

---

# Les pièges et dilemmes de l'exclusion scolaire

**Philippe Vienne**

*Institut des Sciences Humaines et Sociales*

*Université de Mons*

*17, Place Warocqué*

*7000 Mons*

*philippe.vienne@umons.ac.be*

---

*RÉSUMÉ. A partir d'une ethnographie scolaire de deux ans dans l'enseignement professionnel dit « de relégation », dans deux établissements confrontés à d'importantes difficultés en termes de public scolaire et d'ambiance de travail au sein des équipes éducatives, l'auteur revient sur les processus divers qui peuvent être ramenés sous le terme « exclusion scolaire » au sein de la problématique générale de la relégation. Trois formes d'exclusion d'intensité variable sont étudiées à partir d'illustrations de terrain : a) l'exclusion provisoire d'un cours ; b) l'exclusion provisoire de l'établissement ; c) l'exclusion définitive de l'établissement. L'article démontre que chacune de ces situations et formes d'exclusion représente une série de dilemmes pratiques ou moraux pour le personnel scolaire, et s'insère dans une perspective plus générale de « piège » de la relégation en milieu scolaire quand on considère globalement les trajectoires des élèves.*

*MOTS-CLÉS : violences scolaires – exclusions scolaires – relégation – carrières scolaires – stigmates*

---

Invité en décembre 2009 à participer à un colloque sur « l'exclusion scolaire » par le Service Droit des Jeunes de Namur, j'y ai vu l'occasion de revisiter transversalement à partir de cette thématique mes travaux sur les violences scolaires (Vienne, 2008). La double signification, technique et sociologique, du terme « exclusion » favorisait en effet une bonne grille d'analyse des phénomènes que j'avais connus sur le terrain des établissements scolaires de dernière chance, entre 1999 et 2001<sup>1</sup>. Je présenterai donc dans cet article un « piège » de l'exclusion scolaire qui donne lieu à une série de dilemmes pratiques ou éthiques<sup>2</sup>. L'acception « technique », c'est le sens que lui donne par exemple le Service Droit des Jeunes, amené à traiter des cas de renvois d'établissement contestés par l'élève ou sa famille. L'acception plus large, proprement sociologique, insère ces formes spécifiques d'exclusion dans la problématique plus large de l'exclusion scolaire et sociale si bien décrite par Pierre Bourdieu, à travers un terme-clé, celui de *relégation* scolaire.

## 1. La relégation scolaire

Ce que Pierre Bourdieu et Patrick Champagne (1992) appelaient un processus social d'*exclusion de l'intérieur*, dans le système scolaire français, vaut également pour notre système scolaire en Communauté française de Belgique, dans la mesure où les enfants des classes populaires n'y sont plus, comme c'était le cas historiquement, brutalement éjectés à court terme du système scolaire, et sont au contraire à présent « conservés » au sein du système d'enseignement de longue durée, mais dans des filières ou des écoles de relégation. Un lent et long processus analogue à ceux que Bourdieu et Champagne dessinaient pour le système français se met ainsi en place pour les enfants des classes populaires en Belgique : l'école primaire de « quartier », de proximité, et éventuellement du retard scolaire ou de l'échec sans certification dès ce niveau d'enseignement, pour aboutir (avant la réforme du premier degré), à une orientation rapide vers l'enseignement professionnel<sup>3</sup>. Les jeunes gens que j'ai connus sur le terrain des établissements « difficiles » où les violences scolaires étaient quotidiennes, en enseignement professionnel, étaient les produits de ces trajectoires scolaires d'échec et de relégation, qui signifiaient au minimum retard scolaire et au pire illettrisme et renvois multiples d'établissements scolaires (Vienne, 2008).

Des élèves qui arrivaient ainsi dans ce que j'appelais les « établissements de dernière chance », un petit nombre d'établissements bien connus à Bruxelles, où ces élèves déjà « marqués » de nombreux accidents de trajectoires scolaires<sup>4</sup>, et qui acceptaient encore d'inscrire des élèves « marqués » que d'autres établissements refusaient informellement et illégalement d'inscrire, par toute une série de tactiques de dissuasion des élèves ou de leurs familles. Mes deux établissements d'observation incarnaient emblématiquement ces trajectoires de relégation scolaire et sociale, en accueillant une population pauvre d'élèves descendants d'immigrés marocains, soit majoritairement au sein de la population d'élèves, dans le premier cas, soit constituant presque essentiellement la population d'élèves, dans le second cas.

---

<sup>1</sup> L'enquête à dimension ethnographique, réalisée pour le Service de pilotage de l'enseignement de la Communauté française de Belgique avait été menée de 1999 à 2001 dans deux établissements bruxellois d'enseignement professionnel et technique, l'observateur participant endossant des rôles au sein du personnel (surveillant puis enseignant remplaçant). Sur base du matériau ethnographique, une série de grilles d'analyse compréhensive ont été mises en place afin de contribuer à une analyse des « violences » scolaires nettement divergente de la littérature spécialisée en ce domaine. Si la matière, dont une partie encore inédite est utilisée ici, date d'il y a une dizaine d'années, comme le faisait remarquer un des lecteurs de cet article, les grilles d'analyse n'ont pas perdu leur force interprétative étant donné que les écoles de relégation conservent les mêmes propriétés de tensions et conflits entre personnel éducatif et élèves. L'ouvrage de 2008 est une réédition d'un premier ouvrage paru en 2003. Durant la première année d'enquête, les deux enquêteurs de terrain étaient Hélène Auquier et Philippe Vienne.

<sup>2</sup> La grille d'analyse problèmes/dilemmes me vient à l'esprit à partir du travail d'Everett C. Hughes sur les dilemmes et contradictions de statut [HUGHES 1996]. Hughes désigne ainsi (en 1945) les problèmes qui naissent de la juxtaposition sur la même personne de deux statuts différents, dont l'un contribue à dévaluer l'autre d'une manière assez similaire à ce que Goffman traitera par la suite sous la grille d'analyse du stigmaté. Une femme ingénieur, dans l'Amérique des années 1940, pâtit ainsi de son statut de femme qui déprécie celui d'ingénieur, la société sexiste dans laquelle elle vit étant amenée à la traiter plutôt en tant que femme qu'en tant qu'ingénieur dans la même situation où se *contredisent* les statuts, à la source de *dilemmes* éventuels quant à la manière dont il convient de traiter les personnes à statuts contradictoires, et quant à la manière dont celles-ci résolvent la contradiction des statuts.

<sup>3</sup> Pour la situation qui suit la réforme du premier degré en Belgique francophone, voir l'enquête réalisée pour la Communauté française par le Centre de sociologie de l'éducation (Université libre de Bruxelles) et le Groupe de Recherche Sociologie-Action-Sens (Facultés universitaires catholiques de Mons), à paraître pour la rentrée 2011 [SOUTO LOPEZ et VIENNE 2011].

<sup>4</sup> Qu'on qualifie ces problèmes dans les trajectoires de « cassures » dans la scolarité, comme Sylvain Broccolichi [1993 : 625] ou de « ruptures scolaires » comme Daniel Thin et Mathias Millet [2005].

Comme concentration et « rangement » d'une population d'élèves spécifique dans des écoles qui en devenaient « ethniquement » homogènes, les deux établissements méritaient leur nom d'écoles de relégation. Si ce n'est que l'un des deux établissements, que j'ai appelé dans l'ouvrage de 2008 la « Ruche » (par souci d'anonymiser le nom de l'école), accueillait dans des filières « légères » de l'enseignement professionnel (travaux de bureau, services sociaux) une population sexuellement mixte, tandis que le second, le « Cargo », accueillait un public exclusivement composé de garçons, dans une atmosphère particulièrement épaisse en virilité exacerbée, pour des formations « lourdes », de type industriel (camionneurs, mécanique garage, etc.). La continuité entre les deux écoles, même si différentes entre elles qu'elles pouvaient l'être en terme de vie quotidienne, était évidente : les élèves qui se feront éventuellement renvoyer un jour de la « Ruche », ou qui y deviendront non-réinscriptibles, ont de fortes chances de suivre ensuite un véritable chemin de croix dans le système scolaire qui les conduirait ensuite vers ces quelques établissements les plus « difficiles » de Bruxelles, que l'on peut compter sur les doigts d'une main, et qui acceptent les élèves les plus « marqués », le « Cargo » y figurant en bonne place.

Si le directeur de la « Ruche » considérait que son établissement était à ses yeux « le deuxième établissement le plus difficile de Bruxelles », il fallait relativiser ce jugement intensément vécu *de l'intérieur* de son établissement en replaçant la « Ruche » sur une « carte » de l'exclusion scolaire et sociale à Bruxelles où figuraient des établissements *bien plus* marqués comme le « Cargo ». Le seuil d'acceptation à l'égard de certains comportements des élèves, et qui s'apparente à un seuil de « saturation » en matière de gestion des incidents par le personnel, était sensiblement plus élevé au « Cargo » qu'à la « Ruche », et incomparablement plus élevé que dans les établissements les plus élitistes situés sur le territoire bruxellois. Un certain degré d'acceptation et de banalisation de « problèmes » que l'on trouverait d'emblée inacceptables ou insurmontables dans d'autres écoles de Bruxelles moins familières à ces problèmes, se retrouvait dans les deux écoles, même si la familiarisation du personnel scolaire à ces difficultés n'empêchait pas l'apparition fréquente de sentiments de ras-le-bol et d'envie de « tout arrêter », le « niveau » des difficultés apparaissant parfois comme trop important.

Il faut ajouter à ce portrait de deux écoles « de dernière chance » dans l'espace bruxellois au tournant des années 2000 que si les élèves aux parcours scolaires lourdement chargés en termes de difficultés, d'incidents et éventuellement de renvois de précédents établissements étaient inscrits dans les deux écoles, une politique assez claire d'élimination rapide de ces élèves se mettait en place de la part de l'établissement, dans le cas du « Cargo » au moins, dès que les effectifs d'élèves de septembre avaient permis de constituer les effectifs enseignants. Ce que dans l'établissement on appelait prosaïquement « l'écramage » des élèves pouvait commencer en octobre, et prendre une tournure encore plus aiguë dans les filières « techniques » d'un établissement, parfois réputées à l'extérieur, mais numériquement très réduites, que dans les filières « professionnelles » pléthoriques et de mauvaise réputation. L'écramage de la filière technique signifiait que la « vitrine » de l'établissement vers l'extérieur (vers le monde du travail, les entreprises), était maintenue dans un état plus « immaculé » que la filière professionnelle, pour laquelle la coopération du monde du travail et des entreprises était devenue délicate (refus informels – mais discriminatoires – d'accepter les élèves en stage). Le seuil d'acceptation des « incidents » et des problèmes posés par les élèves était donc supérieur en « professionnel », et plus bas en « technique » où les élèves jugés indésirables étaient éliminés plus rapidement.

## 2 Le stigmatisme scolaire

Il faut insister ici sur ce qu'il faudrait appeler un « engrenage » de la relégation. Ce processus d'exclusion de l'intérieur ne se contente pas de produire des générations d'élèves sacrifiés dans une terrible injustice sociale, et qui n'obtiendront que des diplômes à la faible valeur sur le marché du travail (où les élèves devront également faire face aux discriminations à l'embauche). L'exclusion de l'intérieur produit aussi un véritable *saccage* des identités des élèves. L'échec scolaire, les processus d'orientation mal vécus par les élèves, puis les incidents qui s'imposent progressivement dans la confrontation de certains élèves avec le personnel scolaire, et éventuellement les renvois multiples d'établissements, *forment* une identité négative sur le plan scolaire, marquée par un stigmatisme scolaire considérable<sup>5</sup>.

Les identités des élèves qui vivent la relégation scolaire et sociale sont décrites par Bourdieu et Champagne (1992 : 73) comme blessées, mutilées. Leur image de soi, l'image qu'ils peuvent retirer de ce qu'ils « valent » scolairement, a été saccagée progressivement, lentement mais inexorablement, au fil de ce long processus d'exclusion de l'intérieur. Quand ils arrivent enfin dans les « écoles de dernière chance », ils se reconnaissent entre eux, tant sur le plan scolaire que social ou parfois même « ethnique », comme à l'échelle bruxelloise. Ils sont ces « mêmes » dont Pierre Bourdieu parlait dans un portrait frappant d'enfant de la relégation scolaire, celui

<sup>5</sup> Pour la sociologie du stigmatisme, voir [Goffman 1975], et pour une application à la sphère scolaire, voir (Vienne, 2008).

du jeune Malik de son article « L'école et la cité » (voir BOURDIEU, 1992)<sup>6</sup>. En arrivant dans l'école de dernière chance, l'élève se voit entouré des « mêmes » que lui, dans une sorte de rangement sinistre qui lui fait bien comprendre que dans une certaine mesure, sa « carrière » scolaire est bel et bien terminée. L'amertume, le désenchantement, le cynisme des élèves qui émane de cette lucidité est terrible, et frappe souvent les professionnels de l'école qui les côtoient. L'élève se rend compte qu'il a brûlé tous ses navires. Parviendra-t-il jusqu'en 6P (la sixième professionnelle) ? Tout cela en vaut-il encore la peine ?

Ce qui est terrible, c'est que ces élèves arrivent souvent dans ces écoles « déjà » suspects aux yeux de certains membres du personnel. Ces derniers, harassés dans leur travail quotidien par les incidents avec certains élèves, désenchantés parfois quant à la perte de « réputation » de leur établissement – comme c'était emblématiquement le cas pour le « Cargo », autrefois fleuron industriel de son P.O.<sup>7</sup> – jugent dès le départ ces élèves *repérés* comme étant indésirables, comme pouvant nuire à la réputation de l'école. Ce ne sont pas les « bons » élèves pour cet établissement, à leurs yeux. Ces élèves devraient être « ailleurs », soit hors des murs de l'école (formation professionnelle), soit en enseignement spécial. Suspicious à l'égard d'élèves aussi « marqués » scolairement (et parfois judiciairement) que certains le sont, le personnel attend le « faux pas » de l'élève qui confirmera la prédiction de départ (sous forme de *self-fulfilling prophecy*) que cet élève n'était pas « fait » pour l'école. Le simple fait que l'élève se soit fait renvoyer déjà à plusieurs reprises de différents établissements pèse lourd dans le « repérage » par le personnel scolaire de cet élève, dont on attend en quelque sorte comme par une prophétie autoréalisatrice, qu'il *soit* ce qu'il est *supposé* être, à savoir un élève à exclure, cette prophétie prenant la forme bien décrite par Bourdieu à travers une sorte de devise : *Deviens ce que tu es* (BOURDIEU 1982 : 61).

Cette ambiance de « repérage », de méfiance et de suspicion d'un côté, de cynisme et de désenchantement de l'autre, conduit certains élèves à très vite se laisser tenter par ce que Bourdieu appelait la « surenchère de la "connerie" » appelant la « connerie » (Bourdieu, 1992 : 87). « Déconner », c'est pour les élèves redonner sens, en s'amusant, à une scolarité qui a perdu beaucoup de son sens sur le plan strictement scolaire. S'amuser avec les copains, amuser la galerie, « frimer » devant les « potes », « provoquer » le personnel scolaire, représentent des perspectives qui valorisent l'élève dans la culture des pairs. Il retrouve éventuellement sur cette base – les « conneries » à faire – autant de prestige auprès des pairs qu'il a perdu de dignité au fil de sa carrière scolaire désastreuse. Et se laissant entraîner, emballer régulièrement par l'effervescence ludique des « conneries », l'élève peut se retrouver « un pont trop loin » que prévu, et déjà repéré et patiemment « attendu » par le personnel scolaire sur cette base, peut voir un dernier incident scolaire l'amener à être renvoyé de l'établissement. Ereinté au fil de l'année par certains élèves « repérés », le personnel scolaire peut exprimer clairement son envie de les « coincer », comme le montrent ces observations recueillies dans le « Cargo » :

Les « coincer »

*Deux élèves se matérialisent d'un air crâne dans la porte du secrétariat et demandent un renseignant en appelant (je ne m'en rends pas compte au moment même) le surveillant-éducateur "lézard". Ils le sollicitent en outre de manière peu courtoise (en produisant de petits bruits divers pour l'appâter comme un animal). Celui-ci laisse soudain éclater sa colère et s'adresse à un des deux élèves en lui rappelant que cette fois, il va vraiment lui enlever des points d'éducation étant donné la manière dont il s'adresse à lui. L'autre lui répond avec une certaine insolence. Tout cela sent la rage contenue d'un côté et la provocation de l'autre. La secrétaire de direction qui connaît les élèves arrive à ce moment et en remet une couche en les apostrophant de vive voix, ce qui a l'air de fonctionner. Ces deux-là s'en vont, je les recroiserai plus tard avec le sous-directeur. Les surveillants évoquent alors avec le sous-directeur, entré sur ces entrefaites, la possibilité de les exclure, en devant pour ce faire, comme l'explique (le sous-directeur), tout en gardant soi-même son self-control, les mener de telle manière qu'ils finissent par dépasser les bornes (cesser de jouer au chat et à la souris avec eux qui restent "sur la ligne" dans leur comportement), et pénaliser chaque retard, chaque absence. C'est comme ça qu'ils arriveront à les "coincer".*

Comme on le voit, la réponse institutionnelle à la provocation prend la forme d'une ruse de l'autorité, l'approche frontale cédant le pas à un système de neutralisation des élèves basé sur leur propension à cette « surenchère de la "connerie" » dont nous parlait Bourdieu. Les élèves ne pourront pas s'arrêter à temps, emportés par l'ivresse collective des provocations. Un autre élément intervient dans cette illustration

<sup>6</sup> Il en va de même pour Ali, un des deux interviewés de Bourdieu dans « L'ordre des choses » [Bourdieu 1991 : 9].

<sup>7</sup> Abréviation de Pouvoir Organisateur, l'autorité de tutelle des établissements scolaires dans les différents réseaux libre, officiel et officiel subventionné en Belgique francophone.

ethnographique, celui des retards et absences. Un autre fil conducteur de ces « sorties de route » prématurées des élèves consiste en effet dans le nombre de demi-jours d'absence sur lequel les élèves majeurs du « Cargo » s'efforçaient de « surfer », afin de rester en deçà du seuil limite qui en feraient des élèves libres devenus d'office *non réinscriptibles*, puisqu'ils sont au-delà de l'obligation légale, et n'ayant plus d'horizons que dans le secteur non scolaire de la formation professionnelle (le CEFA<sup>8</sup> étant à l'époque un horizon habituel pour ces élèves majeurs en situation de rupture scolaire qui n'ont pas acquis de certification en quittant avant terme l'enseignement professionnel). La « surenchère de la “connerie” » pouvait de la même manière que l'on accomplit une « bêtise » de trop, amener un élève à dépasser ce nombre périlleux de demi-jours d'absence, et à passer ainsi de l'autre côté du miroir, après avoir goûté tout un temps les plaisirs de la « déconnade » avec les copains ou de l'absentéisme.

### 3 Trois formes d'exclusion

Revenons à présent à l'acceptation « technique » de l'exclusion, au sens du renvoi d'établissement. Il faut d'abord souligner ici que la gravité de cette stricte acceptation cache en réalité trois formes graduées d'exclusions, sur le terrain, qui montrent bien dans leur interrelation la complexité du phénomène. Nous allons pour ce faire distinguer ici l'exclusion du cours, l'exclusion provisoire de l'établissement, et le renvoi définitif de l'école. Les trois situations graduées posent une série de problèmes typiques dans les écoles de dernière chance.

Prenons une première situation pratique. Au fil de l'année, dans certains cours, et de manière parfois différenciée d'un enseignant à l'autre, certains élèves accumulent les incidents en classe (insolence, refus d'accomplir quelque chose, refus de donner son journal de classe, refus d'obéir aux consignes et rappels à l'ordre en matière de bavardage, sorties de classe non autorisée, absence de matériel scolaire ou de tenue de protection en atelier, grossièretés et insultes, menaces, intimidation verbale ou physique, etc., etc.). Ce ne sont pas toujours les mêmes élèves chez les divers enseignants, mais il se construit assez souvent, et pour certains enseignements en particuliers (les cours de morale et cours confessionnels, par exemple, ou les cours d'enseignement général par opposition à certains cours de pratique professionnelle), cette situation de tension, de confrontation qui peut aller *crescendo* au cours de l'année. Certains enseignants dans le « Cargo » accumulent ainsi les demandes de sanction (à la sous-direction) concernant certains élèves ou de larges parties d'une classe, au point parfois de ne plus être suivis de la hiérarchie (et des éducateurs) car ils accumulent « trop » de demandes<sup>9</sup>. D'autres excluent systématiquement du cours certains élèves « repérés » qui sont devenus, pour de bonnes ou de moins bonnes raisons, leurs « têtes de Turc ». Quel que soit le cas de figure, l'élève *sort* de la classe.

Se pose alors la question stratégique suivante : *que fait-on de cet élève ?* Le problème n'a rien de trivial dans la mesure où l'accumulation de ces élèves renvoyés du cours dans l'espace affecté à leur « rangement » peut engendrer des situations à la fois délicates et cocasses, comme dans mon deuxième établissement observé, la « Ruche ». Dans cet établissement, un espace spécifique dénommé la « salle de retrait » accueillait les élèves renvoyés du cours, arrivés en retard ou encore dont l'enseignant était absent (il faut rappeler aussi que le tableau des absences des enseignants harassés et épuisés était très important dans les deux écoles). Ce local se gonflait ainsi au fil de la journée d'élèves exclus du cours, en situation de brosseage (sécher certains cours) voire de décrochage, ou que l'on ne pouvait pas licencier. Un local surabondamment rempli de ces élèves pouvait alors devenir une vraie pépinière à incidents pour le membre du personnel chargé de le surveiller (souvent un aide-éducateur<sup>10</sup> inexpérimenté, dans la « Ruche » ou le « Cargo »). Dans la « Ruche », le bruit généré par la salle de retrait s'étendait au hall de l'école, attenant, et envahissait toute l'architecture de l'école, comme on le voit dans cet extrait d'observations :

<sup>8</sup> Centre d'Education et de Formation en Alternance. Les CEFA ne relèvent pas de l'enseignement de plein exercice mais du secteur de la formation professionnelle (enseignement en alternance).

<sup>9</sup> J'avais fait des statistiques précises sur une année scolaire précédant celle de l'enquête (1998-1999) en ce qui concerne ces demandes de sanctions : deux enseignants cumulaient à eux seuls 15% des demandes de sanction pour tout le corps professoral.

<sup>10</sup> Les politiques scolaires d'alors impliquaient comme aide d'appoint des surveillants-éducateurs des « aides-éducateurs », chômeurs de longue durée (dans le « Cargo ») ou anciens élèves de ces établissements (dans la « Ruche »). Comme je l'ai exposé (Vienna, 2008), ces aides d'appoint pouvaient se révéler bénéfiques dans certains cas, mais catastrophiques dans d'autres, le manque de compétence et de formation de ces aides-éducateurs situés tout en bas des hiérarchies professionnelles informelles des établissements n'étant compensées, dans certains cas, que par des qualités humaines d'adaptation au « terrain » et à ses difficultés toujours spécifiques [pour la notion d'adaptation centrale à la tradition de l'École de Chicago, voir BECKER 1957].

### Le bourdonnement de la « Ruche »

*Un élève tire bruyamment une chaise métallique qui racle le sol dans le couloir, un autre mange son sandwich sur une chaise à côté du surveillant, lui en propose et écoute avec un copain sur le même walkman de la musique, s'apprête à allumer une cigarette, la sort et finalement ne le fait pas. Le degré de bruit et d'activité semble « normal » voire familier pour les éducateurs. Beaucoup de choses se passent au même moment, les élèves sont décontractés, s'expriment avec force, il y a comme une clameur constante, quelque chose de « remuant », d'animé. Un élève jette brutalement des piles électriques à côté de la poubelle, sous l'œil du surveillant qui ne fait pas de commentaires. Un autre élève va ramasser les piles.*

Pire, les élèves *souhaitaient* à présent être exclu du cours ou arriver en retard car ils savaient qu'ils retrouveraient vite l'aspect festif et ludique qu'ils avaient reconstitué dans la salle-retrait ou le hall attenant, comme le précisait en entretien une enseignante de l'école : « Aujourd'hui les élèves demandent à être mis dehors : "Ouais madame mettez-moi dehors..." ». Le même scénario concernait la salle d'étude du « Cargo » soumise aux mêmes bruits, clameurs et incidents qui épuisaient surveillants ou aide-éducateurs :

### Les élèves sont des « animaux... »

*Lors de ma première année d'observations dans le « Cargo », je me trouvais dans le secrétariat quand y est entré un aide-éducateur excédé. Ce dernier revenait d'une surveillance particulièrement pénible dans la salle d'études. Il rejoint le secrétariat où se concentre un espace de sociabilité qui lui est familier, et où se trouve déjà un surveillant-éducateur humilié quotidiennement par les élèves. L'aide-éducateur montre une feuille à son collègue, où il a noté les noms de trois élèves. En dessous des noms, il entreprend d'écrire en prenant sa petite « revanche » sur ce qu'il vient de vivre, que ces élèves « se comportent comme des animaux ». L'autre approuve de la tête et ils râlent ensuite tous les deux dans leur coin sur ces « animaux » : "Et c'est encore trop bon pour eux", déclare le surveillant-éducateur blessé.*

Confrontée à cet engouement imprévu pour un local de « retrait » qui en devient un local plein d'attraits, la direction de la « Ruche » tenta d'introduire un système dans lequel les élèves renvoyés d'un cours ou en retard n'étaient plus « parqués » en salle de retrait mais dispatchés dans l'une ou l'autre classe chez un autre professeur. Cette tentative honorable de régler le problème de la salle de retrait générerait néanmoins des difficultés nouvelles, car un enseignant se retrouvait parfois face à un élève « débarqué » d'une autre classe et encore « chaud » des incidents qui s'étaient commis, et tenté par la possibilité de continuer à provoquer l'autorité dans la nouvelle classe où il était replacé. On voit que le premier « problème » de l'exclusion de la classe génère un certain nombre de problèmes et dilemmes connexes, notamment quand on essaie de le traiter.

Le deuxième « problème » est celui de l'exclusion provisoire de l'établissement. Mettons que l'élève ait mis le feu à une poubelle ou ouvert les vannes d'incendie, comme c'était le cas régulièrement dans le « Cargo ». Il faut mettre provisoirement l'élève en renvoi, comme c'est le cas également, de manière emblématique, dans le « Cargo », lorsque l'élève est arrivé habillé en survêtement de sport (« training »), cette tenue étant proscrite par le règlement scolaire. L'élève est renvoyé chez lui afin qu'il se rhabille autrement<sup>11</sup>. L'avantage majeur de ces renvois, c'est que les élèves ne sont pas dans l'école (au soulagement des enseignants avec lesquels ils sont en confrontation). Mais l'inconvénient majeur qui survient dans ces cas de figure, c'est *aussi* que les élèves sont hors de l'école. L'établissement voit revenir vers lui une série de problèmes de responsabilité, notamment parce que les élèves ont commis des incidents dans le quartier ou dans le métro voisin. Sortir ou garder les élèves dans l'école – ce qui signifie les « ranger » dans la salle dont on a décrit les difficultés – devient donc un dilemme cornélien de ces établissements, similaire à celui qui se pose entre le licenciement des élèves dont le professeur est absent et leur « gardiennage » quelque part (et par qui ?) au sein de l'établissement.

Evoquons à présent le dernier cas, celui du renvoi définitif de l'école. Pour avoir un peu travaillé, en dehors de mes observations en classe et dans les couloirs, sur les statistiques des demandes de sanction internes au « Cargo », je me rendais bien compte que la situation de certaines années et de certaines classes en particulier est bien caractéristique, ce qui confirme ce qu'affirmait spontanément le personnel scolaire sur ces années et ces classes. La trajectoire massivement « entrante » de nouveaux élèves dans les deux établissements, et la plus sujette au *turnover* massif des élèves repartant vers d'autres écoles, est celle des 3P et 4P (troisième et quatrième année professionnelle). Ce sont ces classes qui sont également les plus sujettes aux incidents scolaires, en

<sup>11</sup> Petite remarque : ce peut devenir un jeu dès lors de venir habillé en « training » parce qu'on sait qu'on sera renvoyé à la maison.

quantité comme en qualité. Des élèves adolescents, puissamment désenchantés, en pleine « surenchère du dépit » (Bourdieu, 1991 : 9) autant que « surenchère de la “connerie” » pour reprendre à nouveau les termes de Bourdieu, intègrent et quittent parfois très rapidement l'établissement, découvrant des métiers industriels, dans le « Cargo », qu'ils n'ont ni choisis en connaissance de cause ni souhaités (ils prennent « ce qui reste » dans l'offre scolaire, comme le disait prosaïquement un membre du personnel du « Cargo »). Rapidement, c'est la confrontation avec certains enseignants et d'autres membres du personnel scolaire, et le jeu des incidents (ou des absences) qui va *crescendo*. Ceux qui restent pour aller jusqu'en 6P tâchent généralement de tempérer un peu leur propension à la « déconnade », ne serait-ce que parce que l'enjeu – même minime – du diplôme se rapproche de manière crédible.

J'avais fait des statistiques sur deux classes de l'année scolaire précédente du « Cargo », en matière d'incidents constatés et « traités » à l'interne (ce qui n'est évidemment que la face visible d'une multitude d'incidents non traités ou traités informellement en classe ou dans les couloirs). Une classe de 3P se distinguait particulièrement par l'accumulation d'incidents. A la fin de cette année scolaire, cette classe « à incidents » avait été balayée par un jeu d'exclusions définitives et de non-réinscriptions, pour les élèves les plus difficiles. Le reste de la classe, pour les élèves qui commettaient un incident de temps à autre, n'était pas concerné par ces mesures. La politique d'*écrémage* de l'établissement est donc visible sur ces classes très difficiles de troisième année. C'est également à l'égard de ces classes que deux professeurs de l'école cumulent à eux seuls 15% de toutes les demandes de sanction internes à l'école. On peut rapprocher le « microscope » de cette classe en particulier pour étudier le cas d'un élève spécifique :

#### Un élève administrativement « improbable »

*Un cas exceptionnel semble être celui d'un élève de 3P qui se distingue particulièrement des autres par la gravité des faits sanctionnés qu'il occasionne. L'élève cumule douze incidents sur l'année, et en termes de sanctions, quinze jours de renvoi, quatorze heures de retenue et trente-quatre points de comportement en moins – ce qui est « institutionnellement » impossible à cumuler, en théorie, dans les termes imposés par le langage et le règlement bureaucratique-scolaire, comme me le faisait remarquer un membre du personnel de direction. Les incidents graves commencent chez cet élève beaucoup plus tôt que chez les autres, bien qu'ils surviennent au départ avec ces deux professeurs évoqués plus haut pour leurs demandes de sanctions systématiques. D'autres professeurs sont ensuite l'objet de ces incidents graves, puis l'élève termine l'année avec une véritable agression, bien que relativement légère, à l'égard d'un professeur. Ce dernier reçoit par derrière une claque alors qu'il descendait l'escalier et ne voit pas son agresseur. Ce dernier est cependant reconnu plus tard. Il n'y a pas trace écrite de « précédents » entre cet élève et le professeur en question. Cependant, cette conduite illustre bien l'augmentation sensible de la gravité des problèmes qui se déroule pour les élèves les plus « difficiles » au fil de l'année, culminant avec les formes les plus graves. Celle-ci, qui prend la forme de l'agression, reste exceptionnelle au sein de l'établissement, bien que dans la même classe un autre élève menace physiquement un professeur qui doit le maîtriser. L'élève dont nous avons traité ici, après son « agression » (la claque) de mai 1999 à l'égard du professeur, ne sera pas renvoyé mais considéré comme non-réinscriptible. L'autre élève, qui est responsable d'une tentative d'agression (fait mine de frapper le professeur avant que celui-ci ne le maîtrise), sera lui aussi considéré comme non-réinscriptible plutôt que d'être renvoyé, bien que le professeur agressé, dans un premier temps au moins, demande cette sanction avant que de continuer à travailler « normalement », par la suite, avec l'élève.*

Cet « improbable » élève, administrativement parlant, illustre l'aspect central des classes de 3P et 4P dans la problématique des incidents et des éventuels renvois ou non-réinscriptions. On notera l'éventuel effet boule de neige quand les incidents « typiques » (y compris aux yeux de leurs collègues) entre les deux enseignants évoqués plus haut et certains élèves de la classe se diffusent ensuite à d'autres cours, ou même à des professeurs qu'ils n'ont pas comme enseignants, quand ces élèves radicalisent leurs résistances et provocations. Mais regardons à présent dans l'autre établissement, la « Ruche », deux cas emblématiques du même genre, plus détaillés en terme de contenus d'incidents et exprimant bien la « politique » de la direction par rapport à des élèves qui sont devenus « sur le fil », du point de vue disciplinaire :

#### Discussions avec le directeur de la « Ruche » sur des incidents avec les élèves

*J'arrive dans le bureau au moment où le directeur s'apprête à discuter avec un élève exclu de l'établissement de son trajet hors de l'établissement. Il s'agit d'un élève dont le directeur, en aparté, m'indique qu'il faudrait qu'il fasse suffisamment de démarches pour d'autres établissements avant de pouvoir être*

*accueilli à nouveau à la « Ruche », car le directeur a en définitive l'intention de le reprendre, mais en le faisant « patienter » un peu par des démarches qui renforcent sa volonté de « changer » son comportement, de renforcer sa maturité. S'il ne fait pas ces démarches ailleurs, estime le directeur, « alors il ne rentre pas ici ». Le problème s'est posé avec cet élève un peu particulier (bon niveau car vient de l'enseignement général mais problèmes de comportement) lors d'une altercation de ce dernier avec le sous-directeur, qui s'est déroulée sous la forme d'insultes. A sa manière typique lorsqu'il me relatait des incidents, le directeur évoque à nouveau deux scénarios alternatifs, offrant deux manières divergentes de comprendre le même incident. L'élève en question aurait, scénario n°1 : racketté un petit qui va se plaindre puis poursuivi ce petit en le menaçant jusque dans le bureau du sous-directeur, en bousculant au passage un professeur ; scénario n°2 : la menace sur le petit n'était pas réelle mais l'élève a « perdu la tête » en se rendant compte qu'un professeur prenait à part le petit pour lui demander ce qui n'allait pas et l'amenait vers le bureau, ce qui amena l'élève fautif à essayer de le rattraper en repoussant un professeur qui voulait l'empêcher de passer. Selon le directeur, l'élève est intéressant mais agace les professeurs parce qu'ayant un bon niveau, il ne travaille qu'irrégulièrement, avec un mauvais comportement, tout en réussissant. Il précise que cette partie de l'entretien n'est pas « à utiliser » dans la mesure où il joue un bras de fer avec les professeurs pour reprendre l'élève alors qu'ils ne sont pas encore au courant (pour ce qui est du sous-directeur, l'élève a présenté un « projet » afin de s'amender). Un « projet » pour cet élève passe par l'utilisation de sa capacité d'« animateur », jusqu'à présent utilisée dans de mauvais rapports avec les professeurs (il entre sans façons dans des classes qui ne sont pas les siennes pour « dire bonjour » aux élèves) pour accomplir quelque chose d'utile pour l'établissement.*

Cet extrait d'observations que je n'avais pas publié jusqu'ici peut sortir de la confidentialité puisque dix ans se sont écoulés depuis les faits, et que l'école a de longue date changé de direction. On y voit à la fois un cas typique d'incidents pouvant mener au renvoi de l'établissement, et une « politique » du directeur qui cherche à la fois à interpréter les faits dans toute leur complexité – et éventuellement en fonction d'histoires racontées de manière *divergente* par les protagonistes des incidents – et à « sauver » certains élèves dont certains enseignants ne veulent plus dans l'école. Toute une politique de négociation ou de bras de fer entre enseignants et direction se découvre ici, les enseignants pouvant se sentir floués et trahis par la direction qui leur paraît parfois faire le « jeu » des élèves, tandis que la direction s'efforce de jouer un rôle malaisé de triangulation et de négociation entre élèves et enseignants<sup>12</sup>.

#### La star

*Le garçon qui a été exclu est un jeune homme d'un peu moins de 18 ans, sans doute celui des deux exclus que le directeur ne veut pas revoir dans l'établissement. Il « traîne » en quelque sorte dans l'établissement et de temps à autre on le remet dehors. D'après un des surveillants-éducateurs, c'est sans doute parce que ses parents n'en veulent pas à la maison (« la mère elle a sans doute des tout petits qui courent partout, et elle dit à celui-ci "fiche le camp d'ici" »). Cet élève est une sorte de « star » dans l'établissement où il connaît beaucoup de monde (il y est resté deux ans) tout en en ayant fait quelques autres dont il a, d'après ce qu'il me dit, été « viré ». Il est très familier avec le sous-directeur et avec deux autres éducateurs dont l'aide-éducateur barbu que je vois bavarder avec lui. Il me semble qu'il était aussi à la réunion d'élèves que le directeur a convoquée. Il a auprès des autres une sorte d'image d'« animateur » (pour reprendre la formule du directeur sur un autre élève) en négatif, pourrait-on dire puisqu'il se retrouve exclu, et il utilise cette image comme d'un marque de prestige pour me présenter un de ses copains « qui connaît bien l'établissement ». Il finit par être raccompagné à la grille par les éducateurs, mais sans que l'affaire soit grave, tout se faisant dans une certaine ambiance comique qui rend les choses moins hostiles.*

Le deuxième cas de figure illustre une problématique sur laquelle je reviendrai plus loin, celle des « petits fantômes » d'un établissement qui y « traînent » malgré le fait qu'ils en ont été renvoyés. Il est frappant de constater que l'élève est « connu » alors qu'il n'a passé que deux ans dans l'établissement. Ceci doit être mis en rapport avec la brièveté de la scolarité des élèves dans cette école, un élève ne perdurant que rarement du premier degré au troisième (le directeur avait fait des statistiques à ce sujet, et montrait qu'un nombre

<sup>12</sup> L'introduction par la direction de « feuilles d'incidents » où les divers protagonistes, enseignants comme élèves, écrivaient leur version respective des faits, avait suscité une forte résistance des enseignants. Il faut rappeler que par comparaison, dans le « Cargo », les documents similaires ne sont que *contresignés* par les élèves, et que ceux-ci n'acceptent pas toujours de les signer.

extrêmement faible d'élèves faisaient une scolarité complète dans l'école). Plus généralement, nous allons voir aussi que si la direction et les enseignants peuvent être en désaccord sur les élèves à renvoyer ou à « sauver », le reste du personnel, et même ceux que l'on n'écoute pas souvent, peut exprimer ses propres vues, autant de marques d'adaptation spécifique au cas particulier que constituent certains élèves<sup>13</sup> :

#### Ce que dit l'aide-éducateur

*Comme je lui évoque les élèves exclus définitivement de l'établissement cette année, Karim remet en question la logique globale. Un des élèves exclus l'a été en raison de ses absences alors que c'était un garçon qui ne posait pas de problèmes, qui était « gentil ». Le cas est « triste ». Par contre, un autre qui avait lancé une chaise vers un professeur a été curieusement repris dans l'école après en avoir été exclu. Ils étaient en tout cinq exclus à réintégrer l'établissement. Karim déclare ne pas toujours comprendre la logique des exclusions et réintégrations.*

Après la question de la teneur des incidents et celle des divergences de vue au sein du personnel, reste une autre question fondamentale, celle du destin scolaire de l'élève renvoyé de l'école. Car être renvoyé d'une école « de relégation », cela implique être propulsé *un cran plus loin* dans « l'entonnoir » que forme en quelque sorte le circuit limité des établissements qui accepteront encore d'inscrire cet élève, ou dans la logique des filières en question, être amené à choisir des filières « plus lourdes » que celles que l'on suivait dans l'établissement précédent, ou encore devoir rester dans les filières les plus lourdes de l'enseignement industriel, qui ne rassemblent que quelques établissements bien connus. Cette forme de « dégringolade » scolaire d'établissement en établissement vers des écoles de plus en plus difficiles, à la réputation de plus en plus connue comme négative, est très bien perçue par les familles d'élèves renvoyés ou susceptibles de l'être quand ils viennent « négocier » l'éventuel retour en grâce, *in extremis* ou après le renvoi, de leur enfant :

#### « Providence je veux pas... »

*Un père de famille d'un élève arrive dans le bureau de la médiatrice, où je suis en observation au début de l'année scolaire 1999-2000. Son fils est un des cas « difficiles ». La discussion porte sur une réorientation éventuelle de son fils, après exclusion du « Cargo », vers un autre établissement bruxellois (appelons-le la « Sérénité ») qui offre des filières professionnelles similaires à celles du « Cargo ». Au nom de la « Sérénité », le père rétorque : « Sérénité je veux pas ». La « Sérénité » a durant ces années d'observations une réputation très lourde comme établissement de relégation, et qui a fait l'objet d'une médiatisation importante, ce qui explique la réaction du père. L'élève en question a des problèmes d'absentéisme et est un enfant sous la surveillance du juge. La médiatrice et le père discutent d'un problème d'orientation (éventuellement vers le CEFA). Le père dira de son fils qu'il « a profité de ma confiance » et « ce que raconte le père, qui se met aussi avantageusement en avant en se comparant avec d'autres pères qui eux sont « illettrés ». Son fils aurait « subi l'influence des autres ». La situation familiale est difficile (divorce, l'élève ne voit plus sa mère). L'élève pourrait avoir des problèmes psychologiques. Le père considère en réponse à la demande de la médiatrice d'envisager qu'il aille de temps à autre voir sa mère qu'il est « préférable de vivre avec son papa pour un jeune ». Il évoque aussi sa perte d'autorité sur son fils de manière typique à partir d'un mode de régulation brutale du comportement : « Il est plus grand que moi, alors le battre... ».*

Cet extrait d'observations entre le service de médiation du « Cargo » et un père de famille désemparé illustre ce stade *in extremis* où le père argumente sur le retour en grâce de son fils pour éviter le renvoi définitif. On y voit la complexité des situations familiales et psychologiques qui se nouent, ainsi que le mode d'éducation « traditionnelle » du père, avec ses accents brutaux, qui s'exprime crûment dans le fait qu'il ne parvient plus à « battre » son fils et qu'il a perdu de ce fait son autorité sur lui. Mais c'est surtout la lucidité du père sur la réputation de certaines écoles très médiatisées (à l'époque) de l'espace bruxellois qui s'exprime ici. Il *sait bien* que son fils, s'il est renvoyé, ira « un cran plus loin » dans la logique de la relégation, vers des établissements *encore* plus difficiles que celui où l'élève est scolarisé en ce moment. Il s'agit d'éviter ce scénario catastrophe par une négociation de dernière minute, probablement désespérée au moment où l'élève a déjà brûlé tous ses

<sup>13</sup> D'une manière qui s'avère tout à fait complémentaire de l'approche plus structurelle des travaux de Bourdieu, Howard S. Becker avait décrit dans les années 1950, dans une perspective axée sur les carrières et la dimension interactionniste de la carrière, l'adaptation des enseignants aux contraintes locales de leur métier [voir Becker 1957].

navires, comme nous l'avons vu plus haut. Des situations similaires, dans la même école, montrent également le désarroi des élèves, au-delà de celui de leurs parents :

Une « école de fous »

*Je me souviens de quelques situations représentant dans tout leur caractère excessif les lacunes de communication entre l'école et les parents. Une situation fait intervenir un père, qui débarque avec son fils au secrétariat du « Cargo ». Il est furieux car son fils va être renvoyé, il demande que l'école le « reprenne » (le reprenne en main aussi), y compris en le battant s'il le faut. Il menace alors son fils : "Je vais te casser toutes tes dents, je vais t'envoyer à l'hôpital". Réaction du fils, qui pleure : "Mais c'est une école de fous ici, il y a un endroit où ils jettent les portefeuilles volés, c'est une école de voleurs".*

Cette scène douloureuse illustre cette lucidité évoquée plus haut des élèves de la relégation sur une école où les « mêmes » élèves sont rassemblés. La lucidité engendre aussi bien le cynisme désabusé, qui forge le rôle et le « jeu » de celui qui joue les « durs », les « caïds », que le désespoir terrible qui s'exprime dans cet extrait. Son école est une école de fous, une école de « voleurs », la description épinglant cruellement l'amertume morale qu'il y a à se retrouver avec des élèves aussi « difficiles ». Mais comme le disent souvent les élèves, si « leur » école actuelle leur paraît être une « école de fous », c'est lorsqu'ils se font renvoyer et que par le hasard des cheminements, ils reviennent à leur école de départ qu'ils diront que « là-bas » (dans l'école d'où ils sont revenus), « c'est une école de fous ». Il y a donc une gradation dans les « écoles de fous » et dans l'amertume que l'on peut avoir à s'y retrouver. Les élèves en sont conscients en essayant à tout prix parfois de revenir vers l'établissement d'où ils ont été renvoyés, et qui était à leurs yeux « moins pire » quelquefois que là où ils ont été envoyés par la suite.

#### 4 Les petits fantômes d'un établissement

Cette problématique nous permet d'entrer à présent dans la description du cas symptomatique des élèves qui ont été exclus définitivement de leur établissement et qui souhaitent à tout prix y revenir, y « traînant » quelquefois régulièrement avec leurs copains d'antan. Ces élèves qui ne sont pas *dans* une école mais *entre* différentes écoles successives, pour reprendre l'expression judicieuse de Daniel Frandji et Pierrette Vergès (Frandji et Vergès, 2003 : 60)<sup>14</sup>, je les appelais les « petits fantômes » d'un établissement mais aux yeux du personnel, ils sont quelquefois de simples *intrus*, dans le langage bureaucratique-scolaire, à présent qu'ils ont été renvoyés. Ils « traînent » sur place pour toute une série de raisons, ambiguës ou complexes, suscitant des interprétations parfois très divergentes sur leur cas des membres du personnel. Mais ils sont bien des « petits fantômes » dans la machine (*ghosts in the machine*), dans la mesure où c'est dans la machinerie bureaucratique de réinsertion vers un nouvel établissement qu'ils se sont perdus, revenant au fil de leur bricolage personnel informellement « fréquenter » de diverses manières l'établissement de départ. Comme le disait une sous-directrice interviewée à la « Ruche » : « *La plupart des élèves reviennent un jour parce qu'ils n'ont pas trouvé mieux* ».

Le « mieux » en question peut être interprété de diverses manières. *Mieux*, ce peut être l'attachement sincère de *certain*s membres du personnel (mais pas tous), sur le cas de ces élèves renvoyés qui déclarent parfois vouloir se « racheter », et pour lesquels on imagine quelquefois des « projets », des « secondes » ou « dernières » chances. Mais « mieux », ce peut être aussi plus prosaïquement le fait qu'un élève désenchanté, qui a tout « brûlé » du point de vue scolaire, trouve dans la petite vie informelle qu'il mène avec les « copains » dans l'école, dans ce riche secteur de l'*organisation informelle* au sein d'une école de relégation, une vie suffisamment agréable du point de vue strictement ludique que pour être investie positivement. L'élève a fait son « nid » dans l'école, avec les copains, dans la « déconnade » ludique, dans la réappropriation à leur manière de certains espaces scolaires détournés (comme un couloir souterrain, dans le « Cargo », qui était sous le contrôle des élèves). L'établissement scolaire en devient attrayant, mais principalement pour des raisons étrangères à ses missions légitimes, car les élèves se sont *installés* en son sein d'une manière que ne prévoyait pas l'institution, et qui lui reste en quelque sorte occultée par la focalisation sur l'exercice des missions légitimes.

C'est ce qui permet de mieux interpréter le paradoxe apparent que constitue pour le personnel de la « Ruche » le retour permanent au sein de l'établissement que les élèves renvoyés y réalisent. Il en allait ainsi de

<sup>14</sup> En ce qui concerne des élèves qui sont « entre des écoles », circulent, ou sont en attente, ou ne font que passer, d'un établissement à un autre, à un troisième, mais aussi à un « dispositif », un « centre », une « unité » : circulation ou ballottage pouvant perdurer une grande partie, si ce n'est la totalité, du temps du collège » [Frandji et Vergès 2003 : 61].

deux élèves qui avaient été renvoyés de l'école et qui s'y réintroduisaient en permanence, passant dire bonjour aux « copains » ou faire le tour des classes, au grand agacement de certains professeurs. Ils étaient les « petits fantômes » de l'établissement. Le travail du directeur, devant la difficulté à ce que les élèves renvoyés retrouvent un établissement, était d'essayer de « recaser » l'élève renvoyé mais revenant régulièrement vers la « Ruche ». Je le voyais quelquefois au téléphone essayant d'*échanger* avec ses collègues certains élèves sur le mode « *tu m'en prends un et je t'en prends un...* ».

Ce qui faisait défaut à ces élèves exclus, c'était le cadre agréable que la réinvention et la réappropriation de l'univers scolaire permettent aux élèves de constituer pour un temps, ce mélange de sociabilité entre pairs, de dérivatifs distrayants mais aussi d'attitudes « bienveillantes » de la part de certains membres du personnel. Dans le cas des élèves exclus, l'angoisse à quitter l'établissement où ils ont fait leur « nid » pour un temps est compensée par des retours fréquents en son sein, et ce même si d'autres raisons plus ou moins avouables peuvent pousser individuellement les élèves à « hanter » l'institution qu'ils ont quittée sous la forme de « petits fantômes ». Ayant acquis une certaine expérience de l'institution, de ses « ficelles », et ayant parfois réussi à atteindre comme le disait Goffman à propos des patients en hôpital psychiatrique, les « sommets d'un petit monde », l'élève risque soudain rejeté de ce monde et poussé vers les « bas fonds d'un univers plus vaste » (Goffman, 1968 : 118 et 431). On imagine mieux le désarroi que l'élève peut ressentir à l'idée de quitter l'établissement lorsqu'il en est renvoyé. Ce que l'élève perd tient moins à l'investissement limité qu'il pouvait avoir dans les formations délivrées que dans la reconstitution d'un univers familial.

Ces « petits fantômes », une fois réinstallés momentanément ou durablement dans la vie quotidienne de l'établissement d'où ils ont été renvoyés, peuvent y mener une série de comportements qui courent du plus « tragicomique » au plus inquiétant :

#### L'intrus et l'échevin

*Du « tragicomique », j'en avais eu un aperçu alors que dans mon rôle de surveillant-éducateur du « Cargo », je rencontre une poignée d'élèves de quatorze ans environ, en vadrouille dans une aile du bâtiment. Me voyant seul, un « nouveau visage » dans l'école, et estimant comme je n'avais rien d'une armoire à glaces que cela valait la peine d'essayer de me « mettre en boîte », les élèves me provoquent graduellement, se moquent de moi et de ma supposée autorité, passent au tutoiement, déclarent être étrangers à l'établissement et finissent par me recommander, en gros, d'aller voir ma mère... Puisqu'ils se présentent eux-mêmes comme des « intrus », je décide d'aller chercher les vigiles (l'établissement a une politique de vigiles (privés) à l'entrée de l'école imposée par son P.O.15). Un vigile, amusé par mon récit, démarre au pas de gymnastique en direction de l'aile où j'ai rencontré cet « incident ». Je le vois revenir en rigolant avec les trois jeunes qui me provoquaient. Ce sont deux élèves de l'école qui m'ont « raconté des histoires » pour me faire marcher et un troisième qui a été renvoyé de l'école et n'a, lui, plus rien à faire ici. Voyant ma déconfiture, les élèves rigolards en rajoutent, font mine de me foncer dessus pour voir ma réaction de défense crispée, puis après s'être fait une paumée collective (un give me five), me proposent la même paumée. L'ensemble de l'opération, rondement menée de leur part, consistait à me faire « perdre la face », y compris devant les collègues (notamment par la « pseudo-complicité » de la paumée), et leurs stratégies graduelles de manipulation et de provocation me concernant, n'ayant que des réponses confuses et malaisées de ma part, ont atteint leur objectif. Je suis donc un jeune éducateur qu'on peut rouler dans la farine...*

*Mais ce jour-là, un « événement » particulier marque la vie quotidienne dans le « Cargo ». Le sommet de son autorité de tutelle, à savoir l'échevin communal de l'instruction publique, est en « visite » officielle dans l'établissement. Il va donc se dérouler dans la foulée de ce qui vient d'être décrit un incident révélateur qui met en jeu ce petit groupe d'élèves, l'échevin et le directeur. Les élèves se retrouvent confrontés dans ce cadre à l'autorité très particulière qu'incarnent les vigiles, du fait que l'incident se déroule sur le « territoire » de ces derniers, le seuil de l'établissement. L'élève « intrus », ancien élève renvoyé de l'école, apprend à ce moment que l'échevin, une « huile » représentant le P.O., est en visite avec tout son staff dans l'établissement. Cette information « électrise » quasiment le jeune homme exclu de l'école qui « mène » ses camarades à la provocation. Grisé par l'incident précédent, ce dernier manifeste son intention de se venger en insultant l'invité officiel en présence du directeur. L'élève se propose de lui dire : « Fils de pute, je t'emmerde », comme il s'en explique franchement. Devant la possibilité que le gamin échaudé aille insulter en ces termes l'échevin, les vigiles au départ amusés lui « suggèrent » de sortir de l'école immédiatement. Excité par ses projets, le garçon s'est mis alors à foncer dans le hall comme un gosse pour échapper aux vigiles. Il ne s'agissait toujours*

<sup>15</sup> Sur la question des vigiles et le modèle sécuritaire choisi par le P.O., voir mon point de vue critique (Vienne, 2006).

à ce moment que d'un jeu « bon enfant ». Les trois camarades qui accompagnaient l'élève exclu se sont amusés à le suivre en courant, mais ce dernier a été rattrapé et reconduit vers la porte.

Puis les choses se sont corsées. Le garçon exclu restait sur le seuil de l'école, à l'extérieur, et écrivait en faisant de la buée sur les portes vitrées du hall des messages insultants à l'attention de l'échevin ("échevin enculé") pour ensuite s'enfuir dès que les vigiles se rapprochaient de la porte. Ainsi harcelés, les vigiles ont perdu leur sourire amusé de départ et ont tout mis en œuvre pour maintenir l'élève au dehors. Celui-ci, déchaîné, revenait subrepticement pour attendre l'échevin sur les marches de l'école, courait à gauche à droite tout en essayant d'entraîner ses camarades dans le même élan. L'attitude ambivalente qu'il avait à l'égard de ces derniers était très claire, puisqu'il avait dit à un des vigiles : "Ils sont bêtes, ils vont se faire virer comme moi". Il essayait d'entraîner avec lui « dans sa chute », en quelque sorte, les copains qu'il avait perdus en devant quitter l'école. Pour casser cette solidarité, les vigiles ont menacé de sanctions les camarades du meneur. L'un d'eux leva la main pour montrer cinq doigts à un des élèves qui suivaient (désignant ainsi une pénalité de cinq points d'éducation). Les élèves, complètement excités, n'ont pas réagi à la sanction.

L'échevin est arrivé à ce moment avec le directeur pour emprunter les doubles portes. Au dehors, le vigile qui attendait sur les marches pour chasser l'élève exclu qui revenait sans cesse, a observé la fin des incidents sans pouvoir rien faire. L'élève renvoyé a pu insulter comme il le souhaitait l'invité officiel puis le directeur. Le vigile a alors repoussé l'ancien élève qui s'est enfui en courant vers les transports en commun, sa « petite victoire » accomplie.

L'incident est « tragicomique ». Le directeur garde son sourire en coin à l'idée que l'échevin – malgré le mini-scandale – ait eu un aperçu pratique et réaliste de ce qu'implique la difficulté de « tenir » un établissement aux élèves aussi désenchantés, et des moyens nécessaires que cela doit impliquer, l'élève renvoyé, pour sa part, est ravi de son coup, ses binômes se sont bien amusés, et les vigiles sont contents d'avoir fait leur travail (faire sortir « l'intrus »). Mais il est significatif que l'élève renvoyé ait essayé d'entraîner sa « bande » de copains avec lui, afin de les faire renvoyer, lui qui a tout « perdu » en quittant l'établissement, et notamment leur sociabilité ludique. Un deuxième exemple illustre par contre une problématique plus sombre :

#### Discussions avec la direction de la « Ruche »

Le directeur me fait un topo des incidents de la semaine passée. La semaine précédente, un des « exclus définitivement » que j'avais croisé le mardi a fait des siennes le mercredi qui suivait. Non content de faire des intrusions dans l'école, il n'avait pas rendez-vous avec le directeur le jour même comme il le prétendait. Le directeur le juge « blagueur », mais seulement au premier abord, car il s'emporte très vite et peut devenir violent. Le mercredi, il a fallu faire venir la police. Il a notamment été agresser verbalement un élève dans une classe avant que le directeur ne l'intercepte. En novembre il avait cassé une porte et il avait fallu faire appel à la police. Il refusait d'aller à la « Sérénité » (l'établissement évoqué plus haut) et de suivre la commission de réinscription. Il a notamment insulté le sous-directeur lors de ces deux jours-là. Le mercredi, lorsque le directeur l'a intercepté et lui interdit dans le hall d'entrer de l'école, il a failli frapper, le directeur le sentait, me dit-il. Alors il a fallu appeler la police. L'élève exige en gros qu'on lui retrouve une école. Il avait été aiguillé auparavant sur le PMS de l'école mais n'avait jamais accepté d'y aller. (Le directeur) soupçonne une histoire de trafic, peut-être une histoire de deal qui l'aurait fait rentrer dans la classe en question pour menacer un élève. Dans les histoires de ce genre (drogue), me confie-t-il, c'est le black-out total de la part des élèves, on ne sait rien sauf lorsqu'un événement se déroule.

Ce qui est très significatif ici, c'est que le directeur dont on a vu l'effort pour essayer de « recaser » certains élèves (par des « échanges » d'élèves, un peu comme les échanges d'espions sur le Rideau de fer d'autrefois) ou à « sauver » d'autres élèves contre la volonté de certains enseignants, a un réel souci avec ce dernier élève. Le petit fantôme est cette fois d'emblée qualifié d'*intrus*, la terminologie étant délibérément sollicitée pour dresser le portrait d'un élève qui reviendrait dans l'école pour des raisons peu avouables (trafic de drogue) selon la direction. L'agressivité physique perçue comme une menace potentielle par le directeur l'amène à justifier le recours à plusieurs reprises à la police. Enfin, le nœud du problème est bien que l'élève s'est perdu – ou délibérément perdu, on ne le sait pas – dans la « machine » bureaucratique qui doit le replacer dans une autre école. Comme d'autres élèves évoqués en entretien par le directeur, il est possible que l'élève ait été se présenter, et effaré par l'ampleur des « problèmes » de la nouvelle école, soit revenu à la case départ (l'ancien établissement), soit ait été plus ou moins rapidement « éjecté » si l'école a un seuil de saturation plus faible face aux incidents dont l'élève peut être coutumier. Ici, c'est le seul nom de l'établissement (à nouveau la « Sérénité »

bien connue à l'époque dans la *mythologie* des établissements familière aux élèves et à leurs familles) qui le fait fuir et faire marche arrière.

Le dilemme qui joue ici, notamment dans la « politique » du directeur de la « Ruche », est un dilemme éthique. Le directeur *sait* que l'élève peut ne pas s'adapter ou refuser de s'adapter dans la nouvelle école où il va être « replacé » par la commission *ad hoc*. Il *sait* probablement également que cette école risque d'être plus « dure » en termes d'ampleur des problèmes quotidiens, et que l'élève pourrait la fuir, soit après y avoir été, soit au seul nom de l'établissement. Le directeur *sait* que l'élève risque de dégringoler un peu plus dans la relégation. D'où l'idée de « sauver » certains élèves contre la volonté des enseignants qui n'en « peuvent plus » avec ces élèves-là et sont soulagés de les voir partir définitivement. Mais garder ces élèves dans l'école implique justement de laisser à vif les blessures morales et psychologiques subies par certains enseignants à cause de ces élèves, et de leur donner l'impression de les « trahir » en gardant l'élève.

## 5 Les classes « piloote »

Il reste alors au directeur de la « Ruche », pour sortir de ce véritable « piège » de l'exclusion (l'engrenage de la relégation continue à jouer) et résoudre ses dilemmes éthiques, la tentation d'un projet expérimental que je vais décrire ci-dessous. Alors que les enseignants demandent que dans certaines classes du premier et du second degré une « charrette » entière d'élèves soit renvoyée, car ils ne peuvent plus ni travailler avec eux ni même voir ces élèves dans l'école, le directeur, pris entre l'intimation à se débarrasser simplement de ces élèves et les doutes éthiques évoqués ci-dessus, décide de mettre en place en ce qui concerne ces élèves un projet expérimental assez chahuté et malaisé à faire tenir. Ce sera le projet de « classes pilote » dans l'école<sup>16</sup> :

### Les classes « piloote »

*Le directeur de l'établissement avait pris la décision de constituer au sein de l'école des classes spécifiques pour les élèves dont le « retard scolaire » ou le comportement scolaire était jugé particulièrement problématique par l'institution. Pour certains des élèves ainsi désignés sous l'angle du rythme et de l'ordre scolaire, les professeurs avaient tout simplement décidé d'arrêter de donner cours, considérant que les conditions d'un travail normal étaient largement dépassées. Ces enseignants réclamaient l'exclusion définitive des élèves désignés.*

*Face à la paralysie de ces classes, le Directeur a songé alors à la constitution ex nihilo avec un personnel spécifique de classes dénommées « classes pilote ». Or, ces classes surgies d'un regroupement d'élèves étiquetés comme « problématiques » pouvaient apparaître aux élèves comme l'antichambre d'une exclusion déguisée, ou pour reprendre les termes d'un langage courant dans les écoles, une « classe-poubelle » dans une « école-poubelle ». Le directeur était tout à fait conscient de ce risque et s'interrogeait sur la manière la plus adéquate pour faire passer aux élèves concernés, comme aux classes qu'ils allaient quitter, le message de la constitution de ces classes, qui était aussi une imposition. C'est sans doute afin que cette imposition soit plus « douce » et insensible que la direction a choisi le terme très particulier de « classe pilote » pour désigner ces classes. L'intention sous-jacente était sans doute de renverser le stigmate apparent de la constitution de classes « difficiles » pour en faire des classes « expérimentales », sous les feux de la rampe.*

*D'une manière que je trouvais plutôt courageuse, le directeur avait choisi de réunir en larges assemblées les classes concernées (de la première à la quatrième secondaire) pour leur expliquer de visu, sans faux-fuyants, le but de la constitution de ces classes, qui était avant tout d'éviter l'exclusion définitive de ces élèves, en leur octroyant une « dernière chance » apparente. Les élèves sont donc tous réunis dans un grand local pour écouter le discours du directeur, dans une ambiance qui alternait entre incidents isolés, chahut et réactions verbales directes des élèves au discours. Ce « dialogue » a donc été plutôt tendu, et on y voyait une opposition assez nette entre les élèves qui avaient choisi ce moment de « grande réunion » pour faire devant un large public un peu de chahut très démonstratif, et ceux qui étaient satisfaits de l'offre de dialogue et qui remettaient « à leur place » ceux qui chahutaient. Certains des élèves feront diverses remarques incisives (« Quels incidents ?! ») lorsque le directeur évoquera les incidents qui ont marqué le premier semestre. D'où le dialogue tendu qui s'ensuit : - Le directeur : « Vous savez bien de quoi je parle ». - Les élèves : « Non, dites quels incidents ». - Le directeur : « Ceux qui ont donné lieu à des renvois ». Un élève évoquera également le problème des professeurs absents en dernière minute, le jour même, sans que les élèves soient prévenus. Cette remarque suscite de vives réactions verbales indignées de la part du personnel (c'est apparemment une problématique sensible).*

<sup>16</sup> Probablement sur le modèle français des « classes-relais » [voir GEAY 2003].

*La salle réagit de temps à autre de manière comique à des phrases : à l'évocation des « classes-pilote », des élèves reprennent en cœur : "Piloote ! Piloote !" Quant au contenu, les élèves ont très vite soulevé l'aspect de « pénalisation » des élèves envoyés dans les « classes pilote » pour des raisons comportementales et le directeur a dû s'expliquer clairement sur le sujet.*

Le destin de ces « classes-pilote » peut être évoqué brièvement. Lancées dans une ambiance assez hostile de la part d'une partie des enseignants envers la direction (une profonde crise de confiance), elles nécessitaient que des enseignants (volontaires) prennent en charge deux classes constituées pour le premier et le second degré. Une classe tiendra bon jusqu'à la fin de l'année, l'autre suscitera sentiment de ras-le-bol et amertume extrême de la part des enseignants qui l'avaient en charge. A la fin de l'année, le projet « pilote » n'est pas reconduit et les élèves de la classe problématique seront considérés comme non-réinscriptibles. L'année suivante, alors que mes observations étaient terminées, l'école finit par subir une crise massive puisque la direction et les sous-directions démissionnent, tandis que la moitié des enseignants, en arrêt de travail, site Internet à l'appui, lancent un appel au secours à l'extérieur en considérant que les limites à un travail *normal* avec les élèves ont été atteintes. L'écœurement des enseignants, la « sortie de route » de l'équipe de direction illustrent bien l'éreintement d'une école où les difficultés avec les élèves ont atteint un point-limite, dépassant le seuil d'acceptation et de saturation habituel aux enseignants de cette école. Les deux « classes pilote » avaient été observées durant une semaine par ma collègue chercheuse, Hélène Auquier, quand nous nous partagions les temps d'observation durant l'année scolaire 1999-2000 :

#### Observations d'Hélène Auquier en classe-pilote à la « Ruche »

*Les observations ont eu lieu du jeudi 27 avril au jeudi 4 mai 2000. Matériellement il m'a été presque impossible de prendre des notes durant la majeure partie des observations. Conscients d'avoir été rassemblés dans des classes « spéciales », les élèves se sentent différents et la prise de note aurait accentué ce sentiment (« Pourquoi elle est là ? On n'est pas des chiens ! » ; « Vous avez déjà vu une classe pire que la notre ? ») Ce sont là quelques réflexions qui sont tombées lors de mes premiers contacts). Grâce à notre présence dans les classes, nous avons eu le privilège de partager un peu du quotidien de ces professeurs qui, tous à leur manière, tentent de remédier au problème de décrochage scolaire que connaissent leurs élèves. Aussi avons-nous eu la chance de nous faire une petite place discrète au côté de ces élèves « pas comme les autres » qui cumulent les difficultés à des niveaux divers.*

*Dans la classe du deuxième degré, les cours sont donnés par deux professeurs accompagnés de surcroît par un éducateur. La matière enseignée est diverse et différentes méthodes sont utilisées : exercices illustrés, mots croisés, cours pratiques de dactylo. Lors des cours, l'atmosphère est tantôt calme et détendue, tantôt bruyante et stressante. L'image du brasier qui à tout moment peut s'enflammer correspond bien à ce type de classe. L'attention ne dure que peu ; une fois que celle-ci s'estompe, c'est la porte ouverte à la contestation, au chahut, au refus de travailler ou au désintérêt. Notons enfin, que les élèves n'emportent avec eux ni bic, ni feuille, ni farde ; une fois que les cours commencent, une distribution de matériel s'impose, ce qui repousse encore le début de chaque leçon.*

*Au sein de la classe du premier degré, certains professeurs insistent sur le caractère stressant de leur travail au sein de la classe. L'atmosphère est lourde et pesante, caractérisée par une effervescence quasi permanente. Le silence est d'or... et une denrée qui se fait rare. Quelques réflexions des professeurs nous sont parvenues à ce sujet : « avec eux, c'est un combat permanent ! » ; ou encore : « enseigner dans cette classe c'est du sport ! ». La vision des enseignants que nous avons pu interroger est pourtant loin d'être négative à l'égard de la classe.*

*L'accent est plus souvent mis sur la gestion des problèmes, l'image d'un combat à mener est souvent reprise. Oui, mais combattre quoi ? La réponse, selon nous, va dans le sens d'un tout épuisant, lourd de bruits, de mots et de mouvements qu'il faut combattre sans cesse. C'est un peu comme si le professeur devait tout le temps être à l'affût du moindre problème, de manière à le canaliser instantanément et ce pour éviter qu'il ne se généralise à toute la classe. Nous tenons à le confirmer : c'est effectivement du sport...*

*Lors de nos observations dans cette classe du premier degré, nous avons été particulièrement impressionnés par cette forme de violence qui peut exister entre les élèves. Mis à part quelques blagues échangées, les élèves s'interpellent les uns les autres par des insultes quasiment constantes. Aussi avons-nous observé ces coups de pieds, ces coups de têtes qui se perdent dans les couloirs et dans la classe. Les insultes comme les coups s'échangent plus entre les garçons qu'entre les filles.*

*Le cas de S. est assez représentatif ; en effet, il lui arrive souvent d'exploser littéralement en plein cours. Il se lève, crie, « chotte » (tape brutalement) du pied dans les bancs pour marquer son ras-le-bol, se rassied, prend sa tête entre ses mains et termine en disant « j'en ai marre de cette classe de merde ! ». Le cas de L. est plus ou moins identique ; celle-ci n'hésite pas à se lever subitement pour s'installer sur l'appui de fenêtre, mimant le suicide avec un sourire provocateur. Nous avons aussi surpris un élève qui mécontent et énervé lâche sans raison à son professeur un « ta gueule ! » Enfin, un autre a pour habitude de pousser des petits cris, interpelle ses camarades par des insultes (« ta mère, elle est tellement grosse qu'elle se fait baiser pour pouvoir dégonfler ! »), menace le professeur qui lui a confisqué un objet personnel, en provoquant le duel verbal et physique.*

On le voit dans ces observations en partie inédites (en dehors du rapport final de l'enquête) recueillies par ma collègue, travailler avec les « classes pilote » n'avait rien d'évident, et demandait une énergie considérable aux enseignants et éducateurs concernés. Si le projet s'est achevé par un demi-échec (une classe sur deux était « perdue »), suivi rapidement l'année suivante par l'effondrement moral de l'école, il reste une tentative intéressante de résoudre à la fois le « piège » de l'exclusion et les dilemmes que peut ressentir le personnel scolaire entre la nécessité inéluctable quelquefois de ne plus pouvoir travailler avec certains élèves et la conscience de cet engrenage de la relégation qui se durcit dans le cas d'un renvoi.

## 6 Conclusions

On peut gager que le piège comme les dilemmes, dix ans après ces observations, sont restés bien vivaces<sup>17</sup>. L'engrenage du stigmatisme et de la déviance qui stigmatise encore plus, en combinaison avec une descente progressive des élèves dans un « entonnoir » de la relégation qui les amène vers des établissements dont la réputation négative est de plus en plus importante, constituent un piège de la relégation qui n'a pas trouvé de résolution d'ensemble à cette heure. Le dilemme moral qui porte sur le soutien nécessaire à des élèves scolairement fragilisés, sans pour autant heurter la sensibilité d'enseignants éreintés et écœurés par les actions de ces élèves, se conjugue à des dilemmes plus pratiques portant sur l'exclusion, aux trois niveaux gradués que nous avons considérés, exclusion du cours, exclusion provisoire et exclusion définitive de l'établissement. Les contre-effets et les parades des élèves aux dispositifs imaginés par les écoles amènent à prendre en compte toute la difficulté qu'il y a à tenter de déjouer le piège de la relégation.

## Bibliographie

- Becker, H.S. (1957) « The Career of the Chicago Public Schoolteacher », *American Journal of Sociology*, vol. 57, n°5, pp. 470-477.
- Bourdieu, P. (1982). « Les rites comme actes d'institution », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°43, pp. 58-63.
- Bourdieu, P. (1991). « L'ordre des choses. Entretien avec des jeunes gens du nord de la France », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°90, pp. 7-19.
- Bourdieu, P. (1992). « L'école et la cité », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 91-92, pp. 86-97.
- Bourdieu, P. (2004). *Esquisse pour une auto-analyse*, Paris, Raisons d'agir.
- Bourdieu, P., Champagne, P. (1992). « Les exclus de l'intérieur », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°91-92, pp. 71-75.
- Broccolichi, S. (1993). « Un paradis perdu », in BOURDIEU P. (s.l.d.), *La misère du monde*, Paris, seuil, pp. 621-637.
- Carra, C., (2004). « De la déscolarisation aux violences anti-scolaires : l'éclairage de l'approche biographique », *Éducation et francophonie*, vol. XXXII, n°1, pp. 262-275.
- Frandsen, D., Vergès, P. (2003). « Le détachement scolaire. Des parcours chaotiques de scolarisation entre les collèges et ailleurs », *VEI-Enjeux*, n°132, pp. 59-70.
- Geay, B. (2003). « Du "cancre" au "sauvageon", Les conditions institutionnelles de diffusion des politiques d'"insertion" et de "tolérance zéro" », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°149, 2003, pp. 21-31.
- Goffman, E. (1968). *Asiles, Études sur la condition sociale des malades mentaux*, Paris, Minuit.
- Goffman, E. (1975). *Stigmatisme, Les usages sociaux des handicaps*, Minuit, Paris.

<sup>17</sup> Notamment à la lumière des travaux d'étudiants sur base ethnographique que j'ai pu encadrer en ce domaine, depuis 2005 jusqu'à aujourd'hui.

- Hughes, E.C. (1996). « Dilemmes et contradictions de statut », in HUGHES C, *Le regard sociologique. Essais choisis*, Paris, Editions de l'École des hautes études en sciences sociales, pp. 187-197.
- Millet, M., Thin, D. (2005). *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris, PUF.
- Souto Lopez, M., Vienne, Ph. (2011). *Les difficultés des élèves dans le premier degré de l'enseignement secondaire*, rapport de recherche pour le Service du Pilotage de l'enseignement de la Communauté française de Belgique, Centre de sociologie de l'éducation (Université libre de Bruxelles) et Groupe de Sociologie-Action-Sens (Facultés universitaires catholiques de Mons).
- Vienne, Ph. (2006). « École et violences : du bricolage local aux tentations sécuritaires », *Diversité* (anc. *Ville-Ecole-Intégration Enjeux*), numéro 147, « A l'école de la sécurité », pp. 89-95.
- Vienne, Ph. (2008). *Comprendre les violences à l'école*, Bruxelles, de Boeck, 2<sup>ème</sup> édition.