

L'examen des publics accueillis au sein des dispositifs destinés aux élèves temporairement exclus démontre l'écart important entre la réalité et les cibles initiales. Conçus et mis en œuvre pour accueillir et prendre en charge des élèves "hautement perturbateurs" dont les exactions mettaient en péril l'ordre et la paix scolaire, parfois urbaine pour certains territoires, rares sont les dispositifs qui mentionnent des difficultés fortes dans leur accueil et leur accompagnement. Les témoignages de diverses personnes en charge du pilotage et d'intervenants font état d'enfants dont le comportement est jugé discipliné, coopérant et "scolaire". Les personnels des dispositifs comme ceux de l'école rapportent que la majorité de ces élèves est exclue à la suite de menus désordres qui, cumulés, nuisent au bon fonctionnement de la vie de classe ou de l'établissement et entraînent une exclusion à valeur d'exemple ou d'"électrochoc" pour l'élève.

Parmi les élèves accueillis dans ces espaces à la suite de manquements graves –faits de violences envers des élèves ou des adultes, situations collectives de harcèlement et cyberharcèlement, affrontements collectifs, etc.– la part des filles est conséquente et stupéfiante, car contre-intuitive. Les proportions relatives aux conduites violentes et délinquantes selon le sexe se renversent et les filles cochent alors en tout point le public cible des élèves "hautement perturbateurs" : elles sont "dures, très, très dures" et viennent à la suite de "faits de violence", "harcèlement en groupe" ou "affrontements entre bandes" disent les enquêtés... Là où ces filles "très dures", "très difficiles" semblent encore "récupérables" aux yeux de l'institution et sont encore adressées aux dispositifs, leurs semblables masculins n'y sont pas. Comment expliquer ce constat confirmé par tous s'il ne s'agit pas d'un renoncement à l'égard de certains élèves ? Les institutions, épuisées, submergées par des problèmes non individuels, mais sociaux, socioéconomiques et structurels qui outrepassent leurs rôles et missions font le choix, pragmatique, de "ne pas épuiser les dispositifs" ni leurs personnels et capitulent face à certains élèves, garçons. De même, la part des filles accueillies en Sections d'enseignement général et professionnel adapté (segpa), comparée à la proportion écrasante de garçons accueillis en instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques (itep), interroge les procédures qui déterminent les destins scolaires (Allouch & Buisson-Fenet 2016) en ne traitant pas pareillement filles et garçons.

Les critères mobilisés pour justifier ces orientations ressortent de deux schèmes de pensée, de deux manières de lire et d'interpréter le monde social.

D'une part, la référence à un prétendu "handicap socioculturel" (Forquin 1982, 53) –largement invalidé par ailleurs– est toujours si persistante et prégnante dans les perceptions qu'il inspire les décisions scolaires. Certaines catégories d'élèves seraient par nature (socioéconomique ou culturelle) en déficit, plus qu'éloignées, par rapport aux attendus scolaires, ce qui les rendrait potentiellement inéducables. D'autre part, la matrice sociale du genre et ses principales armes –les rôles sociaux de sexe prescrits et les comportements stéréotypés sexués attendus– sont mobilisées dans ces "opérations de triage". Aucune origine culturelle n'est intrinsèquement plus génératrice de troubles du comportement qu'une condition sociale ou familiale. La déviance comme la délinquance scolaire se déploient aussi dans les établissements accueillant des catégories sociales les plus favorisées (Dagorn 2005). Il ne faut pas confondre procédures de repérage et de traitement de comportements déviants ou de difficultés d'apprentissage –intrinsèquement asexués, a-ethnifiés, a-socialement situés, etc.– avec la genèse de ces comportements. La traçabilité des désordres scolaires, multicausale et multifactorielle, interroge d'abord la réaction et la réponse sociales plus qu'une inscription génétique ou médicale des déviances scolaires.

Des élèves à socialiser : quelle peine appliquer ?

Ces mises en suspens d'élèves récalcitrants à diverses tâches et attentes scolaires présentent en général une organisation, des contenus et des caractéristiques en décalage, voire en contradiction, avec les intentions initiales de scolarisation ou, a minima, de continuité scolaire. Souvent les modalités d'accompagnement des perturbateurs visent en priorité la conduite disruptive, déviante, parfois délictueuse. C'est donc l'élément le plus visible qui est ciblé et réifié, au risque de ne pas identifier et agir sur ses facteurs déclencheurs. Focalisés sur le savoir-être, ces dispositifs, programmes, etc., agissent sur un défaut de socialisation supposé et consacré de fait par eux-mêmes dans une logique tautologique et circulaire. La part grandissante des protocoles de remédiation ou d'action visant des élèves présentant des troubles de comportement ou des troubles de la concentration démontre autant la médicalisation de l'espace scolaire et de ses désordres, que la vigueur et l'enracinement d'une approche qui substitue à l'analyse systémique et structurelle des déviances, l'explication individualisante. Dans cette logique, le perturbateur y est consacré comme un sujet responsable, émancipé, auteur éclairé de ses propres désordres ; l'intentionnalité de nuire ne fait que peu discussion. Il y est appréhendé et réifié dans la perspective de l'acteur rationnel et le reproche lui est fait de la seule recherche hédoniste, du manque de goût ou de disposition pour l'effort et le travail, de l'immédiateté des aspirations, de sa crédulité face à des discours illégitimes, etc. Les données quantitatives et qualitatives fines recueillies par la recherche sociologique sur les désordres scolaires et les élèves perturbateurs

accréditent cette thèse du remplacement des traditionnelles perspectives interactionnistes ou fonctionnalistes des déviances scolaires, par des lectures culturalistes, essentialistes remettant à l'honneur tant l'idéologie du don –enfants intellectuellement précoces ou à haut potentiel dans les versions actuelles) que la ritournelle méritocratique.

De fait, plus des deux tiers des dispositifs, y compris ceux d'exclusion-inclusion –les élèves purgent leur temps d'exclusion dans leur établissement, par exemple dans les espaces de la vie scolaire ou de l'administration– renoncent progressivement à l'objectif de continuité scolaire pour se mobiliser sur les aspects de remédiation, de (re)socialisation, de citoyenneté, d'éducation à, etc. D'une part, cette continuité scolaire souhaitée est entravée par les difficultés des personnels des dispositifs ou des équipes éducatives à récupérer le travail scolaire auprès d'équipes enseignantes qui, lassés de ces élèves perturbateurs, jugent leur extraction de la classe comme une fin en soi. Cette perception de l'exclusion contre-carre la mobilisation de ces professeurs pour composer un travail supplémentaire spécifique pour ces mêmes élèves retors du point de vue comportemental ou dispositionnel. Les préparer avant de pouvoir en venir à la transmission, à l'enseignement ou à la médiation avec les savoirs et les grands récits constitue, d'autre part, un principe devenu inhérent au fonctionnement de ces dispositifs. Cette logique ad hoc ressort plus de la croyance et d'une intuition qui brouille confusément apprentissages et comportements que des connaissances issues de recherches scientifiques –y compris en neurosciences ! Cette chronologie est discutable et intuitivement on peut penser que des élèves, scolarisés depuis des années, ne sont plus des entrants et découvrant une école nouvellement démocratisée. Il est probable que loin d'être étrangers à la forme scolaire, à ses scansion et à son ordre, ils en sont las, réfractaires par incompréhension, par ennui ou peine à apprécier le sens et la portée des univers de savoirs qui leur sont proposés.

L'impuissance à maintenir cette continuité scolaire espérée par les textes ressort d'un autre paradoxe, tapi à l'intersection de deux modèles distincts de pensée de la sanction scolaire : punitif versus réhabilitatif. La transposition des quatre modèles de traitement des conflits pénaux présentés par Faget (2002, 175-177) est ici éclairante. À côté des modèles punitif et réhabilitatif, deux autres existent. Or le réparatif (du préjudice causé à la victime) et le restauratif (d'un équilibre rompu en réglant le conflit entre personnes ou groupes) sont bien moins souvent mobilisés par les institutions scolaires et éducatives. Deux logiques, non explicitées, se rencontrent alors et génèrent polémiques et incompréhensions entre personnels. Un clivage se dessine : d'un côté une majorité des enseignants, de l'autre la plupart des personnels éducatifs de l'école ou des dispositifs. La prise en charge des élèves perturbateurs se fait selon des modalités d'action simultanément référées à deux modèles antithétiques. Une même sanction, ici une exclusion temporaire, est perçue différemment selon que les personnels, implicitement, la considèrent

selon le modèle punitif ou le modèle réhabilitatif. En reprenant les caractéristiques du modèle punitif décrites par Faget (2002, 175-177), la procédure d'extraction de l'élève perturbateur de la vie de classe pose une punition "visible", "exemplaire", inscrite dans une "logique descendante", c'est-à-dire de l'institution et de ses représentants vers un élève non associé à la décision. Le processus est bien "dissuasif et pédagogique", et se focalise sur "l'individu auteur" de la perturbation, sans y associer la ou les victimes. La sanction répond à une volonté de travailler la "culpabilité ou la prise de conscience" par l'élève vis-à-vis de son inconduite. Or la demande d'éviction temporaire de la classe ou de l'établissement rencontre parmi les personnels non enseignants de l'école ou ceux des dispositifs, une compréhension du sens de la sanction bien éloignée qui renvoie à l'approche réhabilitative ou thérapeutique. Celle-ci reconnaît à l'élève des troubles ou des facteurs individuels, sociaux ou environnementaux qui requièrent une réponse plus aidante et soutenante que punitive ou répressive. C'est ici une forme de rédemption qui est attendue de la part de l'élève et, en ce sens, son adhésion est souhaitée et sollicitée. Les chartes, engagements divers ou contractualisations entre parties signées par l'élève et ses parents veulent acter cette libre adhésion tout en demeurant bien souvent de simples formules magiques inopérantes. Il devient alors plus aisé de comprendre les incompréhensions et déconsidérations réciproques : les professeurs, dans leur majorité, ayant sollicité une punition, peuvent se sentir délégitimés dans leur décision lorsqu'ils découvrent que ces élèves ont passé leur semaine à jouer, à débattre de sujets au cœur de l'univers juvénile qu'ils jugent futile et bien éloigné de la sphère scolaire ou à faire du poney le mardi après-midi. Les équipes de vie scolaire, les personnels des dispositifs peinent de leur côté à comprendre l'absence de communication et d'échanges avec les enseignants. Ils les interprètent au mieux comme du désintérêt, au pire du mépris (de classe, d'âge ou de statut) ou les cataloguent comme un abus de pouvoir recouvrant diverses acceptions (vengeance, perversité, bouc émissaire, injustice, etc.). Réfléchir de concert au sens de la peine scolaire est encore exceptionnel dans les établissements dont les personnels, pris dans des temporalités accélérées et néanmoins asynchrones, sont contraints de hiérarchiser leurs fonctions, missions et actions. Ils déclassent et boudent ainsi le "sale boulot" (Payet 1997). Définir des cadres éducatifs et normatifs entre adultes qui soient cohérents et structurés dans des collectifs de professionnels aux modes d'action parfois contradictoires est difficile.

Les élèves ne se laissent cependant pas toujours enfermer dans ces logiques d'action. Certains d'entre eux glissent de la position de perturbateur à l'esquive, en se préservant du jeu de l'affrontement direct. L'exemple des débats sur la laïcité organisés après les attentats parisiens de 2015 en est une illustration, alors qu'ils ont débouché sur des heurts entre professeurs et élèves. Selon Lorcerie et Moignard (2017), beaucoup ont privilégié un mode de relation par l'esquive qui fait l'économie de la rencontre des points de vue et constate un accord impossible

au regard des univers normatifs en concurrence. Paradoxe important : les perturbateurs restent finalement enfermés dans le jeu scolaire et son giron, tandis que d'autres, présents dans les murs, s'en échappent malgré tout. Le succès –jamais scientifiquement mesuré– que rencontrent certaines théories du complot auprès des adolescents incite l'institution scolaire à s'interroger sur cette prise en charge de jeunes qui résistent aux propositions de l'éducation morale et civique républicaine et construisent leur socialisation politique à partir des informations diffusées sur Internet par des réseaux sociaux. Ce nouveau problème public, le complottisme, le renversement des valeurs et des systèmes de vérités qu'il suppose, sont peut-être le lit d'où émane une figure renouvelée, mais encore floue, de l'élève déviant : plus qu'opposition bruyante et démonstrative, elle devient confrontation insidieuse et discrète.

Conclusion : les élèves perturbateurs comme analyseur des transformations des milieux éducatifs et scolaires

Les contours de la figure de l'élève perturbateur et ses évolutions récentes témoignent de la transformation des milieux scolaires et éducatifs et de ce qu'ils engendrent aux frontières et marges de l'école. La question sociale s'y impose comme un enjeu central, pouvant renseigner sur des processus à partir desquels se structurent la vulnérabilité et l'exclusion d'une frange de la jeunesse (Millet & Thin 2015). Cette figure se construit au-delà d'une difficulté scolaire ordinaire, dépasse celle du mauvais élève, pour s'ancrer sur des registres de comportements et d'attitudes qui le lient à une expérience individualisée de la déviance. Les modes de désignation, les modèles de sanction et de prise en charge de ces élèves qui n'en sont plus tout à fait relégués d'abord à un statut de jeunes difficiles, éclairent une reconfiguration des dynamiques entre des espaces et sphères sociales qui ne se superposent pas, mais interagissent les uns par rapport aux autres, en fonction des environnements et des situations.

Les espaces scolaires et éducatifs se recomposent autour de la mobilisation de nouveaux acteurs et d'autres formes d'organisation des activités, de l'évolution des échelles d'intervention, de la promotion de pratiques différentes et parfois alternatives à un modèle scolaire en difficulté. D'une part, les frontières de l'école bougent, se déploient différemment. Si l'institution apparaît moins monolithique et close sur elle-même, elle continue de générer en son sein des obstacles parfois infranchissables pour toute une frange d'élèves (Rayou 2015). D'autre part, un mouvement de scolarisation du social est observé, que Ben Ayed (2009) a étudié en France et qu'on retrouve aussi dans d'autres pays (Seddon & Levin 2013). Il souligne l'intérêt récent du champ de l'intervention sociale et socio-éducatif à gérer certains problèmes scolaires ou à intervenir en complément –ou à la place– de l'école sur divers registres qui recourent en partie la doxa scolaire.

Cet article montre cependant des dysharmonies fortes entre corps enseignant et personnels éducatifs intra- ou extra-scolaires, du fait de modèles punitifs distincts, voire contradictoires. Ces transformations vont de pair avec un mouvement international de recomposition des modes de régulation des systèmes scolaires, caractérisé par une compétition accrue entre établissements, soutenue par des politiques publiques aux effets nuancés (Felouzis, Maroy & van Zanten 2013). Les systèmes d'éducation prioritaire ou compensatoire sont remis en cause et tendent à être perçus comme des relais pour que les populations gouvernées puissent adhérer à l'ordre politique, plutôt qu'un moyen de lutte contre les inégalités (Bongrand 2011). En France comme en Europe, ces politiques compensatoires sont ainsi entrées dans un nouvel âge, caractérisé par un glissement de la lutte contre les inégalités scolaires à la gestion de leurs conséquences (Rochex 2008). Les modèles centralisés se modifient au profit d'organisations scolaires constituées autour de la sédimentation des modes de régulation et de la démultiplication des dispositifs locaux. Ceux-ci, sans supplanter les politiques nationales, sont construits pour répondre à l'hétérogénéité des publics et aux contraintes territoriales perçues comme spécifiques. Ils sont particulièrement propices à la prise en charge de problèmes éducatifs en lien avec des enjeux sociaux qui débordent les cadres de l'école et concernent ces élèves désignés comme perturbateurs : violences à l'école, décrochage ou plus récemment lutte contre la radicalisation. L'accroissement de l'autonomie des établissements conduit ainsi à structurer ces dispositifs au sein de l'école et selon les caractéristiques supposées des territoires et de la mobilisation des collectivités locales et territoriales, des associations communautaires ou de proximité, des mouvements d'éducation populaire. Le degré d'interrelation de ces espaces d'interventions, des acteurs et des formes d'action qui y sont consacrés appelle une évolution des champs d'analyses pour penser la question scolaire non à l'aune de la seule école, mais de son insertion dans des transformations sociales plus larges. La sociologie de l'éducation et les sciences de l'éducation en France restent très centrées sur l'école. Même si cette situation s'explique du point de vue de la construction historique du champ et de la discipline, elle favorise un registre d'analyse qui a tendance à reproduire les fragmentations administratives et organisationnelles du champ –école, travail social, jeunesse, etc.– plutôt qu'à rendre compte d'un élan plus général d'interrelations et d'interpénétrations essentiel.

C'est dans cette conjoncture que s'imposent à l'école certains modèles explicatifs des problèmes scolaires, résolument orientés vers des registres disciplinaires ou des paradigmes récents qui revendiquent une capacité à agir sur les difficultés identifiées, voire à en résoudre une part. Le succès de la psychologie cognitive ou des neurosciences dans la publicisation et le traitement affirmé de ces questions illustre cette tendance, qui interroge la sociologie ou les sciences de l'éducation quant à leur capacité à formuler des réponses audibles pour les décideurs et les acteurs du terrain. C'est parce que ces problèmes sont désormais publics, au

sens où ils bénéficient d'une audience et d'une visibilité organisée (Cefaï 1996), que ce traitement pragmatique et cet intérêt à résoudre ces difficultés émergent à partir d'une approche qui pathologise le monde social (Coutant 2009, Garcia 2013, Morel 2016). Cette analyse porte sur la France, pourtant, les mouvements de requalification de la difficulté scolaire et de ceux qui font (des) problèmes à l'école gagneraient à s'inscrire dans une perspective internationale. La désignation de "disruptives students" dans le monde anglo-saxon, d'"alunos renitentes" au Brésil et de "Galeras" en Amérique latine sont des dénominations très proches qui témoignent de transformations assez cohérentes dans les qualifications de la déviance scolaire dans une école de masse. Le traitement de la question sociale par l'école s'impose désormais comme un enjeu majeur pour demain et comme un défi à relever.

Références bibliographiques

- ALLOUCH A. & BUISSON-FENET H. 2016 "D'ici à là-bas. Inclusion scolaire et circulation des savoirs sur l'élève en situation de handicap", communication dans l'axe 2 du colloque PROBÉDUC, Créteil, 17 novembre 2016
- BARRÈRE A. 2013 "La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire", *Carrefours de l'éducation*-36(2), 95-116
- BECKER H. S. 1952 "Social-Class Variations in the Teacher-Pupil Relationship", *The Journal of Educational Sociology*-25(8), 451-465
- BEN AYED C. 2009 *Le nouvel ordre éducatif local. Mixité, disparités, lutte locale*, Paris, Presses universitaires de France
- BONGRAND P. 2011 "L'introduction controversée de l' 'excellence' dans la politique française d'éducation prioritaire (1999-2005)", *Revue française de pédagogie*-177(4), 11-24
- BOURDIEU P. 1994 *Raisons pratiques : sur la théorie de l'action*, Paris, Seuil
- CEFAÏ D. 1996 "La construction des problèmes publics. Définitions de situations dans des arènes publiques", *Réseaux*-75, 43-66
- CHAPOULIE J.-M. 2010 *L'École d'État conquiert la France. Deux siècles de politiques scolaires*. Rennes, PUR
- CHARLOT B., ROCHEX J.-Y. & BAUTIER E. 1999 *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Formation des enseignants, Enseigner, Paris, Armand Colin
- CHAUVEL S. 2016 *Course aux diplômes, qui sont les perdants ?*, Petite encyclopédie critique, Paris, Textuel
- COSSÉE C., LADA E. & RIGONI I. dir. 2004 *Faire figure d'étranger : regards croisés sur la production de l'altérité*, Paris, Armand Colin
- COURTINAT-CAMPS A. & Prêteur Y. 2012 "Diversités des expériences scolaires chez des collégien(ne)s scolarisés en 3^e" *L'orientation scolaire et professionnelle*-41(4), 591-624
- COUTANT I. 2012 *Troubles en psychiatrie : enquête dans une unité pour adolescents*, Paris, La Dispute

- CRENSHAW K. 1989 "Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics". *University of Chicago Legal Forum*, 1989, 139-167. Réimprimé 1990 *The Politics of Law: A Progressive Critique* 2^e éd. Kairys D. dir. Pantheon, 195-217
- DAGORN J. 2005 *De la différence à l'exclusion. Étude de la culture d'établissement dans trois collèges favorisés*, Bordeaux II, Bordeaux, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation
- DEBARBIEUX E. 1998 "Le professeur et le sauvageon. Violence à l'école, incivilité et postmodernité", *Revue française de pédagogie-123*, 7-19
- DEBARBIEUX E. 2016 *L'école face à la violence : décrire, expliquer, agir*, Paris, Armand Colin
- DEBARBIEUX E. & TICHIT L. 1997 "Le construit 'ethnique' de la violence", in Charlot B. et Émin J.-C, *Violences à l'école. États des savoirs*, Paris, Armand Colin
- DEBARBIEUX E. & WUILLEMIER A. 2016 "Les interventions des policiers et des gendarmes en matière de sécurité des établissements scolaires (IPOGEES)", Paris, ANR, INHESJ, UPEC
- DEPOILLY S. 2012 "Des filles conformistes ? Des garçons déviants ? Manières d'être et de faire des élèves de milieux populaires", *Revue française de pédagogie-179*, 17-28
- DEPOILLY S. 2014 *Filles et garçons au lycée pro : rapport à l'école et rapport de genre*, Rennes, PUR
- DEROUET J.-L. 2005 "Repenser la justice en éducation", *Éducation et Sociétés-16*, 29-40
- DESCHAMPS J.-C., LORENZI-CIOLDI F. & MEYER G. 1982 *L'échec scolaire : élève modèle ou modèles d'élève ? Approche psychosociologique de la division sociale à l'école*, Lausanne, Suisse, P.-M. Favre
- DESCOMBES V. 2003 Individuation et individualisation. *Revue européenne des sciences sociales- 41*, 17-25
- DUBET F. & MARTUCCCELLI D. 1996 *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil
- DURKHEIM É. 1977[1938] *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF
- DURU-BELLAT M. 1994 "Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales", *Revue française de pédagogie-109*, 111-141
- DURU-BELLAT M. 1995 "Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales", *Revue française de pédagogie-110*, 75-109
- DURU-BELLAT M. 2002 *Les inégalités sociales à l'école : genèse et mythes*, Éducation et formation, Recherches scientifiques, Paris, PUF
- DURU-BELLAT M. 2004 [1990] *L'école des filles. Quelle formation, pour quels rôles sociaux ?*, Paris, L'Harmattan
- FAGET J. 2002 *Sociologie de la délinquance et de la justice pénale*, Toulouse, Erès
- FELOUZIS G. 2008 "L'usage des catégories ethniques en sociologie" *Revue française de sociologie-49(1)*, 127-132
- FELOUZIS G., VAN ZANTEN A. & MAROY C. 2013 *Les marchés scolaires : sociologie d'une politique publique d'éducation* Paris, Presses universitaires de France
- FORQUIN J.-C. 1982 "L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaires. Inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale (II)", *Revue française de pédagogie-60*, 51-70

- FORQUIN J.-C. 1997 *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques : présentation et choix de textes*, Paris-Bruxelles, De Boeck Université, INRP
- FRANDJI D. 2012 "Groupes à risque', 'besoins spécifiques : raison gestionnaire et ghetto épistémologique au service d'une redéfinition scolaire ?", in *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe*. Tome 2. *Quel devenir pour l'égalité scolaire ?*, Demeuse M., Frandji D., Greger D. & Rochex J.-Y. dir. Lyon, ENS Éditions, 169-209
- GARCIA S. 2013 *À l'école des dyslexiques. Naturaliser ou combattre l'échec scolaire*, Paris, La Découverte
- GARNIER J. 2016 "Le collègue c'est une prison, ici c'est le cachot", Un apprentissage de la déviance scolaire sous surveillance", *Espaces et sociétés*-166, 47-62
- GEAY B. 2003 "Du 'cancer' au 'sauvageon'. Les conditions institutionnelles de diffusion des politiques d'insertion et de 'tolérance zéro'", *Actes de la recherche en sciences sociales*-149(4), 21-31
- GILLES J.-L., POTVIN P. & TIECHE CHRISTINAT C. dir. 2012 *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire*, Berne, Peter Lang
- HAMMERSLEY M. & TURNER G. 1980 Conformist pupils, in *Pupils strategies: explorations in the sociology of school*, Woods P. ed. London, Croom Helm
- HOUSSAYE J. 2009 "Discours sur le mauvais élève", *Carrefours de l'éducation*-26, 229-254
- JARLÉGAN A. 1999 *La fabrication des différences : sexe et mathématiques à l'école élémentaire*. thèse de doctorat, Dijon, Université de Bourgogne
- JARLÉGAN A. 2015 *Mixité, pratiques enseignantes et socialisation scolaire : l'apport d'une approche quantitative*. Habilitation à diriger des recherches, Nancy, Université de Lorraine
- JUBIN P. 1988 *L'Élève tête à claques*, Paris, ESF
- KAKPO S. & NETTER J. 2013 "L'aide aux devoirs. Dispositif de lutte contre l'échec scolaire ou caisse de résonance des difficultés non résolues au sein de la classe ?" *Revue française de pédagogie*-182, 55-70
- KERGOAT D. 2005 Penser la différence des sexes : rapports sociaux et division du travail entre les sexes, in Maruani M. dir. *Femmes, genre et sociétés*, Paris, La Découverte, 94-101
- KHERROUBI M. & ROCHEX J.-Y. 2002 "Politique ZEP : objets, postures et orientations de recherche", *Revue Française de Pédagogie*-140, 103-132
- LE FLOCH M.-C. 2008 "Une relecture du sale boulot. Entre une division morale et une division sociale du travail éducatif", *Pensée plurielle*-18, 31-48
- LORCERIE F. 2003 *L'école et le défi ethnique : éducation et intégration*, Paris, ESF
- LORCERIE F. & MOIGNARD B. 2017 L'école, la laïcité et le virage sécuritaire post-attentats : un tableau contrasté, *Sociologie*-8(4), 439-447
- MILLET M. & THIN D. 2005 *Ruptures scolaires : l'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris, PUF
- MILLET M. & THIN D. 2015 "L'école au cœur de la question sociale. Entre altération des solidarités sociales et nouvelles affectations institutionnelles", in Paugam S. *Repenser la solidarité. L'apport des sciences sociales*, Paris, PUF, 687-703
- MOIGNARD B. 2014 "Le collègue fantôme. Une mesure de l'exclusion temporaire des collégiens", *Diversité*-175, 67-85

- MOIGNARD B. 2018 *Les nouvelles problématiques éducatives. Recherches en éducation sur ce qui fait problème à l'école, et ceux qui lui font des problèmes*. Habilitation à Diriger des Recherches. Université Paris 8
- MOIGNARD B., OUAFKI M. & RUBI S. 2014 *L'accueil des collégiens temporairement exclus. Rapport d'évaluation du dispositif ACTE*, Conseil Général de Seine-Saint-Denis
- MOIGNARD B. & RUBI S. 2013 "Des dispositifs pour les élèves perturbateurs : les collèves à l'heure de la sous-traitance ?", *Carrefours de l'éducation*-36, 47-60
- MOIGNARD B. & RUBI S. 2018 *L'école des dispositifs. Approches internationales autour de la prise en charge des nouvelles problématiques éducatives*, Genève, Peter Lang
- MOREL S. 2016 Troubles dans les apprentissages : neurosciences cognitives et difficultés scolaires. *Revue européenne des sciences sociales*-54(1), 221-247
- NETTER J. 2016 "La réforme des rythmes à l'école : une appropriation socialement différenciée des activités culturelles", *Espaces et sociétés*-166, 63-77
- OGBU J. U. 1978 *Minority Education and Caste: The American System in Cross-Cultural Perspective* Academic Press, San Diego
- OLLER A.-C. 2012 "Le coaching scolaire face aux nouvelles injonctions scolaires", *Sociologies pratiques*-25, 85-97
- PAYET J.-P. 1997 "Le sale boulot : division morale du travail dans un collège en banlieue", *Les Annales de la recherche urbaine*-75, L'école dans la ville, 19-31
- PAYET J.-P., GIULIANI F. & LAFORGUE D. dir. 2008 *La voix des acteurs faibles. De l'indignité à la reconnaissance*, Rennes, PUR
- PLAISANCE É & VERGNAUD G. 1993 *Les sciences de l'éducation*, Paris, La Découverte
- RAYOU P. 2015 *Aux frontières de l'école : institutions, acteurs et objets*, Vincennes, Presses universitaires de Vincennes
- RAYOU P. 2017 *Sociologie de l'éducation*, Paris, PUF
- ROCHEX J.-Y. 2008 "Les politiques d'éducation prioritaire en Europe, d'un 'âge' et d'un pays à l'autre", in Demeuse M., Frandji D., Greger D. & Rochex J.-Y. dir. *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Conceptions, mises en œuvre, débats*, Paris, INRP, 409-451
- ROCHEX J.-Y. 2016 "Faut-il crier haro sur l'éducation prioritaire ? Analyses et controverses sur une politique incertaine", *Revue française de pédagogie*-194, 91-108
- RUBI S. 2003 *De la loi du plus fort et de l'identité de "crapuleuses" : déviance et délinquance des adolescentes de quartiers populaires*, Thèse de doctorat, Université Bordeaux II, Bordeaux
- RUBI S. 2010 Le sexe de l'autorité, in Prairat E. dir. *L'autorité éducative : déclin, érosion ou métamorphose*, Nancy, PUN, 67-83
- RUBI S. 2017 *Désubstantialiser la question des jeunes déviantes. Genre, violence et reconnaissance en sociologie de l'éducation*. Habilitation à diriger des recherches. Université Paris 8
- SEDDON T. & LEVIN J. 2013 *Educators, Professionalism and Politics: Global Transitions, National Spaces and Professional Projects*, London, Routledge
- SIROTA R. 1993 "Note de synthèse. Le métier d'élève", *Revue française de pédagogie*-104(1), 85-108
- van HAECHT A. 2006 *L'école à l'épreuve de la sociologie*, Bruxelles, De Boeck Université
- van ZANTEN A., PLAISANCE E. & SIROTA R. 1993 *Les Transformations du système éducatif : acteurs et politiques*, Paris, L'Harmattan