

Proposition de communication s'inscrivant dans l'axe 4.

**Prendre en charge les élèves dits « perturbateurs » à la marge de l'école : entre stigmatisation et résignation.**

L'école française est marquée par de fortes inégalités que les différentes politiques publiques d'éducation n'ont pas réussi à résorber. Malgré le processus de massification engagé tout au long du XX<sup>ème</sup> siècle, l'accès de tous les enfants au collège ne s'est pas traduit par une véritable démocratisation (Merle, 2009) et l'origine sociale des élèves a encore un poids écrasant sur la réussite éducative. Pourtant l'école, en considérant l'échec comme relevant de la responsabilité individuelle (Bourdieu & Champagne, 1992), stigmatise les difficultés scolaires qui constituent alors « *un des socles sur lequel les "problèmes de comportement" s'engendrent* » (Millet & Thin, 2005). La préoccupation grandissante autour des nouvelles problématiques éducatives, produits de ces inégalités scolaires, et l'implication croissante d'acteurs socio-éducatifs n'appartenant pas à l'éducation nationale dans et autour de l'école pour prendre en charge ces « *problèmes de comportement* », témoignent d'ailleurs d'une institution scolaire qui peine à gérer l'hétérogénéité de son public et par là même, qui peine à remplir son idéal démocratique.

A ces « *problèmes de comportement* » (qu'ils concernent des désordres, des perturbations, des violences ou encore des ruptures scolaires), ou autrement dit à ces comportements sortant du cadre normatif de l'école, l'institution scolaire répond par des sanctions, choisies parmi tout un panel prévu par le code de l'éducation, et c'est ici sur l'exclusion temporaire que nous nous arrêterons. Bien que le recours à cette sanction doive être exceptionnel, l'exclusion temporaire est aujourd'hui utilisée comme un levier de régulation de l'ordre scolaire, sanctionnant presque exclusivement des faits d'insolences et de perturbations certes répétés mais mineurs (Moignard & Rubi, 2013), laissant ainsi de nombreux jeunes sans encadrement sur un temps qui devrait être un temps scolaire. Devant la crainte des pouvoirs publics face à des jeunes laissés sans surveillance (Galland, 2011) notamment sur les territoires populaires, ce sont des acteurs locaux qui vont relayer les collèges lorsque les élèves en sont exclus, tentant de résoudre hors l'école des difficultés se posant dans l'école par le biais de dispositifs multiples dont l'action est orientée en fonction des besoins supposés spécifiques des collectivités, territorialisant ainsi l'action éducative (Ben Ayed, 2009).

Sur le territoire concerné par cette recherche, trois collèges, tous inscrits dans des réseaux d'éducation prioritaire, délèguent la responsabilité de certains de leurs élèves exclus à un

dispositif associatif qui, s'il n'appartient pas à l'institution scolaire, est implanté dans l'un des collèges, en lui confiant une mission de remédiation scolaire. Cette implantation intra-établissement, pensée afin de garantir à un public considéré comme à risque de décrochage une certaine continuité scolaire et sous-couvert d'une prise en charge différente et adaptée aux « *difficultés des élèves* », produit une véritable ségrégation interne organisée par l'école en mettant de côté au sein même de l'établissement les élèves posant problème. Bien que cette localisation en interne ne soit pas représentative des modalités de prise en charge des élèves exclus en France, elle donne à voir directement dans l'école les difficultés rencontrées par des partenariats socio-éducatifs, avec des frontières floues et des objectifs parfois dissonants entre les collèges et les dispositifs. Cette communication se propose de revenir sur la perception des élèves quant à leur mise à l'écart du collège, en interrogeant dans un premier temps les formes de désignation et de représentation qu'ont les différents acteurs professionnels engagés dans cette structure de la perturbation scolaire et de ceux qu'ils considèrent comme en étant « *porteurs* », ainsi que les modalités de sa prise en charge. Pour ce faire, nous présenterons des résultats issus d'une enquête ethnographique, en mobilisant les données récoltées par le biais d'observations directes menées au sein de ce dispositif sur un temps équivalent à une année scolaire, ainsi que par le biais d'entretiens individuels semi-directifs menés auprès de 43 élèves temporairement exclus et de 8 professionnels engagés dans la structure associative.

#### Références :

Ben Ayed, C. (2009). *Le nouvel ordre éducatif local. Mixité, disparités, luttes locales*. Paris : PUF.

Bourdieu, P. & Champagne, P. (1992). Les exclus de l'intérieur. *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 91-92, p. 71-75.

Galland, O. (2011). *Sociologie de la jeunesse*. Paris : Armand Colin.

Merle, P. (2009). *La démocratisation de l'enseignement*. Paris : La Découverte.

Millet, M. & Thin, D. (2005). *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris : PUF.

Moignard, B. & Rubi S. (2013). Des dispositifs pour les élèves perturbateurs : les collèges à l'heure de la sous-traitance ? *Carrefours de l'éducation*, vol. 36, p. 47-60.