Résister à l'exclusion dans les collèges de la très grande pauvreté

Julien GARRIC

Maître de conférences en sciences de l'éducation et de la formation, Aix-Marseille Université, enseignant à l'INSPE et chercheur à l'Institut de Recherches et d'Etudes sur les Mondes Arabes et Musulmans (UMR 7310 CNRS / AMU).

Résumé : Dans les collèges de la très grande pauvreté, l'exclusion de cours est devenue une pratique banalisée par les enseignants qui l'utilisent comme levier pour gérer les élèves perturbateurs dans leurs classes. Cette pratique s'appuie paradoxalement sur le paradigme de l'inclusion, la très grande diversité des élèves devenant un motif de justification de l'exclusion. En opposition, une petite minorité d'enseignants résiste à cette la logique de l'exclusion : leurs convictions et leurs pratiques pédagogiques et éducatives dessinent les perspectives d'une éducation inclusive.

Mots-clés : inclusion, exclusion, sanction, pédagogie

Introduction

Si l'étude de la punition à l'école a fait l'objet d'une longue tradition spéculative et normative (Prairat, 2021), la connaissance factuelle de l'activité disciplinaire reste extrêmement restreinte, au regard des enjeux que constituent cette gestion de classe pour l'école contemporaine. On en sait encore moins sur les stratégies d'apprentissage des comportements que mettent en place les enseignants dans leurs classes. Pourtant l' « autonomie » comportementale des élèves, leur capacité à « s'autocontraindre » et à suivre sans étayage les règles de vie scolaire constituent des compétences scolaires transversales fortement valorisées et pour ainsi dire obligatoires à la réussite des élèves (Durler, 2015). La maîtrise relative de cette autonomie se distribue de manière extrêmement diverse en fonction de l'origine sociale des élèves et des stratégies d'apprentissage des familles plus ou moins adaptées à la culture scolaire (Henri-Panabière *et al.*, 2019). La question de l' « autonomie » s'inscrit ainsi dans le contexte de l'extrême diversité dans les établissements scolaires des élèves et de leurs comportements, in-

duite par l'achèvement de la massification scolaire (Prost, 2013) dans la perspective d'une société inclusive.

Le paradigme inclusif a été progressivement adopté par l'ensemble des pays de l'OCDE pour faire suite à la déclaration de Salanque (UNESCO, 1994). En France, le passage d'une logique d'intégration à une logique d'inclusion s'est concrétisé par l'adoption de la loi du 11 février 2005[1] qui prescrit la scolarisation de tous les élèves dans une même structure éducative, quels que soient les handicaps, les troubles de l'apprentissage ou du comportement, les difficultés dont ils pourraient être porteurs. La loi du 8 juillet 2013[2] confirme cet engagement de la France dans cette perspective inclusive.

Si ce modèle inclusif apparaît ces trente dernières années comme un impératif, une prescription morale structurant toutes les politiques éducatives (Ébersold, 2017), il peut mettre en difficulté les agents scolaires et produire des effets paradoxaux. Le collège unique, censé scolariser tous les élèves dans un tronc commun est parfois perçu comme le « maillon faible » (Zaffran, 2012), au sein duquel se révèle l'impossible gestion de l'hétérogénéité des élèves. Dans un système éducatif massifié et dégradé, les injonctions institutionnelles à la prise en charge de tous les élèves quels que soient leurs « besoins éducatifs particuliers » pourraient être perçues comme une nouvelle charge imposée aux enseignants. Les réformes scolaires vers l'inclusion se heurtent à un contexte vécu comme difficile par le personnel des établissements scolaires. La diffusion dans l'École française des logiques du nouveau management public (Peters, 2014) a engendré une multiplication des tâches, en particulier administratives, et un accroissement de la pénibilité du travail. L'inflation de prescriptions et de réformes participe à une hausse des risques psychosociaux pour les professionnels (Jégo & Guillo, 2016). Ce « malaise » (Barrère, 2017) s'accompagne d'une perte de sens, d'une dévalorisation sociale globale du statut d'enseignant (Maroy, 2006) et de l'École en général. L'appel à l'inclusion risque alors de ne pas participer à un projet collectif pour faire réussir tous les élèves dans leur très grande diversité, mais de se concrétiser uniquement dans des tâches multiples perçues comme périphériques, ou relevant du « sale boulot » (Floch, 2008), parasitant le cœur du métier (Monin, 2007). En réaction à ce qui est perçu comme un dévoiement de leur mission réelle, les enseignants peuvent être tentés par une logique de tri[3] (Broccolichi & Garcia, 2021), symétriquement opposée à une approche inclusive. Confrontés à l' « inquiétante altérité » de ces élèves aux « besoins éducatifs particuliers » (Gevrey, 2021), les enseignants considèrent ne pas être correctement formés et n'avoir ni le temps ni les compétences pour s'occuper de cette extrême hétérogénéité. Des stratégies de mise à l'écart peuvent alors être adoptées afin de reconstituer la cohérence des groupes et protéger la majorité des élèves d'une minorité perçue comme inadaptée. C'est ce que nous avons constaté dans une étude menée dans des collèges de l'éducation prioritaire renforcée, frappés par la très grande pauvreté durant les années scolaires 2016-2017 et 2017-2018. Le recours à l'exclusion ponctuelle de cours y est devenu une pratique massive, impactant l'ensemble des activités éducatives. En fondant leur expérience professionnelle

[1] Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.

[2] Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République.

[3] Face à la complexification de leur métier, les enseignants se considéreraient incapables de s'occuper de tous et de toutes. Ils peuvent être tentés de distinguer des élèves « éducables » et laisser de côté celles et ceux qui ne le seraient pas.

Published in : ROELENS, Camille ; PAHUD, Stephanie (dir.), *Perspectives plurielles sur l'autonomie et ses paradoxes*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004611, doi : 10.17184/eac.9782813004611

sur des débuts dans le métier vécus comme une épreuve (Périer, 2014 ; Rochex & Davisse, 2004) et en entrant dans des territoires scolaires construits comme violents et dangereux (Mabilon-Bonfils, 2005), les enseignants de ces collèges se conçoivent en situation de vulnérabilité et adoptent une logique d'exclusion pour se protéger et protéger symboliquement les missions de l'École française. Cette logique est évidemment paradoxale puisqu'elle mobilise le sentiment de vulnérabilité des enseignants comme registre de justification de l'exclusion d'une population scolaire vivant objectivement dans une situation d'extrême vulnérabilité.

L'exclusion ponctuelle de cours est une punition qui permet aux enseignants de faire sortir de leurs cours des élèves qui en troubleraient le bon déroulement. Cette mesure s'inscrit dans la logique de la « liberté pédagogique » : l'enseignant français est, dans sa classe, libre de mettre en œuvre toutes les démarches pédagogiques et éducatives jugées nécessaires pour atteindre les objectifs d'apprentissage fixés par les instructions officielles. La mise à l'écart de perturbateurs peut faire partie de ces mesures. Les exclus sont alors pris en charge généralement pour la durée de l'heure de cours par un service annexe, appelé en France le service de « vie scolaire », regroupant les conseillers principaux d'éducation (CPE) et les assistants d'éducation (AED). Cette mesure devrait, selon les textes, rester « exceptionnelle » et n'être prononcée qu'en cas de danger pour la classe ou pour l'élève[4]. Cependant, les rares études empiriques menées à propos de cette pratique (Douat, 2016 ; Garcia, 2019 ; Grimault-Leprince, 2007) démontrent toutes au contraire que les exclusions peuvent être systématiques et banalisées. C'est ce que nous avons constaté dans les collèges dans lesquels nous avons mené notre étude : l'exclusion ponctuelle de cours y est devenue un phénomène massif, impactant profondément le quotidien, le destin des élèves et les pratiques du personnel. Entre 1000 et 2000 exclusions y sont prononcées chaque année, des élèves sont exclus chaque jour, souvent toutes les heures, parfois plusieurs par heure. Si les enseignants qui excluent des élèves à chacun de leurs cours constituent une toute petite minorité, la quasi-totalité des enseignants exclut au moins occasionnellement des élèves de leurs classes et considère par solidarité les exclusions prononcées par leurs collègues comme nécessaires (Garric, 2024).

Il existe cependant une toute petite minorité, à peine 6 sur les 167 enseignants de ces trois collèges, qui refuse cette logique : c'est sur leur positionnement et leurs pratiques que nous souhaitons nous pencher ici. Qu'est-ce qui les amène à agir à contre-courant de leurs collègues ? Quelles stratégies pédagogiques et éducatives adoptent-ils pour ne pas recourir à ces mises à l'écart ? Quelles perspectives éducatives et éthiques cette position offre-t-elle ? Dans ces établissements dans lesquels le recours à l'exclusion est devenu la norme, nous verrons dans quelle mesure des stratégies pédagogiques et éducatives « bricolées » par ceux qui s'opposent à cette logique reposent sur un apprentissage de l'autonomie, dans une forme scolaire reconfigurée.

La première partie de ce chapitre portera sur la pratique de l'exclusion dans ces trois collèges : nous montrerons en particulier de quelle manière la diffusion des injonctions inclusives peut paradoxalement favoriser la banalisation de l'exclusion. Dans

[4] Organisation des procédures disciplinaires dans les collèges, les lycées et les établissements régionaux d'enseignement adapté, mesures de prévention et alternatives aux sanctions (Circulaire n° 2011-111 du 1-8-2011 MEN – DGESCO B3-3).

Published in : ROELENS, Camille ; PAHUD, Stephanie (dir.), *Perspectives plurielles sur l'autonomie et ses paradoxes*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004611, doi : 10.17184/eac.9782813004611

une seconde partie, nous verrons que, bien que très majoritaire, l'exclusion banalisée rencontre des « résistants » qui ouvrent par des positionnements et des pratiques atypiques « bricolées » une voie pour une éducation inclusive.

1 Eléments méthodologiques

Les résultats que nous présentons ici sont issus d'une enquête ethnographique au long cours réalisée dans trois collèges REP+ situés sur un territoire frappé par l'extrême pauvreté. Nous appellerons dans la suite de ce chapitre ces collèges Auguste Blanqui, Molière et Bois Joli. Le quartier dans lequel se situent ces établissements est qualifié par ses habitants et par les enquêtes de l'INSEE de « quartier le plus pauvre d'Europe ». Ces établissements scolarisent donc des élèves vivant dans une situation d'extrême pauvreté, le jeu du marché scolaire (Barrault-Stella, 2021) accentuant la ségrégation sociale, ethnique et culturelle (Audren & Baby-Collin, 2017 ; Felouzis *et al.*, 2007). Nous avons réalisé dans ces collèges une observation participante périphérique (Adler *et al.*, 1986), en nous mêlant à l'ensemble des activités des agents scolaires sans intervenir. Nous avons, à partir de ce travail ethnographique, recueilli des données hétéroclites (Naepels, 2012) : entretiens semi-directifs compréhensifs auprès des enseignants, des CPE, des AED, des chefs d'établissements, observations enregistrées, notes de terrain, données internes (rapports d'exclusion, registre des exclusions). Ces données ont été traitées selon une méthodologie de sociologie qualitative (Dumez, 2016), l'analyse des retranscriptions codées permettant de faire émerger les récurrences et les oppositions thématiques et d'éclairer les systèmes de valeurs et les catégories opératoires du personnel enquêté (Payet *et al.*, 2011). L'analyse est délibérément ancrée dans la vie de ces établissements singuliers. Les résultats valent pour ce contexte particulier et ne permettent pas de généraliser les conclusions qui en sont tirées. De nouvelles enquêtes empiriques réalisées sur des terrains semblables permettraient d'envisager une montée en généralité.

2 L'exclusion ponctuelle de cours, une pratique punitive banalisée

Objectiver l'exclusion de cours nécessite de prendre en compte les données chiffrées recueillies par les collèges, mais aussi la description faite par les personnels et l'observation *in situ*. Au-delà des « chiffres » des services de vie scolaire, les enseignants révèlent dans leurs discours des pratiques invisibles (élèves exclus dans les classes voisines, sur le palier, dans les couloirs, dans la cour) qui sont loin d'être marginales : certains affirment pratiquer ces exclusions à chacun de leurs cours, parfois pour plusieurs élèves. De même, l'observation participante permet de noter la présence massive d'élèves attendant devant les portes des classes ou dans les coursives des établissements. Les observations en vie scolaire révèlent que certains élèves exclus ne sont pas inscrits dans les registres d'exclusion : c'est le cas lorsqu'ils sont trop nombreux et que les personnels sont débordés, mais aussi pour certains exclus systématiquement que les AED n'enregistrent même plus dans leur logiciel. Dans ces trois collèges, l'exclusion ponctuelle de cours est donc une pratique qui s'est routinisée : des élèves sont exclus tous les jours, la plupart du temps toutes les heures, parfois plusieurs élèves par heure. On y dénombre entre 1000 et 2000 exclusions enregistrées « officiellement »

Published in : ROELENS, Camille ; PAHUD, Stephanie (dir.), *Perspectives plurielles sur l'autonomie et ses paradoxes*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004611, doi : 10.17184/eac.9782813004611

pour une année scolaire[5]. La majorité des exclusions est prononcée par une minorité d'enseignants et touche une minorité d'élèves. Cependant, la quasi-totalité des enseignants ont exclu des élèves au cours de l'année scolaire et se positionnent en faveur de cette pratique, si elle reste raisonnable. La masse des exclusions dans ces trois collèges est donc à la fois le fait des enseignants qui excluent de façon systématique des élèves de leurs classes, à chacune de leurs heures de cours, souvent plusieurs par heure, mais aussi de la quasi-totalité des enseignants qui alimentent le flux régulier des exclusions des salles de classe vers la vie scolaire. Contrairement aux idées reçues, ce ne sont pas les débutants qui excluent le plus d'élèves. Si certains, en difficulté, commencent leur carrière par exclure beaucoup, puis de moins en moins au fil des années, alors qu'ils maîtrisent mieux la gestion de leurs classe, les enseignants qui excluent le plus sont majoritairement des « anciens », qui ne craignent plus les remontrances de leur hiérarchie et adoptent une pratique décomplexée de l'exclusion.

3 Quand l'inclusion justifie l'exclusion

Cette logique banalisée est paradoxalement accentuée par l'application des prescriptions officielles prônant une politique inclusive. Les recommandations internationales conçoivent l'inclusion « *comme un défi et un enrichissement de l'environnement d'apprentissage* » (UNESCO, 2015) dans une perspective interculturelle (Conseil de l'Europe, 2008), impliquant « *un nouveau rapport à la diversité* » (Ebersold *et al.*, 2016). L'inclusion devrait se développer dans une visée transformative de l'École (Rousseau *et al.*, 2017), une modulation de son fonctionnement (Benoit *et al.*, 2016) favorisant la présence, la participation et la réussite de tous les élèves, quelles que soient leurs différences (Ainscow *et al.*, 2006). L'éducation inclusive ne devrait pas s'adresser uniquement aux élèves à besoins éducatifs particuliers mais à toutes et tous, sensibilisant chacun à la vie dans une société de la diversité. Elle deviendrait ainsi le ressort essentiel du mouvement inclusif (Gardou, 2014). La France a adopté une vision restrictive de l'inclusion et cantonne son application à la mise en œuvre de plans adaptés aux besoins individuels (Gardou, 2012). Dans les collèges enquêtés, cette perspective pousse au contraire les enseignants à identifier des élèves et à les étiqueter comme porteurs d'un stigmate (Goffman, 1975) : un handicap, un trouble, une difficulté sociale. Ce premier diagnostic se fonde, lors de la liaison école-collège, sur les fiches navettes renseignées par les directeurs d'écoles primaires. Les classes sont constituées pour y répartir harmonieusement ces élèves. Ils peuvent alors être stigmatisés comme les quelques individus à « besoins éducatifs particuliers » au sein du collectif, d'autant plus quand la présence à leur côté d'un AESH (accompagnant d'élèves en situation de handicap) marque physiquement le stigmate. Nous avons pu observer, pour des raisons de disposition spatiale, mais aussi pour protéger le groupe des troubles du comportement, des élèves isolés au fond des salles de classe et « gardés » par leur AESH chargé de les contenir.

L'idée selon laquelle il existerait des élèves, souffrant de troubles ou de handicaps, qu'il serait impossible de prendre en charge dans des classes ordinaires, est partagée

[5] On compte dans chacun des collèges de l'enquête 550 élèves pour 50 enseignants. Dans chacun de ces collèges, les dix élèves les plus exclus totalisent 50 % des exclusions et les dix enseignants qui excluent le plus sont responsables de 50 % des exclusions prononcées.

Published in : ROELENS, Camille ; PAHUD, Stephanie (dir.), *Perspectives plurielles sur l'autonomie et ses paradoxes*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004611, doi : 10.17184/eac.9782813004611

par la quasi-totalité du personnel scolaire. Les enseignants effectuent ainsi des diagnostics « sauvages » de ces troubles, en mélangeant pêle-mêle les non-francophones, la très grande difficulté scolaire, les handicaps physique ou mental, les troubles de l'apprentissage ou du comportement, la petite délinquance. Ces diagnostics au jugé, fondés sur une lecture psychologisante, médicalisante ou ethnicisante de la réalité sociale (Longchamps, 2021), ont pour conséquence de renvoyer la responsabilité de ces élèves à l'extérieur de la salle de classe ou même du collège dans une logique d'externalisation (Moignard & Rubi, 2013). Scolarisés dans une institution inadaptée, ces élèves seraient en souffrance d'autant plus que les personnels se considèrent comme incompétents à leur prise en charge « *je ne suis pas psy, et les cas psy ça ne se gère pas à 24 dans une salle de classe* » nous dira par exemple Simon, enseignant de mathématiques dans le collège du Bois Joli. Il s'agit d'une critique adressée à la hiérarchie de l'Éducation Nationale et au-delà à l'ensemble du système éducatif : la scolarisation des élèves à besoin éducatifs particuliers dans les classes ordinaires est facteur de souffrance pour eux-mêmes, pour leurs camarades et pour les enseignants. En considérant ces injonctions inadaptées à la réalité, l'exclusion de cours, même si elle est considérée comme un échec, même si elle est reportée au maximum, devient une nécessité pour préserver l'enseignant victime des désordres, l'ensemble des élèves qui méritent de travailler dans des conditions correctes et pour permettre au cours de se réaliser.

4 Les « résistants » à l'exclusion

Une toute petite minorité se positionne cependant contre cette logique. Il s'agit d'enseignants exceptionnels dans ces collèges puisqu'ils n'excluent jamais d'élèves : sur les 167 enseignants qui travaillent dans ces collèges, seuls 19 ont exclu des élèves moins de trois fois au cours de l'année de l'enquête, soit 11 %. Parmi eux, des débutants en très grande difficulté n'excluent jamais d'élèves parce que la gestion de leurs classes est à ce point difficile qu'ils n'arrivent même pas à en faire sortir les perturbateurs. D'autre part, parmi ces 19 enseignants, certains affirment ne pas exclure parce qu'ils n'en éprouvent pas le besoin et non parce qu'ils s'opposent à l'idée de l'exclusion. Ce sont des professionnels confirmés, qui n'ont pas besoin d'exclure, mais se réservent la possibilité de le faire si cela devenait nécessaire. Ils revendiquent explicitement la nécessité d'exclure dans certaines situations, certains élèves et pour certains de leurs collègues (plus jeunes, plus en difficulté). Parmi les 19 enseignants qui n'excluent jamais d'élèves de leurs classes, on peut cependant distinguer 6 enseignants sur un total de 167, soit 3,5 %, qui n'excluent jamais d'élèves, refusent tout usage de l'exclusion et revendiquent idéologiquement ce refus dans les entretiens. Ces 6 enseignants ont été identifiés durant l'année scolaire 2017-2018. Il est nécessaire de replacer les pratiques dans les parcours professionnels : trois de ces enseignants sont chevronnés, leur opposition à l'exclusion est affirmée depuis plusieurs années, trois autres sont dans leurs premières années d'exercice, leur pratique peut encore évoluer. Cependant, ces enseignants, quelle que soit leur ancienneté, se positionnent tous à contre-courant de leurs collègues dans une affirmation éthique du refus de l'exclusion. Dans des collèges d'éducation prioritaire dans lesquelles la nécessité d'exclure parfois certains élèves est

Published in : ROELENS, Camille ; PAHUD, Stephanie (dir.), *Perspectives plurielles sur l'autonomie et ses paradoxes*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004611, doi : 10.17184/eac.9782813004611

revendiquée par la grande majorité des enseignants, nous avons donc décidé d'appeler ces enseignants des « résistants » à l'exclusion.

Nous synthétisons ci-dessous les caractéristiques d'âge, d'ancienneté, les matières enseignées et les établissements d'exercice de ces « résistants ».

Marc, enseignant de français de 38 ans, depuis 1 an dans le collège Auguste Blanqui et 6 ans dans l'Éducation Nationale.

Philippe, enseignant de mathématiques de 48 ans, depuis 20 ans dans le collège Auguste Blanqui et 23 ans dans l'Éducation Nationale.

Maria, enseignante de langue de 50 ans, depuis 16 ans dans le collège Auguste Blanqui et 23 ans dans l'Éducation Nationale.

Jean, enseignant de mathématiques de 39 ans, depuis 3 ans dans le collège Auguste Blanqui et 10 ans dans l'Éducation Nationale.

Sabrina, enseignante de français de 28 ans, depuis 1 ans dans le collège Molière et 1 an dans l'Éducation Nationale.

Sylvain, enseignant de mathématiques de 46 ans, depuis 19 ans dans le collège du Petit bois, et 24 ans dans l'Éducation Nationale.

Ces « résistants » s'écartent de la figure traditionnelle de l'enseignant qui assurerait son magistère de façon surplombante, conception du métier encore dominante en France (Monin & Cogérino, 2002), pour adopter un rôle d'accompagnateur, proche des élèves et en particulier de ceux les plus en difficulté, position propice à une éducation inclusive (Granger *et al.*, 2013). Cette résistance à l'exclusion et ce souci accordé aux élèves se situent ici dans le contexte de très grande pauvreté et d'extrême ségrégation ethno-raciale. Les élèves exclus sont ainsi soumis à une exclusion sociale extrême et à une très forte stigmatisation. Dans ce contexte d'extrême pauvreté, les schèmes d'interprétation de la difficulté scolaire passent majoritairement par une lecture ethnicisante et psychologisante de la difficulté scolaire : l'influence néfaste du « quartier » est systématiquement évoquée pour expliquer les comportements déviants et les difficultés scolaires. Au contraire de cette attitude, les « résistants » remettent en avant la centralité de la pauvreté dans la scolarité de ces élèves, ce qui les amène à associer l'exclusion scolaire à un processus plus global d'exclusion sociale. Sylvain assure ainsi qu'il faut concevoir « *les élèves perturbateurs comme des élèves à besoins éducatifs particuliers* ». Alors que l'inclusion a été appréhendée en France de manière restrictive, comme dans la loi du 26 juillet 2019[6], cette perspective nous ramène à élargir le champ de l'inclusion au-delà de la question du handicap pour prendre en compte les élèves dans leur très grande diversité réelle.

[6]Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance.

Published in : ROELENS, Camille ; PAHUD, Stephanie (dir.), *Perspectives plurielles sur l'autonomie et ses paradoxes*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004611, doi : 10.17184/eac.9782813004611

5 Refuser la logique de l'exclusion

> *Les gamins quand on imagine un peu la vie qu'ils ont à l'extérieur du collège… ils viennent au collège, ils viennent en cours, ils se comportent bien ou mal, d'accord mais se faire virer ! pour moi c'est tout sauf… c'est vraiment une réponse absurde quoi…* Philippe

Si ces « résistants » n'excluent jamais d'élèves, ce qui les distingue réellement de leurs collègues, c'est une opposition consciente, construite et revendiquée contre cette punition. Jean nous dira par exemple : « *moi je suis pas pour le renvoi* ». Maria affirme : « *je suis contre ça, j'y suis fondamentalement opposée. Pour exclure il faut qu'il y ait mise en danger, concrètement et pour moi exclure un élève veut dire un échec* ». Cette opposition peut prendre la forme d'un rejet épidermique comme pour Sabrina : « *Je veux pas. Je veux vraiment pas. Je suis pas du tout du tout pour l'exclusion, je trouve que c'est un… très mauvais système…* ». C'est une mesure absurde pour Philippe « *mais moi déjà j'ai l'idée que si un gamin vient en classe, je vois pas pourquoi on le mettrait ailleurs…* », contreproductive pour Jean : « *c'est une sanction qui est un peu pourrie, ça envoie aux mauvais : "il suffit de faire le bordel pour être dispensé de suivre le prof qui est trop chiant pour aller faire n'importe quoi en perm", le message je pense qu'il est pas bien clair* ». Les « résistants » sont les seuls des enquêtés qui fassent une référence explicite au cadre réglementaire : « *on devrait se référer aux textes qui sont clairs : on exclut de cours qu'un élève qui met en danger l'intégrité physique de ses camarades ou du prof* » selon Jean. L'exclusion ne devrait être prononcée qu'en cas de « mise en danger ».

Pour la quasi-totalité des enseignants enquêtés, l'exclusion est justifiée par une démonstration imparable que résume bien Anna, enseignante d'anglais au collège Auguste Blanqui : « *entre vingt qui vont pouvoir travailler et un qui […] va juste faire péter le cours, le choix il est vite fait* ». Autrement dit, si dans une classe de 24, deux élèves empêchent les autres de travailler, il faut les exclure, il faut « sauver » le groupe. Les « résistants » sont les seuls dans l'échantillon à remettre en cause ce postulat. Cet argument, selon Sabrina, ne tient pas puisque « *quand t'en vires un [qui perturbe], y en a toujours un nouveau qui prend sa place* ». Sans se revendiquer explicitement d'un « mouvement » inclusif, les « résistants » s'opposent systématiquement aux « évidences » défendues par leurs collègues, comme la nécessité de sauver la majorité d'une minorité perturbatrice ou celle d'externaliser le traitement de la différence, comme Philippe quand il affirme : « *la réaction de défense de dire : "ces gamins-là je gère pas puisque de toute façon il aurait pas dû être là, il aurait dû être en SEGPA", c'est une connerie finie, il est là il est là, on le prend et on fait avec* ». On le voit, les « résistants » adoptent une grille de compréhension des situations éducatives symétriquement opposée à celle de leurs pairs, ils vivent, comme l'affirme Anne Barrère (2005, p. 64), dans des mondes scolaires différents, dans une institution traversée par « *une pluralité de sens possibles* ». Ces divergences de point de vue peuvent se fonder sur des trajectoires et des expériences elles aussi très différentes.

Published in : ROELENS, Camille ; PAHUD, Stephanie (dir.), *Perspectives plurielles sur l'autonomie et ses paradoxes*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004611, doi : 10.17184/eac.9782813004611

6 Une pratique influencée par des parcours biographiques atypiques

Alors que les enseignants ont majoritairement des trajectoires scolaires linéaires de « bons élèves », certains « résistants » témoignent parfois d'expériences personnelles ou biographiques d'échec qui ont pu influencer leur relation aux perturbateurs. C'est le cas de Jean : « *j'étais un très mauvais élève, j'étais un cancre, fainéant, je ne faisais jamais mes devoirs, je perturbais beaucoup, je séchais énormément, j'étais souvent exclu. Donc ça m'aide à voir les gosses avec un peu plus d'indulgence quand ils dysfonctionnent* ». L'expérience de l'exclusion vécue personnellement par Sabrina lui a prouvé son inefficacité : « *j'étais tout le temps exclue de classe, des fois à peine je rentrais la tête : "on ne veut pas te voir ". J'ai été une élève très difficile, j'ai eu un parcours très difficile, j'ai été une adolescente rebelle, j'ai été exclue d'établissements, j'ai été virée et en fait rien de tout ça m'a fait changer* ». Il faut noter que les enseignants ont été très rares à témoigner de ce type d'expériences, puisque ce n'est le cas que de 3 pour l'ensemble des enquêtés.

Les enseignants qui font explicitement référence à leur engagement politique et associent explicitement cet engagement à leur pratique professionnelle sont aussi rares dans l'échantillon enquêté. Sylvain, enseignant chevronné, affirme s'être engagé dans l'éducation prioritaire pour poursuivre son engagement politique à gauche qui l'amène à refuser l'exclusion sous toutes ses formes. Cependant, il lui arrivait en début de carrière de mettre ponctuellement des élèves sur le pas de la porte. Mis en contradiction avec ses valeurs par une expérience marquante, il a décidé d'abandonner toute forme d'exclusion :

> *J'ai un souvenir d'une fois, celle-là elle m'avait marquée, un gamin de sixième très difficile à gérer, j'étais en salle informatique. Le gamin je le mets devant la porte, à l'extérieur, et à travers la porte il continue à faire l'idiot. Je ne sais pas si tu as vu, tu as une porte grillagée devant la porte d'informatique, et alors le gamin, j'ai fermé la grille, je lui ai dit : "regarde tu es en prison ! "après je me suis dit : "mais là tu es dans tous les clichés les plus débiles". […] c'était humiliant pour le gamin et stupide, de ma part […] Donc il y a aussi cet élément-là qui a fait qu'à un moment, je me suis dit : "non arrête de les mettre dehors à la porte ".*

Mais les « résistants » se distinguent plus encore plus encore de leurs pairs par des pratiques éducatives et pédagogiques qui les engagent dans une éducation inclusive (Bergeron & Prud'homme, 2018 ; Rousseau *et al.*, 2017).

7 Faire avec la différence

Dans des collèges où l'exclusion est banalisée, les « résistants » se proposent de garder tous les élèves en classe, quelques soient leurs difficultés. Le premier élément de cette pédagogie inclusive concerne la mise en activité. La prise en compte de l'hétérogénéité dans l'adaptation fine des supports et des tâches favorise un climat scolaire serein dans les classes. Jean décrit ainsi la pratique de Philippe : « *il leur donne des tâches à faire qui sont si bien adaptées qu'il arrive à avoir une ambiance de travail admirable* ». Cette

Published in : ROELENS, Camille ; PAHUD, Stephanie (dir.), *Perspectives plurielles sur l'autonomie et ses paradoxes*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004611, doi : 10.17184/eac.9782813004611

diversification va de pair avec la mise en œuvre d'une pédagogie coopérative (Connac, 2017) qui permet d'accorder une place à chaque élève, quel que soit son niveau. Pour cela, la répartition des élèves en îlots permet d'exploiter les compétences de chacun : « *dans chaque groupe d'îlot comme ça de quatre, il y en a un largué et quand même quelques-uns pour dire : "attends, non non, il a dit de prendre le stylo rouge, pas le stylo bleu", juste pour accompagner un peu, puis après : "là on est en train de chercher ça, faut poser l'opération"* » (Philippe).

Refuser l'exclusion, c'est aussi penser différemment l'écologie de la forme scolaire (Go, 2006 ; Vincent, 2008) du point de vue de la gestion de l'espace et du temps. La mise en place d'îlots ou d'ateliers permet de donner sa place à chacun des élèves en prenant en compte leur capacité relative à suivre le cours, à participer ou non aux activités collectives. Dans cet espace reconfiguré, l'exclusion peut devenir une mise à l'écart temporaire d'un élève à l'intérieur de la salle, avant de lui permettre de revenir vers le groupe (Prairat, 2021). Comme le dit Prairat : « il faut récuser l'espace homogène de la classe traditionnelle pour promouvoir des lieux pluriels, multiples et différenciés au sein de la classe. » (Prairat 2007, p. 66). Maria nous décrit par exemple sa salle de classe ainsi réorganisée, avec des lieux pensés pour les besoins de chacun :

> *Là tu as les élèves qui peuvent travailler tout seuls en autonomie, là tu as les élèves en difficulté qui ne sont pas loin de moi, que je peux aider, puis là tu as ceux qui arrivent à travailler en groupe. Il y a quand même des tables isolées pour les élèves qui seraient très agités, pour leur dire, tu vas te mettre là un moment et puis quand tu seras prêt tu viendras travailler avec les autres.*

Dans cet espace ouvert, les « résistants » acceptent une marge de mobilité pour leurs élèves, évaluant en action leurs besoins et leur permettant de se lever, de sortir de la classe, de se déplacer d'un atelier à un autre. *« Je suis pas trop rigide »* nous explique Jean « *ce qui fait qu'ils se sentent quand même assez libres de leurs mouvements, qu'ils soient pas coincés en classe, qu'ils aient pas l'impression d'étouffer ici pour qu'ils s'y sentent bien* ». L'enseignant accepte ainsi une ambiance de classe animée, avec des élèves en mouvement et un bruit de fond important. Pourtant, ce climat qui pourrait sembler désordonné au premier abord est régulé subtilement par l'enseignant, qui accepte cette part de désordre dans la mesure où elle n'empêche pas la classe de travailler.

Le temps de ces cours ne semble pas linéaire : la multiplicité des activités permet des moments de dialogue, la prise en compte des difficultés ponctuelles et des états particuliers de chacun. C'est le cas pour les élèves qui sont mis à l'écart dans la classe, parce que leur état ne leur permet pas à ce moment-là de participer aux activités collectives. « *Un gamin qui est très excité* » nous dit Philippe « *tu vois bien que c'est compliqué, parce qu'il s'est passé un truc chez lui… Je le prends dans le couloir, je discute avec lui, puis après on trouve une solution ensemble pour qu'il tire profit le mieux possible par rapport à son état du moment* ». L'enseignant ayant mis le reste des élèves en activité peut revenir vers ces élèves mis à l'écart, s'intéresser à leur situation personnelle, enquêter sur leurs difficultés, établir un lien afin de réintégrer l'élève vers

Published in : ROELENS, Camille ; PAHUD, Stephanie (dir.), *Perspectives plurielles sur l'autonomie et ses paradoxes*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004611, doi : 10.17184/eac.9782813004611

le groupe. Jean explique cette relation privilégiée avec certains élèves perturbateurs qu'il arrive à mettre en place pendant ses cours : « *je prends du temps pour recentrer les élèves, leur demander de se calmer, ou je m'installe carrément à côté d'eux pour discuter […] je demande à l'élève d'attendre un peu, je lui dis : "écoute, voilà là on est en train de faire ça, mais dès que je les ai mis au travail je viens discuter un peu avec toi, puis on cause un peu, voilà calme-toi ", ils ont l'habitude maintenant, c'est un rituel* ».

Conclusion

La figure de l'élève indiscipliné a évolué en France de la perception du cancre sympathique, à l'élève en difficulté, puis à l'élève « difficile » et aujourd'hui à l'élève dangereux (Moignard & Rubi, 2018). Face à la perception de l'autre comme un danger, la pratique banalisée de l'exclusion se justifie comme mesure de protection, pour les élèves, pour les enseignants et plus globalement pour l'École de la République. Par cette logique sacrificielle, les enseignants pensent renforcer le groupe qui rejette ces autres inquiétants. Ces élèves qui débordent du cadre sont évoqués sous le prisme de l'animalité (Korff-Sausse, 2007) « *des élèves perturbateurs mais tu as l'impression des fois quand tu leur parles, rien ne se passe en fait. On dirait tu t'adresses pas à des êtres humains* » nous dira par exemple un jeune enseignant du collège Molière. Les « résistants » à l'exclusion défendent une autre logique. Les élèves perturbateurs sont des élèves parmi d'autres : les exclure, c'est refuser dans nos classes l'altérité, constitutive de l'humanité. Accepter la différence, c'est nécessairement accepter que cet autre différent nous mette en difficulté. Cette perturbation est essentielle pour la communauté humaine. « *Regardons les choses en face* » nous dit Judith Butler, *« nous sommes défaits l'un par l'autre. Et si ce n'est pas le cas, il nous manque quelque chose* » (Butler, 2005, p. 43). En catégorisant les types de « besoins éducatifs particuliers », l'Éducation Nationale française court le risque de hiérarchiser les difficultés réelles ou supposées des élèves, l'inclusion des handicapés moteurs pourrait être considérée par exemple comme plus légitime que celle des perturbateurs. Les désordres scolaires sont bien sûr une difficulté pour les enseignants et sans doute pour une partie des élèves, mais cette perturbation est sans doute constitutive d'une école inclusive : l'éradiquer, c'est refuser une partie de la communauté humaine.

La notion d'expérience est centrale dans la manière dont ces enseignants atypiques définissent leur rapport à la différence et construisent leur manière de la prendre en compte dans leurs pratiques pédagogiques et éducatives. Leurs convictions éthiques ont été bricolées sur le tas, au hasard de lectures, de rencontres, d'incidents et d'interactions avec leurs élèves. Si les enseignants perçoivent majoritairement leurs débuts dans l'éducation prioritaire comme une mise en difficulté qui justifie les pratiques d'exclusion, le parcours des « résistants » les amènent à contester ce point de vue, à redonner une place centrale à la vulnérabilité de l'enfant, et en particulier à la fragilité de ces enfants pauvres, en anticipant la responsabilité des adultes et la violence éducative que pourrait provoquer leur action (Korczak, 1979 ; Levinas, 1990). Nous pouvons ainsi postuler que la multiplication des expériences qui confronteraient les futurs enseignants à l'altérité en formation initiale et la diversification sociale des po-

Published in : ROELENS, Camille ; PAHUD, Stephanie (dir.), *Perspectives plurielles sur l'autonomie et ses paradoxes*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004611, doi : 10.17184/eac.9782813004611

litiques de recrutement pourraient participer au mouvement vers une école réellement inclusive.

Bibliographie

Adler, Patricia A. ; Adler, Peter ; Rochford Jr, E. Burke (1986), « The politics of participation in field research ». *Urban Life*, vol. 14 n° 4, Sage Publications, p. 363-376. doi : 10.1177/0098303986014004

Ainscow, Mel ; Booth, Tony ; Dyson, Alan. *Improving Schools, Developing Inclusion*, Routledge, Londres, 2006. doi : 10.4324/9780203967157

Audren, Gwenaëlle ; Baby-Collin, Virginie (2017), « Ségrégation socio-spatiale et ethnicisation des territoires scolaires à Marseille ». *Belgeo. Revue belge de géographie*, vol. 2 N° 3, p. 1-20. doi : 10.4000/belgeo.18726

Barrault-Stella, Lorenzo (2021), « La carte scolaire, les inégalités et le politique. Comment rompre avec le laisser-faire de l'État ? ». *Mouvements*, vol. 107 N° 3, La Découverte, Paris, p. 14-22. doi : 10.3917/mouv.107.0014

Barrère, Anne (2005) « De la Critique endogène à l'empathie critique. Retour sur un itinéraire ». *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, vol. *38* N° 1, Université de Caen Basse-Normandie, p. 61-73. doi : 10.3917/lsdle.381.0061

Barrère, Anne. *Au cœur des malaises enseignants.* Armand Colin, Paris, 2017.

Benoit, Hervé ; Gombert, Anne ; Gardou, Charles (2016), « De l'adaptation de l'évaluation scolaire aux fondements de la société inclusive : Capillarité des gestes professionnels et des enjeux sociétaux ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, vol. 74 N° 2, INSHEA, Suresnes, p. 9-25. doi : 10.3917/nras.074.0009

Bergeron, Geneviève ; Prud'homme, Luc (2018), « Processus de changement vers des pratiques plus inclusives : Étude de la nature et de l'impact de conflits cognitifs ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 44 N° 1, Montréal p. 72-104. doi : 10.7202/1054158ar

Broccolichi, Serge ; Garcia, Sandra (2021), « "On n'a pas le temps d'aider les élèves en difficulté¡'. Alourdissement du travail des professeurs des écoles et processus de tri des élèves ». *Sociétés contemporaines*, vol. 123 N° 3, Presses de Sciences-Po, Paris, p. 51-77. doi : 10.3917/soco.123.0051.

Butler, Judith. *Vie précaire : Les pouvoirs du deuil et de la violence après le 11 septembre 2001.* (J. Rosanvallon & J. Vidal, Trad.). Amsterdam, 2005.

Connac, Sylvain, *Enseigner sans exclure : La pédagogie du colibri*, ESF, Paris, 2017.

Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux (ED.94/WS/18). (1994), UNESCO. http://www.unesco.org

Douat, Étienne (2016), « La place des "indésirables". Pratiques et effets de l'exclusion dans les établissements de secteurs populaires ». *Espaces et sociétés*, vol. 166 N° 3, ERES, Toulouse, p. 31-45. doi : 10.3917/esp. 166.0031

Dumez, Hervé, *Méthodologie de la recherche qualitative : Les 10 questions clés de la démarche compréhensive* (2e édition), Vuibert, Paris, 2016.

Ébersold, Serge (2017), « L'École inclusive, face à l'impératif d'accessibilité ». *Éducation et sociétés*, vol. 40 N° 2, De Boeck Supérieur, Louvain-la-Neuve, p. 89-103. doi : 10.3917/es.040.0089

Ebersold, Serge ; Zander, Christophe ; Plaisance, Éric, *Rapport scientifique École inclusive pour les élèves en situation de handicap : Accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels.* CNESCO / CIEP, Paris, 2016. http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2015/12/rapport_handicap. pdf

Felouzis, Georges ; Liot, Françoise ; Favre-Perroton, Joëlle, *L'apartheid scolaire : Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*, Le Seuil, Paris, 2007.

Le Floch, Marie-Christine (2008), « Une relecture du sale boulot. Entre une division morale et une division sociale du travail éducatif ». *Pensée plurielle*, vol. 18, N° 2, De Boeck Supérieur, Louvain-la-Neuve, p. 31-48. doi : 10.3917/p. 018.0031

Garcia, Alain. *Le pouvoir des profs. Critique de l'éducation négative dans les collèges et lycées français*, Champ social, Paris, 2019.

Gardou, Charles. *La société inclusive, parlons-en ! Il n'y a pas de vie minuscule*, ERES, Toulouse, 2012.

Published in : ROELENS, Camille ; PAHUD, Stephanie (dir.), *Perspectives plurielles sur l'autonomie et ses paradoxes*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004611, doi : 10.17184/eac.9782813004611

Gardou, Charles (2014), « Quels fondements et enjeux du mouvement inclusif ? ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, vol. 65 N° 1, INSHEA, Suresnes, p. 11-20. doi : 10.3917/nras.065.0011

Garric, Julien, *La fabrique quotidienne du décrochage, aux portes de la classe*, Presses Universitaires de France, Paris, 2024.

Gevrey, Vincent (2021), « Les enseignants face à l'inquiétante altérité : Étude clinique d'un rapport à l'Autre-élève en situation de grande pauvreté ». *La nouvelle revue – Éducation et société inclusives*, vol. 91 N° 5, INSHEA, Suresnes, p. 81-94. doi : 10.3917/nresi.091.0081

Go, Henri Louis (2006), « Vers une reconstruction de la forme scolaire : L'institution du paysage à l'école Freinet de Vence ». *Carrefours de l'éducation*, vol. 22 N° 2, Armand Colin, Paris, p. 83-93. doi : 10.3917/cdle.022.0083

Goffman, Ervin, *Stigmate : Les usages sociaux des handicaps* (A. Kihm, Trad.). Éditons de Minuit, Paris, 1975.

Granger, Nancy ; Debeurme, Godelieve ; Kalubi, Jean-Claude (2013), « Les cercles d'apprentissage et d'inclusion : Regard sur la transformation des pratiques enseignantes au secondaire ». *Éducation et francophonie*, vol. 41 N° 2, Association canadienne d'éducation de langue française, Québec p. 232-248. doi : 10.7202/1021035ar

Grimault-Leprince, Agnès (2007), « Les exclusions temporaires au collège ». Congrès international AREF, Actualité de la recherche en éducation et formation, Strasbourg.

Jégo, Sylvianne ; Guillo, Clément (2016), « Les enseignants face aux risques psychosociaux : Comparaison des enseignants avec certains cadres du privé et de la fonction publique en 2013 ». *Education et formation*, N° 92, ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, DEPP, p. 77-113. doi : 10.48464/halshs-01521720

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

Korff-Sausse, Simone (2007), « A l'extrême limite de la vie psychique : L'animalité ». *Champ psychosomatique*, vol. 45 N° 1, L'esprit des temps, Paris, p. 85-95. doi : 10.3917/cpsy.045.0085

Levinas, Emmanuel, *Totalité et infini : Essai sur l'extériorité*, Librairie générale française, Paris, 1990.

Livre blanc sur le dialogue interculturel « vivre ensemble dans l'égale dignité ». (2008), Conseil de l'Europe.

Longchamps, Philippe (2021), « Expressions du mépris de classe. Les infirmières scolaires et leurs publics », *in* Renahy Nicolas ; Sorignet, Pierre-Emmanuel (dir.) *Mépris de classe. L'exercer, le ressentir, y faire face*, Editions du croquant, Paris, p. 211-232.

Mabilon-Bonfils, Béatrice, *L'invention de la violence scolaire*, ERES, Toulouse, 2005.

Maroy, Christian (2006), « Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : Facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire ». *Revue française de pédagogie.*, vol. 155 N° 1, ENS Éditions, Paris, p. 111-142. doi : 10.4000/rfp. 273

Moignard, Benjamin ; Rubi, Stéphanie (2013), « Des dispositifs pour les élèves perturbateurs : Les collèges à l'heure de la sous-traitance ? » *Carrefours de l'éducation*, vol. 36 N° 2, Armand Colin, Paris, p. 47-60. doi : 10.3917/cdle.036.0047

Moignard, Benjamin ; Rubi, Stéphanie (2018), « Les figures de la déviance à l'école : Les "élèves perturbateurs" comme analyseur de la transformation des milieux éducatifs et scolaires ». *Éducation et Sociétés*, vol. 41 N° 1, De Boeck Éditions, Louvain-la-Neuve, p. 43-61. doi : 10.3917/es.041.0043

Monin, Noëlle (2007), « Crise de l'école et division des tâches dans l'enseignement secondaire. La position du Conseiller principal d'Education ». *Recherches & Éducations*, [en ligne] p. 15. doi : 10.4000/recherches-seducations.245

Monin, Noëlle ; Cogérino, Geneviève (2002), « Des enseignants face aux transformations de leur fonction au lycée : Une identité professorale menacée ». *Recherche & formation*, vol. 41 N° 1, ENS Éditions, Paris, p. 103-117. doi : 10.3406/refor.2002.1776

Naepels, Michel (2012), L'épiement sans trêve et la curiosité de tout. L'Homme, vol. 203-204, N° 3-4, Éditions de l'EHESS, Aubervilliers, p. 77-102. doi : 10.4000/lhomme.23101

Payet, Jean-Paul ; Sanchez-Mazas, Margarita ; Giuliani, Frédérique ; Fernandez, Raquel (2011), « L'agir scolaire entre régulations et incertitudes. Vers une typologie des postures enseignantes de la relation à autrui ». *Éducation et sociétés*, vol. 27 N° 1, De Boeck Éditions, Louvain-la-Neuve, p. 23-37. doi : 10.3917/es.027.0023

Published in : ROELENS, Camille ; PAHUD, Stephanie (dir.), *Perspectives plurielles sur l'autonomie et ses paradoxes*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004611, doi : 10.17184/eac.9782813004611

Périer, Pierre, *Professeurs débutants. Les épreuves de l'enseignement*, Presses Universitaires de France, Paris, 2014.

Peters, B. Guy (2014), « Nouveau management public (new public management) », *in* Boussaguet Laurie (dir.), *Dictionnaire des politiques publiques. 4e édition précédée d'un avant-propos*, Presses de Sciences Po, Paris p. 398-404. doi : 10.3917/scpo.bouss.2014.01.0398

Prairat, Eirick, *Questions de discipline à l'école*. Et ailleurs…, ERES, Toulouse, 2007.

Prairat, Eirick, *La sanction en éducation* (4e édition mise à jour), Presses Universitaires de France, Paris, 2009.

Prost, Antoine, *Du changement dans l'école : Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*, Le Seuil, Paris, 2013.

Rochex, Jean-Yves ; Davisse, Annick, *Pourvu qu'ils m'écoutent : Discipline et autorité dans la classe mémoires professionnels de Suzanne Dourlens, Éveline Ducroquet, Christian Ganne (3e édition augmentée et mise à jour)*, CRDP de l'académie de Créteil, 2004.

Rousseau, Nadia ; Point, Mathieu ; Desmarais, Karelle ; Vienneau, Raymond (2017), Conditions favorables et défavorables au développement de pratiques inclusives en enseignement secondaire : Les conclusions d'une métasynthèse. Revue canadienne de l'éducation, vol. 40 N° 2, Creative Commons, p. 1-29. Consulté à l'adresse https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2373

UNESCO. (2015). Principes directeurs pour l'inclusion : Assurer l'accès à l'éducation pour tous. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224_fre

Vincent, Guy (2008), « La socialisation démocratique contre la forme scolaire ». *Éducation et francophonie*, vol. 36 N° 2, Association canadienne d'éducation de langue française, Québec, p. 47-62. doi : 10.7202/029479ar

Zaffran, Joëlle (2012) « Le collège unique est-il (vraiment) un maillon faible ? » *Sociologie pratique*, Presses de Sciences Po, vol. 25 N° 2, Paris, p. 99-109. doi :10.3917/sopr.025.0099

Published in : ROELENS, Camille ; PAHUD, Stephanie (dir.), *Perspectives plurielles sur l'autonomie et ses paradoxes*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004611, doi : 10.17184/eac.9782813004611