



HAL
open science

Rupture relationnelle entre le professeur et l'élève, le CPE en tant que médiateur

Ninon Bouget, Sarah Gourmelen

► **To cite this version:**

Ninon Bouget, Sarah Gourmelen. Rupture relationnelle entre le professeur et l'élève, le CPE en tant que médiateur. Education. 2022. dumas-04013139

HAL Id: dumas-04013139

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04013139>

Submitted on 3 Mar 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Master “Métiers de l’Enseignement, de l’Éducation et de la Formation”

Mention Encadrement Éducatif

Rupture relationnelle entre le professeur et l’élève, Le CPE en tant que médiateur

Mémoire présenté en vue de l’obtention du grade de master

Soutenu par
Ninon Bouget 20a978r
Sarah Gourmelen 157043z
le 09/05/2022

Céline Chauvigné directrice et maîtresse de conférences - HDR

SOMMAIRE

Remerciements	4
Introduction	5
PARTIE 1 : L'exclusion ponctuelle de cours, rupture entre les acteurs	8
Chapitre I : La place de l'élève, en tant qu'adolescent, dans le système scolaire	8
I.1. Le "métier" de l'élève, ce que l'on attend de l'adolescent dans le cadre scolaire du secondaire	8
I.2. L'état d'adolescent, un épisode de vie qui amène des changements	11
I.3. Relations aux adultes, entre développement de la confiance et permanence de tensions	13
Chapitre II : L'enseignant face au conflit : autorité et mesures disciplinaires	15
II.1. La relation enseignant-élève, un facteur de réussite ou d'échec	15
II.2. L'autorité de l'enseignant dans la classe	17
II.3. Exclusion ponctuelle de l'élève, quand la rupture prend forme	19
Chapitre III : Le parcours de l'élève, vers une resocialisation	23
III.1. Une rupture sociale et pédagogique dans le parcours scolaire de l'élève	23
III.2. Le tiers médiateur et la place du CPE comme régulateur	26
III.3. Les mesures disciplinaires éducatives : comment resocialiser l'élève exclu	28
Conclusion	31
PARTIE 2 : Enquête de terrain	32
Chapitre I : Présentation de l'enquête	33
I.1. Les hypothèses :	33
I.2. Corpus d'enquête	34
A. Terrains d'observation : Présentation des établissements	34
B. Échantillon de population	35
C. Profils des enquêtés	35
I.3. Méthodes d'enquête retenues	36
I.4. Démarche et construction du support	37
I.5. Analyse du contenu théorique	39
Chapitre II : Lecture des résultats	40
II.1. État des lieux de la pratique de l'exclusion ponctuelle sur les terrains d'enquête	40
A. Différence entre préconisation et réalité, les effets de l'agenda scolaire	41
B. Les effets-établissements et effets-classes	42
C. Stigmatisation des élèves	44

II.2. Les effets de l'exclusion ponctuelle sur la relation élève-enseignant	46
A. L'état adolescent, contradiction avec l'adulte	46
B. Engagement de l'enseignant dans la pratique d'exclusion ponctuelle de classe	48
C. Les impacts sur le parcours de l'élève, l'importance de sa réintégration	50
II.3. Les enjeux de la relation enseignant-CPE dans la pratique de l'exclusion ponctuelle de classe	52
A. La coopération entre l'enseignant et le CPE à l'école	53
B. Soutien et sollicitation du CPE en tant que médiateur	54
C. La place et l'action du service de la vie scolaire dans l'exclusion ponctuelle de classe	56
Chapitre III : Limites et hypothèses	58
III.1. Limites du terrain de recherche	58
A. Outils et supports de recherche	58
B. Retour sur les entretiens et leur déroulement	58
C. Limites générales	59
III.2. Retour sur les hypothèses	59
Conclusion	62
Bibliographie / Sitographie	64
Annexes	69
Annexe 1 - Entretien enseignant	69
Annexe 2 - Entretien CPE	70
Annexe 3 - Questionnaire enseignants	71
Annexe 4 - Questionnaire élèves	73
Annexe 5 - Entretien Nadine	75
Annexe 6 - Entretien Lise	78
Annexe 7 - Entretien Laura	84
Annexe 8 - Entretien Anthony	87
Annexe 9 - Entretien Cécile	89
Annexe 10 - Entretien Richard	94
Résumé	106

Remerciements

L'écriture de ce mémoire de recherche a pu être réalisée grâce à la participation de plusieurs personnes à qui nous aimerions manifester notre gratitude.

Nous voudrions dans un premier temps remercier notre directrice de mémoire, Céline Chauvigné pour sa disponibilité et surtout ses judicieux conseils, qui ont contribué à alimenter notre réflexion.

Nous remercions également toute l'équipe pédagogique de l'institut national supérieur du professorat et de l'éducation de Nantes et les intervenants professionnels responsables de notre formation, pour nous avoir fourni les outils nécessaires à la réussite de nos études universitaires.

Nous tenons à témoigner toute notre reconnaissance aux personnes suivantes, pour leur aide dans la réalisation de ce mémoire :

Denis Bouget, Laure Desprès et Zoé Houix, pour avoir relu et corrigé notre mémoire. Leurs conseils de rédaction ont été très précieux.

Introduction

L'école en tant qu'institution est pensée non seulement comme un lieu d'apprentissage et de réussite scolaire, mais aussi comme un lieu d'épanouissement au service de tous les élèves. Depuis le plan de réforme Langevin-Wallon des années 1940, la place des écoliers est marquée par une évolution de pensée. Ce projet global de réforme de l'enseignement et du système éducatif français prévoit de modifier la structure des écoles, en ouvrant leurs portes à la diversité de la société. L'objectif est d'instruire tous les individus de façon plus juste et égalitaire en accompagnant les élèves en fonction de leurs besoins. La convention internationale des droits de l'enfant de 1989 va marquer une volonté nouvelle de considérer l'enfant comme un individu pensant au même titre que les adultes. Parallèlement, la loi d'orientation de juillet 1989, dite "loi Jospin", confirme la place de l'élève comme un acteur de sa propre scolarité. Elle stipule de prime abord que "*Le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants.*". Désormais au centre du système scolaire, chaque jeune construit son orientation en fonction de ses aspirations et de ses capacités. L'élève est censé ne plus subir les décisions scolaires qui lui sont extérieures ; il est désormais accompagné par la communauté éducative dans son projet. Cette évolution traduit des changements de relations entre les générations, entre les adultes (parents ou enseignants) et entre les élèves.

La posture de l'élève face à l'adulte a changé, sa parole est dorénavant entendue, notamment au travers des instances (Conseil d'Administration, Conseil de la Vie Lycéenne -Collégienne-, Maison des Lycéens). Néanmoins, la relation entre les élèves et leur professeur peut quelquefois se ponctuer de conflits. L'autorité de l'adulte est parfois remise en question. Au sein de l'École, un conflit provoque, dans certains cas, des ruptures entre l'élève et l'enseignant. La rupture la plus visible est la pratique de l'exclusion ponctuelle de cours. Elle peut devenir récurrente si le conflit persiste. L'article L 912-1 du Code de l'éducation souligne la responsabilité des enseignants dans la décision d'exclusion ponctuelle de classe. C'est une décision qui est prise afin de préserver la continuité des activités, pour l'intérêt général de la classe. Cependant, c'est une mesure qui doit rester exceptionnelle, et qui nécessite une bonne prise en charge de l'élève par la vie scolaire et/ou l'équipe pédagogique. Cette question de l'exclusion ponctuelle de cours, lorsqu'elle est individuelle et répétée, doit faire l'objet d'une réflexion avec l'équipe éducative pour appréhender l'impact de cette pratique. Elle peut conduire à prendre des mesures disciplinaires à l'égard de l'élève ou alors à l'apaisement des tensions par l'application de solutions qui visent la médiation.

La relation élève-enseignant dans le cadre éducatif a été décisive dans notre choix de recherche, et plus particulièrement la rupture engendrée par la mesure d'une exclusion ponctuelle de cours. La signification et la compréhension de ce type d'exclusion sont très ambivalentes. D'un côté, elle est souvent interprétée comme le signe de l'autorité de l'enseignant dans une classe, mais d'un autre côté la pratique de l'exclusion ponctuelle est parfois jugée comme résultant d'un manque d'autorité de l'enseignant. Ce paradoxe crée des conflits relationnels entre les acteurs de la communauté éducative (entre collègues, entre l'enseignant et l'élève, entre les parents et l'enseignant, etc). La vie scolaire, étant au cœur de l'établissement, n'est pas seulement l'instrument de médiation de la communauté éducative pour certaines difficultés relationnelles. En effet, elle peut devenir un espace de gestion d'incidents.

La vie scolaire est supervisée par le conseiller principal d'éducation (CPE). Il doit veiller à la bonne conduite des élèves au sein de l'établissement, notamment lorsque ceux-ci sont dans l'enceinte de l'établissement hors temps en classe. Effectivement, le référentiel de compétences du CPE de 2013 et la loi d'orientation de 2015¹, précise qu'il est chargé, en collaboration avec les autres membres du personnel, de garantir le respect des droits et des devoirs des élèves. Si la discipline sur le temps hors classe est une de ses missions propres, c'est l'enseignant qui en a la responsabilité au sein de sa classe. Certains professeurs continuent, néanmoins à associer le rôle du CPE, encore méconnu, à celui, historique, de l'ancien surveillant général (à l'époque surnommé le « surgé »). Aujourd'hui, le CPE, pour maintenir un climat scolaire favorable aux apprentissages, et dans le cadre des politiques éducatives, a pour tâches de jouer un rôle de médiateur, contrairement au surveillant général vu comme l'acteur du pouvoir disciplinaire. Ainsi, l'autorité du professeur, en particulier au sein de sa classe, ne peut pas être remplacée par celle du CPE.

Le rôle des enseignants est multiple. En plus de l'enseignement d'une ou plusieurs matières, ils ont également pour mission de développer les compétences transversales de chaque élève, leur autonomie, leur réflexion, leur sens des responsabilités, leur place au sein d'un groupe, leur rôle de futur citoyen, etc. Dès lors, leur rôle dans une salle de classe face à des élèves inclut des compétences spécifiques acquises par l'expérience et la pratique qui induit une manière de faire (autrement dit un savoir-faire²) dans la résolution des tensions ou des conflits. C'est pour quoi, il est possible de s'interroger sur le devoir d'un professeur envers les élèves et sur la manière dont il peut ou non être empêché d'enseigner par des comportements dommageables ponctuels ou récurrents de certains élèves. Son autorité est remise en cause par ces comportements (incivilités, non-respect des règles, insultes, etc.) et questionne sa posture en tant qu'éducateur.

Comment est-il possible d'analyser les effets de l'exclusion ponctuelle de cours sur la relation élève-enseignant lorsque celle-ci devient de plus en plus fréquente et répétitive ? Dans la mesure où les adolescents sont des êtres en construction, quelques-uns sont à un moment de tensions et de remise en question de leur vie. L'école va alors devenir un lieu où ces tensions vont créer des conflits qui peuvent nuire au climat scolaire d'un établissement. La mesure d'exclusion ponctuelle prise par des professeurs lors de situations conflictuelles répétées avec des élèves va avoir des conséquences positives ou négatives sur le parcours scolaire de ceux-ci, mais aussi sur l'ambiance à l'intérieur de la classe, voire au-delà. Lors de nos expériences professionnelles en tant qu'assistantes d'éducation, nous avons pu observer cette pratique de l'exclusion ponctuelle. Ainsi, nous avons questionné son but, ses objectifs, sa justification, son efficacité et ses conséquences au sein de la communauté élèves, enseignants, personnels administratifs ou techniques.

La ligne directrice de notre mémoire va suivre des éléments de réponse à notre problématique. Nous allons nous demander comment le CPE peut intervenir lors d'une rupture relationnelle entre un élève et son enseignant lors d'une exclusion ponctuelle de classe, sans endommager les droits et sentiments de chacun ? Notre recherche de mémoire se focalise sur cette relation entre enseignant, élève et CPE de l'enseignement secondaire. Nous étudierons cette relation dans une situation bien

¹ Circulaire n° 2015-139 du 10-8-2015, Mission des conseillers principaux d'éducation, publiée au Bulletin Officiel n°31 du 27 août 2015

² Ensemble de connaissances et de compétences qui permettent l'accomplissement d'une tâche dans le cadre d'un métier.

précise, celle de l'exclusion ponctuelle de classe. L'exclusion temporaire d'un élève de son établissement et l'exclusion définitive ne seront pas traitées dans ce mémoire.

Notre démarche comprend une première partie théorique qui apporte des réponses partielles nourries par des analyses scientifiques. Nous présenterons une forme d'état des lieux des connaissances sur ce thème, en exposant les réflexions et les réponses générales sur la notion de rupture entre les acteurs lors de l'exclusion ponctuelle de cours par un enseignant ou une enseignante. Cette première partie permet d'introduire notre enquête de terrain en apportant les connaissances nécessaires pour comprendre l'ampleur des situations conflictuelles auxquelles nous avons été confrontés. La deuxième partie sera donc consacrée à nos observations sur le terrain. Notre investigation permettra de nous rendre compte des enjeux au sein des établissements scolaires, ce qui nous amènera à donner une réflexion nouvelle à notre problématique.

PARTIE 1 : L'exclusion ponctuelle de cours, rupture entre les acteurs

Dans cette première partie, nous allons faire un état des lieux sur l'exclusion ponctuelle de classe, ses effets sur les utilisateurs de l'école et le rôle du CPE dans cette pratique scolaire. Tout d'abord, il s'agira de s'interroger sur la place de l'adolescent dans le système scolaire. Nous questionnerons son statut et ce que cela implique au sein d'un établissement scolaire tout en considérant l'individu en devenir. Nous montrerons également que la pratique de l'exclusion ponctuelle de classe est souvent l'aboutissement de tensions entre l'élève et l'enseignant. Dans un second temps, nous aborderons cette relation conflictuelle, en se questionnant sur la notion d'autorité. Nous examinerons l'utilisation et les potentielles dérives de l'exclusion ponctuelle de classe. Ensuite, nous terminerons cette analyse en mettant en perspective les effets d'une telle pratique sur le parcours scolaire de l'élève : comment l'exclusion ponctuelle de classe impacte-t-elle les apprentissages ? Quels seraient les moyens d'envisager cette rupture sociale de l'élève exclu comme éducative ? Nous aborderons le rôle du CPE dans cette relation tripartite, entre élève, professeur, et vie scolaire : quels vont être les impacts de la pratique d'exclusion ponctuelle sur le quotidien du CPE ? Comment le CPE doit-il manœuvrer dans ses relations pour garantir une certaine objectivité ? D'ailleurs, cette objectivité est-elle souhaitable dans sa pratique professionnelle ?

Chapitre I : La place de l'élève, en tant qu'adolescent, dans le système scolaire

Dans ce chapitre, notre réflexion part de la place de l'élève et de son rôle dans l'institution scolaire. Nous nous demanderons ce que le système éducatif attend de lui et comment l'adolescent évolue en son sein. La période de l'adolescence peut engendrer des fragilités dans la construction de l'individu. C'est pourquoi certains comportements vis-à-vis de l'école peuvent parfois être expliqués par cette étape de la vie. L'adolescent peut ainsi avoir des comportements déviant des attentes de son statut d'élève. C'est une étape qui reste, pour une partie des jeunes, un moment de tensions avec l'adulte.

I.1. Le "métier" de l'élève, ce que l'on attend de l'adolescent dans le cadre scolaire du secondaire

Dans cette sous-partie, nous allons essayer de définir le "métier de l'élève". Pour cela nous nous appuyerons notamment sur l'ouvrage de Philippe Perrenoud, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*³. Dans un premier temps nous expliquerons ce qu'est le rôle attendu de l'élève dans le système éducatif. Puis nous développerons la notion du cadre scolaire et la plus ou moins grande adhésion de l'élève à ce cadre. En cela nous interrogerons l'organisation éducative et comment elle est reçue par les élèves. Quel sens les élèves donnent-ils à leurs apprentissages ? Comment et

³ Philippe Perrenoud, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, 1994, Pédagogies Références.

pourquoi certains d'entre eux prennent-ils leur distance face aux attentes des adultes et de l'institution ?

L'école est un espace commun dans lequel on retrouve la notion d'obéissance à un cadre. En posant des limites, elle permet un apprentissage collectif de connaissances, de pratiques, de méthodes pour apprendre ensemble. Ce cadre donne lieu à la vie en collectivité et montre la nécessité de structurer cette communauté. Les établissements scolaires ont établi des règles communes afin de créer des espaces d'apprentissage efficaces. Il existe un « métier » d'élève qui les invite à suivre des routines et des règles qui visent, parfois à optimiser les apprentissages et le développement intellectuel, mais parfois, plus prosaïquement, à assurer le silence, l'ordre et la discipline, à faciliter la coexistence pacifique dans un espace clos, à garantir le respect des programmes, le bon usage des moyens et l'autorité du maître (Perrenoud, 1994). Ces règles constituent donc un cadrage et une organisation prenant la forme d'une certaine ritualité. Tous ces codes installés au sein des établissements scolaires vont permettre aux élèves de prendre des habitudes et de les inscrire dans le temps. Ces règles enseignent progressivement ce que, idéalement, l'école, en tant qu'espace commun, attend d'un élève. Ainsi, le jeune apprend à adopter un rôle pour répondre aux exigences de l'école, un comportement idéal qui constitue le "métier" d'élève. Il doit être capable d'intégrer une culture proprement scolaire qui permette le vivre ensemble et l'apprentissage commun à l'école. Autrement dit, le métier d'élève est une posture contrôlée et fortement contrainte par l'école, tout autant qu'un ensemble de connaissances, de compétences et de manières qui vont, quelquefois implicitement, avoir pour objectif la réussite professionnelle et sociale d'un élève sortant du système scolaire.

Le métier de l'élève repose sur un travail d'apprentissage codifié. À l'image d'un emploi qui permet d'insérer socialement un adulte dans la société, être élève ou étudiant est un statut qui confère une identité sociale et un moyen d'existence. Penser ce statut de cette manière permet de comprendre comment les élèves perçoivent leur obligation de formation dont découlent des tâches éducatives et des tâches instructives. Il est attendu des élèves un travail scolaire que l'on peut définir par le rapport des élèves à ce que demande l'école (Nicolas Sembel, 2012). Le travail scolaire peut créer certaines tensions entre la demande scolaire faite à l'élève et ce qui va être réellement fait par l'élève (par exemple le travail personnel, ou encore l'investissement dans la scolarité). Pour comprendre ces tensions, nous devons mettre en évidence les attentes du système scolaire face aux jeunes qui y sont scolarisés.

Le métier de l'élève peut se caractériser de plusieurs manières (Perrenoud, 2005). Il est important d'en comprendre tous les paramètres pour saisir la portée de ce concept. D'abord, le système scolaire est une institution qui a une très forte emprise sur les individus. Son importance lui confère un rôle primordial puisqu'il offre la possibilité aux individus de s'intégrer professionnellement et socialement dans la société à l'issue de son parcours (Dubet, Duru-Bellat, Vérétoit, 2010). Le passage dans le système scolaire est obligatoire et le refus de s'y intégrer entraîne des conséquences sociales importantes. Elles conduisent à une confrontation constante à son propre échec. Souvent, les élèves en viennent alors à se plier à la norme scolaire face à ces conséquences néfastes pour eux. De surcroît, si nous reprenons le concept du métier d'élève, il est défini de manière unilatérale ce qui renforce l'emprise de l'institution scolaire. L'élève ne décide pas des modalités de connaissances, de compétences et de comportement que l'on attend de lui. L'autonomie des élèves semble très relative. Le métier d'élève est un concept constamment contrôlé, que ce soit par

l'enseignant, les parents, ou l'institution, l'élève subit une forte pression. À cela s'ajoute l'évaluation constante de son travail fourni, il est contrôlé et évalué en permanence et se définit par des modalités extérieures qui s'imposent à lui. Cependant, cette emprise et cette forte influence ne permettent pas toujours à tous les élèves de comprendre ce que l'École attend d'eux. Ces élèves vont alors entrer dans un conflit avec les premières personnes qu'ils côtoient dans l'institution. Autrement dit, le personnel de l'établissement dans lequel l'élève est scolarisé.

Comme nous avons pu le voir le métier d'élève s'apprend, son adhésion est plus ou moins forte selon les élèves. C'est ce qui fait l'hétérogénéité des classes et des établissements. Il existe une motivation et des intérêts différents selon les élèves (appétence pour certaines matières, origine sociale). L'école étant obligatoire et très codifiée, la prise en charge d'adolescents venant de différents milieux sociaux, avec différentes origines culturelles entraîne des parcours scolaires variés. Ces parcours scolaires vont être plus ou moins bien vécus selon les élèves. Si certains d'entre eux endossent pleinement le rôle et le comportement que l'on attend d'eux, d'autres n'adhèrent pas aux prescriptions de l'école (Perrenoud, 2005) et ne trouvent pas leur place dans l'institution. On voit alors survenir différents comportements, tels que des stratégies d'évitement (décrochage scolaire, phobie scolaire), ou des attitudes agressives (remises en question, bousculades, injures, rejet de l'adulte). De plus, les recadrages (punitions ou sanctions) qui se mettent en place lorsque leur comportement entraîne un non-respect des règles ne changent rien, parfois même aggravent les situations. Lorsqu'il s'agit des compétences et de l'implication purement de l'élève, il y a la note, le redoublement, les bulletins de notes, etc. Concernant les problèmes de comportement ou de situations destructrices du fonctionnement de l'enseignement ou de la vie scolaire hors classe, il existe différentes punitions et sanctions. Celles-ci doivent répondre proportionnellement à l'erreur commise et suivre alors une échelle des sanctions/punitions (Prairat, 2003). La règle fait partie de l'éducation, nous devons nous interroger sur son objectif et la manière dont elle est appliquée.

L'éducation et la formation reposent sur un cadre scolaire constitué par un ensemble de règles et de structures (hiérarchie, assemblées, etc.). Il est donc nécessaire d'installer un climat scolaire favorable aux apprentissages communs et à l'épanouissement des élèves. Le règlement intérieur d'un établissement codifie de manière explicite une certaine partie des attendus propre à une vie en communauté au sein de celui-ci. Les mesures disciplinaires sont là pour donner un cadre normatif. Si l'idéal du métier d'élève est une implication forte dans le travail scolaire, il est aussi la construction d'un comportement adapté au vivre ensemble (travail personnel, respect des règles, attitude respectueuse). Toutefois, le métier d'élève idéal doit être nuancé dans la réalité. Ainsi, certains élèves répondent tout juste aux attentes scolaires (Perrenoud, 2005). Ces élèves ajustent leur travail pour qu'il suffise au système scolaire sans qu'il leur soit défavorable dans leur parcours. Autrement dit, ils fournissent un travail qui leur suffise à éviter le redoublement ou la réorientation. Ainsi, cette attitude leur permet de maintenir une distance en contrôlant leur effort de travail et de créer une certaine autonomie face à l'école. Il faut donc distinguer l'idéal du travail scolaire attendu et l'investissement réel de l'élève. Parallèlement, un profil d'élèves se détache des règles de l'institution de manière plus visible. On observe des élèves aux comportements déviants ou hostiles aux règles qui s'imposent à tous (bavardages, hostilité à l'encontre des professeurs et adultes de l'établissement, à l'encontre des élèves, comportement agressif). Cela s'explique par leur perception des règles elles-mêmes. Ces comportements peuvent être dus à de multiples facteurs (valeur accordée à la scolarisation, environnement social, etc.).

La volonté du système scolaire de faire adhérer l'ensemble des élèves à ce métier est difficilement réalisable dans sa globalité. Pour cause, cette hostilité aux règles est souvent expliquée par l'état adolescent que traversent les jeunes durant leur période de scolarité obligatoire, tout particulièrement au collège qui regroupe des jeunes de dix à quinze ans (passage de l'école primaire à l'école secondaire, distance d'avec les membres de la famille, puberté, tensions familiales, vie du quartier, etc.).

I.2. L'état d'adolescent, un épisode de vie qui amène des changements

La notion d'adolescence a été construite historiquement (Ariès, 1960) et est multiforme. Nous en donnerons, tout d'abord, une définition sociologique. Ensuite, nous présenterons l'adolescence sous un angle psychologique. L'adolescence est une phase du développement humain physique, sexuel et psychologique, qui marque une transition entre l'enfance et l'âge adulte. Cette période aux limites floues reste complexe avec les évolutions saillantes. Puis nous nous pencherons avec plus de précision sur l'enchevêtrement de ce passage pour les adolescents. Nous nous attacherons aussi à présenter l'évolution du comportement social à l'adolescence entre opposition, affirmation et indépendance : montrer qu'il s'agit d'une phase de vulnérabilité, de discontinuité et de crise. Cela constitue un élément explicatif de la défiance vis-à-vis de l'autorité, qui peut entraîner des tensions entre l'adolescent et le professeur durant les cours. Nous rechercherons alors les impacts possibles sur le métier de l'élève.

La période d'apprentissage correspondant avec l'école du second degré équivaut quelque peu à l'adolescence. Cette période de la vie allant de 10 à 18 ans est souvent marquée par des tensions et des conflits qui causent des difficultés d'adaptation aux codes que les établissements scolaires ont institués (horaires, règles, cours, relations entre les personnes, etc.). En sociologie, le terme d'adolescent fait référence à la notion d'âge et de génération ainsi qu'aux changements auxquels l'adolescent fait face lors du franchissement des différents âges (Charraud, 1995). Par ailleurs, l'âge devient aussi un marqueur d'appartenance à un groupe social particulier. La psychologie et la psychanalyse s'intéressent plutôt aux étapes du développement psychologique et biologique de l'individu. L'adolescence est aussi une phase de transition biologique et psychologique entre l'enfance et la vie adulte. Cette phase de l'adolescence est en réalité un « double passage » (Mauger, 1995). C'est l'âge qui précède l'insertion sur le marché du travail et la formation des couples. C'est donc un état qui peut être illustré comme une phase d'indétermination sociale et une période de classement et d'incohérence statutaire.

On identifie le début de l'adolescence avec principalement des changements hormonaux : poussée de croissance, mutation de la voix, puberté, etc. Elle se caractérise également par une affirmation de soi et une recherche d'identité. Certaines parties du cerveau se développent jusqu'à l'adolescence (Gueguen, 2014). Les zones dédiées aux fonctions cognitives et à la gestion des émotions atteignent leur pleine maturation vers 16-17 ans, après une intense activité lors de l'adolescence.

L'adolescence contient l'idée d'une séparation, d'une transition et d'une intégration. Ce passage est parfois chaotique, parfois violent. Chacun doit faire le deuil de son enfance pour entrer dans une phase d'incertitudes dans l'espoir de devenir un adulte. Cette période entre l'enfant et l'adulte a

longtemps été considérée avec mépris. L'adolescence est associée à l'étourderie, la débauche, la vivacité et la folie (Ariès, 1960). La jeunesse est encore synonyme de manque d'expérience, mais aussi d'imprudences. Cette connotation négative est souvent présente dans la pensée des adultes : « les jeunes ne sont plus respectueux », « ils n'obéissent plus », ou « ils font n'importe quoi ». Ces remarques se reproduisent de génération en génération. Au XVIII^e siècle, la jeunesse considérée comme l'âge le plus brillant et le plus aimable de la vie devient l'âge des apprentissages. Au cours du XIX^e siècle émerge un souci croissant de moralisation et d'encadrement des jeunes (Ariès, 1960). À cette époque, la jeunesse est travaillée par des tendances contradictoires avec des valeurs de l'utilitarisme dans la sphère publique et économique. C'est au début du XX^e siècle par le progrès des sciences et la promotion de la psychologie que de nouvelles façons de penser la jeunesse et d'en parler ont émergé.

Chez certains adolescents, on constate un état de crise identitaire. L'adolescent va vouloir s'affirmer en passant par la contradiction et l'émancipation de la parole des adultes. Les enseignants ainsi que le personnel de vie scolaire travaillent au quotidien avec les élèves afin de leur permettre cette pleine émancipation et leur apprendre à devenir des adultes autonomes et responsables. Mais ils peuvent également être confrontés à des situations conflictuelles d'affirmation des élèves. Cette affirmation de soi peut être associée à l'environnement de socialisation que représente l'école pour les jeunes.

La période juvénile implique une socialisation auprès d'un nouveau groupe, le jeune sort de son contexte familial et s'imprègne de nouvelles normes mises en place par ces pairs ainsi que par l'institution qu'il fréquente. François de Singly (2007) expose la notion de processus d'individualisation qui s'opère non seulement pendant l'adolescence mais qui se poursuit toute la vie. Ce processus est central dans les sociétés contemporaines européennes et concerne tous les individus. L'individualisation chez les adolescents s'opère par la revendication d'une identité personnelle, on essaye de se démarquer des autres tout en restant dans une même culture de groupe, la culture juvénile. Les jeunes veulent avoir plus de pouvoir sur leur vie, c'est *un processus progressif et toujours remis en cause de propriété de soi par soi* (De Singly, 2007), c'est le fait d'apprendre à devenir soi-même. Son développement personnel se heurte à un souci plus général, le vivre ensemble. L'adolescent peut s'interroger sur la manière d'être différent tout en étant "conforme" à un collectif. Les adultes et les adolescents n'ont pas les mêmes priorités et c'est ce désaccord qui peut conduire à des situations conflictuelles. C'est pourquoi la classe, étant un espace collectif, peut entraîner des tensions entre l'enseignant et l'élève si ce dernier exprime des comportements qui s'opposent à la culture scolaire (c'est-à-dire les règles et normes mises en place par l'institution).

Un des rôles de l'école est de faire grandir et faire progresser l'élève. Son but est au moins double : fournir à l'élève un bagage intellectuel solide d'une part et le rendre autonome d'autre part. Cette autonomie va passer par l'apprentissage du raisonnement, des savoir-être et savoir-faire et plus généralement, par l'apprentissage des normes pour permettre le vivre ensemble dans un collectif. Cependant, la diversité des élèves et la période de l'adolescence vont parfois conduire à des tensions entre élèves et adultes.

I.3. Relations aux adultes, entre développement de la confiance et permanence de tensions

Nous montrerons ici l'importance de la figure enseignante dans le développement de l'élève qui passe par la confiance ou non de l'élève dans l'adulte et les facteurs qui l'accompagnent. Il faut donc comprendre les enjeux de la confiance envers autrui. Comment la confiance se met-elle en place entre l'élève et l'adulte ? Mais aussi, comment cette confiance peut-elle être remise en question lors de tensions ou de conflits ?

Le moment de l'adolescence provoque un ensemble de bouleversements chez le jeune. On observe régulièrement une volonté d'émancipation de la sphère familiale lorsque celle-ci est présente. Mais cette émancipation n'est pourtant pas signe d'éloignement. "*L'adolescence moderne se distingue par une nouvelle « autonomie »*" (Galland, 2008, p.819). Elle est, en effet, synonyme d'une plus grande liberté de déplacement et un monopole de décision dans leurs relations affectueuses. Les parents perdent progressivement leur pouvoir décisionnel concernant les fréquentations de leur(s) enfant(s). Il est possible de mettre en avant qu'il y a une perte du contrôle parental sur certains points. Néanmoins, cette autonomie ne traduit pas une perte d'autorité chez les parents mais le fait que, hors du contrôle familial, ces règles ne s'appliquent pas forcément aux autres sphères. Un espace se crée entre "le temps de l'élève" et le "temps libre" qui implique une négociation entre l'adolescent et ses parents. Ce qui nous intéresse particulièrement est cette notion de nouvelle autonomie et de négociation. Ces négociations, bien qu'elles puissent se réaliser sans problème particulier, peuvent également être source de conflits entre deux générations qui n'ont pas eu la même éducation. Selon la qualité du lien familial, les adolescents vont développer plus facilement leur processus d'autonomisation (Atger, 2007). Plus la relation avec les parents est positive, plus les jeunes vont construire leur autonomie. Ce lien va leur permettre de cultiver la confiance en eux et celle qu'ils vont accorder aux adultes. Cette relation fonctionne également de la même façon dans l'environnement scolaire. Plus la relation de départ est agréable, plus le jeune va pouvoir faire évoluer la confiance qu'il octroie aux adultes de l'établissement.

Il existe différents types de confiance. Pour notre propos, nous nous intéresserons à la confiance en soi et la confiance en autrui. La notion de confiance, au sens strict, nous renvoie à l'idée que l'on peut se fier à quelqu'un ou quelque chose. La confiance relationnelle va donc désigner la confiance naissant entre deux individus (Neveu, 2004). Chez l'adolescent, cette confiance envers l'adulte peut être rapidement remise en question. D'un point de vue psychologique, si l'on reprend la théorie d'Erikson, la première épreuve dans la construction d'un individu est d'acquérir le sentiment de confiance fondamentale. Sans quoi c'est un sentiment de méfiance qui va se développer. Le sentiment de confiance est fragile chez les adolescents. Ils peuvent très vite devenir méfiants envers l'adulte, notamment, lors de leur choix d'orientation. L'élève qui n'a pas de bonnes notes peut développer un sentiment de frustration envers son enseignant en le considérant comme un obstacle à ses objectifs. Il est possible qu'un élève puisse rejeter la faute de son échec scolaire sur son professeur. Effectivement, les études sont une phase d'expérimentation dans laquelle le jeune peut se retrouver confronter à des phénomènes de frustration concernant ses aspirations à un statut particulier qui ne peut être atteint (Galland, 1990). Cette frustration peut provoquer une certaine tension chez l'élève, influençant son comportement à l'école. De mauvaises notes de la part d'un

professeur peuvent entraîner une rupture, particulièrement quand les résultats risquent de lui fermer des portes lors de ses choix d'orientation. L'échec scolaire dans une discipline est pour certains élèves la faute du professeur qui "explique mal". Cette notion de confiance prend donc un aspect suffisamment important pour que la sanction évaluative des travaux des élèves soit acceptée par ceux-ci, pour ainsi éviter des tensions liées à une frustration. Ce sont ces tensions permanentes entre les élèves et les professeurs qui vont créer des conflits.

Les désaccords entre les adolescents et les adultes sont multipliés par une dualité permanente entre autonomie et surveillance, ou parfois même infantilisation. Ce paradoxe de comportement ne favorise pas une totale confiance du jeune envers l'adulte. Les déceptions que les adolescents développent envers les adultes sont souvent à l'origine d'une fracture dans leur confiance.

Pour les adultes, l'adolescence peut sembler troublée car les jeunes sont souvent pris dans une dualité. En les poussant à l'autonomie, les conduites à risque des jeunes ont tendance à provoquer les adultes et les entraînent à y répondre par oscillation entre répression et protection. La rupture relationnelle à un moment donné entre l'adolescent et l'adulte n'est pas irrémédiable car la confiance se construit, elle ne se décrète pas (Bellenger, 2017). Lorsqu'il y a rupture du lien de confiance, il s'agit alors de mettre en œuvre les conditions de retour de cette relation. Dans l'environnement scolaire, le CPE peut ainsi jouer un rôle de médiateur⁴. En cas de rupture, la participation d'une tierce personne peut permettre un allègement de la tension et favoriser le retour d'une relation de confiance.

L'école est un espace contrôlé, fait de règles et d'attentes scolaires. La perception des élèves et leur adhésion sont différentes selon leur bagage culturel. Après avoir analysé ce que l'on attend du jeune dans le cadre scolaire, on observe que les tensions créées avec les adultes sont souvent le fruit d'une incompréhension. L'adolescence engendrant une multitude de chamboulements, la prise d'indépendance peut parfois être difficile. Tirailé entre émancipation, intégration par les pairs mais aussi par la demande implicite de l'accompagnement par les adultes, l'adolescent est en pleine recherche d'une nouvelle autonomie. Le caractère imprévisible des actes des adolescents pousse les adultes à agir de temps à autre à l'encontre de leur autonomisation. Dans ce mémoire, nous nous intéresserons à ces tensions lorsqu'elles apparaissent entre un élève et un enseignant lors de la rupture que va engendrer l'exclusion ponctuelle de classe. Il s'agit effectivement d'analyser la rupture relationnelle entre ces deux parties et de voir qu'elle est la place du CPE au sein de celle-ci.

⁴ Circulaire n° 2015-139 du 10-8-2015, Mission des conseillers principaux d'éducation, publiée au Bulletin Officiel n°31 du 27 août 2015

Chapitre II : L'enseignant face au conflit : autorité et mesures disciplinaires

Dans ce chapitre, nous nous penchons sur les tensions entre élèves et enseignants, et sur les conflits qu'elles peuvent générer. Le "métier" de l'élève est un ensemble d'attentes et de règles attendu chez les élèves afin d'intégrer les apprentissages ou plus simplement garantir le calme en établissement scolaire (Perrenoud, 2005). Mais l'état adolescent que traverse le jeune peut l'amener à sortir de ce modèle idéal que l'on attend de lui et alors créer des tensions avec ces interlocuteurs adultes. La relation enseignant-élève peut se dégrader par les postures d'opposition que prennent les deux parties. Dans certains cas, le professeur va chercher à réaffirmer son autorité et, de son côté, l'élève va adopter des comportements de refus envers l'institution qui seront à terme néfastes pour son parcours scolaire. Cette cristallisation de tensions entraîne souvent une rupture entre les deux individus. Ce qui nous intéresse dans cette situation est la rupture relationnelle qui prend la forme de l'exclusion ponctuelle de classe. C'est pourquoi, nous nous interrogerons sur cette relation ainsi que sur la notion d'autorité qui va nous permettre de comprendre comment l'exclusion ponctuelle de classe va entrer dans les pratiques de certains enseignants.

II.1. La relation enseignant-élève, un facteur de réussite ou d'échec

Dans cette sous-partie, nous montrerons les conséquences individuelles et collectives d'une relation conflictuelle entre un enseignant et un élève. Nous observerons les choix de l'adulte dans une prise de décision individuelle et non collective, ainsi que les raisons d'un comportement perturbateur de la part de l'élève qui défie l'autorité de l'enseignant. La relation enseignant-élève ressort systématiquement dans les recherches scientifiques comme ayant un impact sur la relation que l'élève aura avec l'école (Brewster & Bowen, 2004). L'attitude conflictuelle ou coopérative des enseignants joue un rôle dans l'attitude des élèves. C'est une relation à double entrée et nous devons examiner les choix possibles pour l'enseignant dans un cadre juridique scolaire mais aussi énoncer les actions que choisissent les élèves pour exprimer leur désaccord ou leurs craintes face à la décision de l'adulte. Lorsqu'une tension se cristallise entre l'enseignant et l'élève, celle-ci peut alors prendre la forme d'une rupture relationnelle. Les punitions ou sanctions peuvent se multiplier et générer un sentiment d'injustice chez l'élève. Ce sentiment peut ainsi rompre le lien de confiance de l'élève avec l'école. Comment en est-on arrivé là ?

La relation enseignant-élève est un concept que l'on peut envisager de trois perspectives différentes (Davis, 2003) :

- La perspective de l'attachement qui se réfère aux modèles relationnels intégrés par l'adolescent. La relation enseignant-élève est vécue comme une extension de la relation parentale. Elle va venir modeler les motivations du jeune vis-à-vis de l'école et impacter la perception de ses compétences scolaires. Cette dimension affective est souvent sujette à de nombreuses critiques (Virat, 2016). Notamment dans le débat qui oppose instruction et éducation, certains considèrent cette relation comme une dérive du rôle culturel de transmission des savoirs de l'école (Lafforgue, Lurçat, 2007).
- La seconde perspective est la perspective motivationnelle. Ainsi, la qualité de la relation enseignant-élève va être influencée par des éléments liés à l'enseignant. Ses pratiques

pédagogiques, les stratégies qu'il met en place afin de cultiver la motivation des apprentissages des élèves, etc., vont permettre de développer des interactions positives et de promouvoir le lien des élèves avec l'école.

- Enfin, la troisième perspective dans ce concept est socioculturelle. Cette approche est celle des liens interpersonnels autour de la classe et de l'école. Elle permet d'étudier la fonction des normes dans la sphère scolaire. Dans cette perspective, la relation enseignant-élève est donc influencée par l'environnement de la classe, et plus largement de l'école.

La relation entre l'enseignant et l'élève évolue constamment en fonction du temps, des événements (Pianta, 1999), mais aussi en fonction de nombreux autres facteurs. Parmi ces facteurs, certains sont propres à l'élève (contexte familial, difficultés comportementales, caractéristiques personnelles, état d'esprit du moment), certains sont propres à l'enseignant (caractéristiques d'enseignement, style d'attachement, l'image que l'enseignant a de lui-même, croyances et comportements quotidiens des enseignants), d'autres sont influencés par le milieu scolaire (contexte institutionnel, culture interpersonnelle des établissements du secondaire, contexte scolaire actuel) (Fortin, 2011). Ces différentes relations peuvent avoir des répercussions sur la scolarité du jeune. Une relation positive va permettre aux élèves de participer plus activement à leurs apprentissages (Fredriksen, Rhodes, 2004). Elle est primordiale pour une meilleure adaptation sociale et scolaire de l'élève (Fortin 2011). Une relation positive entre l'enseignant et l'élève va réduire le risque de décrochage scolaire, surtout si ce risque est élevé (Fallu & Janosz, 2003).

La relation enseignant-élève est un élément essentiel sur le succès scolaire de l'élève et sur son adaptation sociale (Fredriksen, Rhodes, 2004). D'autre part, il existe un rapport structurellement asymétrique dans les échanges entre l'enseignant et l'élève, car il y a celui qui sait (l'enseignant), et celui qui ne sait pas (l'élève, l'apprenant). Cette relation hiérarchique peut se révéler difficile pour certains élèves. En effet, cette relation peut être ponctuée de tensions dues à des humiliations symboliques ou réelles (notes, réflexion, mise en difficulté, etc.), voire des ressentis de la part du jeune ou de l'enseignant. A cela s'ajoute, le comportement différencié que peut adopter de manière non intentionnelle le professeur. Le comportement positif des enseignants concourt au succès de l'intégration des élèves en difficulté, néanmoins cette attitude positive serait davantage à destination des élèves ordinaires qu'aux élèves en difficulté (Potvin & Rousseau, 1992). Dès le plus jeune âge, les élèves ayant des difficultés scolaires vont alors avoir tendance à s'éloigner du cadre scolaire et de ses attentes car l'attitude des enseignants envers eux semble moins positive. Ces élèves auront un rapport à l'enseignant compliqué puisque, ayant accumulé des lacunes, il leur sera plus difficile de répondre aux attentes de l'institution. Quand l'enseignant se retrouve face à des élèves qu'il ne contrôle pas et avec lesquels il n'arrive plus à transmettre des connaissances, son lien avec eux devient fragile. Ainsi, ne pouvant pas répondre à tous les besoins de ces élèves en difficulté - puisque cette attention en cours serait au détriment du groupe - le professeur va s'éloigner inévitablement de la relation de confiance. Une incompréhension réciproque peut se développer et alors entraîner des pratiques d'opposition et des tensions qui, au fil du temps, vont s'amplifier (Potvin & Rousseau, 1993). Des tensions vont apparaître entre les élèves en difficulté scolaire et les enseignants lorsque des comportements dévient de l'attente scolaire.

Cet ensemble de facteurs autour de la relation enseignant-élève démontre bien la complexité des échanges entre ces deux acteurs. Si les rapports positifs sont effectivement facteurs de la

réussite scolaire d'un élève, il en va donc de soit que cette relation peut également s'avérer être un facteur d'échec scolaire en cas de rapports négatifs entre l'élève et son enseignant. Ces échanges conflictuels peuvent d'ailleurs amener l'enseignant à devoir faire des choix pour préserver la classe et les enseignements. C'est souvent face à une relation conflictuelle avec un élève que l'enseignant va devoir user d'une forme d'autorité.

II.2. L'autorité de l'enseignant dans la classe

L'autorité est un concept inévitable en éducation. Cette sous-partie, nous permettra d'exposer la complexité de l'usage de l'autorité pour un adulte et notamment pour l'enseignant au sein de sa classe. Les changements sociétaux d'aujourd'hui impliquent de repenser la manière d'acquérir de l'autorité ce qui implique des avis divergents quant à la manière de procéder dans la gestion d'un groupe classe. Par conséquent, dans un premier temps, nous donnerons une définition de l'autorité à l'école (Robbes, 2014). Nous ferons également un retour historique sur la façon dont a évolué l'autorité de l'enseignant (Gauchet, 2014). Ensuite, nous évoquerons la problématique actuelle concernant le fait de "rétablir l'autorité des maîtres". Nous nous appliquerons à montrer comment l'autorité se manifeste dans les salles de classe. Par la suite, nous décortiquerons les présupposés concernant l'autorité de l'enseignant pour en donner une définition la plus proche des pratiques actuelles de l'autorité.

Dans le champ de l'éducation, il s'agit d'un concept idéalisé qui suppose un âge d'or où l'enseignant aurait imposé son autorité aux élèves de manière naturelle et incontestable (Robbes, 2014). Cette notion traditionnelle d'autorité est composée de trois sens (Robbes, 2014) :

- Être l'autorité : l'enseignant, par son statut au sein de l'institution éducative, représente une autorité, mais ce statut ne suffit pas à créer entièrement des conditions d'apprentissage.
- Avoir de l'autorité : l'enseignant, possède une confiance en soi suffisante pour lui permettre d'influencer positivement sur l'élève et ainsi l'autoriser à devenir auteur de lui-même.
- Faire autorité : l'enseignant mobilise des savoirs et des connaissances contextualisés dans l'organisation de la classe et dans le dialogue entre l'enseignant et ses élèves.

L'autorité s'acquiert, c'est pourquoi cette relation d'autorité se construit par l'action sans se limiter à des mesures disciplinaires. Elle a pour but de faire grandir l'individu ; ce n'est pas seulement un rapport d'obéissance. Au sein de la classe, "*L'autorité professorale se fonde sur l'inégalité des rapports, une soumission consentie et une délégation de l'autorité étatique*" (Bilheran, 2009, p.67). En ce sens, le savoir que détient l'enseignant lui confère - par l'asymétrie de ses connaissances par rapport à celles des élèves - une certaine soumission acceptée par les élèves et qui est appuyée par l'école obligatoire en tant qu'institution de l'État. L'autorité est un acte éducatif qui doit amener à transmettre, consolider les acquis, développer l'esprit critique, etc. Elle reste une question d'usage et, si elle est mal utilisée, elle peut s'avérer contre-productive aux échanges avec les élèves. Cet enjeu relationnel doit permettre l'action sans que celle-ci mette l'élève dans une situation de dévalorisation.

Les conflits au sein de la classe montrent que certains élèves défient cette autorité. L'enseignant n'est pas le seul à être confronté à ce comportement. L'adolescent, s'il n'est pas en confiance avec l'adulte, quel qu'il soit, pourra délibérément défier son autorité. L'évolution vers l'éducation

moderne peut expliquer le changement de posture chez les élèves face à la figure de l'autorité qui est l'adulte. Cette confrontation entre les générations remet en question l'autorité de l'adulte. Nous sommes actuellement dans une phase où l'éducation est postmoderne (Gauchet, 2014). L'autorité des enseignants se voit remuée par la charge éducative qu'il leur est demandé. Précédemment, le lien social se construisait autour de la tradition. Les adultes prenaient entièrement en charge le devenir de l'enfant. La place du "je" était pensée par le "nous" (Gauchet, 2014). Dans ce contexte, la tradition prépare la reconnaissance de l'autorité, elle permet d'accéder à une organisation non symétrique du lien social. Idéalement, les enfants obéissaient aux adultes, d'abord au sein de la famille puis dans l'institution scolaire. Des rébellions pouvaient avoir lieu, mais la tolérance était plus grande car l'insertion professionnelle était plus souple pour les jeunes sans diplômes. Avec la modernité, lorsque le lien social s'est construit autour de l'individualisme, le "je" s'est émancipé du "nous" de manière progressive (Gauchet, 2014). Aujourd'hui, les identités sont multiples et chacun se détache de plus en plus de la norme. Nos sociétés se sont structurées dans une logique d'autonomisation de tous, y compris des enfants. Progressivement, l'enfant devient en quelque sorte l'égal de l'adulte. Il devient prescripteur d'achat au même titre que ses parents, il a des droits⁵. Peu importe le "nous", ce qui compte c'est le "je". L'enfant s'émancipe plus rapidement du monde infantin, il devient plus indépendant dans la construction de son identité. Ce phénomène est renforcé par le développement d'internet qui donne accès à une vaste base de données. Le rapport à l'adulte n'est plus le même. L'enseignant doit innover dans ses pratiques pour s'adapter à l'enfant auquel il fait face.

L'autorité familiale ne se transmet plus à l'enseignant. On retrouve un conflit classique dans la passation de l'autorité entre l'institution familiale et l'institution scolaire. Les parents pensent détenir tous les pouvoirs sur l'éducation de leur(s) enfant(s) et sont réticents à accepter l'autonomie pédagogique des enseignants. Par ailleurs, l'école peut parfois dévier de sa vocation citoyenne et républicaine et devenir une institution objectivement maltraitante vis-à-vis de certains enfants (Bilheran, 2009). Ces conflits impactent là encore l'autorité de l'enseignant et influencent sa relation avec les élèves. D'ailleurs, on observe que les préoccupations autour de l'autorité sont fréquentes chez les enseignants. L'exercice de l'autorité est en crise (Robbes, 2013). L'institution n'est plus établie sur l'autorité "naturelle" de ses représentants, elle se dit fondée sur l'égalité et la liberté, ce qui semble idéaliste aujourd'hui lorsque l'on voit les inégalités augmenter au sein du public qu'elle accueille. De surcroît, l'école ne possède pas le monopole de l'instruction, de l'ouverture au monde, elle est largement concurrencée par internet et les réseaux sociaux dans l'accès des jeunes à la culture. La culture de masse et la vie juvénile deviennent des paramètres qu'il faut prendre en compte pour garder les jeunes attentifs aux savoirs transmis au sein de l'école. Cette évolution fait de l'autorité une notion plus difficile à exercer.

Aujourd'hui l'autorité est "*associée à la nostalgie d'une école du passé, quelle que soit la génération à laquelle un enseignant appartient*" (Robbes, 2016, p.93). Cette mutation du concept d'autorité engendre des représentations floues auprès des enseignants qui sont déjà dépassés par l'autorité qu'ils doivent exercer envers une nouvelle génération d'élèves. Un retour vers l'autoritarisme, les châtiments corporels et les pratiques humiliantes (Prairat, 2003) ne seraient pas en adéquation avec les valeurs sociétales de notre temps. Or, l'autorité est une condition nécessaire à la transmission des savoirs, néanmoins elle ne doit pas servir le professeur mais bien

⁵ Convention internationale des droits de l'enfant, 1989.

l'épanouissement intellectuel des élèves. Désormais, la pédagogie au sein de la classe est essentielle pour faire reconnaître l'autorité et donc la transmission de savoirs (Robbes, 2016). Elle doit faire le point d'équilibre entre les exigences du professeur et le respect de chacun. Un retour en arrière impliquerait des situations explosives et un rapport de force stérile qui donneraient lieu à une position délicate pour l'élève mais aussi pour le professeur. L'enseignement et les apprentissages qui en découlent ne seraient que moins efficaces. Le professeur a le devoir d'user de certaines ruses pour ainsi échanger sereinement avec des élèves et installer un lieu propice aux apprentissages. Finalement *“l'autorité n'est pas “naturelle” [...] Exercer son autorité d'enseignant relève d'une construction, où les dimensions du pédagogique et de l'activité professionnelle affective s'allient nécessairement à un travail sur sa propre subjectivité mise à l'épreuve dans des relations à d'autres”* (Robbes, 2016, p.246). La représentation de l'autorité est souvent biaisée par ce que l'enseignant a vécu durant son enfance, chacun gagnerait à s'interroger sur le besoin de domination et la relation d'éducation que peut impliquer la profession. Quoi qu'il arrive, le professeur doit veiller au lien continu avec ses élèves pour maintenir la transmission et l'appropriation des savoirs.

Les préoccupations autour de l'autorité sont souvent abordées de manière pragmatique, c'est-à-dire, en lien avec la discipline (Davisse, Rochex, 1998). L'autorité devient la manière d'instaurer la discipline nécessaire au travail scolaire (Durkheim, 1992). C'est donc le pouvoir que l'enseignant a de se faire obéir vis-à-vis d'une classe. Ce pouvoir ne peut se mettre en place que si les sujets le reconnaissent en tant qu'autorité. Cette manière pragmatique d'aborder l'autorité peut être liée à l'obligation de l'enseignant de garder le calme et l'ordre dans la classe (Foray, 2009). L'ordre est maintenu grâce au pouvoir “moral” de l'autorité. La punition peut alors être donnée dans le cadre de la relation morale d'un enseignant et d'un élève, comme un rappel d'une règle enfreinte. Dès lors que la sanction ou la punition est la réponse à un comportement déviant, elle devient une contrainte. Exclure un élève de la classe peut devenir une forme de contrainte pour l'enseignant.

II.3. Exclusion ponctuelle de l'élève, quand la rupture prend forme

L'exclusion ponctuelle d'un élève de la classe est un point majeur de rupture, une violence symbolique, mais aussi sociale à son encontre. Nous nous attacherons à montrer que les règles de vie collective sont nécessaires mais doivent faire l'objet d'un travail régulier et éducatif. Ce travail permet à chacun des individus dans une classe de trouver sa place et, si ce travail échoue pour une raison ou une autre, on aboutit à une rupture. Nous présenterons cette rupture dans la forme la plus visible à notre sens, l'exclusion ponctuelle de cours. Nous montrerons les effets de cette punition qui devient également une forme de désengagement de l'enseignant dans sa mission éducative. Ainsi, nous nous interrogerons sur la manière dont est appréhendée cette rupture, s'il s'agit d'un échec et qui il concerne.

La classe peut être considérée comme une mini-société, une entité sociale (Merle, 2006). Ses règles permettent à chacun d'apprendre dans de bonnes conditions. Elles sont essentielles pour vivre en collectivité. Dans la pédagogie Freinet, un système de règles discutées et validées par le groupe d'élèves est mis en place. Dans l'enseignement français, faute de les construire avec les élèves, ces règles de vie collective ne sont pas choisies de manière démocratique (Rey, 2004). Cela peut engendrer certains problèmes par rapport aux élèves qui se retrouvent dans une institution qu'ils

n'ont pas eu le choix d'intégrer et qui devront également respecter le règlement en place dans l'établissement. Il est primordial de créer un lien enseignant-élève qui ne se base pas uniquement sur la discipline, le principal est l'apprentissage et l'activité intellectuelle qui s'y déroule (Rey, 2004).

Le manquement aux règlements implique de saisir une punition pour le professeur, c'est un usage de force. La punition est désagréable, elle se base donc sur son pouvoir dissuasif pour éviter que celui qui a commis une erreur ne recommence pas. Mais les motivations de chacun ne sont pas uniquement déterminées par la volonté d'éviter un désagrément. Nous pouvons énoncer trois grands types d'élèves face à la punition et à son efficacité dissuasive (Rey, 2004) :

- Ceux qui transgressent les règles par une compulsion non concertée. Il s'agit de jeunes enfants. Dans ce cas, la punition n'a pas beaucoup d'impact sur la volonté d'éviter la punition.
- Ceux qui transgressent les règles et qui sont animés par une volonté concertée et volontaire qui relève plus des élèves au moment de l'adolescence. Ils sont motivés par leur désir et leur ressentiment. La punition n'a pas l'effet dissuasif voulu car cette désobéissance est une situation qui lui procure parfois un certain prestige auprès de ses camarades.
- Pour finir, on retrouve les élèves motivés par leur soif d'apprentissage et leur volonté de respecter les règles afin de répondre aux exigences de l'institution. La punition n'a ainsi pas réellement d'impact sur le choix de ces élèves, ils ne sont pas motivés par le fait de ne pas avoir de punitions.

La punition est une pratique qui reste dépourvue d'apprentissage ; c'est pour cela que depuis quelques années, les mesures disciplinaires éducatives ont pris leur place dans les pratiques scolaires. *“La punition a surtout de la valeur comme sanction. Autrement dit, elle n'empêche rien, mais elle indique quelque chose”*(Rey, 2004, p.102). Même si la punition semble désuète, elle a son importance. Elle indique à l'élève qu'il a commis un manquement au règlement et rappelle simplement que la règle a été enfreinte. Sans ce rappel, chacun des élèves cesserait de la respecter.

La sanction et la punition ont pour principe de signifier des règles de vie dans une collectivité. Leur objectif est bien d'insérer socialement un individu dans un groupe. C'est pourquoi il existe l'action de réparation (Prairat, 2003). Elle doit permettre à l'individu qui a transgressé une règle qui l'a conduit à l'exclusion symbolique de son groupe, de réparer les torts qu'il a pu causer. Pour rééquilibrer le collectif, le fauteur doit être conscient d'être la cause de cette perturbation. Fondamentalement, les mesures disciplinaires telles que la punition sont un moyen d'intégration et non pas un moyen d'exclusion. Elle permet à l'élève de reconnaître la responsabilité de ses actes pour revenir dans un collectif dont il s'est lui-même exclu (Meirieu, 1988). L'exclusion ponctuelle peut devenir une violence avec l'appréhension de revenir dans le groupe. Le travail de l'adulte est donc de permettre à l'élève de revenir dans son groupe. Lorsque l'enseignant décide d'exclure de cours un élève qui devient trop gênant pour le collectif, il n'est plus en adéquation avec le principe de la punition. La pratique de l'exclusion ponctuelle de cours suite à un comportement inadapté, positionne l'élève dans une situation d'exclusion symbolique mais aussi physique de la classe.

L'exclusion ponctuelle de cours est une forme de rupture relationnelle pour l'individu, autant avec ses camarades qu'avec son enseignant. Cette mise à l'écart est momentanée par conséquent la rupture n'est pas définitive. Cette pratique est comparable au bannissement, au sens où on retrouve

l'exclusion d'un individu d'un lieu, d'une communauté et la mise en suspens du lien social (Prairat, 1994). Le bannissement devient acte de prévention de la collectivité à un moment où elle a pu être offensée. La faute commise a déjà séparé l'individu de son groupe. L'exclusion ponctuelle n'est finalement que la forme effective de la rupture qui s'est créée en amont (Prairat, 1994). Elle est une punition dirigée vers le corps et sa relation aux autres corps. Autrement dit, elle punit la dimension existentielle du corps et sa présence significative.

Dans un autre sens, l'exclusion ponctuelle de cours peut être le fruit d'un tout autre dilemme qui concerne plus particulièrement les missions qui incombent au professeur. Effectivement, l'impact du travail de l'enseignant sur les élèves ne peut être évalué avec certitude. Les habitudes de corps, de réflexion et de pensée ne peuvent pas refléter le réel apprentissage de l'élève, ce qu'il retient, ce qu'il comprend ni le sens de ce qu'il exprime. Il n'y a pas de preuve que le savoir que veut transmettre le professeur est reçu de la manière dont il l'a pensé. L'élève reste libre de penser et de comprendre comme il le souhaite ou comme il le peut. Quand l'enseignant se retrouve face à un élève à qui il n'arrive plus à transmettre des connaissances, son lien avec lui devient fragile. Sa manière d'enseigner fonctionne avec la majorité des élèves de sa classe mais quelques-uns résistent à son influence pédagogique. C'est alors qu'un dilemme se pose, est-ce la faute de l'élève ou du professeur dont la méthode fonctionne avec le reste du groupe ? Si aucune remise en question n'est faite, il s'ensuit une sorte de "duel" (Calendreau, 2009). Le maître se retrouve avec un élève qui se dérobe à son autorité. Plusieurs réactions sont possibles et l'une d'elle nous intéresse plus particulièrement. Le professeur peut avoir besoin de réaffirmer sa maîtrise, et sa puissance par une attitude disciplinaire. Il ne comprend plus son élève et sa présence devient gênante dans son travail car il est face à son échec. Autrement dit, "*Il se débarrasse d'un corps quand il ne peut en contrôler l'esprit*" (Meirieu, 1988, p.36). Pourtant, l'influence des adultes en général sur les jeunes ne peut être totale. Un élève est un être pensant et il n'existe pas de raison supérieure à une autre. Il n'est pas possible de contrôler un esprit mais bien de réfléchir de manière pédagogique à son éducation et son épanouissement. Finalement l'exclusion ponctuelle de classe est une pratique qui relève d'une rupture aussi bien entre l'élève et son enseignant qu'avec l'enseignant et ses missions. L'enseignant se retrouve face à son échec pédagogique ce qui va le mener à prendre des décisions disciplinaires voire infantilisantes. L'échec pédagogique du professeur peut être attribué à l'élève qui "ne comprend rien de toute manière". La punition peut être considérée comme un signe d'abandon par rapport à l'éducabilité de l'élève (Calendreau, 2009).

Autrefois, un élève pouvait porter un bonnet d'âne ou une pancarte "paresseux", maintenant c'est la pratique de l'exclusion ponctuelle de classe qui peut être comparable. Elle peut être vue comme humiliante car elle remet en cause le statut de l'élève, ainsi que sa personne à part entière. Cette punition peut être utilisée de manière pas tout à fait réglementaire, lorsqu' : "*elle s'émancipe de la domination rationnelle-légale qui fait que le détenteur légal du pouvoir obéit, même lorsqu'il sanctionne, à des règles impersonnelles présentes dans le règlement intérieur de l'établissement et a priori conformes aux textes juridiquement supérieurs (circulaires, arrêtés, décrets...)*". (Merle, 2006, p.63). En d'autres termes, elle constitue dans certains cas des représailles du professeur envers son élève. De surcroît, l'exclusion ponctuelle est une pratique qui ne relève pas d'une punition visant l'intelligence de l'enfant, son esprit ou sa sensibilité mais uniquement à son corps (Calendreau, 2009). Elle n'est pas constructive et dévalorise l'élève qui se retrouve extrait de son groupe : il n'est plus intégré aux autres. La punition exclut et l'exclusion ponctuelle de classe est

son expression concrète. Inévitablement, l'élève se retrouve stigmatisé. La punition est une mesure de dernier recours lorsque les autres moyens ont échoué. L'échelle des sanctions et punitions n'est pas spécifiquement reliée à une échelle des fautes (Merle, 2006).

Lorsqu'un enseignant décide de sanctionner ou donner une punition, son explication est essentielle pour que l'élève ne développe pas un sentiment d'injustice qui le mènerait à recommencer la transgression de règles qui l'a conduit à cette exclusion ponctuelle de cours. Certains enseignants rechignent à s'impliquer dans l'éducation aux règles, ou y sont mal à l'aise, sachant qu'une solution potentielle est de transférer le conflit et le souci disciplinaire au conseiller principal d'éducation.

Les relations entre adolescents et adultes sont en constante évolution. À la suite du constat que le rendement scolaire d'un élève est fortement influencé par ses relations à l'École, nous avons pu constater que les lacunes et les difficultés accumulées par certains élèves peuvent être à l'origine d'une relation qui se dégrade de plus en plus avec l'enseignant. Certaines pratiques de professeur et les changements sociétaux actuels ont complexifié les échanges entre enseignants-élèves. Ils sont à l'origine d'une modification de l'usage de l'autorité, mais aussi de sa remise en question par l'élève. La sanction et la punition sont des moyens d'intégration, néanmoins, elles sont aussi un moyen de préserver la vie collective d'un groupe ce qui explique la pratique de l'exclusion ponctuelle de cours qui est alors parfaitement réglementaire. Nous allons pouvoir désormais, nous intéresser à la manière dont cette pratique est traitée au sein des établissements scolaires.

Chapitre III : Le parcours de l'élève, vers une resocialisation

Lorsque l'apprentissage de l'élève et l'autorité de l'enseignant ne sont pas en phase, l'exclusion ponctuelle de cours peut devenir inévitable. Pour autant, cette rupture relationnelle soulève quelques questions concernant le maintien d'une continuité pédagogique, la resocialisation de l'élève mais aussi la relation entre les personnels de l'établissement et la place que peut prendre le conseiller principal d'éducation (CPE) dans la gestion du conflit. La mesure d'une exclusion ponctuelle de l'élève a des conséquences sur le parcours scolaire, c'est pourquoi nous nous pencherons sur l'intervention d'un tiers médiateur dans la résolution de conflit enseignant-élève. Ainsi, la relation pédagogique triangulaire qui peut exister entre le CPE, le professeur et l'élève pourra désamorcer cette situation de tensions. Finalement, il nous faudra nous interroger sur les moyens pour réintégrer l'élève exclu.

III.1. Une rupture sociale et pédagogique dans le parcours scolaire de l'élève

L'exclusion ponctuelle peut impacter l'élève dans son parcours scolaire, mais aussi dans ses relations sociales. Les recherches démontrent le lien entre les exclusions ponctuelles de classe et le décrochage scolaire. Cette relation nous amène à nous demander comment l'exclusion ponctuelle influe sur l'élève dans sa globalité. En effet, on remarque que l'exclusion ponctuelle de classe est dans certains cas de plus en plus récurrente (Douat, 2016). Sa pratique est l'une des principales causes de la perte d'heures dans l'apprentissage des élèves exclus (Bargas, 2014). Par ailleurs, l'exclusion ponctuelle est également une rupture sociale puisque l'élève se trouve isolé du groupe classe. Nous nous pencherons donc sur les effets de l'exclusion ponctuelle sur les parcours des élèves.

Afin d'éviter toute confusion, il nous faut distinguer au préalable la punition scolaire de la sanction disciplinaire. La punition scolaire concerne des manquements mineurs au règlement. Elles sont prononcées par le personnel de l'établissement (professeurs, personnel d'éducation, personnel de direction, etc.). En revanche, la sanction disciplinaire est une décision prise à la suite d'un manquement grave ou répété aux obligations des élèves d'après la Réforme des procédures disciplinaires de 2015. Elle est prononcée par le chef de l'établissement, ou dans certains cas, par le conseil de discipline. Cette décision est officielle et figure sur le dossier administratif de l'élève. Quelques scientifiques définissent la punition et la sanction de manière différente. La punition est semble-t-il rattachée à une forme de "vengeance", autrement dit l'individu détenteur de l'autorité poserait une punition dans le cadre d'une réponse personnelle. Cet acte perd ainsi son aspect didactique au détriment d'un sentiment d'injustice auprès de celui qui la reçoit. L'objectif d'une punition serait de dissuader le sujet de recommencer l'acte qui lui a valu cette punition. Pour ce qui est de la sanction, elle se distingue par son but éducatif. Elle doit tendre vers l'autonomisation du sujet ainsi qu'à sa socialisation (Prairat, 2011). En revanche, selon l'Éducation nationale, une punition scolaire revient à prendre une sanction éducative. Notre propos est centré principalement sur la notion éducative des décisions.

De nombreux pédagogues (Dewey, Montessori, Oury, Rousseau) démontrent la valeur éducative que peut avoir l'exclusion ponctuelle sur le sujet. Idéalement, la mise à l'écart d'un élève

perturbateur doit entraîner une désocialisation de celui-ci et déclencher en lui la volonté de réparer sa faute pour pouvoir revenir dans le groupe. En lui faisant vivre l'expérience d'une rupture sociale, cette pratique fait également valoir l'importance de la loi aux yeux du sujet exclu (Prairat, 2011). Pour autant, les textes préconisent l'usage exceptionnel de l'exclusion ponctuelle de cours pour éviter des conséquences néfastes sur le parcours scolaire de l'élève. Explicitement, l'exclusion ponctuelle d'un élève de sa classe est utilisée pour mettre à l'écart un individu de son groupe dans le but de sécuriser le groupe-classe dans son apprentissage. Cela permet aux enseignants de traiter les élèves perturbateurs en les sortant de la classe (Douat, 2016). C'est une des punitions majeures de non-respect des règles de discipline.

Aujourd'hui devenue une pratique ordinaire dans le quotidien des enseignants (Grimault-Leprince, 2007), elle peut également être perçue comme une impossibilité, voire une forme de renoncement de la part de l'enseignant à éduquer l'élève perturbateur. *“Le renvoi, loin d'être une sanction parmi d'autres, signifiait l'impossibilité même de sanctionner”* (Prairat, 2019, p.102). L'exclusion ponctuelle devient une forme de désengagement de l'encadrant envers l'apprenant. Elle relève de la responsabilité professionnelle de l'enseignant et doit rester une réponse inusitée à des situations troublant l'ordre scolaire. La pratique de l'exclusion ponctuelle de classe est utilisée par une minorité des enseignants, et qui affecte seulement une partie des élèves. Il s'agit majoritairement de récidivistes de chaque côté (Bargas, 2014). Chez l'enseignant, cela peut être le produit d'un problème d'autorité et parfois de pratiques pédagogiques qui ne répondent pas ou trop peu aux besoins des élèves. Chez l'élève, la manifestation de comportements qui perturbent l'ordre scolaire coïncide très souvent avec des difficultés qu'il rencontre à l'école (Millet & Thin, 2012). Étant dans une situation inconfortable lorsqu'il n'arrive pas à se maintenir dans l'activité scolaire ou de manière décalée, il peut manifester sa difficulté au professeur tout en protégeant son image auprès des autres élèves : *“s'énervier pour ne pas se laisser faire est alors, pour ces collégiens, une façon de ne pas perdre la face devant les copains et de conserver la tête haute, fût-ce au prix d'une sanction.”* (Millet & Thin, 2012, p.203).

L'accumulation des difficultés d'apprentissages chez l'élève peut également jouer un rôle dans la rupture scolaire et la création d'un sentiment de méfiance vis-à-vis de l'institution. Son implication au sein de l'institution va lui paraître vide de sens et ses interactions avec les adultes de l'école en seront affectées. Il peut alors s'enfermer dans des attitudes de défiance à l'encontre de l'autorité du maître. Les “mauvais” comportements qu'adoptent les élèves et qui perturbent l'ordre scolaire et l'action pédagogique ; les comportements dits “a-scolaires” (Millet & Thin, 2012), vont créer des tensions entre l'enseignant et l'élève. C'est ainsi que les relations conflictuelles accompagnées de punitions scolaires vont conduire à un rejet réciproque entre celui qui exclut et celui qui est exclu.

Les mises à l'écart des élèves perturbateurs les conduisent à décrocher un peu plus à chaque exclusion ponctuelle de classe (Millet & Thin, 2012). Dans certains cas, cette pratique participe à amorcer un processus de décrochage scolaire⁶ chez l'élève exclu. Quand les exclusions ponctuelles de cours deviennent récurrentes, avec les mêmes professeurs, les mêmes élèves et dans les mêmes situations, cela engendre une rupture scolaire. La cristallisation de tensions entre l'élève et son enseignant s'inscrit dans une réciprocity d'hostilités circulaire (Millet & Thin, 2012). L'attitude a-scolaire des élèves, et les punitions prises par le professeur conduisent chacun à voir l'autre comme

⁶ Article L 912-1 du Code de l'éducation, justification de l'exclusion pour l'intérêt général des activités de la classe.

un obstacle à leurs rôles dans l'établissement. Autrement dit, l'enseignant va considérer que toutes les interventions de l'élève seront attentatoires au bon déroulement du cours et l'élève pensera que l'enseignant ne lui laisse plus la possibilité d'intégrer le groupe et de se tromper. Évidemment, dans certains cas, l'élève fera en sorte de se faire exclure du cours alors que dans d'autres le professeur cherchera toutes les occasions de le mettre à l'écart (Millet & Thin, 2012). Cette relation formée de représailles doit être désamorcée. En effet, cette punition scolaire doit être étudiée par les personnels éducatifs de l'établissement afin de trouver une solution pérenne pour que l'élève trouve sa place au sein de l'école.

L'expérience de l'exclusion ponctuelle de cours n'est pas anodine. Son impact éducatif est variable selon les valeurs et les préoccupations de l'élève (Prairat, 2009). Lorsqu'un élève se retrouve dans une situation de rupture scolaire, l'exclusion ponctuelle n'a pas de sens puisqu'il n'est pas réellement intégré dans un groupe. Le priver de ce groupe n'a plus d'impact sur lui. En revanche, cela peut renforcer les causes qui ont induit son comportement et amplifier son attitude désocialisante (Prairat, 2009). Ainsi, l'exclusion ponctuelle de classe est une punition scolaire fragile car elle est ambivalente. D'un côté, elle peut être éducative comme l'entendent certains pédagogues, de l'autre, elle peut renforcer l'élève puni (et révolté) dans son refus de « réintégration » au groupe classe (Prairat, 2009). Effectivement, "*Cette sanction n'est efficace que si elle fait éprouver à l'élève transgresseur que tout manquement à la règle entraîne pour lui un commencement de désocialisation*" (Prairat, 2009, p.104). C'est pourquoi, accompagner l'élève exclu vers un retour dans le groupe est primordial pour qu'il puisse reprendre sa place dans ses apprentissages (Vaillant, 2003, Vasquez, Oury, 1967). D'autant plus que les exclusions ponctuelles de classe produisent des effets de circulation au sein de l'établissement. Ceux-ci, abandonnés à errer entre leur salle de classe, où il ne sont plus désirés et la vie scolaire, où ils se révèlent être une charge contraignante (Douat, 2016), se construisent une identité dans l'espace de la skholè⁷. Ainsi, la construction du parcours scolaire de l'élève exclu prend forme en dehors de la classe et s'éloigne des attentes scolaires (Douat, 2016). Les situations qui se répètent et cette distance qui s'accroît avec le temps vont ainsi renforcer les tensions existantes auparavant entre l'élève et le professeur qui ne se comprennent plus.

L'exclusion ponctuelle de classe peut avoir des effets néfastes sur le parcours scolaire de l'élève. L'élève va se retrouver exclu de sa classe ce qui va renforcer ses difficultés d'apprentissage et ses difficultés de socialisation. Ce phénomène va ensuite amener l'élève à se désintéresser des apprentissages et rentrer dans une hostilité envers le professeur qu'il tient pour responsable de la situation. La prise en charge des élèves exclus relève généralement du service de vie scolaire. L'usage récurrent de cette punition va donc impacter le travail quotidien des AED et du CPE. Étant une personne-ressource au sein des établissements scolaires, le CPE va également permettre de recadrer et accompagner les élèves vers un retour calme et serein dans leur groupe. Sa place en tant que chef de service de la vie scolaire et sa mission de suivi des élèves vont favoriser le repérage des élèves en rupture scolaire, car il est l'intermédiaire qui réceptionne et traite les exclusions ponctuelles de classe au quotidien.

⁷ Skholè - racine du mot "école" ou "school". En grec ancien, le sens général est celui d'un arrêt, d'un répit ou d'une trêve, d'une suspension temporelle.

III.2. Le tiers médiateur et la place du CPE comme régulateur

Le conseiller principal d'éducation est un membre à part entière du personnel du service public d'éducation. Dernièrement, ses missions ont été définies par le référentiel de compétences du CPE de 2013, ainsi que par la circulaire de mission de 2015⁸. Ces textes insistent sur le suivi et l'épanouissement des élèves, sur l'organisation de la vie scolaire dans son ensemble mais également sur le travail dans une équipe pédagogique et au sein d'une communauté éducative. Pour autant, son activité reste encore floue pour bon nombre d'acteurs de la communauté éducative. La place du CPE dans l'institution scolaire est ainsi questionnée lorsqu'il prend la position de tiers médiateur (Zakhartchouk, 2007). En effet, le CPE n'est plus un « surgé » et joue un rôle dans le fonctionnement des établissements scolaires qui dépasse la stricte application des règles de disciplines. Afin de maintenir un climat scolaire propice aux apprentissages, le CPE peut intervenir en tant que médiateur entre l'élève et l'enseignant. Ce faisant, la relation ternaire créée par le conflit entre l'enseignant et l'élève joue sur le lien entre CPE/élève et CPE/enseignant. Comment le CPE se positionne-t-il dans ce triangle ? Quel rôle joue-t-il ?

Depuis la loi de 1989, le CPE est un acteur éducatif et pédagogique. La fonction a évolué au gré des changements sociétaux et certaines missions des enseignants et des CPE sont devenues similaires (Delahaye, 2012). Ce n'est que récemment qu'un éclairage sur les missions propres au CPE a été apporté par les textes officiels. C'est un métier polyvalent et son champ d'action est vaste dans la vie d'un établissement scolaire. Depuis peu, il se trouve élargi par des enjeux qui recouvrent de grandes questions sociétales (Delahaye, 2012). Il est investi de trois grandes missions, l'organisation générale de la vie scolaire (action éducative, organisation de la surveillance, sécurité des élèves, etc), le champ de la pédagogie (accompagnement, suivi, orientation, etc) et l'éducation à la citoyenneté (convention et valeurs de la vie sociale, rôle dans la socialisation, climat scolaire, etc) (Rémy, Sérazin et Vitali 2010). Son statut est constamment redéfini, il doit donc continuellement renouveler ses relations avec chaque acteur de l'établissement (élèves, enseignants, personnel de direction, responsables légaux, personnels Administratifs, Techniciens, Ouvriers, de Service et de Santé, pôle santé, etc).

L'une des missions principales du CPE est de veiller à un climat favorable aux apprentissages des élèves. Un climat tendu entrave le bon déroulement d'une journée productive. Lorsqu'une situation conflictuelle prend des proportions importantes, empêchant le bon déroulement de l'apprentissage en classe, l'enseignant a la possibilité de faire appel à un tiers. Ainsi, le CPE peut se positionner en médiateur afin d'éviter l'évolution négative de la relation élève-enseignant. En revanche, ce recours ne doit pas être perçu comme une faiblesse chez l'enseignant, ni un moyen de se débarrasser ou de se déresponsabiliser de la situation (Zakhartchouk, 2007). Par conséquent, le CPE doit pouvoir faciliter la communication entre les acteurs de l'établissement, sans pour autant prendre la responsabilité de solutionner chaque conflit. Son ancienne image de surveillant général induit souvent les autres acteurs de l'établissement à faire appel à lui pour se charger de la discipline. Au sein des établissements, l'environnement dans lequel évoluent les différents personnels est encore très cloisonné et peu collaboratif, ce qui peut amener à de telles dérives. Pourtant, le CPE doit travailler en collaboration, il ne peut remplir seul l'ensemble de ses missions. Il s'agit d'un travail

⁸ Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. Publié au Bulletin Officiel n°13 du 26 mars 2015

collectif qui permet de renforcer les projets et les actions qui visent l'organisation du travail personnel des élèves.

Le CPE, en tant que tiers médiateur, permet de donner un point de vue différent à la situation. Cette posture évite les désaccords stériles qui mènent à une escalade conflictuelle tendant vers une volonté de dominer l'autre. Son intervention a pour but d'apaiser ce climat pourvu de tensions qui s'est installé en classe. Dans un premier temps, son action consiste à extraire la situation conflictuelle de son milieu vers un terrain neutre : le bureau du CPE, par exemple. Par ailleurs, il n'est pas question de critiquer les pratiques pédagogiques de l'enseignant. Tout personnel doit se conformer au code déontologique (Zakhartchouk, 2007). Ainsi chacun doit rester neutre devant les élèves. Ce qui entraîne parfois chez le CPE un conflit de loyauté (Grimault-Leprince, 2014). Car pendant ces interventions, l'enseignant va attendre un soutien de la part du CPE. Cependant, ce dernier peut juger les punitions exagérées par rapport à la situation du conflit ou aux difficultés que rencontre l'élève dans son parcours scolaire. Ce sentiment va mettre le CPE dans une situation inconfortable qui va lui demander de choisir entre soutenir l'enseignant, quitte à ne pas faire entendre le droit des élèves, ou choisir de soutenir l'élève, au risque de détériorer la relation professionnelle avec l'enseignant. Il va être amené à devenir un "go between", autrement dit un passeur d'information ainsi qu'un intermédiaire dans certaines relations (Dutercq, 2001). Son rôle va être d'exposer le point de vue de l'un à l'autre. Chaque individu est pourvu de représentations intrinsèques, propres à ce qu'ils imaginent ou ce qu'ils attendent de quelqu'un. Elles peuvent parfois entrer en conflit suite à la différence de point de vue des individus en tension. L'objectif du CPE est d'engager un dialogue constructif pour que chacun comprenne le point de vue de l'autre. Il n'est pas toujours facile de gérer cette posture de tiers médiateur, car l'élève et le professeur en conflit peuvent tous les deux chercher le soutien du CPE. Ce conflit intérieur de loyauté lui assigne une position délicate puisqu'il doit s'assurer de la pérennité de sa relation de confiance avec le professeur mais également avec l'élève.

Les enseignants et les élèves forment des groupes d'appartenance au sein d'un établissement scolaire. Les enseignants obéissent à des textes de lois, des circulaires de missions qui incombent à leur métier. On attend des élèves une conduite particulière : ils doivent incarner leur métier d'élève. Chacun des groupes a des objectifs différents. Ainsi lorsque les deux groupes se confrontent, notamment pendant les heures de cours, leur interaction peut varier entre être une ressource ou un obstacle à leurs objectifs respectifs (Perrenoud, 2007). Dans une perspective éducative, le but du CPE est de faire évoluer ces interactions et ainsi "*rendre vivable la position des éducateurs en contribuant à développer une posture réflexive et une forme de décentration*" (Perrenoud, 2017, p.70). Le CPE veille également, en lien avec les autres personnels, au respect des règles de vie et de droit au sein d'un établissement (Compétence n°2 du référentiel de compétences de 2013). Il est le garant de la légalité des procédures disciplinaires (Prairat, 2007). Ainsi, il peut rappeler à l'élève le cadre législatif dans lequel il se trouve.

Le CPE en tant que tiers médiateur peut apporter son aide à la résolution d'un conflit entre l'élève et son professeur. Néanmoins, il n'a pas le pouvoir de remettre en cause les pratiques de l'enseignant, même s'il n'a pas les mêmes convictions. De plus, donner raison à l'un reviendrait à détruire la relation de confiance envers l'autre (entre enseignant-CPE ou entre élève-CPE). Le tiers médiateur est une position annexe à la situation conflictuelle. Par conséquent, le CPE avec la collaboration du

professeur et de l'élève doit trouver une solution conjointe et qui conviendra à tous sans pour autant donner une dimension nouvelle au conflit. Cette résolution de conflit doit être pensée ensemble, ce n'est pas seulement le CPE qui peut prendre une décision qui conviendrait le mieux. C'est ensuite que le CPE en collaboration avec l'équipe éducative doit penser à un dispositif qui permettrait : d'une part, de réintégrer l'élève dans son groupe, et d' autre part, de limiter les effets néfastes sur l'élève d'une exclusion ponctuelle de classe.

III.3. Les mesures disciplinaires éducatives : comment resocialiser l'élève exclu

Dans cette partie, nous définirons le concept de sanction éducative qui nous vient du groupe de recherche sur l'éthique en éducation notamment développé par Eirick Prairat (1957 - jusqu'à aujourd'hui). Ce concept nous permettra de montrer que l'exclusion ponctuelle de cours, même s'il s'agit d'une punition, doit avoir une dimension éducative. Nous exposerons également des remédiations mises en place dans certains établissements scolaires afin de réduire l'usage de l'exclusion ponctuelle de classe et les méthodes utilisées pour réintégrer, resocialiser l'élève. Dès lors, comment instaurer une continuité pédagogique et envisager la collaboration entre enseignants et CPE pour limiter la pratique de l'exclusion ponctuelle de classe, lui donner un sens aux yeux de l'élève ?

La sanction en éducation a été et est toujours controversée dans la société. L'arrivée de nouvelles pédagogies, il y a un siècle environ, a questionné l'usage des punitions expiatives et des expérimentations ont vu le jour. L'expérience des maîtres-camarades de Hambourg, qui consistait à retirer toute forme de contrainte dans l'expérience scolaire des élèves, s'est finalement révélée être un échec et a fermé la porte à la volonté pédagogique de l'inaction. Cette expérience scellera donc la nécessité de la sanction en éducation avec un changement de point de vue. *“La question n'est plus de savoir s'il faut sanctionner mais comment sanctionner”* (Prairat, p.108, 1999).

Dans certains cas, les punitions prises sous le coup de l'énervement peuvent devenir nuisibles. En discipline positive, elles tendent vers quatre conséquences possibles (Nelsen, 2012). Premièrement, elles éveillent de la rancœur chez l'élève, c'est un sentiment d'injustice qui entraîne un manque de confiance en l'adulte. La seconde idée concerne la rébellion, l'élève va faire l'inverse de ce qui lui est demandé. Il va alors vouloir prouver à l'adulte qu'il n'est pas obligé de suivre ce qu'il dit. Troisièmement, il est possible de distinguer des actions tournées vers la revanche. L'élève accepte la situation présente mais se prépare à réagir différemment pour la fois suivante. Dernièrement, l'élève peut se retrouver dans la position du retrait. Son objectif est de refaire l'erreur sans se faire prendre (Nelsen, 2012). Ces quatre notions renvoient à un rapport de force stérile de sens et d'apprentissage qui cristallise les relations conflictuelles entre les adultes de l'établissement et les élèves. Il est donc nécessaire que les punitions scolaires prises au sein des établissements soient pourvues d'une dimension éducative.

L'École a pour objectif de former de futurs citoyens responsables, tolérants et respectueux qui participent à la vie collective. La punition scolaire est un moyen pour le personnel éducatif d'un établissement, de rentrer dans un processus d'apprentissage. En revanche, pour que la sanction ou la punition scolaire soient éducatives, elles doivent se construire à partir de ce qu'elles signifient. Pour rappeler la primauté de la loi, elles doivent avoir une fin politique, une fin éthique et une fin sociale

(Prairat, 2003). Elles confirment que les lois sont les garantes du vivre ensemble. Elles vont également responsabiliser le fauteur. C'est le principe d'imputer les conséquences d'un acte à son auteur. Ainsi, elles promeuvent l'élève comme être responsable. La sanction éducative doit par la suite, réintégrer l'individu dans un jeu social (interactions, normes, valeurs partagées, etc). C'est le fait de signifier une limite pour éviter les dérives qui peuvent nuire au groupe et à l'individu en tant que membre de ce groupe. Le but de ces trois visées est de responsabiliser l'élève tout en lui signifiant comment vivre dans un collectif. L'idée de la sanction éducative est de faire comprendre à l'élève qu'il doit agir autrement. Quatre principes vont apporter la dimension éducative à une sanction et à une punition pour ainsi les rendre intelligibles (Prairat, 2011) :

- Le principe de signification, qui indique que la sanction doit être individuelle et non collective et qui renvoie à l'importance de la parole, l'explicitation de la règle et de la sanction.
- Le principe d'objectivation, qui signifie que la sanction doit se référer à l'acte et non pas à la personne, afin d'éviter toute stigmatisation.
- Le principe de privation, qui va être de priver le sujet d'une jouissance ou d'un droit procuré par la communauté, le groupe.
- Le principe de socialisation, qui prévoit un accompagnement vers la réparation afin que le sujet puisse avoir un geste de reconnaissance de sa faute envers la ou les victimes.

L'exclusion ponctuelle de cours est une punition qui rencontre un succès paradoxal. En effet, ces vertus éducatives ne font pas l'unanimité et malgré une forte utilisation dans certains contextes, elle est très contestée. C'est pourquoi, après une exclusion ponctuelle de classe, doit être suivie d'une réparation pour resocialiser le coupable (Prairat 2009). Cette réparation passe par la compensation de la faute commise mais doit susciter un sentiment de culpabilité. Sans cet aveu de responsabilité, l'élève ne pourra pas s'engager dans un processus de réparation ni dans un processus de resocialisation (Prairat, 2009). Pour que la réparation devienne un véritable outil éducatif, il existe quatre principes à respecter (Prairat, 2009) :

- Le principe de consentement suppose que l'auteur admet son erreur et, de son plein gré, réalise un acte pour la réparer. Cet acte doit être pensé par lui-même pour ainsi éviter l'apprentissage de l'hypocrisie.
- Le principe de suffisance est l'effort pour réparer la faute qui doit être à l'échelle de l'acte commis. C'est une compensation que la victime doit reconnaître comme suffisante aux regards des dégâts subis.
- Le principe d'accompagnement place l'adulte comme un tiers qui vient aider l'élève puni à imaginer des actions qui puissent " réparer " ce qui a été fait. Cette réflexion permet d'éviter de donner à la punition des allures de simples rappels à l'ordre brutaux.
- Le principe de significativité permet de donner un sens et une valeur sociale à ce qui a été fait pour réparer la faute.

Cette réparation prend la forme d'un investissement particulier qui permet de réintégrer le collectif. Une nouvelle fois, l'objectif est de constituer une forme d'apprentissage du vivre ensemble et de participer à resocialiser l'élève.

Il est possible de trouver des alternatives éducatives à une exclusion ponctuelle de cours où l'élève se retrouve hors de son apprentissage, isolé, et généralement sans rien faire. Ce temps perdu pour

ses apprentissages peut être réinvesti dans un cadre préalablement défini (Prairat, 2003). L'exclusion-inclusion consiste à encadrer de manière spécifique l'élève dans un lieu à part des salles de cours et de permanence. En France, il existe des dispositifs locaux et ponctuels pour gérer l'exclusion ponctuelle de classe et réduire le risque d'aggravation de la désocialisation. Certains dispositifs font en sorte que ce temps d'exclusion soit éducatif. Partant de ce fait, la collaboration avec les enseignants et les équipes encadrantes est nécessaire pour instaurer une continuité pédagogique. Les équipes doivent discuter des circonstances d'exclusion ponctuelle de cours et définir selon quelles modalités elle s'exerce. La collaboration et le travail interdisciplinaire entre les personnels de l'établissement permettent de construire un objectif commun et professionnel dans lequel chacun tient un rôle complémentaire et spécifique sans pour autant être restrictif (Zakhartchouk, 2007).

Il est nécessaire d'interroger la place de la punition dans les pratiques quotidiennes des professionnels de l'éducation. Si la punition scolaire est nécessaire dans l'acte éducatif, celle-ci peut également impacter négativement la scolarité de l'élève. L'exclusion ponctuelle de classe doit faire comprendre à l'élève la nécessité de la règle pour vivre au sein d'un groupe. Concernant le personnel éducatif face à l'utilisation de cette punition, les enjeux sur le parcours scolaire doivent être pris en compte dans sa mise en œuvre. Ainsi, le travail du CPE et des enseignants consistera à accompagner au mieux l'élève pour que celui-ci accepte "le jeu" de la médiation (Grimault-Leprince, 2014) et ainsi rentrer dans un processus de réintégration au groupe.

L'exclusion ponctuelle de classe est une pratique ambivalente pour l'élève. Elle peut être éducative mais également être la cause de l'augmentation des difficultés d'un élève en rupture scolaire. Cette mise à l'écart de l'élève peut ainsi affecter ses relations aux autres, particulièrement aux adultes de l'établissement. Afin d'éviter l'aggravation de ce type de situation, le personnel éducatif doit se montrer vigilant. Par ailleurs, la place du CPE en tant que médiateur peut être privilégiée pour désamorcer les situations de conflits menant à l'exclusion ponctuelle d'un élève. Son statut de "go-between" lui permet d'adopter une position tiers par rapport au problème. Par la suite, cette relation ternaire donnera la possibilité de trouver une solution commune. Quant à l'ensemble de l'équipe pédagogique et éducative, ses membres doivent trouver un moyen de resocialiser l'élève en intégrant une dimension éducative à la pratique de l'exclusion ponctuelle de classe. Cela peut passer par la définition d'un protocole au sein d'un établissement scolaire.

Conclusion

L'exclusion ponctuelle de classe n'est pas anodine dans le quotidien d'un établissement. Cette pratique s'inscrit dans un contexte multifactoriel et impacte plusieurs acteurs (l'enseignant, l'élève et le CPE). L'acte d'exclusion ponctuelle affecte notamment l'enseignant qui la pratique dans sa confiance en lui, dans son autorité envers les élèves, dans sa relation avec ses pairs et sa hiérarchie. Elle impacte également le climat scolaire de l'établissement. L'enseignant n'est pas le seul acteur impliqué dans la mise en place d'une exclusion ponctuelle. L'élève, et plus globalement l'adolescent, joue un rôle important dans cette pratique. Au sein des établissements, le comportement des jeunes est régulé par de nombreuses règles et codes afin de leur permettre d'adopter leur "métier d'élève". Cependant, la période de troubles à l'adolescence peut impacter le rôle que les enseignants attendent d'eux. Il existe un désir d'émancipation chez les adolescents qui va parfois remettre en question l'autorité des enseignants. Cela peut ainsi aboutir à la mise en place de punitions d'exclusion pour certains élèves perturbateurs. Un troisième acteur dans la mesure d'une exclusion ponctuelle de classe (comme le CPE) peut intervenir pour permettre à l'élève ainsi qu'à l'enseignant de reposer les bases d'une relation saine et propice aux apprentissages de l'élève ainsi qu'au bon déroulement du cours de l'enseignant.

Dans cette pratique, il s'agit globalement de récidivistes, du côté des élèves mais aussi du côté des enseignants. Le parcours de l'élève va être modifié par la récurrence de l'exclusion ponctuelle, il est donc capital pour l'enseignant de mesurer ses conséquences. Un travail collaboratif des équipes éducatives autour de cet usage tend à apporter une dimension plus éducative à l'exclusion ponctuelle de classe. D'une part, l'élaboration commune d'un protocole pourra permettre à l'enseignant de prendre confiance en lui, de se sentir soutenu par un groupe et également de gagner en autorité. D'autre part, le service de la vie scolaire sera plus disposé à accueillir les élèves dans des conditions favorables à la continuité pédagogique de l'élève en travaillant en collaboration avec les enseignants. Une meilleure organisation permet au CPE de remplir sa mission d'accompagner le parcours des élèves sur les plans pédagogique et éducatif (compétence 5 du référentiel de compétence du CPE de 2013), en lui permettant de se concentrer également sur les autres aspects de son métier.

L'exclusion ponctuelle de classe est liée à de nombreux facteurs, eux-mêmes rattachés aux acteurs de la situation. Pour la comprendre, il faut prendre en compte l'ensemble de ses mécanismes. C'est pourquoi, il est important de s'intéresser à la manière dont cette décision d'exclure l'élève a été prise et comment elle a été reçue par chacun. Par la suite, nous nous interrogerons ainsi sur les ressentis et les points de vue des différents acteurs afin d'avoir une lecture plus complète de l'usage de l'exclusion ponctuelle sur le terrain et ses impacts sur le quotidien des usagers de l'école. Nous mènerons une enquête au sein de nos établissements de stage en partant d'hypothèses que nous avons formulées sur ce sujet.

PARTIE 2 : Enquête de terrain

Dans cette deuxième partie enquête, nous proposerons des outils afin de faire une lecture plus approfondie du sujet des exclusions ponctuelles et de la place du CPE dans ces punitions. Il est vrai que l'exclusion ponctuelle est une pratique qui est de plus en plus banalisée dans certains établissements. Et bien souvent la vie scolaire récupère les "indésirables" (Douat, 2016). Pour certains enseignants, cette pratique leur permet de sanctuariser l'espace de la classe et de reléguer la discipline au service de la vie scolaire (notamment le CPE). Encore souvent confondu avec son prédécesseur (le surveillant général), le CPE se voit attribuer des tâches de recadrage, et quand celles-ci s'accumulent, c'est souvent au détriment des nombreuses nouvelles missions du CPE.

L'usage de cette pratique au sein des établissements n'est pas sans impact et interroge son caractère éducatif. Du point de vue du règlement, l'exclusion ponctuelle doit rester exceptionnelle, mais sur le terrain, c'est une autre réalité. Les enseignants sont confrontés à des élèves, mais avant tout à des adolescents dans toute leur complexité. Le motif le plus courant d'une exclusion ponctuelle de classe étant l'agitation et la perturbation du cours (Grimault-Leprince, 2007), il faut également prendre en compte les bouleversements que vivent les adolescents. Cette période entraîne régulièrement des comportements en contradiction avec les demandes des adultes, car leur volonté d'émancipation est plus importante pour eux. La massification a permis à un public plus large d'entrer dans l'institution scolaire et, par ailleurs, la prise en compte du bien-être de l'adolescent dans la sphère de l'école a vu remettre en question l'autorité.

C'est donc dans la singularité de tous ces acteurs que l'exclusion ponctuelle doit être étudiée. Nous nous demandons **comment le CPE peut intervenir lors d'une rupture relationnelle entre un élève et son enseignant lors d'une exclusion ponctuelle de classe, sans endommager l'autorité de l'adulte et les droits de chacun ?** Afin de répondre à notre problématique, nous ferons un point sur les différentes hypothèses que l'on peut avoir autour de la pratique de l'exclusion ponctuelle de classe. Les stages que nous avons effectués en établissement nous ont permis d'approfondir notre réflexion sur ce point.

Chapitre I : Présentation de l'enquête

Cette présentation d'enquête permet de comprendre comment nous allons mettre en place nos outils de recherche afin d'infirmer ou confirmer nos hypothèses puis répondre à notre problématique. Nous nous appuyerons sur un ensemble d'éléments afin de récolter des données qui pourront être comparées et corrélées. Cette partie présente notre terrain d'observation, l'échantillon de population choisi, le type d'informations que nous voulons récolter, par quels moyens et pourquoi. Ainsi nous pourrions confirmer ou infirmer nos hypothèses de départ.

I.1. Les hypothèses :

Les hypothèses que nous avons formulées résultent des recherches effectuées dans le cadre théorique de notre mémoire. L'exclusion ponctuelle de classe est une pratique qui touche différents acteurs dans les établissements car elle est mise en place par, pour et avec des personnes différentes. Leurs sentiments et comportements diffèrent selon les situations, mais également selon leur personnalité et leurs rapports entre eux. C'est pourquoi nous nous sommes interrogées sur plusieurs facteurs : la figure d'autorité que représente l'enseignant dans sa classe, le comportement des élèves, souvent provocateurs face à l'autorité pendant la période de l'adolescence, sur les effets de l'exclusion ponctuelle de classe, sur le parcours de l'élève, mais aussi la place de l'enseignant dans son rôle d'autorité vis-à-vis du groupe classe et de la vie scolaire. Nous avons donc avancé trois hypothèses qui nous serviront de ligne directrice dans notre démarche d'enquête :

1. L'exclusion ponctuelle peut être perçue comme une remise en cause personnelle pour l'enseignant.

L'exclusion ponctuelle de classe peut avoir un impact sur l'autorité de l'enseignant. Effectivement, cette pratique remet en question l'autorité que représente l'enseignant au sein de la classe et démontre ses limites au sein du groupe d'élèves. Exclure n'apparaît pas comme un acte d'autorité mais bien comme une conséquence d'un manque d'autorité (Foray, 2009). Cette pratique punitive, lorsqu'elle est ressentie comme une contrainte par l'enseignant peut alors avoir des effets psychologiques sur celui-ci. L'exclusion ponctuelle de classe génère un malaise chez les enseignants à la fois comme un mal-être personnel que dans un groupe enseignant. Elle est souvent perçue comme un échec. L'enseignant peut ainsi se remettre en question sur ses pratiques, son autorité et la manière dont il gère les tensions et conflits. Ceci peut également remettre en cause sa place au sein de l'équipe enseignante. C'est pourquoi, il est possible d'émettre l'hypothèse que l'enseignant se sent obligé de se justifier auprès de ses collègues voire de modifier légèrement le contexte. Son but serait de se donner de bonnes raisons et ainsi se rassurer lui-même sur sa décision d'exclure ponctuellement de cours certains élèves.

2. L'exclusion ponctuelle concerne toujours les mêmes élèves dont le comportement est provocateur.

En période d'adolescence, les élèves peuvent adopter des comportements provocateurs face à une situation qu'ils jugent injuste. De nombreuses enquêtes mettent en lumière ce sentiment d'injustice ressenti par les élèves au sein d'un établissement ou d'une classe. Certaines situations d'injustice en

classe avec les professeurs amènent les élèves à être méfiants envers les adultes et hostiles à l'encontre de l'institution scolaire. Ils jouent également avec les contradictions des adultes et celles du système éducatif. Nous émettons l'hypothèse qu'une exclusion ponctuelle de cours et répétée toujours à l'encontre des mêmes élèves installe un jeu de confrontation et une relation de "test" pour déterminer le gagnant et le perdant entre eux-même et l'enseignant (Becker, 1983).

3. L'enseignant délègue une partie autorité et l'usage des procédures disciplinaires à la vie scolaire dans la décision d'une exclusion ponctuelle.

La posture de l'enseignant et le rôle du CPE restent souvent empreints de stéréotypes formée par l'histoire de l'école "traditionnelle". Ils sont pleins de préjugés et leurs missions ne sont pas toujours distingués par tous les acteurs de la communauté éducative. Par le passé, l'enseignant avait pour mission essentielle de transmettre des connaissances et endossait un rôle identifié par l'expression « Instruction publique ». Aujourd'hui, il doit adopter un rôle plus large, un rôle éducatif. Pour autant, lorsqu'il est face à un obstacle dans la transmission de savoirs, il peut être incité à exclure temporairement un ou des élève(s) perturbateur(s). Le CPE apparaît alors comme le garant de l'autorité à ses yeux et c'est pourquoi le cas de l'élève est « transmis » à l'équipe vie scolaire. Nous pensons donc que la communauté éducative fait face à un problème important dans le partage des tâches éducatives, pédagogiques et formatrices qui incombent aux agents de l'Éducation nationale dans l'épanouissement des élèves.

I.2 Corpus d'enquête

A. Terrains d'observation : Présentation des établissements

Pour débiter notre enquête, nous avons sélectionné des établissements où la pratique de l'exclusion ponctuelle de classe est courante et impacte le service de vie scolaire. Il s'agit de deux établissements publics locaux d'enseignement (EPL) se situant dans le nord-ouest de la France. Un collège d'une part et d'un lycée polyvalent de l'autre. Tous deux semi-ruraux, ils sont reliés à une grande ville par les transports en commun. Les deux communes dans lesquelles ils se situent comptent environ 9 000 habitants chacune. Ces deux établissements distincts aux niveaux et spécificités différents, nous permettent d'observer la pratique de l'exclusion ponctuelle de classe de manière similaire dans des contextes différents.

Le collège accueille plus de 700 élèves. Sa carte scolaire est large, ainsi les profils d'élèves sont divers. L'établissement dispose d'une importante section SEGPA (Section Enseignement Général et Professionnel Adapté) (environ 120 élèves), ainsi qu'un dispositif ULIS (Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire). Une soixantaine d'enseignants y exercent, ainsi qu'une CPE, un principal et un principal adjoint. Le principal adjoint et la CPE travaillent régulièrement ensemble notamment sur l'animation et la prévention dans l'établissement.

Le lycée polyvalent a ouvert ses portes à la rentrée 2020 avec uniquement les élèves de seconde en SEG (Section d'Enseignement Général), les élèves de première année CAP (Certificat d'Aptitude Professionnelle) et les secondes Bac Pro (Baccalauréat Professionnel) en SEP (Section

d'Enseignement Professionnel). Au moment de notre enquête, le lycée fait sa deuxième rentrée et n'est donc pas en plein effectif. Pour autant, l'établissement compte dès à présent une CPE, un proviseur et une adjointe, une DDFPT (Directrice Déléguée aux Formations Professionnelles et Technologiques) et une équipe enseignante d'environ 40 professeurs. Par sa section d'enseignement professionnel, le lycée accueille un large public hétérogène. Nous nous focaliserons, pour cette enquête, sur la SEP puisque nous y avons observé un nombre d'exclusions ponctuelles plus important durant la première année.

B. Échantillon de population

Notre mémoire de recherche se concentre sur la relation triangulaire du CPE, du professeur et de l'élève. A notre sens, il est important de prendre en compte les comportements et les avis de ces trois acteurs. Cette analyse n'est pas exhaustive, c'est pourquoi nous nous limiterons aux individus principalement concernés par une exclusion ponctuelle de cours même si cette pratique peut toucher d'autres personnes que le CPE, l'enseignant et l'élève exclu.

Dans un premier temps, nous nous concentrerons sur la prise en charge des élèves, en récoltant quelques données sur leurs avis et leurs ressentis lors d'une exclusion ponctuelle de cours. Nous avons choisi de nous concentrer sur quelques sections professionnelles au sein du lycée polyvalent car ces élèves sont plus touchés par cette punition que les autres sections et par des classes de quatrièmes au collège car elle correspond à un âge plus ponctué de tourments adolescents et de comportements perturbateurs.

Dans un deuxième temps, notre recherche nous amène également à nous intéresser aux enseignants qui pratiquent cette punition de manière "fréquente" mais également aux enseignants qui limitent le plus possible le recours à l'exclusion ponctuelle de cours. Notre choix de pratiques opposées nous permet de mieux comprendre et analyser les motivations qui déterminent la décision d'une exclusion ponctuelle de cours. Dans ce cadre, nous avons cherché à voir si le genre permet ou non d'expliquer cette opposition.

Dans un troisième temps, nous avons interrogé le CPE sur sa position professionnelle par son rôle de médiateur entre les élèves et les enseignants. Nous avons recueilli ses expériences passées et son expertise de l'établissement étudié.

Enfin, notre présence sur le terrain nous permettra d'analyser cette pratique au quotidien. Ainsi, les avis et les ressentis des personnes en charge des élèves exclus nous donneront l'occasion de compléter de manière indirecte notre analyse de terrain et de nous apporter un regard critique sur le discours tenu par les enquêtés.

C. Profils des enquêtés

Pour la réalisation de notre enquête, nous avons utilisé deux méthodes différentes (cf I.3. Méthodes d'enquête retenues) : un questionnaire à destination des élèves, un autre à destination des enseignants, ainsi que des entretiens semi-directifs pour les enseignants et les CPE. Le

questionnaire pour les élèves a été distribué dans deux classes de quatrième en demi-groupe (22 élèves) du collège, mais également dans plusieurs classes de la section d'enseignement professionnel du lycée (CAP et Bac Professionnel) (41 élèves). Nous avons retenu deux classes de quatrième puisqu'elles sont les plus touchées par les exclusions ponctuelles de cours durant l'année 2021-2022 avec le niveau cinquième. De plus, nous avons pu observer que la quatrième est un niveau très touché par les punitions car les élèves sont plus à l'aise dans l'établissement et n'ont pas d'échéance à la fin de l'année (comme le diplôme National du brevet chez les troisièmes). Dans l'échantillon d'élèves de quatrième, on retrouve une classe avec des élèves du Pôle Excellence Foot. Ces élèves sont sous contrat et doivent faire preuve d'exemplarité. Tandis que pour les autres élèves enquêtés, il s'agit d'une classe sans options. Au lycée, nous avons décidé d'enquêter sur les élèves de la section professionnelle qui sont généralement plus fréquemment exclus que les élèves de la section générale. Cela s'explique notamment par le fait que leur orientation vers les sections professionnelles est plus souvent subie.

Le questionnaire à destination des enseignants a été envoyé à environ 85 professeurs : 15 enseignants de la section professionnelle du lycée polyvalent et 70 enseignants du collège. Pour ce qui est des entretiens menés, nous avons choisi deux enseignants qui pratiquent l'exclusion ponctuelle régulièrement, un homme et une femme et deux autres enseignants qui évitent cette pratique. Nous avons également interrogé les CPE des établissements enquêtés, toutes deux sont deux femmes. Ces six entretiens nous ont permis de recueillir des avis et postures différentes sur la question de l'exclusion ponctuelle de classe. Quelques éléments concernant leur profil ont été retenus :

Nadine	CPE au lycée polyvalent, exerce le métier depuis 20 ans.
Cécile	CPE au collège, exerce le métier depuis 10 ans.
Laura	Enseignante en section professionnelle au lycée polyvalent, exerce en tant que contractuelle. Elle pratique régulièrement l'exclusion ponctuelle de classe.
Lise	Enseignante en section professionnelle au lycée polyvalent, exerce depuis 10 ans.
Anthony	Enseignant en SEGPA au collège, exerce depuis 10 ans.
Richard	Enseignant au collège, exerce depuis 12 ans. Il pratique régulièrement l'exclusion ponctuelle de classe.

I.3. Méthodes d'enquête retenues

Pour cette enquête, nous avons choisi différentes méthodes : le questionnaire, l'entretien semi-directif et l'observation directe. Notre objectif est de récolter des données autour des ressentis des différents acteurs. Ces données font référence à des caractères difficilement mesurables (un avis, un sentiment, une critique, etc) qui peuvent cependant être classifiées et ordonnées. Elles nous permettront de déterminer des spécificités et de découvrir des analogies entre certaines modalités et

leurs conséquences. Pour prendre un exemple, il s'agirait de faire un lien entre l'usage de l'exclusion ponctuelle et l'autorité de l'enseignant, s'il existe une corrélation entre eux. Les données ordinales (numériques), nous donneront la possibilité de fournir une échelle de valeurs afin de classer le ressenti de chacun. Par le biais de ces différents supports, il nous sera possible de récolter des avis sur des thèmes spécifiques.

L'entretien semi-directif est un moyen de récolter des informations orales (Kaufmann, 1996). Il donne la possibilité à l'enquêté de s'exprimer librement avec ses propres termes, contrairement au questionnaire qui limite la parole. L'entretien est un support qualitatif qui nous semble le plus complet en termes de récolte d'informations. Effectivement, l'enquêteur oriente l'entretien vers des questionnements tout en étant dans une position d'écoute active. Il donne la possibilité à l'enquêté d'exprimer ses pensées comme il le souhaite, tout en lui offrant un fil conducteur par le biais d'un jeu de reformulations et de relances (Romelaer, 2005). Par l'utilisation de l'entretien, l'idée est d'obtenir des témoignages spontanés dans lesquels sont exprimés des ressentis, des habitudes, des attentes, ou encore des expériences.

Plusieurs types de données peuvent être recueillies par le questionnaire. Dans un contexte qualitatif, nous avons fait le choix d'utiliser l'échelle de Likert à travers des affirmations pour que les personnes interrogées puissent exprimer leur degré d'accord ou de désaccord. Par exemple : *“L'exclusion ponctuelle de classe fait perdre du temps d'apprentissage aux élèves. Répondre à cette affirmation sur une échelle de 1 à 4, 1 étant la réponse “Tout à fait d'accord” et 4 la réponse “Pas du tout d'accord”*. Afin d'avoir une meilleure lecture de variables nominales (catégories/étiquettes/noms), nous ajouterons à ces questionnaires des questions fermées à choix multiples. Par exemple, afin de connaître les motifs d'une exclusion ponctuelle chez les enseignants, nous proposerons différentes options : *“bavardages”, “oubli de matériel”, “comportement”, etc.* Les questions à choix multiples et l'échelle de Likert nous permettront de créer des catégories. Ce choix est motivé par des raisons pratiques lors de l'utilisation des données, le questionnaire est avantageux pour faciliter le traitement des données.

Notre objectif dans la collecte des données statistiques est d'établir un cadre contextuel au sein duquel des informations plus qualitatives peuvent rendre compte de phénomènes qui échappent à l'analyse purement statistique. Bien évidemment, ce travail de recherche sera complété par des observations directes ou indirectes de certaines expériences dont nous avons été témoin ou acteur. Nous recueillerons des avis, des souvenirs, des ressentis et de l'autocritique en interaction directe avec la population étudiée. Cette pratique nous permet de recueillir certaines données sans méthodologie particulière (Arborio, 2007). Ainsi, ces observations prendront appui sur une grille d'observation préalablement construite (cf. I.4 Démarche et construction du support). Nous accompagnerons notre démarche par la recherche de statistiques sur les exclusions ponctuelles de classe au sein des établissements enquêtés.

I.4. Démarche et construction du support

Plusieurs questionnements se sont posés à nous lors de l'élaboration de nos supports de recherche. Dans un souci de compréhension, nous nous sommes interrogées sur la manière dont les établissements scolaires choisis mettent en place l'exclusion ponctuelle de cours. Par exemple, si

elle est encadrée par des protocoles et suivie par un acteur quelconque ou désigné de l'établissement. L'utilisation de questionnaires à l'attention des enseignants, de nos observations et des statistiques relevées dans les établissements enquêtés nous permettra de débiter notre base de données. Par la suite, nous réaliserons des entretiens auprès d'enseignants et des conseillers principaux d'éducation pour collecter leur avis et leurs manières de faire face à l'exclusion ponctuelle de cours. Nous cherchons à comprendre comment ils gèrent une exclusion ponctuelle de cours, ce qu'ils pensent bon d'améliorer, pourquoi ils en viennent à l'exclusion ponctuelle, s'ils ont conscience des enjeux possibles, etc. Aussi, l'avis et le témoignage des principaux concernés sont nécessaires à notre recherche. C'est pourquoi, nous distribuerons un questionnaire à un ensemble d'élèves pour recueillir leur point de vue.

Pour apporter quelques précisions à notre démarche, nous avons quantifié l'utilisation de nos supports ci-après :

- Nous ferons une ou deux observations détaillées chacune qui nous semblent les plus intéressantes.
- Une observation plus générale sera fournie par des statistiques recueillies dans les établissements scolaires (nombre d'exclusions ponctuelles chaque année, régularité de la punition dans le temps, les élèves qui cumulent les exclusions ponctuelles).
- Dans chaque établissement enquêté, nous demanderons à des enseignants (femmes et hommes, favorables ou défavorables à l'exclusion ponctuelle) de bien vouloir répondre à un questionnaire préalablement construit (annexe 3). A destination des élèves, un deuxième questionnaire (annexe 4) sera passé dans les classes où l'exclusion ponctuelle est régulièrement utilisée afin de pouvoir toucher des élèves qui ont déjà été exclus dans leur scolarité. Cette passation concerne également les classes où les élèves sont sous contrat afin de comparer les différentes réponses récoltées.
- Les entretiens se feront avec quatre professeurs (annexes 6, 7, 8 et 10) et deux CPE (annexes 5 et 9).
- Nous prendrons également en compte les remarques et les observations des autres acteurs de l'établissement de manière informelle.

Concernant les points de vigilance à adopter, nous avons relevé le fait que le mode de passation d'un questionnaire peut influencer l'interlocuteur notamment. C'est pourquoi, nous avons fait le choix de passer par l'auto-administration. Malgré certains désavantages à ce mode de passation, comme la mauvaise compréhension de certaines questions, l'auto-administration apparaît à notre sens comme la plus efficace et la plus rapide. Cette méthode nous permet d'élargir notre échantillon et d'avoir une vision plus globale de nos terrains d'observation.

L'entretien est un outil de recherche qui apporte beaucoup d'informations. Les conditions et le contexte à sa réalisation peuvent influencer l'enquêté. Ainsi, nous avons décidé de réaliser des entretiens qui n'excèdent pas vingt-cinq minutes. Ils devront se dérouler dans un endroit, si possible, calme pour éviter les interruptions. Seule la personne et l'enquêteur doivent se tenir dans cet endroit pour éviter toutes influences extérieures. Choisies au préalable, nous nous appuierons sur différentes questions pour mener cet entretien (annexes 1 et 2).

En ce qui concerne la partie observation, nous mettrons en place un journal de terrain quotidien permettant d'observer et d'analyser certains comportements ou réactions de la part d'autres acteurs (assistants d'éducation, direction) ayant une part à jouer dans cette pratique. Afin de mener nos observations au mieux, nous avons décidé de s'appuyer sur une grille d'observation. Ci-après, elle présente quelques exemples pour illustrer son utilisation :

Nom du lieu	<i>Collège X / Lycée Y</i>
Situation à observer	<i>Prise en charge d'un élève exclu ponctuellement</i>
Inventaire des ressources	<i>Lieu (pièce spécifique à l'exclusion ponctuelle), adulte chargé de surveiller l'élève</i> ...
Règles et usages	<i>Protocole de l'exclusion ponctuelle de classe</i> ...
Les rôles de chaque acteur	<i>Le professeur : préserve son groupe classe</i> <i>Le CPE : régulation des flux des élèves</i> <i>AED : chargé de la surveillance</i> <i>Elève : comportement turbulent</i> ...
Les utilisateurs du lieu	<i>Les élèves en étude, les élèves en retenues, l'AED</i> ...
Les divers usages du lieu	<i>Salle de réunion, étude, salle d'exposition</i> ...
L'environnement	<i>Établissement rural/urbain, si REP, etc</i>

I.5. Analyse du contenu théorique

Dans le but de tirer des conclusions de notre recherche, notre traitement de données se base sur une grille de lecture composée de trois thèmes : la pratique de l'exclusion ponctuelle de classe et les habitudes adoptées, la relation entre l'enseignant et l'élève exclu ainsi que la relation entre l'enseignant et le CPE médiateur. Ces thèmes ont été construits à la suite d'une première lecture de nos entretiens. Effectivement, après la retranscription de nos enregistrements, nous avons relevé les citations qui nous paraissaient pertinentes tout en émettant une première analyse. Par la suite, toutes les idées ont été regroupées par thèmes, qu'elles soient contradictoires ou en accords (Bardin, 2013). Dans un second temps, nous avons fait une sélection de nos propos qui reprennent certains éléments de notre partie théorique.

Pour ce qui est de l'analyse de nos questionnaires, les informations recueillies ont fait l'objet de comparaisons et de regroupement par pourcentage. Ajoutées à notre grille de lecture, ces données plus quantitatives nous permettent d'étayer notre raisonnement et l'apport des entretiens réalisés. Elles ont également été complétées par nos différents supports d'enquête comme le relevé statistique des établissements observés et nos journaux de terrains.

Dans un second chapitre, nous allons présenter cette analyse afin de mettre en lumière les éléments les plus révélateurs de notre recherche et ainsi affirmer ou infirmer nos hypothèses. Cette analyse nous est indispensable pour répondre de manière globale à notre problématique de départ.

Chapitre II : Lecture des résultats

Après avoir recueilli l'ensemble des données d'enquête, nous allons procéder à une lecture de nos résultats. Pour cela, nous commencerons par un état des lieux de notre enquête. Une cartographie globale va nous permettre d'identifier le profils des enquêtés, de poser le contexte des établissements et nous aidera dans la compréhension de nos résultats. Nous observerons, dans un second temps, les effets de cette pratique sur la relation élève-enseignant. Ces conséquences impactent la construction de l'individu dans son parcours mais également sa construction personnelle ; c'est pour cela que nous tâchons d'y apporter quelques éléments de compréhension. Enfin, nous étudierons la posture du CPE dans cette pratique ainsi que ses relations avec l'enseignant notamment. L'organisation du service de vie scolaire pouvant être modifiée par cette punition, il nous est indispensable de s'intéresser au CPE et à la logistique qui suit une exclusion ponctuelle de classe.

II.1. État des lieux de la pratique de l'exclusion ponctuelle sur les terrains d'enquête

Si les recherches démontrent la banalisation de l'exclusion ponctuelle de classe dans les établissements scolaires, il faut rappeler que celle-ci reste marginale sur le nombre global d'élèves. Notre échantillon d'élèves se situe dans une fourchette d'âge de 13 à 16 ans, 35% des réponses viennent des collégiens et 65% sont au lycée. De plus, la population d'élèves est majoritairement masculine (72% de garçons). Peu d'élèves interrogés sont sujets à des exclusions ponctuelles répétées.

Une différence entre le collège et le lycée est notable : alors qu'au collège seul un tiers des élèves a connu au moins une exclusion, la proportion grimpe à 80% au lycée. Parmi les élèves exclus : un peu plus de la moitié d'entre eux (54%) ont connu une à deux exclusions ponctuelles dans leur scolarité, 22,9% entre trois et six fois, 22,9% plus de sept fois. Au vu du nombre d'abstentions, l'exclusion ponctuelle de classe régulière ne concerne qu'un petit nombre d'élèves. Dans les questionnaires passés aux classes de quatrième, la plupart des élèves n'ont jamais été exclus ou 1 à 2 fois depuis le début de leur scolarité (64,1%) ; tandis que les quelques-uns exclus 7 fois ou plus sont à la marge (22,9%). Pour le lycée polyvalent, dans les classes de CAP et de Bac Pro, une grande part d'élèves ont été confrontés à des exclusions ponctuelles de classe. Les élèves de la section générale et technologique ont été mis de côté au profit des élèves de la section professionnelle. Effectivement, sur une même période, la section générale et technologique du lycée comptabilise 16 exclusions ponctuelles alors que la section professionnelle en compte 117. Les recherches sur le sujet montrent qu'en France, l'orientation en voie professionnelle est subie pour un tiers des élèves (Palheta, 2012). Ceci peut expliquer, en partie, que certains comportements d'élèves ne correspondent pas aux attentes scolaires et qu'ils sont plus susceptibles d'être punis.

Nos résultats issus du questionnaire destiné aux enseignants montrent également que la pratique de l'exclusion ponctuelle de classe est un acte exceptionnel comme le préconisent les textes : 85% des enseignants, ayant répondu, déclarent exclure 1 à 2 fois par an. Cependant, les

réponses que nous avons eues laissent supposer que les enseignants qui pratiquent régulièrement l'exclusion ponctuelle de classe n'ont pas répondu au questionnaire ; sur environ 85 enseignants contactés, seuls 23 d'entre eux ont répondu. L'abstention a été plus importante au collège puisque les 15 enseignants du lycée ont tous répondu. La différence d'investissement des enseignants dans leur établissement et le traitement de la punition par les équipes pédagogiques expliquent cet écart entre le collège et le lycée. Une faible participation que l'on explique par un sujet qui peut être perçu comme tabou dans certains établissements, comme ici au collège.

A. Différence entre préconisation et réalité, les effets de l'agenda scolaire

En principe l'exclusion ponctuelle de classe est une punition exceptionnelle. Les professeurs interrogés semblent d'accord pour dire que cette pratique doit rester rare et prise dans des conditions qui l'obligent à préserver le reste du groupe classe (annexes 5, 6, 8, 9 et 10), mais dans les faits, selon les établissements et la politique éducative mise en place, son utilisation diffère grandement malgré la définition que l'éducation nationale en fait. Pour rappel, l'utilisation de l'exclusion ponctuelle de classe est « *justifiée par un comportement inadapté au bon déroulement d'un cours, l'exclusion ponctuelle doit demeurer exceptionnelle et donner lieu systématiquement à une information écrite au conseiller principal d'éducation ainsi qu'au chef d'établissement* » (éduscol). Cette définition paraît connue des enquêtés interrogés avec une notion qui revient dans tous les entretiens, le fait de préserver le reste du groupe : « *Il faut vraiment qu'il y ait une menace qui s'opère dans la classe et que ça soit vraiment quelque chose qui nécessite la sortie parce qu'il y a danger* » (Lise, enseignante).

Nos observations directes révèlent une autre réalité. Ainsi, des exclusions ponctuelles sont prononcées pour des motifs qui ne nécessiteraient pas une mise à l'écart immédiate de l'élève : oubli de matériel, travail non fait, retards. Ces motifs semblent aller à l'encontre des attentes institutionnelles et pourtant restent une part importante de l'exclusion ponctuelle au sein des établissements. Certains enseignants indiquent également qu'un jeune qui outrepassé son rôle d'élève peut se retrouver exclu de son groupe puisqu'il « *dépasse les limites* » (Lise, enseignante), qu'il s'est « *confronté aux limites de la classe, aux limites du professeur* » (Cécile, CPE) ou qu'il « *dépasse les bornes* » (Laura et Richard, enseignants). L'utilisation de ces expressions marque le fait qu'une exclusion de classe est le produit d'actes spécifiques et déraisonnables. Il semblerait ainsi que la pratique de l'exclusion ponctuelle découle également de l'appréciation des adultes et de « leurs limites » propres à chacun.

Cette appréciation peut être fluctuante selon les moments de l'année. En effet, certains professeurs veulent marquer leur autorité auprès des élèves dès le début de l'année scolaire et montrer à la fois le cadre et l'exemple pour l'année à venir. « *Alors moi j'exclue le plus, déjà en début d'année. Je sais pas si c'est moi qui reviens de vacances et que je suis super susceptible ou j'en sais rien... Que j'ai ma limite qui est redescendu on va dire ou c'est parce que c'est le début de l'année et qu'il faut poser ses marques et dire "non non avec moi ça se passe pas comme ça". Et du coup les élèves se rendent compte que bah non, il faut se tenir à carreaux et faut jouer le jeu surtout. Euh... Donc plus on va dire en début d'année* » (Laura, enseignante). Les intentions et dispositions des enseignants ont donc un impact sur leur gestion de l'exclusion ponctuelle.

A contrario, il est possible de retrouver une certaine lassitude dans la pratique. L'exclusion ponctuelle de classe devient, pour ces enseignants, plus utilisée en fin d'année. « *C'est la fin de l'année hein. C'est-à-dire que là, le seuil de tolérance n'est pas le même et leur habitude n'est pas la même non plus. Parce que là il me reste une heure avec la classe, mais là oui, là c'est le bon moment pour les exclure [rire], il y en a beaucoup plus. Mais c'est pas qu'elles sont pas justifiées, mais elles, leur fréquence ne sera pas normale. C'est-à-dire que là ce n'est pas représentatif de ce qui se passe sur l'année. Et heureusement hein, là heu, ouais, c'est particulier.* » (Richard, enseignant). On retrouve ici une certaine fatigue mentale chez l'enseignant face aux difficultés qu'il rencontre avec certains élèves presque systématiquement perturbateurs. Ce relâchement de fin d'année n'est pas sans culpabilité, l'enseignant étant conscient qu'il s'agit d'un échec, la fréquence de l'exclusion ponctuelle de classe est alors qualifiée "d'anormale". On observe ainsi deux approches différentes dans la gestion de la classe et des exclusions ponctuelles chez les enseignants. Lorsque l'une marque le cadre, l'autre va rentrer au fur et à mesure dans une forme de lassitude face aux comportements perturbateurs des élèves. Le caractère exceptionnel d'une exclusion ponctuelle découle alors de variables comme les attentions des enseignants et leur relation avec l'élève ou le groupe classe.

La pratique de l'exclusion ponctuelle diffère donc selon les périodes de l'année et selon la personnalité des enseignants. Nos résultats montrent que les attentes institutionnelles ne sont pas interprétées de la même manière chez les professionnels. Cet ensemble peut amener à conforter certaines pratiques abusives de l'exclusion ponctuelle et à créer des effets d'établissement. Nous allons donc voir comment les préconisations institutionnelles – faisant de l'exclusion ponctuelle une pratique exceptionnelle avec un accompagnement de l'élève – peuvent être déformées sur les terrains où nous avons observé une pratique fréquente et parfois peu accompagnée.

B. Les effets-établissements et effets-classes

Depuis les années 1980, la notion d'effet-établissement émerge dans les recherches et études sociologiques de l'éducation. L'établissement est perçu comme une entité où les performances et relations scolaires varient selon son organisation, les caractéristiques socio-économiques des élèves, les disciplines enseignées, les modes de recrutement des personnels, etc. (Cousin, 1993). Dans nos terrains d'enquête, cet effet-établissement a été questionné uniquement pour le collège. Le lycée polyvalent venant d'ouvrir ses portes, il était difficile de déterminer des habitudes sur les pratiques punitives. Cependant, le contexte de la section professionnelle, avec une orientation majoritairement subie, nous amène à penser que cet environnement favorise la pratique de l'exclusion ponctuelle de classe. Au collège, on remarque un climat scolaire tendu ne facilitant pas la réflexion sur les pratiques punitives : 32,9% des élèves du collège ont une image négative de la justice scolaire au sein de l'établissement (résultats enquête climat scolaire⁹). Les non-réponses des enseignants au questionnaire confirment ce constat (23 réponses sur 85 enseignants).

Le lycée venant d'ouvrir ses portes et n'ayant donc pas de recul au sein de celui-ci, Lise, enseignante en lycée professionnel depuis dix ans, nous a parlé de son ancien établissement

⁹ Enquête climat scolaire, réalisée auprès des élèves, des parents et des professionnels de l'éducation, 2021-2022.

d'exercice. « [...]en lycée professionnel. Après il faut savoir que il peut y avoir de très bonnes classes, voilà mais il y a des établissements... Moi j'étais dans un établissement précédemment, réputé pour être difficile... [...] le hasard faisait qu'on pouvait tomber sur des bonnes classes ou sur des mauvaises et l'injustice était là, parce que pour certains ça pouvait ne pas poser de problèmes, pour d'autres ils avaient ça en plus à gérer, et c'était pas rien. » (Lise, enseignante). Ainsi, les établissements, les groupes classes et les équipes enseignantes et éducatives font varier la gestion des punitions et notamment de l'exclusion ponctuelle de classe.

Si l'effet établissement semble établi, à plus petite échelle, c'est-à-dire au sein de la classe, les enseignants observent aussi des effets. Comme en témoigne Richard, enseignant, « Chaque année, il y a une classe, bon, on pensait que ça allait être bien et puis finalement, c'est une alchimie [...] C'est un mélange d'individus donc on sait jamais le résultat. Et c'est vrai que quand on parle d'une classe, on en parle toujours comme d'une personne, comme si c'était une entité. D'ailleurs, on, on, c'est ce que je disais, "oui vous pouvez être sympathique séparément mais mis ensemble ça peut-être une catastrophe", une classe désagréable. ». On peut donc en déduire qu'un élève peut avoir un comportement spécifique selon son groupe-classe. Il peut ainsi adopter des attitudes totalement différentes d'un groupe à l'autre. Sa socialisation auprès de la classe va induire sa manière d'être. Il est possible dans ces conditions de parler d'effet-classe.

Une ambiance de classe dégradée implique une gestion différente par rapport à un autre groupe plus facile à gérer. « Et bah c'est vrai que des fois on peut être perdu, on peut accepter parfois des choses parce qu'on a des classes très difficiles où là on va tolérer des choses qui pourtant ne le seraient pas du tout avec une classe qui serait géniale en fait. Où là tout de suite en fait, bah, la personne pour la même bêtise serait sanctionnée tout de suite. » (Lise, enseignante). En quelque sorte, il sort de son métier d'élève puisqu'il est influencé par l'ambiance de la classe. Pourtant, précédemment, nous avons défini le métier d'élève comme un concept constamment contrôlé, qui s'impose à l'élève et renforce l'emprise de l'institution scolaire (Perrenoud, 2007). Nous remarquons que malgré une autonomie qui semble relative, les élèves ne suivent pas nécessairement les modalités de connaissances, de compétences et de comportement que l'on attend de lui. Son attitude est essentiellement motivée par son intégration au sein de son groupe-classe (annexes 6 et 10). Effectivement, le processus d'individualisation dans lequel il se trouve l'entraîne à se démarquer des autres tout en s'inscrivant dans la culture juvénile (De Singly, 2007). Cette analyse corrobore notre lecture observée sur les quatrième enquêtées. L'une d'entre elles, constituée d'élèves faisant partie du Pôle Régional d'Excellence de foot, les élèves la composant sont donc sous contrat. Cette condition se ressent sur le taux d'exclusion ponctuelle de cette classe qui est seulement de 7%. Nous opérons donc une corrélation entre le type de classe et les attitudes scolaires. Effectivement, ils sont tous motivés par leurs objectifs communs et s'encouragent pour les atteindre. Ainsi, ces groupes classes à orientation choisie sont moins impactées par les exclusions ponctuelles.

L'environnement de l'élève joue un rôle dans les comportements de celui-ci, notamment en classe. Cela peut entraîner des tensions et des conflits avec l'enseignant et générer alors une exclusion ponctuelle de classe. Finalement, cet environnement impacte les relations entre pairs, ainsi certains élèves se créent un rôle d'amuseur, de comique de la classe, développent des

comportements perturbateurs et provoquent certains enseignants. Ces élèves transforment l'exclusion ponctuelle de classe comme un élément supplémentaire de leur "personnage".

C. Stigmatisation des élèves

L'existence de profils d'élèves est revenue à plusieurs reprises lors de nos entretiens. C'est pour cela, que nous nous sommes interrogés sur la réalité de cette catégorisation. S'il est vrai que « *tout élève peut à un moment ou un autre être exclu* » et que, « *y'as des critères de ressemblance sur la plupart des exclusions* » (Nadine, CPE), nous pourrions penser que « *souvent c'est eux hein, ceux qui sont en pertes, en difficulté.* » (Paul, enseignant) et que, « *on est vraiment sur une histoire de savoir-être élève, de compétences sociales plus qu'autre chose.* » (Nadine, CPE). Les enquêtés pointent ainsi des similitudes entre ces élèves. Le rôle dans lequel ils se construisent porte préjudice dans leurs relations avec l'enseignant.

A travers nos différents types d'enquête et d'observations, nous avons remarqué que l'élève régulièrement perturbateur est reconnu par tous pour jouer ce rôle dans son groupe classe. Cette catégorisation va lui faire subir plus rapidement l'exclusion ponctuelle qu'un autre élève. Pour l'élève qui ne perturbe habituellement pas le cours, le professeur aura tendance à faire un rappel à l'ordre par le biais du carnet de correspondance ou de la retenue. Ces rappels sont absents pour "l'élève perturbateur". Ainsi, les pratiques punitives différenciées des enseignants confortent leur comportement. Pour eux, l'exclusion ponctuelle devient banale et sa portée éducative faible. A cela s'ajoute, la connaissance des élèves souvent exclus, des pratiques et du seuil de tolérance des différents professeurs qu'ils ont au cours de l'année. « *En fin de compte, on a chacun une manière de fonctionner qui ne crée pas de dysfonctionnement. Et puis, on est identifié, c'est-à-dire que, ça ne crée pas de confusion dans l'esprit des jeunes. Les jeunes savent comment fonctionne chacun d'entre nous.* » (Anthony, enseignant). Le jeu de savoir où sont les limites prend tout son sens car il existe un seuil de tolérance différent entre les individus. « *j'ai un degré de tolérance qui est vachement haut, donc la personne, enfin moi je suis enseignant de SEGPA¹⁰, donc l'élève que je vais exclure c'est l'élève en fin de compte qui dérange le groupe dans son travail.* » (Anthony, enseignant). Cela peut relever de la personnalité des enseignants mais également du groupe de la classe dont les attitudes changent d'une année à l'autre.

Pour autant, l'enseignant peut se retrouver dans une impasse. Effectivement, sa tolérance envers certains élèves les stigmatise. « *Les établissements où il n'y a que des classes ou quasiment que des classes problématiques où la vie scolaire, elle fait ce qu'elle peut parce qu'elle peut pas faire des miracles parce que bah les effectifs sont là et le type d'élèves est surreprésenté, les élèves problématiques...* » (Laura, enseignante). Ses propos révèlent plusieurs idées : celle d'un profil d'élève, d'un type de classe et de l'effet-établissement. Cette vision reflète une intériorisation pessimiste de la situation professionnelle dans laquelle cette enseignante évolue. Elle subit les difficultés qu'elle rencontre puisqu'elle fige ses indicateurs dans le temps. Ce n'est pas la seule personne qui a le sentiment d'être dans une impasse. « *je vois pas l'intérêt de perdre du temps avec un élève qui de toute façon ne sera pas là pour les trois semaines suivantes quoi.* » (Richard, enseignant). Ici, Richard exprime un découragement, il semble être démissionnaire face au

comportement d'un de ses élèves. Ce sentiment d'impasse voire d'impuissance prend le dessus sur les outils qu'il possède (notamment le CPE) pour remédier à ce conflit. Pour lui, quoi qu'il fasse, l'élève a décidé de perturber le cours et tous deux en connaissent l'issue : l'exclusion ponctuelle.

De surcroît, au fil des habitudes adoptées pendant l'année, cette stigmatisation s'installe chez l'enseignant : « *Quand on encaisse en se disant "non je le garde, non je le garde", il y a des profils d'élèves où une fois qu'on les connaît on sait que ça sert à rien de jouer à ça* » (Richard, enseignant). Cette catégorisation n'est pas souvent remise en question durant l'année, c'est pourquoi le principe d'éducabilité est une notion que nous devons prendre en compte. Effectivement, le principe selon lequel chaque élève est éduicable "*laisse ouverte la possibilité d'un changement, d'une réussite, d'une rédemption*" (Meirieu, 2016). Cette notion ne semble pas être appliquée par tous les enseignants, ce qui installe les préjugés et renforce la stigmatisation des élèves.

Inversement, quelques élèves ont ressenti cette stigmatisation, ce qui les conforte dans l'idée d'installer un "jeu" entre leur professeur et eux. D'ailleurs, 43,1% des élèves questionnés avouent qu'ils peuvent parfois provoquer leur enseignant. Ils adoptent des attitudes perturbatrices voire un comportement provocateur ce qui met en difficulté l'enseignant dans son travail. « [...] *des élèves qui ont cette habitude de comportement de chercher, de, ce que j'appelle les bâtons dans les roues. [...] C'est-à-dire à chaque moment du cours, ils vont poser une questions exprès stupides* » (Richard, enseignant). L'enseignant intériorise cette attitude qu'il considère comme habituelle, tandis que l'élève va s'amuser de la situation pour s'extraire progressivement de son métier d'élève. Ces tensions prennent de l'importance avec le temps puisque les limites sont constamment repoussées.

Les profils d'élèves ne sont pas homogènes. Il est essentiel de prendre leur individualité en compte. Une jeune fille indique dans son questionnaire : « *je suis vraiment rancunière mais je peux comprendre que le professeur sature de moi. Mais je peux être souvent énervée pour aucune raison !* ». Elle exprime son état adolescent puisqu'elle a conscience de ses failles. Ce n'est donc pas une provocation face à l'autorité. Il existe des facteurs ponctuels et aléatoires, ce qui pose question quant à la catégorisation des élèves. Certains élèves peuvent effectivement adopter des comportements perturbateurs car ce sont des adolescents en construction identitaire. Leur catégorisation comme "élève perturbateur" ne leur permettra pas de sortir de ce rôle. La relation que l'élève et l'enseignant vont construire ensemble aura un impact négatif sur le parcours scolaire de l'élève (Fredriksen, Rhodes, 2004).

L'exclusion ponctuelle de classe est une pratique qui n'obéit pas toujours aux attentes institutionnelles. Le caractère exceptionnel de sa définition nous interroge sur l'interprétation que peuvent en avoir les acteurs. Effectivement, selon les individus et les périodes scolaires, la tolérance de ceux-ci peut varier. Cependant, nous ne pouvons dissocier la pratique de l'exclusion ponctuelle de son contexte. Qu'il s'agisse de l'établissement ou de la classe, les enseignants ainsi que les élèves sont influencés par leur environnement. Ainsi, les élèves "perturbateurs" vont se créer un rôle qui les stigmatise auprès des enseignants. C'est pourquoi, des conflits s'installent au sein de la relation élève-enseignant lors d'une exclusion ponctuelle de classe.

II.2. Les effets de l'exclusion ponctuelle sur la relation élève-enseignant

Lors d'une exclusion ponctuelle de classe, le conflit est externalisé à la classe. Par manque de confrontation, cette pratique peut cristalliser certaines tensions. Nous nous sommes ainsi interrogés sur ce que engendre une exclusion ponctuelle au niveau de la relation professeur-élève. Cette deuxième partie met donc en lumière les effets de cette pratique entre l'élève et son professeur en questionnant, dans un premier temps, l'état adolescent. Étant dans une recherche identitaire permanente, entre émancipation, individualité et socialisation, l'adolescent fait face à certains tourments ; ce qui peut se ressentir dans son comportement et son rapport à l'adulte. Dans un second temps, nous exposerons ce qui attrait à l'engagement des enseignants. Nous nous interrogerons sur les habitudes, ressentis et l'auto-critique qu'ils peuvent en faire. Par la suite, nous réfléchirons aux conséquences d'une telle mesure sur le parcours de l'élève et l'importance de sa réintégration dans son groupe classe.

A. L'état adolescent, contradiction avec l'adulte

Il est possible d'identifier des risques et caractéristiques chez les élèves plus exclus que les autres. *« Mais y'as des critères de ressemblance sur la plupart des exclusions. On est vraiment sur une histoire de savoir-être élève, de compétences sociales plus qu'autre chose. Donc les élèves qui ont le plus de difficultés à rentrer dans le euh.. dans la structure collective du règlement se retrouvent les plus impactés par les exclusions. »* (Nadine, CPE). Outre l'adhésion au métier d'élève, des risques peuvent être décelés à l'aide de différents indicateurs telle que la relation que l'élève entretient avec ses camarades ou ses professeurs. Il existe également des marqueurs aléatoires comme les attitudes individuelles, l'humeur et la personnalité. A cela s'ajoute le fait que les élèves en difficultés scolaires forment progressivement un petit groupe qui empêche le bon déroulement des cours par des comportements qualifiés d'a-scolaire (Millet & Thin, 2012). *« Alors qu'il y a les exclusions qui sont des échecs. C'est-à-dire que ce sont des élèves qui sont en diffi.. souvent c'est eux hein, ceux qui sont en pertes, en difficulté. Ils n'arrivent pas à suivre. Moi je suis en art plastique, c'est déjà plus facile de suivre, quand même normalement. »* (Richard, enseignant). Dans l'ensemble, ces élèves à risque élevé d'exclusion ponctuelle illustrent leur inadaptation au métier d'élève qu'il est possible de rencontrer (Perrenoud, 2013).

La non-adhésion aux attentes scolaires est multiple. Dans l'ensemble, elle dépend de leur parcours personnel antérieur et fait partie des facteurs individuels de risque. *« on dit qu'il n'y a pas de profil mais il y a quand même souvent ceux qui se font exclure et bah c'est ceux déjà qui sont en grande difficulté, c'est ceux qui... ils vont arriver avec leur gros bagages sur le dos avec tous leurs soucis extra-scolaires. »* (Cécile, CPE). Chaque parcours est particulier, mais parmi les élèves enquêtés se distinguent, notamment ceux venant de milieu défavorisé et qui sont au lycée professionnel. Au collège, la proportion des élèves issus de milieux défavorisés est en moyenne plus élevée qu'au niveau académique. Le nombre de boursiers est d'environ 30% avec une proportion de plus en plus importante de taux 3, c'est-à-dire que l'écart de revenu entre les familles non-boursières et boursières augmente.

Une partie des attitudes dites a-scolaires s'expliquent par l'état adolescent qui est une période de tourments et de recherche identitaire pour les élèves (Galland, 2008). Entre émancipation et reconnaissance des pairs, il n'est pas toujours aisé d'évoluer dans le cadre de l'école. « [...] il y a un problème de cadre. Il [l'élève] connaît les règles mais il est toujours à jouer pour les transgresser et puis pour qu'on le regarde, pour qu'on enfin.. Parfois à certains on dit "mais oui je vous vois je sais que vous êtes là pas besoin d'en faire un, autant" [...] » (Richard, enseignant). Ces comportements a-scolaires perturbent le déroulement du cours et demandent au professeur une attention particulière. Pourtant l'élève cherche sa place dans son groupe classe. L'enseignant qui privilégie le groupe et décide d'exclure ponctuellement, va à l'encontre des pulsions de l'élève, ce qui peut conforter l'attitude perturbatrice de celui-ci. Dans certaines situations, les élèves expriment clairement leur volonté de ne pas assister au cours. « [...] ça peut devenir un jeu. C'est-à-dire que certains cherchent à se faire exclure. Certains même, ça arrive, ils sont rares hein, mais on parle vraiment de cas très très particuliers. C'est-à-dire, heu là, ça peut être deux ou trois élèves qui vont dire en début d'heure "Monsieur j'ai pas envie de rester excluez-moi", je leur dis "Bah non vous allez faire un effort, vous entrez" et effectivement.. C'était le cas » (Richard, enseignant). Cette situation illustre l'état adolescent dans lequel le jeune évolue. Cela questionne également sur la place que l'élève a dans son groupe. Son souhait de se faire exclure, avant même de commencer le cours, peut indiquer qu'il n'est pas intégré dans la dynamique de classe et qu'il cherche à trouver son rôle ailleurs, y compris au sein de l'établissement. Il cherche à trouver du sens dans le système éducatif en dehors de la classe. Il pourrait s'agir de symboliser son mal-être en différant son apprentissage et sa socialisation pour errer dans les couloirs (Douat, 2016).

La récurrence de l'exclusion ponctuelle peut amener les élèves à intérioriser la punition et lui fait perdre son sens. « Il y a des élèves... euh... ils ont même oublié que tu les a exclus au dernier cours, parce que ça leur passe au-dessus de la tête en fait. Ou quand tu dis "ouais je vais vous mettre un rapport", "si vous voulez"... Ça, ça ne leur fait rien en fait. Donc euh... ça dépend du profil d'élève. » (Laura, enseignante). Dans cette situation, ils ne cherchent pas à comprendre la punition et l'acceptent sans qu'il y ait un impact sur eux. Cela peut provenir de la répétition des punitions ou alors d'un défaut d'explication. C'est pourquoi la punition doit être expliquée pour lui donner du sens et être associée à une réintégration ultérieure afin qu'elle soit éducative et bénéfique à l'élève (Prairat, 2011).

Cela nous amène à nous interroger sur la communication entre le professeur et l'élève face à cette punition car un peu plus de la moitié (54,2 %) des élèves estiment que leur professeur ne leur explique pas le motif de leur exclusion ponctuelle. Ce manque d'explications devient une forme d'incompréhension chez les élèves et ne favorise pas le retour en classe. En effet, 65,4% des élèves interrogés affirment avoir de la rancœur envers leur professeur au moment du retour en classe. Ce sentiment risque d'empêcher l'élève de sortir de ces comportements perturbateurs. Cela peut à nouveau créer une situation de désordre qui pousse le professeur à l'exclusion ponctuelle. De plus, l'adolescence va le pousser à rentrer en opposition avec l'adulte : 56 % des enquêtés disent perturber le cours avant de se faire exclure. Néanmoins, pour près de la moitié des enquêtés, la réaction au moment d'une exclusion ponctuelle de classe étaient "je l'accepte" et "peu importe". On retrouve une forme de résignation probablement due à la perte de sens face à l'exclusion ponctuelle de classe.

A cela s'ajoute la rencontre avec le métier d'enseignant qui attend une attitude de calme et d'écoute de la part des élèves. « *Moi je sais pas s'il y a vraiment un profil.. Il y a des élèves où euh... pour lesquels on est moins surpris, en fait qu'ils soient exclus. Après euh ces mêmes élèves ils vont pouvoir être toujours exclus avec le même professeur et jamais avec certains professeurs* » (Cécile, CPE). Ces attentes diffèrent d'un professeur à un autre, ce qui explique quelques écarts même si elle précise que « *c'est quand même rare que les gamins, ils changent complètement d'un prof à l'autre.* » (Cécile, CPE). "L'élève perturbateur" aura plus ou moins le même comportement dans ces différents cours, en revanche c'est sa relation avec l'enseignant qui sera différente. Les objectifs de l'enseignant et ceux des élèves se confrontent parfois à un malentendu socio-cognitif (Bautier et Rayou, 2009). L'incompréhension mutuelle engendre certaines tensions entre professeurs et élèves. Si la nature de cette relation est négative, l'élève va alors avoir plus de risques d'être exclu de sa classe. Quant à l'enseignant, il aura tendance à adopter un seuil de tolérance plus bas envers un élève avec lequel il n'est pas dans une relation positive.

L'expression de l'état adolescent chez les élèves se manifeste de différentes façons. Le rapport à l'école n'est pas le même selon l'expression individuelle des élèves. Le jeune est souvent opposé à l'adulte et en rejet face à l'école. Le poids de la norme chez les adolescents joue un rôle important et influence leur construction personnelle. Certains endossent un rôle de leader dans leur groupe de pairs ce qui crée des tensions avec les enseignants. L'exclusion ponctuelle, en plus d'avoir un impact sur le parcours de l'élève, interroge donc la pratique professionnelle des enseignants.

B. Engagement de l'enseignant dans la pratique d'exclusion ponctuelle de classe

Notre enquête nous a permis de percevoir divers sentiments chez les professeurs autour de la pratique de l'exclusion ponctuelle de cours. Malgré des opinions divergentes et des pratiques hétérogènes, nos entretiens révèlent une certaine solidarité chez les enseignants. Au lycée professionnel, plusieurs parlent facilement des situations qui engendrent des exclusions ponctuelles entre eux. « *Ah oui c'est vraiment un soutien et puis ça nous permet là encore de jauger et de savoir au contact des autres collègues si notre sanction elle était bonne ou pas, si on a bien fait ou pas ou selon eux... Et ça nous permet de nous réadapter.* » (Lise, enseignante). Toutefois, cette facilité de parole n'est pas toujours présente et diffère selon les profils enseignants. Laura, également au lycée professionnel et collègue de Lise, nous dit que la discussion des pratiques de chacun est très rare et que c'est un échange qui n'a pas comme objectif de faire évoluer la pratique de chacun. « *Voilà on va pas se mettre autour d'une table et dire... enfin voilà ! Mais si quand même, dès qu'il y a un collègue ou moi où on exclut un élève forcément on en parle... En disant " oh j'ai dû exclure"... On est jamais heureux d'avoir fait ça.* » (Laura, enseignante). De plus, Cécile, CPE indique : « *c'est compliqué en salle des profs, pour un enseignant, de parler de ses failles et de ses difficultés. Je pense que c'est compliqué. [...] Tout dépend, enfin c'est une question de personnalité aussi.* ». Il existe une certaine hésitation lorsqu'un enseignant décide d'exclure un élève car l'image de cette pratique s'avère souvent négative au sein d'un établissement scolaire.

Dans certains contextes, des professeurs peuvent être mal à l'aise à l'idée de parler de leurs pratiques. Pour Richard, enseignant, il préfère changer de sujet et multiplier les répétitions. Dans l'entretien mené avec Laura, enseignante en lycée professionnel, l'échange a été quelquefois difficile. Une certaine gêne s'est fait ressentir car ses réponses étaient succinctes et ne laissaient pas paraître son avis personnel. Nous pensons qu'elle était gênée et qu'elle semblait être sur la retenue dans certaines de ses réponses. Effectivement, de par les informations récoltées en vie scolaire, cette enseignante pratique régulièrement l'exclusion ponctuelle de classe ; pourtant elle n'en parle pas pendant l'entretien et montre à plusieurs reprises sa volonté de précipiter la fin de l'échange. A cela s'ajoute, des situations d'exclusion où les enseignants sont tentés de ne pas rendre compte de leur décision : « *Les enseignants auraient souhaité exclure sans forcément qu'il y ait de trace euh.. derrière, donc moi j'ai souhaité que donc on formalise une exclusion de cours pour savoir exactement de quoi il retournait, pour pouvoir reprendre ça avec l'élève, idéalement avec l'enseignant mais on y arrive pas, même si on a peu d'élèves.* » (Nadine, CPE). Cela interroge l'utilisation de cette punition.

Outre le sentiment de malaise autour de l'exclusion ponctuelle, celle-ci est également considérée comme un échec pour certains enseignants. « *On est là pour faire cours donc bah si on retire les élèves, ça veut dire qu'il y a un échec quelque part* » (Richard, enseignant). Elle doit donc être utilisée en dernier recours pour préserver le groupe classe. Dans son métier, l'enseignant se doit d'adopter une posture d'éducateur et de pédagogue. En effet, le professeur doit faire autorité, doit être l'autorité et doit avoir de l'autorité (Robbes, 2014). Ses sentiments et ses émotions ne peuvent pas interférer dans une exclusion ponctuelle de classe. Effectivement, si son humeur et ses ressentis pouvaient dicter ses actes, il serait possible de tomber dans une sorte de vengeance contraire à ce qui est éducatif (Prairat, 2011). « *On peut pas être rancunier, rancunière quand on est prof.* » (Laura, enseignante). L'exclusion ponctuelle de cours doit répondre au seul principe de préservation du groupe.

Vécu différemment selon les enseignants, nous retrouvons pourtant le sentiment d'avoir parfois raté quelque chose à plusieurs reprises : « *Et puis nous même, bon on l'a exclu d'accord mais bien sûr qu'on repense à lui, qu'est-ce qu'on a loupé ou comment on peut faire pour la prochaine fois bah que ça ne soit pas tendu ainsi, parce que bah là on a été au clash donc on pourra peut-être l'être par la suite... Et l'élève lui va vite se braquer, c'est des élèves euh...voilà... Après pour regagner leur confiance tout ça, c'est un vrai travail, c'est compliqué.* » (Lise, enseignante). « *Non.. je suis déçue, dans le sens où je me dis que je n'y suis pas arrivée.* » (Laura, enseignante). Dans ces situations, le sentiment d'échec amène l'enseignant à parfois mettre en cause ses pratiques.

Malgré des sentiments de culpabilité, d'échec ou encore de lassitude, quelques professeurs ne semblent pas douter ou mettre en question leur autorité. « *Mais autrement, ouais, l'exclusion c'est toujours, [...] un constat aussi d'échec. L'objectif c'est quand même de les garder le plus possible [...] quand un élève, vraiment, dépasse les bornes et qu'on sent que nous même on pourrait éventuellement... du coup celles [les règles] qu'on se met d'habitude à ce moment-là il vaut mieux qu'il y ait une exclusion qu'une sorte d'escalade* » (Richard, enseignant). Ici, l'enseignant gère la pression en externalisant le problème pour qu'il puisse continuer à faire cours correctement avec la classe. C'est une stratégie qui consiste à différer la tension lorsqu'un élève lui manque de respect et manque de respect au groupe classe. Pour autant, le professeur constate un échec lorsque l'on arrive

à une exclusion ponctuelle de classe. Il y a une certaine culpabilité et un constat d'échec qui questionne leur décision face à la punition. « *c'est jamais de gaité de coeur. Bah c'est pas heu, il y a toujours l'idée d'un constat d'un petit échec ponctuel, mais un petit échec quand même quand on exclut un élève. [...] Il y a toujours une culpabilité en tant qu'enseignant.* » (Richard, enseignant). L'échec est individuel, mais secondaire face à la priorité de « sauver » le groupe et de pouvoir faire cours. L'entretien avec Laura, enseignante en lycée professionnelle révèle qu'elle ne remet pas, non plus, en cause son autorité, mais pour elle, il s'agit d'un échec qui découle d'un manquement dans sa pratique : « *Non pas une question d'autorité, une question de j'ai pas trouvé la bonne manière d'y arriver.* » (Laura, enseignante). Effectivement, nous avons pu remarquer une certaine nostalgie autour du concept d'autorité renvoyant à une « école du passé » (Robbes, 2016). L'exercice de l'autorité est en crise car les enseignants sont parfois dépassés par leurs représentations. Pourtant c'est une capacité pédagogique à se faire obéir d'une classe, nécessaire à la transmission des savoirs.

Quoi qu'il en soit, même si la remise en cause de l'autorité n'est pas systématique, la pratique de cette punition produit un sentiment d'échec chez l'enseignant qui conduit aussi à interroger sa formation. Par exemple, Lise, enseignante au lycée professionnel n'hésite pas à remettre en cause sa formation, notamment dans l'apprentissage de l'autorité et la gestion de classe. « *C'est sûr que je me suis forgée toute seule. Mais en même temps c'est à nous aussi de trouver des choses, mais c'est en parlant avec des collègues, par la suite, avec l'expérience, à savoir quels types de sanction seraient les meilleurs. Pour ne pas arriver tout de suite au clash et exclure. Parce que vraiment l'exclusion c'est se dire que ouais, faut éviter ça, quand même à tout prix.* » (Lise, enseignante). Chaque enseignant développe sa propre autorité, sa propre gestion de classe. Quelques enseignants avancent effectivement l'idée traditionnelle d'une autorité acquise alors que nous savons que c'est une attitude qui doit s'apprendre (Robbes, 2016) et qui évolue selon les conditions d'exercice du métier.

L'idéal professionnel des enseignants s'accompagne de la formation d'un tabou autour de l'autorité et conduit à de grandes difficultés pour exprimer les diverses formes d'échec. Certains professeurs préfèrent garder les détails de leur pratique pour eux, tandis que d'autres sont solidaires entre eux face à la pénibilité des situations conflictuelles. Il existe de multiples facteurs comme la personnalité des acteurs, l'effet-établissement, les relations de chacun ou encore la gestion des émotions qui vont influencer leur parole. Il est toutefois nécessaire pour les enseignants de prendre en compte le parcours de l'élève et l'impact que peut avoir cette punition sur celui-ci.

C. Les impacts sur le parcours de l'élève, l'importance de sa réintégration

L'exclusion ponctuelle de classe fait partie des principales causes dans la perte d'heures d'enseignements (Bargas, 2014). Elle impacte le parcours de l'élève qui se retrouve en dehors de la classe. « *Ce n'est pas tant le symptôme de l'exclusion qui les impacte que la répétition des mêmes pratiques en classe à savoir à ne pas être dans le cours et dans le fonctionnement du cours, pour plein de raisons qui impactent ces apprentissages.* » (Nadine, CPE). La répétition de l'exclusion produit des effets négatifs sur le parcours scolaire des élèves, puisqu'elle accentue le retard dans leurs apprentissages. « *[...] la meilleure solution c'est d'être en cours.* » (Richard, enseignant).

Par ailleurs, l'élève fréquemment absent de la classe se crée une sorte de nouveau statut : de « provocateur », il devient progressivement un « décrocheur ». L'exclusion ponctuelle les sort de leur groupe social ainsi, leur confiance et leur motivation peuvent être affectées. La motivation chez les élèves est pourtant essentielle pour trouver de l'intérêt dans les apprentissages (Lieury et Fenouillet, 2006). C'est pourquoi, cette punition peut renforcer le processus de décrochage scolaire. L'élève cumule les difficultés et perd peu à peu ses repères dans l'institution. Il ne trouve plus de sens dans sa scolarité et n'accepte plus de se conformer aux normes de la scolarisation et n'a plus de motivation pour s'investir dans les apprentissages. Ainsi, le décrochage scolaire passe par plusieurs étapes : un retrait, un repli, un désengagement, une séparation et une mise à distance du cadre de l'école (Delahaye et Weixler, 2017). L'exclusion ponctuelle répétée devient alors un processus de détachement et de mise à distance de l'institution.

A cela s'ajoute, la question de la confiance et de l'estime de soi chez l'élève. En effet, l'exclusion ponctuelle de classe extrait physiquement un individu de son groupe et provoque de la frustration, voire de la colère ou encore déclenche la sensation de rater des moments de vie avec ses pairs. Ainsi, l'exclusion de leur groupe fragilise la confiance des jeunes entre eux, à un moment plein de contradictions. Le jeune cherche à se démarquer tout en essayant de se faire reconnaître des autres et de s'intégrer à un groupe. Malgré cette forte volonté d'autonomie à l'adolescence, la culture juvénile garde une place très importante dans la construction de soi (Le Breton, 2008).

L'exclusion ponctuelle signifie aussi un retour en classe, une forme de réintégration pas toujours facile à faire. Celle-ci suppose ou nécessite que l'exclusion soit expliquée ; elle peut parfois apparaître comme une "*exclusion de principe*" notamment dans l'entretien avec Anthony, enseignant en SEGPA. Cela minimise l'impact sur l'élève et ses apprentissages. Afin de réintégrer un élève, il est très utile de prendre un temps d'explicitation voire de confrontation pour apaiser les tensions qui ont abouti à cette punition. Néanmoins, l'accompagnement de l'élève semble relatif car un peu plus de la moitié des élèves interrogés (54,2%) ne comprennent pas les raisons de leur punition. De plus, 71,1% disent ne pas être accompagnés par un adulte. Ce sentiment de délaissement maintient des tensions entre l'élève et son enseignant. Ainsi, une discussion a pour objet d'éviter toute cristallisation de conflits : « *n'empêche qu'à un moment donné, si il y a confrontation il faut aussi qu'il y ait explication. Ou autrement on reste un peu sur des non-dits.* » (Cécile, CPE).

Le retour en classe de l'élève peut être appréhendé par certains professeurs. « *En fait on arrive à détecter vraiment très facilement si euh....il va nous en vouloir ou pas ou s' il est près à passer à autre chose. [...] Quand on voit que ça n'est pas le cas et que ça continue, là dans ces cas là, on le reprend à part et il faut qu'on aboutisse [...] à une paix vraiment euh.. un calme.. quelque chose donc... Il ne faut pas le laisser traîner.* » (Lise, enseignante). Chaque retour en classe est particulier puisqu'il demande aux professeurs de s'adapter face au comportement de l'élève. Pour un des enquêtés, professeur en SEGPA, les explications sont simples et immédiates. Son intérêt à faire avancer le groupe encourage l'élève exclu à réintégrer la dynamique de classe. « *Ah non mais moi quand j'exclue en fin de compte, j'exclue, on s'explique, fin de l'histoire [...] Mais entre le jeune que j'exclue et moi euh... Il n'y a aucune animosité en fin de compte. Ça ne va pas mettre de tension. Moi j'exclue, en fin de compte il empêche les autres de travailler et que les consignes que je lui donne il n'y adhère pas en fait.* » (Anthony, enseignant). L'explication donnée à l'élève

semble essentielle pour un retour plus serein dans les apprentissages. Effectivement, 65,4% admettent avoir de la rancœur envers leur enseignant avant de retourner en classe.

« *Et moi je sais que je vais souvent chercher l'élève, dans le sens où je vais l'interroger, le faire venir au tableau, essayer encore de le valoriser pour que je lui montre que bah tu vois, je ne t'en tiens pas rigueur, on repart à zéro et on y va !* » (Laura, enseignante). Dans cette situation, l'enseignante privilégie la sollicitation de l'élève dans le but de le valoriser. Néanmoins, elle ne prend pas forcément le temps pour les explications après une exclusion temporaire de classe. Son cas n'est pas isolé, la réintégration de l'élève auprès de son groupe classe n'est pas systématiquement réalisée : « *il y a des professeurs qui excluent mais en fait ils excluent puis après ils disent "bon bah tu as été exclu on tourne la page et puis hop on en reparle pas". Souvent ça se passe comme ça, mais aussi pour simplifier les choses hein, comme ça on perd moins de temps, hop, hop.* » (Cécile, CPE). C'est un temps bénéfique que l'enseignant ne prend pas toujours, ou ne peut pas prendre avec l'élève, ce qui peut accroître les difficultés relationnelles entre eux. Une CPE confirme : « *Ça fonctionne bien mieux quand l'enseignant est impliqué. [...] L'idéal pour que ça fonctionne bien derrière c'est de se voir ensemble.* » (Nadine, CPE).

Pour d'autres encore, l'explication n'a pas lieu durant le cours. « *non, ce n'est pas expliquer c'est prévenir. Après oui, au retour de classe souvent on a un petit temps d'échange.* » (Laura, enseignante). Il semble que lorsque l'enseignant prévient à plusieurs reprises un élève avant de l'exclure, l'explication n'est pas nécessaire puisque l'élève a entendu les remarques. Malgré tout, le moment de réintégration implique de reprendre les événements avec l'élève. Les effets sur le parcours scolaire des élèves peuvent être néfastes dans la réussite scolaire, professionnelle, personnelle et sociale.

Cette deuxième partie a permis de mettre en lumière les enjeux de la relation entre l'élève et l'enseignant lors d'une exclusion ponctuelle de classe. « *L'impact des relations positives entre les enseignants et les élèves : ce soutien a une fonction régulatrice dans le développement des compétences scolaires et comportementales, mais aussi émotionnelles, des enfants et des adolescents.* »¹¹ (Fredriksen, Rhodes, 2004). Nous avons également exposé les enjeux d'une punition éducative et l'importance de réfléchir à la réintégration de l'élève afin d'apaiser les tensions dans la relation élève-enseignant. C'est pourquoi, le dialogue et l'explicitation sont nécessaires pour rendre leurs échanges positifs.

II.3. Les enjeux de la relation enseignant-CPE dans la pratique de l'exclusion ponctuelle de classe

L'exclusion ponctuelle de classe, au-delà des effets entre enseignants et élèves, implique l'intervention d'un troisième acteur, le conseiller principal d'éducation. En effet, l'exclusion de la classe signifie aussi une situation qui est de la responsabilité de l'administration et de ses agents, en

¹¹ "The impact of positive teacher relationships on students' social development, with this support serving a regulatory function in children's and adolescents' development of not only academic and behavioral skills but also emotional skills" Fredriksen, K. et Rhodes, J. (2004). « Le rôle des relations avec les enseignants dans la vie des élèves ». *New directions for youth development*, 103 (automne), 45-54.

particulier le CPE. Ici, on va se consacrer aux modalités d'intervention du CPE dans le processus d'exclusion. Nous ferons dans un premier temps un état des lieux de la coopération entre l'équipe enseignante et le CPE. Ces métiers en évolution ont de plus en plus de missions communes, il est donc incontournable de comprendre celles-ci et d'observer la réalité des faits sur le terrain. Dans un second temps, nous nous interrogerons autour de la sollicitation du CPE chez les enseignants. Effectivement, l'enseignant attend un certain soutien dans sa prise de décision. Pour finir, nous présenterons les marges de manœuvre du CPE pour intervenir dans l'exclusion ponctuelle de classe et la place de la vie scolaire dans la prise en charge des élèves exclus.

A. La coopération entre l'enseignant et le CPE à l'école

Le CPE est garant d'une politique éducative et du bon fonctionnement de l'établissement. Son rôle est de conforter l'autorité des adultes tout en veillant au respect des élèves (Focquenoy-Simonnet, 2020). C'est pourquoi, les enseignants expriment une demande de soutien auprès du CPE : « *on a vraiment une envie là c'est qu'on nous soutienne aussi dans ce qu'on a décidé de faire. Euh... Et qu'on aille dans notre sens.* » (Lise, enseignante). Cette demande peut paraître ambiguë au vu des quelques retenues de la part de certains enseignants¹². Des signes de pudeur se font ressentir autour des pratiques d'une exclusion ponctuelle de classe de par l'abstention lors de discussions sur leur prise de décision d'une telle mesure. De plus, il existe une différence notable dans l'implication des professeurs par rapport à l'accompagnement de la punition et dans le dénouement de la situation conflictuelle : « *Ça arrive régulièrement que je n'ai pas ce plaisir d'avoir l'enseignant avec nous pour retravailler* » (Nadine, CPE). Pour autant, ceux-ci attendent le soutien du CPE lors d'une exclusion ponctuelle de classe : « *En fait, l'enseignant, systématiquement, attend qu'on soit de leur côté. En fait c'est un petit peu ça qui est compliqué, c'est que on attend que oui, ils attendent qu'on soit de leur côté et que d'emblée on approuve l'exclusion.* » (Cécile, CPE).

Le CPE est un acteur qui travaille en collaboration avec les autres et doit avoir les éléments de connaissance nécessaires pour une action efficace. Il est soumis à un dialogue délicat entre la demande de soutien des enseignants et une information incomplète ou insuffisante de l'acte d'exclusion qui a été prononcé. Le référentiel de compétences des enseignants et des CPE de 2013 prévoit quatorze compétences communes, dont trois commencent par "coopérer". Cela marque la volonté des autorités ministérielles de l'éducation de favoriser le travail en équipe.

L'entretien du CPE avec les élèves et les enseignants est très important puisqu'il peut prendre plusieurs formes : l'entretien d'information, de recadrage, de suivi ou d'aide. Il fait appel à plusieurs méthodes (Focquenoy-Simonnet, 2020). Pour autant, l'enseignant considère d'abord que le CPE personnifie le soutien de l'institution. Ce n'est donc pas un entretien de médiation mais plutôt un moyen de responsabiliser l'élève face à son acte : « *on est convoqué, nous professeur, avec l'élève qui doit présenter ses excuses. [...] ça avait été préparé en amont et le jeune du coup était là, il était convoqué, mais moi-même j'étais à côté de lui, et là il devait me présenter ses excuses et ce qu'il faisait.* » (Lise, enseignante). Une fonction du CPE est alors de désamorcer les tensions possibles entre le professeur et son élève. L'entretien de médiation avec le CPE peut apparaître aux

¹² voir B. Engagement de l'enseignant dans la pratique d'exclusion ponctuelle de classe du II.2.

enseignants comme le moyen de faire respecter leur autorité auprès de l'élève malgré sa fonction première : apaiser les tensions et faciliter la réintégration en classe.

L'entretien est un moyen de résoudre les conflits entre différents acteurs : « *avec une professeur on a reçu deux élèves pour reprendre des situations et veiller à ne pas repartir dans les mêmes fonctionnements et éviter que se reproduise le même schéma répétitif qui génère une exclusion* » (Nadine, CPE). Selon notre enquête, 68% des élèves interrogés se sentent écoutés lors d'un échange avec le CPE et leur professeur. Cependant, l'entretien lui-même peut être une source de tension. Effectivement, la posture pédagogique et éducative du CPE est parfois difficile à articuler. On retrouve d'un côté une éthique du "care" avec le souci du bien-être de l'élève et d'un autre côté, son rôle d'apprentissage des droits et devoirs de l'élève (Mikaïloff, 2017). Le CPE oscille donc entre confiance et recadrage tout en étant une personne accompagnatrice dans le parcours scolaire des élèves. Il concourt à la maturation et au développement de l'esprit des élèves en apportant la confiance nécessaire à leur autonomie.

Aujourd'hui, le CPE est davantage considéré comme un guide et un conseiller, mais seulement un tiers des enseignants le considèrent comme un acteur stratégique dans la vie de l'établissement (Focquenoy-Simonnet, 2020). Il est encore perçu comme celui qui prend en charge les problèmes à l'extérieur de la classe. De surcroît et malgré une action collective et une coopération qui se renforcent dans le champ éducatif entre le CPE et les enseignants, travailler ensemble n'est pas systématique lors d'une exclusion ponctuelle de classe.

Le CPE peut être un acteur important dans la médiation entre le professeur et l'élève. A la suite d'une exclusion ponctuelle de classe, sa sollicitation n'est pas systématique. De surcroît, le dialogue s'avère parfois difficile lorsque les interprétations des enseignants et des élèves diffèrent et aussi parce qu'un le professeur n'a pas toujours les mêmes objectifs que le CPE durant l'entretien.

B. Soutien et sollicitation du CPE en tant que médiateur

Officiellement le CPE a pour mission de placer l'élève dans des conditions favorables à sa réussite scolaire, sociale et professionnelle. Lors d'une exclusion ponctuelle de classe, son rôle est complexe et varie selon le contexte de la punition : « *Ah ben moi j'suis pas, ni du côté de l'enseignant ni de l'élève, mon propos c'est l'élève, ce n'est pas les pratiques pédagogiques de l'enseignant.* » (Nadine, CPE). Il y a une prise de distance avec l'événement, même si le CPE peut avoir un jugement personnel. Son statut lui impose une certaine loyauté envers l'institution et les agents qui la représentent. Ainsi, il ne doit pas prendre des initiatives qui discréditeraient l'enseignant et compromettraient leurs relations et celles avec un élève exclu. La gestion de conflits entre un enseignant et son élève est un travail de collaboration avec les CPE : « *moi je pars du principe que la personne qui vit l'événement est la mieux placée pour en parler et pour reprendre l'événement avec l'élève. Donc moi je ne reprends pas une exclusion si je n'ai pas d'écrits ou si je n'ai pas l'enseignant à côté de moi.* » (Cécile, CPE). De par son devoir de neutralité et dans un souci de loyauté, le CPE ne doit pas faire irruption dans un conflit élève-enseignant.

Lors d'une exclusion ponctuelle de classe, la situation peut être délicate lorsque le CPE intervient dans la relation entre l'enseignant et l'élève. Ces actions peuvent donner l'impression à l'enseignant de ne pas être soutenu, voire d'être jugé dans sa pratique : « *Et qu'on ne soit pas là jugé en disant oui mais l'élève, vous avez fait ceci ou cela. Attendez je vais convoquer l'élève on va le voir en même temps pour confronter vos points de vue. Ça c'est pas acceptable.* » (Lise, enseignante). De ce fait, la remise en question du CPE sur la pratique d'exclusion ponctuelle de classe de l'enseignant génère des tensions entre eux. En effet, l'entretien de médiation que propose le CPE ne doit pas mettre en cause la décision, ni l'autorité de l'enseignant et encore moins donner l'impression que son soutien n'est qu'envers l'élève. Le professeur peut considérer cette intervention comme une atteinte à son métier et que le CPE rentre dans un conflit de loyauté à son égard. Ainsi, lors d'un entretien une enseignante nous indique « *Là il s'est passé telle chose je demande telle sanction. Il n'y a pas à remettre en question et à commencer à creuser ou à voir parce que l'élève aurait dit telle ou telle chose.* » (Lise, enseignante). Dans cette situation, l'enseignante attend du CPE qu'il la soutienne dans sa décision. Un conflit de loyauté entraîne des répercussions sur la relation de travail.

Du fait de son positionnement neutre, le CPE peut faire prendre conscience de certaines situations qui échappent au jugement du professeur : « *Le fait de se voir avec l'élève et de reprendre les choses ça suffit à ce que l'enseignant mesure de lui-même, sans forcément faire amende honorable et dire "ah j'ai un peu abusé", mais de lui-même il voit où il en est par rapport à l'élève et ça permet d'avancer aussi. Chacun avance, on est tous pas à l'abri de faire des débordements, que l'humeur du moment, le jugement* » (Nadine, CPE). Cependant, il semble que l'entretien de médiation n'est pas systématiquement utilisé pour apaiser les conflits qui ont conduit à l'exclusion ponctuelle de cours d'un élève. L'entretien avec Lise, enseignante en lycée professionnel, montre qu'elle privilégie les entretiens individuels avec les élèves exclus sans solliciter la présence du CPE. L'enseignante permet à l'élève de s'extirper de son groupe classe afin de faciliter le dialogue entre eux tout en lui montrant son intérêt pour apaiser les tensions. Cet entretien désamorce une situation conflictuelle à un moment donné ; néanmoins si les tensions se renforcent, il se pourrait que l'enseignante fasse appel à une tierce personne.

Les relations avec le CPE dépendent aussi des affinités et des susceptibilités de chacun. De surcroît, les différentes pratiques des professeurs et leur personnalité sont à prendre en compte : « *le boulot n'est jamais le même avec les élèves.. euh, pardon avec les enseignants qui vont mettre beaucoup de punitions qui vont mettre beaucoup d'exclusion, qu'avec ceux qui le font de façon plus ponctuelle. D'emblée, euh... On aura pas la même démarche et la marge de progression sera pas la même.* » (Cécile, CPE). Ainsi, la démarche du CPE n'est pas la même selon le professeur qui exclut. La collaboration peut se faire plus facilement selon les relations entre les deux acteurs. Les pratiques du CPE s'adaptent en fonction des élèves, mais également en fonction de ses collègues.

Pris entre la volonté de collaborer avec l'ensemble de l'équipe pédagogique et le devoir d'assurer des conditions favorables de réussite pour l'élève, le CPE est parfois face à un choix pénible. Il est face à un conflit de loyauté lorsqu'il souhaite intervenir comme tiers médiateur dans la relation de l'enseignant et de l'élève au moment d'une exclusion ponctuelle de classe. En particulier, il doit tenir compte des interprétations personnelles de chacun qui peuvent engendrer des malentendus qui deviennent néfastes dans leur relation et leur collaboration. Le CPE doit donc

dialoguer avec tact afin de conserver un statut neutre. En dépit d'une coopération grandissante, le travail entre le CPE et les enseignants demeure très peu mobilisé pour éviter la cristallisation de tensions.

C. La place et l'action du service de la vie scolaire dans l'exclusion ponctuelle de classe

Alors que la communication avec le CPE est importante dans le travail avec les enseignants, les échanges ne semblent pas réguliers et demeurent succincts. « *Oh bah ouais, c'est indispensable ! Alors pas forcément quotidien et d'ailleurs pas forcément de visu mais oui des petits échanges...* » (Laura, enseignante). Même si, l'enseignant en difficulté sollicite la vie scolaire pour obtenir un soutien au moment d'une exclusion ponctuelle de classe – comme Lise, enseignante « *ça peut arriver où on est même obligé de dire à quelqu'un d'aller à la vie scolaire pour qu'un surveillant vienne parce qu'il refuse de sortir.* » – la communication entre l'équipe de vie scolaire et l'équipe enseignante reste faiblement mobilisée. L'assistant d'éducation est perçu comme un soutien logistique et non réflexif. Nos observations ont démontré que le dialogue entre les enseignants et les assistants d'éducation était pratiquement inexistant ou dénué de collaboration. Lorsque nous avons abordé la place du CPE dans cette punition avec Richard (professeur), il a préféré recentrer la conversation sur ce qu'il se passait à l'intérieur de sa classe. L'enseignant semble ne pas vouloir prendre connaissance de ce qui se passe après sa décision d'exclure un élève de sa classe. Cette attitude témoigne d'un cloisonnement des fonctions et d'un manque d'intérêt pour une coordination ou un dialogue avec l'équipe de vie scolaire.

Il est possible de remarquer une mise à distance de la part de professeurs lors de l'accompagnement de l'élève quand il est exclu de cours : « *quand on en exclut un, parfois j'ai des travaux, du vocabulaire, des choses comme ça en stock mais quand j'ai rien sous la main, bon bah je vais pas perdre du temps à préparer quelque chose alors que les autres attendent la suite du cours. Et puis très souvent, les élèves ne ramènent, fin ils ne font pas le travail et ils ne le ramènent pas. Donc il n'y a pas de retour. Donc à un moment aussi un petit peu, pas de lassitude mais bon bah t'façon les élèves ne feront rien* » (Richard, enseignant). Le professeur a le sentiment de perdre son temps et le manque d'échanges avec la vie scolaire amène à une démission. Ce type de situation peut engendrer quelques tensions avec le service qui se retrouve à prendre entièrement en charge un élève exclu.

Ce manque d'intérêt à l'égard des CPE semble manifeste : « *parfois dans la confiance avec les collègues qui étaient dans cette relation là d'exception de l'exclusion et qui avaient envie de reprendre mais rarement, voire jamais avec l'ensemble de l'équipe Ça arrive régulièrement que je n'ai pas ce plaisir d'avoir l'enseignant avec nous pour retravailler. Ça c'est quelque chose qui est euh... un vœu pieu mais qui se passe jamais réellement.* » (Nadine, CPE). Cette situation pose un énorme problème aux CPE. En effet, il tente d'adopter une position d'interlocuteur direct et de soutien avec les élèves et assure leur suivi et leur accompagnement avec bienveillance, ce qui ne signifie pas un laxisme, mais bien d'une exigence. Nadine, CPE nous indique : « *J'aimerais qu'on reprenne à chaque fois l'exclusion avec l'enseignant [...] Donc à minima j'ai une trace écrite que je communique à euh.. au professeur principal, aux parents d'élèves que je garde et j'essaie de reprendre autant que possible quand c'est nécessaire avec au moins les parents ou l'élève.* Le CPE

répond à une éthique du « care » (Mikaïloff, 2017) qui permet à l'élève d'exprimer son ressenti et de réfléchir sur sa propre posture. Son objectif est « [d']amener à une prise de distance par rapport à ce qu'il s'est passé pour que les uns et les autres ne se retrouvent pas dans cette situation. » (Cécile, CPE). Plusieurs tensions se confrontent, entre le souci du bien-être des élèves et l'inculcation de leurs droits et devoirs, mais également entre l'interprétation du professeur et l'intervention du CPE.

Les enseignants expriment assez clairement leur attente quant au soutien du CPE à leur égard. À l'inverse, le CPE peut lui-même trouver du soutien auprès du professeur principal (PP). Effectivement, leur collaboration peut être facilitée par les missions éducatives identifiées du PP. « on se rend compte quand même que la plupart des gamins, ils n'ont pas la même relation avec leur professeur principal qu'avec les autres enseignants. Globalement, euh... du coup travailler avec les PP, et puis cette relation individuelle au PP qu'il y a quand même relativement souvent, elle est super importante et puis elle permet d'amener justement des collègues à avoir un autre regard sur l'élève... Et ça c'est important, et c'est d'autant plus... ça fonctionne d'autant plus que euh.. un professeur va être plus à l'écoute d'un de ses collègues professeurs. » (Anthony, enseignant). La place du PP permet d'offrir des initiatives au CPE. Il peut être un levier sur lequel s'appuyer pour travailler la médiation de conflits en classe. De plus, l'autorité et l'éthique morale que lui confère son statut de PP influe sur le comportement des élèves au sein de la classe : « je n'ai pas vraiment de situation de conflit en classe. Enfin, comme je suis PP, j'ai des situations de conflit mais qui, qui demandent à être résolues par les élèves. » (Anthony, enseignant).

Face à une exclusion ponctuelle, le CPE possède plusieurs outils à sa disposition. Outre la médiation lors d'un conflit, il peut participer à l'élaboration et la mise en œuvre de la politique éducative de l'établissement. Il peut proposer au chef d'établissement des formations utiles aux enseignants pour intégrer pleinement la ligne directrice de la politique éducative. Par exemple, une CPE interrogée déclare : « moi je milite du coup pour qu'il y est des, euh des formations de proximité établissement sur la relation, euh.. sur la posture de tous, alors communication non violente, analyse transactionnelle... Tous les modules qui peuvent permettre d'être dans une position non-jugeante et euh... non centrée sur sa propre pratique et soi-même. » (Nadine, CPE). De plus, lorsqu'une situation est délicate pour l'élève, le CPE peut faire un rapport au chef de l'établissement. « je suis pas le chef de l'enseignant mais le chef d'établissement est informé par mes envois de bilans et le chef d'établissement agit pour protéger l'élève » (Nadine, CPE). Ce n'est pas un jugement sur la pratique mais une mise à distance d'une relation conflictuelle entre les deux parties que le CPE ne peut pas résoudre seul.

Malgré des textes officiels qui favorisent le travail ensemble et une pratique qui est de plus en plus coopérative, certains professeurs montrent quelques réserves quant à la place qu'ils accordent au CPE dans l'exclusion ponctuelle de classe. Des cas rencontrés durant nos entretiens témoignent d'une perception des missions du CPE encore floue chez les enseignants. L'attente de soutien qu'ils souhaitent avoir auprès de la vie scolaire dépend de l'efficacité attendue du suivi de l'exclusion ponctuelle et des protocoles mis en place. Ainsi, la sous-information et la figure traditionnelle du « surgé » toujours présente aujourd'hui peuvent desservir le service de la vie scolaire et affaiblir la confiance que l'enseignant a pour le CPE.

Chapitre III : Limites et hypothèses

III.1. Limites du terrain de recherche

A. Outils et supports de recherche

L'enquête par questionnaires auprès des élèves est caractérisée par un pourcentage de non-réponses significatif. Le questionnaire a été distribué à un ensemble d'élèves d'une même classe, sans sélection préalable. Le taux élevé de non-réponses s'explique de plusieurs façons. Tout d'abord l'exclusion ponctuelle étant appliquée parfois envers les mêmes élèves, il s'ensuit qu'une partie du groupe n'est pas concernée par cette sanction. Ensuite, certains élèves se sont interrogés sur l'intérêt de ce questionnaire : "c'est quoi ces questions ?". Enfin, quelques-uns n'ont pas complété le questionnaire ; en particulier, ils ont oublié les questions qui étaient au recto. Cependant, dans l'ensemble, les élèves ont répondu avec sérieux.

Les questionnaires enseignants ont été diffusés via internet, ce qui peut limiter l'investissement de certains. Le nombre important de courriels que les enseignants doivent traiter dans l'exercice de leur profession peut les désinciter à répondre à un questionnaire extérieur à l'établissement. En outre, ce type de diffusion provoque un effet de sélection (être à l'aise ou non face à la communication numérique). Enfin, le sujet sensible qu'est l'exclusion ponctuelle de classe peut inciter des enseignants à abandonner le questionnaire. Tout cela peut les amener à y répondre partiellement ou pas du tout.

Le nombre d'entretiens n'a pas pour but de donner une idée globale de l'avis des professeurs dans la région de Nantes. Il s'agit seulement de quelques acteurs qui nous donnent matière à une réflexion sur l'exclusion ponctuelle de classe. C'est une sorte d'enquête pilote qui permet de tester la compréhension des questions et de vérifier dans quelle mesure les réponses obtenues confirment ou non nos hypothèses de départ. Si les données récoltées semblent cohérentes avec nos recherches théoriques, nous pensons cependant que notre recherche gagnerait en qualité par un nombre d'entretiens plus élevé afin de rendre compte de façon plus fine de la diversité des pratiques.

B. Retour sur les entretiens et leur déroulement

L'entretien avec Laura, enseignante au lycée professionnel (annexe 7), a été délicat. Elle qui est connue pour pratiquer l'exclusion ponctuelle de classe régulièrement au sein de l'établissement. Durant l'entretien, elle semblait être dans une position peu confortable, car elle éludait certaines questions et privilégiait les réponses courtes. Elle n'a donné que très peu d'explications sur ces choix punitifs, ce qui peut témoigner de l'inconfort de certains professeurs à parler de cette pratique. En effet, c'est la CPE de l'établissement qui lui a demandé si elle pouvait participer à l'enquête ; peut-être qu'elle n'a pas osé le refuser.

L'entretien avec Richard, professeur en collège (annexe 10) était difficile à mener puisqu'il déviait la conversation afin d'aborder les thèmes qu'il désirait. Il évitait certains sujets et se répétait souvent pour recentrer l'entretien à l'intérieur de sa classe. Les assistants d'éducation nous ont indiqué que cet enseignant pratiquait l'exclusion ponctuelle de classe régulièrement. Les élèves exclus n'avaient que très peu d'explications et exprimaient des sentiments d'injustice et de lassitude

face à leur professeur. On constate que les dires de l'enseignant ne sont pas cohérents avec ces observations.

Finalement, ces deux entretiens nous amènent à penser que la forme de l'entretien - outil frontal qui marque directement le sujet que nous voulons aborder - limite les échanges et la véracité des propos tenus par l'enseignant. Ces entretiens sont ressentis comme une intrusion dans leur vie professionnelle, comme une sorte de miroir peu flatteur de leurs pratiques. Par réaction, par leurs silences ou évitements, ils développent une sorte de précaution pour ne pas être catégorisés et jugés sur leur pratique. Probablement que Richard lui-même sait que sa pratique n'est pas totalement conforme à la définition que l'éducation nationale fait de l'exclusion ponctuelle de classe et se préserve en modifiant certains éléments de sa pratique. Il pourrait en être de même pour Laura puisque nous pouvons penser que le fait de ne donner aucun détail est également une stratégie afin de se préserver du regard des autres. Il faut aussi constater que hormis ces deux cas, les autres enquêtés n'ont pas émis de réticence pour répondre à nos questions.

C. Limites générales

Le sujet de notre recherche peut déranger certains acteurs. Lorsque nous abordons les pratiques des enseignants et notamment l'exclusion ponctuelle de classe, quelques réticences se font sentir. Effectivement, la participation de quelques-uns n'était pas toujours spontanée, ce qu'atteste le nombre de non-réponses au questionnaire et quelques difficultés à interroger les professeurs qui pratiquent assez régulièrement cette punition. L'exclusion ponctuelle de classe est donc en elle-même une limite lors de nos recherches puisqu'elle a complexifié nos démarches dans la prise de contact et les échanges avec les acteurs.

A cela s'ajoute la régularité de la pratique et le type d'établissement. En effet, la diversité de la mise en œuvre de cette punition, les différentes problématiques entre les établissements et la singularité des projets d'établissement complexifie la généralisation et les conclusions qui en découlent. L'exclusion ponctuelle de classe est également une pratique qui peut être exceptionnelle dans certains établissements et ne concerne que quelques acteurs, rendant ainsi difficile son observation et son analyse. Il nous faut ainsi avoir la possibilité d'interroger des enquêtés qui sont volontaires et de bonne foi.

L'ensemble de notre recherche repose sur deux établissements. Nous savons que d'un établissement à l'autre, les pratiques sont différentes et ne sont pas perçues de la même manière. C'est pourquoi nos conclusions ne sont pas exhaustives et de nombreux autres paramètres ne doivent pas être écartés. Une étude de plus grande échelle nous permettrait de donner des indicateurs et des conclusions plus précises et nuancées.

III.2. Retour sur les hypothèses

1. L'exclusion ponctuelle peut être perçue comme une remise en cause personnelle pour l'enseignant.

Nous avons pu mettre en avant une certaine lassitude et un sentiment d'échec chez les enseignants lorsqu'ils ont recours à l'exclusion ponctuelle de classe répétée. Chacun adopte des

attitudes différentes face aux élèves qui perturbent le cours. C'est pourquoi il serait intéressant de réfléchir sur l'harmonisation des pratiques à l'échelle de l'établissement. Cela permettrait de limiter le jeu que les élèves peuvent installer avec certains de leurs enseignants pour tester leurs limites.

Face à ces questionnements et ses pratiques diverses, nous avons noté que, progressivement, une solidarité s'installe dans l'équipe enseignante. Dans la pratique habituelle, l'exclusion ponctuelle de classe est justifiée, individuellement et collectivement, pour rendre confortables les apprentissages et le travail du groupe classe. Toutefois, les difficultés que rencontre le professeur peuvent jouer sur son seuil de tolérance. Ainsi, les échanges entre collègues ne sont pas seulement le moyen de justifier un choix, mais aussi une manière d'évacuer les tensions accumulées. L'enseignant réfléchit sur sa pratique et éprouve le besoin d'obtenir le soutien des enseignants, de l'institution et de l'équipe de la vie scolaire.

En revanche, lorsque la pratique de l'enseignant est mise en cause par un autre acteur, cela peut être perçu comme une attaque personnelle. C'est ce qu'on retrouve lors des échanges et les témoignages durant les entretiens qui attestent d'une pudeur face à la pratique de l'exclusion ponctuelle de classe. Cette manière de dévier le sujet, ou encore de parler du tact que le CPE doit adopter à leur égard lors de son intervention, montre une retenue face à ce sujet. C'est pourquoi, l'intervention du CPE ne doit pas ajouter à la crainte du professeur un malaise supplémentaire afin d'être véritablement considéré comme un allié dans la résolution de conflit.

Finalement, l'exclusion ponctuelle de classe ne concourt pas à la remise en cause personnelle de l'enseignant mais plutôt le moyen d'adopter une posture réflexive sur ses pratiques professionnelles.

2. L'exclusion ponctuelle concerne toujours les mêmes élèves dont le comportement est provocateur.

Plusieurs paramètres doivent être pris en compte lors d'une exclusion ponctuelle de classe. Effectivement, l'effet établissement, l'effet-classe mais aussi l'effet-maître influencent la fréquence ou non de cette pratique. Des élèves sont exclus exceptionnellement pour plusieurs raisons et dans un contexte particulier : d'un côté, désobéissance à une consigne, refus de l'élève d'obtempérer, énervement d'un élève, état adolescent, manifestation de tensions familiales, d'un autre côté, fatigue et humeur de l'enseignant, fin de journée ou de période, etc.

Il est malgré tout possible d'établir une variable par rapport aux profils des élèves exclus régulièrement. Plusieurs facteurs reviennent dans les entretiens menés auprès des enseignants et des CPE. Des attitudes a-scolaires et comportements provocateurs amènent à l'exclusion ponctuelle répétée de classe. Ces élèves, très peu nombreux, peuvent être assimilés à des élèves qui expriment leur état adolescent ou des élèves en voie de décrochage scolaire. Ils deviennent des exclus "permanents" de la classe et s'éloignent de leur métier d'élève. Dans cette rupture avec le système scolaire, ils cherchent leur place et essaient de trouver leur identité au sein d'une institution dont ils ne comprennent plus le sens. De plus, les acteurs (enseignants, vie scolaire, direction, parents et élèves eux-même) vont avoir tendance à catégoriser ces élèves puisqu'ils ne perçoivent plus les efforts qu'ils attendent.

En fin de compte, l'exclusion ponctuelle de classe dépend d'un contexte, de ses acteurs et des tolérances de chacun. Deux contextes ressortent : les élèves exclus de manière régulière (futurs décrocheurs) puisque leur comportement joue sur la tolérance du professeur et les élèves exclus exceptionnellement (exprimant leur état adolescent) car il y a un conflit ponctuel à un moment donné.

3. L'enseignant délègue une partie autorité et l'usage des procédures disciplinaires à la vie scolaire dans la décision d'une exclusion ponctuelle.

Nos recherches montrent que la collaboration entre le service de la vie scolaire et les enseignants est complexe. L'exclusion ponctuelle de classe est un sujet "tabou" dans certains cas. C'est pour cela que l'on peut remarquer une certaine réticence au travail coopératif et à la communication avec le service.

La définition des missions des acteurs est encore floue et ne leur permet pas de reconnaître leurs différents rôles. Ainsi, la collaboration avec le CPE lors d'une exclusion ponctuelle de classe est encore peu sollicitée alors qu'il est garant du bon fonctionnement de l'établissement mais ne peut pas intervenir seul dans ce conflit. L'objectif principal est de donner du sens à l'élève sans rentrer dans un conflit de loyauté avec l'enseignant. Il est donc essentiel de travailler en équipe et mener une véritable réflexion sur cette pratique.

Lors de cette pratique punitive, l'enseignant ne semble pas relayer le conflit au service de la vie scolaire, mais bien préserver le groupe classe dans ses apprentissages. Néanmoins, le seuil de tolérance de chaque enseignant est différent. C'est pourquoi la récurrence de cette pratique peut être perçue à la vie scolaire comme le moyen pour le professeur de se substituer à son rôle d'éducateur. Il semblerait que la définition et l'usage de cette pratique ne soient pas homogènes ce qui induit des malentendus entre le personnel et également avec les élèves.

La problématique principale à laquelle se confronte le CPE est le manque de communication et de coopération avec certains enseignants. L'ensemble de la communauté éducative doit mener une réflexion afin de penser les missions éducatives et pédagogiques des enseignants et des personnels encadrants.

Conclusion

L'exclusion ponctuelle de classe est une pratique qui s'étend au sein des établissements scolaires. Bien loin d'être anodine pour les différents acteurs qu'elle touche, elle nous questionne sur son fonctionnement et plus particulièrement sur l'impact qu'elle peut avoir sur les relations inter-personnelles entre l'élève, son enseignant et le CPE.

Nous nous sommes d'abord posé la question sur l'impact qu'elle pouvait avoir sur le parcours scolaire et social de l'élève ainsi que sur l'accompagnement du CPE dans cette pratique via la continuité pédagogique. Nous avons donc cherché à mettre en lumière la relation triangulaire lors d'une exclusion ponctuelle de classe entre l'élève, l'enseignant et le CPE. C'est dans ce sens que nous nous sommes demandé **comment le CPE peut intervenir lors d'une rupture relationnelle entre un élève et son enseignant au moment d'une exclusion ponctuelle de classe, sans endommager les droits et sentiments de chacun.**

La définition que l'Education nationale fait de l'exclusion ponctuelle de classe n'est pas toujours en adéquation avec les pratiques du personnel enseignant, du fait d'une grande variabilité des motifs et des seuils de tolérance des individus concernés. La diversité des situations, des acteurs et des contextes ne permet pas de globaliser le phénomène. Effectivement, les relations sociales au sein d'une communauté éducative vont induire certains comportements. D'un environnement à l'autre, l'adolescent peut adopter différentes attitudes face à son enseignant ; de son côté, le professeur accumule au cours de l'année une connaissance qui induit sa posture vis-à-vis de certains élèves.

Nos recherches de terrains nous ont permis d'apporter quelques nuances à nos hypothèses de départ. Nous avons observé que cette pratique d'exclusion ponctuelle peut permettre aux enseignants d'adopter une posture réflexive sur leurs pratiques sans pour autant les remettre en cause personnellement. De plus, les attitudes redondantes des élèves incitent le professeur à les catégoriser. Et inversement, les élèves évaluent leur enseignant quant à leur seuil de tolérance et peuvent en conséquence provoquer leur professeur. Le facteur humain offre une dimension aléatoire lors du traitement de l'exclusion ponctuelle de classe. On observe que le CPE se confronte à un manque de communication et de coopération avec certains enseignants, ce qui limite son action. Les différentes réactions des acteurs ne permettent pas de réintégrer systématiquement l'élève dans son groupe. Pourtant, afin de donner une dimension éducative à la punition, la réintégration doit faire l'objet d'une réparation. C'est pourquoi, la place du CPE peut être un levier dans cette perspective éducative.

Cette punition, qu'il faut homogénéiser dans la pratique, ne concerne qu'une minorité d'élèves. Les effets qu'elle produit sur leur parcours ne sont pas négligeables. Ainsi, s'agissant pour la plupart d'élèves en difficultés scolaires, les conséquences sont importantes ; face à l'incompréhension et la lassitude, il existe une baisse de motivation, une dévalorisation de soi et une perte de confiance. A terme, ce processus peut amener le jeune à décrocher de son parcours scolaire et lui faire quitter prématurément l'école. Afin d'éviter cela, les acteurs doivent mener une réflexion collective quant au traitement de ces situations.

Nous avons donc pu mettre en avant un manque de coopération entre les différents acteurs. Cependant, nous n'avons pas questionné la place des parents dans cette pratique. Renforcer la coéducation avec eux est un moyen efficace pour trouver des solutions et accompagner les adolescents dans leur construction identitaire. Un travail collaboratif de l'ensemble de la communauté éducative (dont font partie les parents) peut également conduire à une réflexion sur la réintégration de l'élève afin de rendre la punition éducative. Nous pourrions donc nous demander comment les acteurs de la communauté éducative peuvent collaborer entre eux afin d'apporter une dimension éducative à l'exclusion ponctuelle de classe et ainsi participer à la construction de l'adolescent.

Bibliographie / Sitographie

- Arborio, A. (2007). L'observation directe en sociologie : quelques réflexions méthodologiques à propos de travaux de recherches sur le terrain hospitalier. *Recherche en soins infirmiers*, 90, 26-34. <https://doi.org/10.3917/rsi.090.0026>
- Ariès, P. (1975, 1^{re} éd. 1960). *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris : Seuil.
- Atger, F. (2007). L'attachement à l'adolescence. *Dialogue*, n°175, 73-86. 2007/1
- Bargas, D. (2014). Le scandale des exclusions ponctuelles de cours. *Administration & Éducation*, n°142, pages 45 à 47.
- Bautier, E., Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. PUF.
- Becker, H. S. (1963). *Outsiders ; studies in the sociology of deviance*. Free Press of Glencoe.
- Bellenger, L. (2017). *La confiance en soi, guérir du manque de confiance en soi*. Paris : ESF.
- Bilheran, A. (2009). *L'autorité*. Paris : Armand Colin.
- Blais, M.-C., Gauchet, M et Ottavi D. (2014). *Transmettre, Apprendre*. Paris : Stock.
- Brechet, C., & Joly, V. (DATE). *L'Adolescence : Une période de changements*. Cabinet Psy-enfant. Consulté le 30 novembre 2020 à l'adresse <http://psy-enfant.fr/adolescence-puberte-psychologie-histoire/>
- Brewster, A.B. & Bowen, G.L. (2004). Teacher Support and the School Engagement of Latino Middle and High School Students at Risk of School Failure. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 21(1), 47-67.
- Calendreau L. (2009). *Pouvoir et autorité en éducation*. Paris : L'Harmattan.
- Charraud, A. (1995). Jeunesse : l'âge des classements. *Revue des politiques sociales et familiales*, 40, 19-36.
- Cousin, O. (1993). L'effet établissement. Construction d'une problématique. In: *Revue française de sociologie*, 1993, 34-3. pp. 395-419.
- Dubet, F., Duru-Bellat, M., Vérétoit, A. (2010). Les inégalités scolaires entre l'amont et l'aval. *Organisation scolaire et emprise des diplômes*. *Sociologie*, 2010/2, vol.1, pages 177 à 197.
- Durkheim, É. (1992). *L'éducation morale [1902]*. Paris : PUF (Quadrige).

- Davis, H.A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist*, 38(4), 207-234.
- Davis, A., Rochex, J.-Y. (1998). « Pourvu qu'ils m'écoutent... », in *Disciplines et autorité dans la classe*, Le Perreux-sur-Marne : CRDP de l'Académie de Créteil.
- De Singly, F. (2007, janvier). Enquête sur les adonaissants. *Cahiers pédagogiques*, n°449, PLAGES DE PAGES.
- De Singly, F. (2012). *Le questionnaire. L'enquête et ses méthodes* (3e édition), Armand Colin, coll. « 128 », 2012, 128 p., ISBN : 9782200259877.
- Delahaye J.-P. (dir) (2012). *Le conseiller principal d'éducation De la vie scolaire à la politique éducative*. Berger-Levrault.
- Douat, E. (2016). La place des «indésirables». *Pratiques et effets de l'exclusion dans les établissements de secteurs populaires*. *Espaces et sociétés*, 166(3), 31-45.
- Dupâquier, J. (1999). *La violence en milieu scolaire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Dutercq, Y. (2001). "Portrait du CPE en go-between". *Education et management*, NUMÉRO, 14-17
- Fallu, J.S. & Janosz, M. (2003). La qualité des relations élève-enseignants à l'adolescence : Un facteur de protection de l'échec scolaire. *Revue de psychoéducation*, 32(1), 7-29.
- Focquenoy-Simonnet, S. (2020). Le CPE entre héritage et nouvelles professionnalités. *Carrefours de l'éducation* (2020/6), n°49
- Foray, P. (2009). Trois formes de l'autorité scolaire. *Le Télémaque* (2009/1), n°35, p.73 à 86.
- Fortin, L. (2011). Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire. Plante Amélie, Bradley Marie-France.
- Fredriksen, K. et Rhodes, J. (2004). The role of teacher relationships in the lives of students. *New directions for youth development*, 103(automne), 45-54.
- Galland, O. (2008). Une nouvelle adolescence. *Revue française de sociologie*, Vol.49, 819-826.
- Galland, O. (1990). Un nouvel âge de la vie. *Revue française de sociologie*, Vol.31, 529-551.
- Grimault-Leprince, A. (2014). Réguler les désordres au collège. Pourquoi la coopération entre enseignants et conseillers principaux d'éducation est-elle problématique ? *Recherches & Éducation*, n°11, juin 2014.

Grimault-Leprince, A. (2007). Les exclusions de cours au collège. Les effets du contexte local et des représentations enseignantes des élèves. CREAD, Centre de Recherches sur l'Éducation, les Apprentissages et la Didactique. Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation, Strasbourg 2007.

Gueguen, C. (2014). Pour une enfance heureuse. Robert Laffont.

Michel JANOSZ : La prévention du décrochage scolaire. (2018, 6 décembre). [Vidéo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=tMNHKszk-Xc&t=1s>

Lafforgue, L. et Lurçat, L. (2007). La débâcle à l'école. Une tragédie incomprise. Paris, France : De Guibert.

Meirieu, P. (1992, 1er éd. 1987). Apprendre... oui, mais comment. ESF éditeur.

Meirieu, P. (2016). Le choix d'éduquer, éthique et pédagogie (12e éd. ; 1991). Paris : ESF Éditeurs.

Merle, P. (2006, 1er éd 2005). L'élève humilié L'école, un espace de non droit ?. Paris, Presses universitaires de France.

Mikailoff, N. (2017). Accompagnement individuel des élèves par le Conseiller Principal d'Éducation, entre éthique et responsabilité. Connaissances et savoirs.

Michel, F. (2011). Introduction. Dans : Constantin Xypas éd., Le tiers éducatif. Une nouvelle relation pédagogique: Figures et fonctions du tiers en éducation et formation (pp. 13-18). Belgique : De Boeck Supérieur.

Millet, M. & Thin, D. (2012). 3. Des difficultés scolaires aux comportements « a-scolaires ». Dans : M. Millet & D. Thin (Dir), Ruptures scolaires: L'école à l'épreuve de la question sociale (pp. 157-205). Paris : Presses Universitaires de France.

Ministère de l'apprentissage du Saskatchewan (DATE), Le rôle de l'enseignant. gov.sk. Consulté le 29 Novembre 2020 sur <https://www.k12.gov.sk.ca/docs/francais/tronc/apprent/page9c.html>

Nelsen, J. (2012). La discipline positive. Paris : Édition du Toucan

Neveu, V. (2004). La confiance organisationnelle: Définition et mesure. Actes du Congrès de l'AGRH. Montréal.

Palheta, U. (2012). La domination scolaire, sociologie de l'enseignement professionnel et son public. Paris : PUF

Perrenoud P. (2005, 1er avril). Le métier des élèves leur appartient. Éducateur, n°4, 26-30.

Perrenoud P. (2013, 1^{re} éd. 1994), Métiers de l'élève et sens du travail scolaire, ESF éditeur.

- Pianta, R. (1999). Enhancing Relationships Between Children and Teachers. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10314-000>
- Potvin P. & Rousseau R. (1992). Les attitudes des enseignants envers les adolescents selon qu'ils sont considérés comme attachants, préoccupants, indifférents ou rejetés. *Revue canadienne de psycho-éducation*, 21(2), 115-131.
- Potvin P. & Rousseau R. (1993). Attitudes des enseignants envers les élèves en difficulté scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 18/2.
- Prairat, E. (1994). *Éduquer et Punir*. Presses Universitaires de Nancy.
- Prairat, E. (1999). Penser la sanction. *Revue française de pédagogie*, n°127, avril, mai, juin, 1999, p.108.
- Prairat, E. (2011, 2009, 1er éd.2003). *La sanction en éducation*. Presses Universitaires de France.
- Rémy R., Sérazin P. et Vitali C. (2010). *Les conseillers principaux d'éducation*. PUF
- Rey B. (2004). *Discipline en classe et autorité de l'enseignant*. De Boeck & Larcier s.a..
- Robbes B. (2016, décembre), *Quelle autorité à l'école ?*. Remèdes aux mensonges et autres idées reçues. Rubrique Antidote n°8.
- Robbes B. (2014), *L'autorité éducative, la construire, l'exercer*, Centre de Ressources en Economie-Gestion.
- Robbes B. (2016). *L'autorité enseignante, Approche clinique*. Champs social édition
- Sembel N. (2011), *Le travail scolaire : définition, histoire et moteur d'un objet d'étude socio-historique*. *Recherches en éducation*, n°10, 21-33. <https://doi.org/10.4000/ree.4710>
- Vaillant, M. (2003). « La réparation : une sanction éducative et sociale ». *Alternatives non violentes*, n° 125.
- Van Caembèke O. (2017, juillet 11). "Une bonne autorité éducative est une bonne promotion de la personne" selon Brunos Robbes. [Interview] *Pédagogie innovante*, article.
- Vasquez A., Oury F., (1967). *Vers une pédagogie institutionnelle*, préface de Françoise Dolto, Paris, Maspero.
- Virat, M. (2017). Dimension affective de la relation enseignant-élève avec les adolescents : revue des études longitudinales et perspective de l'attachement. *Revue de psychoéducation*, 45(2), 405-430. <https://doi.org/10.7202/1039055ar>

Weber M. (1921). *Economie et société*. Traduction française Paris, Plon, 1971
Économie et société. Collection Pocket Agora, 2003, p. 96 à 100.

Zakhartchouk J.-M. (2007). Chacun son rôle, mais en travaillant ensemble. Dans Picquenot A. (dir) & Vitali C. (dir), *De la vie scolaire à la vie de l'élève* (p. 103- 110). Bourgogne : CRDP

Annexes

Annexe 1 - Entretien enseignant

Feuille de route pour l'entretien enseignant

1. Comment gérez-vous les situations de conflit que vous pouvez rencontrer en classe avec un ou plusieurs élèves ?
2. Que ressentez-vous lors d'une exclusion (colère, sentiment d'échec, soulagement, etc...) ?
3. Lors d'une exclusion ponctuelle, prenez-vous un temps pour expliquer à l'élève la raison de son exclusion ? Pourquoi ?
4. Qu'est-ce qui, selon vous, va gêner ou faciliter la résolution des situations de conflits avec les élèves ?
5. Généralement, quand et pour quel motif excluez-vous un élève ?
6. Comment gérer vous le conflit ? Avec quels acteurs ?
7. Comment envisagez-vous le travail avec la vie scolaire et notamment le CPE dans ces situations ?
8. Échangez-vous avec vos collègues sur vos pratiques punitives ?
9. Que se passe-t-il quand l'élève revient en cours ?

Annexe 2 - Entretien CPE

Feuille de route pour l'entretien CPE :

1. Quel est votre rôle dans un conflit entre un enseignant et un élève ?
2. Comment gérez-vous les exclusions ponctuelles de classe en amont avec les enseignants ? et avec les AED ? (autres personnels/élèves..) ?
3. Et au quotidien dans l'établissement ?
4. Y-a -t'il un protocole mis en place ? si oui, le protocole prescrit et le protocole réel sont-ils différents ?
5. Comment l'élève est pris en charge en arrivant à la vie scolaire ? Qui s'en occupe (CPE / AED / infirmière / chef d'établissement) ?
6. Comment l'élève exclu est-il réintégré au groupe classe ?
7. Comment gérez-vous les enseignants qui pratiquent l'exclusion régulièrement ?
8. Avez-vous déjà eu le cas d'exclusions presque systématique d'un élève avec un professeur en particulier ? Qu'en pensez-vous ?
9. Pour vous, qu'en est-il de l'autorité de l'enseignant lors d'une exclusion ponctuelle ?
10. Comment définiriez-vous votre place dans cette pratique d'exclusion ponctuelle ?
11. Lors d'un conflit en classe, vous paraît-il nécessaire de faire une médiation avec l'enseignant et l'élève concernés ? Pourquoi ?
12. Lors de ces entretiens, comment gérez-vous les exclusions dites "abusives" auprès des élèves afin de ne pas créer de sentiment d'injustice ?
13. En ce qui concerne les enseignants, vous arrive-t-il d'avoir un conflit de loyauté vis-à-vis de leur pratique ?

Annexe 3 - Questionnaire enseignants

Questionnaire destiné aux enseignants :

<u>PARTIE 1</u> : Mieux vous connaître		
Vous êtes :		
Un homme	Une femme	Autre
Quel âge avez-vous ?		
Entre 20 ans et 35 ans	Entre 36 ans et 50 ans	Plus de 51 ans
Depuis quand exercez-vous le métier de professeur ?		
...		
Avez-vous exercé un ou plusieurs autre(s) métier(s) au sein de l'éducation nationale, si oui, le(s)quel(s) ?		
...		
<u>PARTIE 2</u> : Question à choix multiples (possibilité de choisir une ou plusieurs réponses, si plusieurs réponses : à classer par ordre chronologique de 1 à 4 à côté des réponses)		
Pratiquez-vous l'exclusion ponctuelle de classe ?		
<ul style="list-style-type: none">● Quotidiennement● 1 à 2 fois par semaine● 1 à 2 fois par période● 1 à 2 fois par an		
L'exclusion ponctuelle survient pour ce motif :		
<ul style="list-style-type: none">● Bavardage● Oubli de matériel● Travail non fait● Comportement● Autre : ...		
<u>PARTIE 3</u> : Votre avis sur la pratique de l'exclusion de classe ponctuelle		
L'exclusion de classe est un moyen de préserver le groupe classe dans les apprentissages.		

Pas d'accord	1	2	3	4	5	Tout à fait d'accord
L'exclusion ponctuelle de classe est une marque d'autorité du professeur envers l'élève.						
Pas d'accord	1	2	3	4	5	Tout à fait d'accord
Vous excluez régulièrement les mêmes élèves.						
Pas d'accord	1	2	3	4	5	Tout à fait d'accord
L'exclusion ponctuelle est le résultat d'une succession de conflits avec l'élève.						
Pas d'accord	1	2	3	4	5	Tout à fait d'accord
Lors d'une exclusion ponctuelle de classe, vous appliquez le protocole mis en place avec la vie scolaire.						
Pas d'accord	1	2	3	4	5	Tout à fait d'accord
La vie scolaire doit gérer l'élève exclu pendant toute la durée de l'exclusion.						
Pas d'accord	1	2	3	4	5	Tout à fait d'accord
Vous attendez un soutien de la part de la vie scolaire et plus particulièrement du CPE dans votre pratique d'exclusion.						
Pas d'accord	1	2	3	4	5	Tout à fait d'accord
Vous échangez avec vos collègues sur vos pratiques punitives.						
Pas d'accord	1	2	3	4	5	Tout à fait d'accord
Le sujet des pratiques punitives et notamment de l'exclusion ponctuelle de classe, est un sujet tabou entre enseignants.						
Pas d'accord	1	2	3	4	5	Tout à fait d'accord
Il est important d'échanger avec l'élève et le CPE sur les faits de l'élève survenus en classe.						
Pas d'accord	1	2	3	4	5	Tout à fait d'accord
Lors d'exclusions répétées avec un même élève, vous prenez le temps de faire une médiation plus longue avec le/la CPE.						
Pas d'accord	1	2	3	4	5	Tout à fait d'accord
Lorsque l'élève exclu retourne dans votre classe, vous vous sentez à l'aise, il n'y a pas de tensions.						
Pas d'accord	1	2	3	4	5	Tout à fait d'accord
En général, vous ne percevez aucune rancœur chez l'élève.						
Pas d'accord	1	2	3	4	5	Tout à fait d'accord

Annexe 4 - Questionnaire élèves

Questionnaire destiné aux élèves :

Questionnaire 3 autour des pratiques de l'exclusion ponctuelle de classe afin de réunir des données pour notre mémoire de recherche.		
<u>PARTIE 1</u> : Mieux te connaître		
Tu es :		
• Un homme	• Une femme	• Autre
Quel âge as-tu ?		
...		
Ton établissement scolaire est :		
• Un collège	• Un lycée polyvalent	
Dans quelle classe tu es ? Quelle filière ? Quelles options ?		
...		
<u>PARTIE 2</u> : Ton avis nous intéresse		
Combien de fois t'es tu fait exclure ponctuellement de cours dans ta scolarité ?		
<ul style="list-style-type: none"> • Jamais • Une ou deux fois 	<ul style="list-style-type: none"> • Entre trois et 6 fois 	<ul style="list-style-type: none"> • plus de 7 fois, préciser le nombre exact : ...
Que penses-tu de la situation quand tu te fais exclure ?		
<ul style="list-style-type: none"> • Je l'accepte 	<ul style="list-style-type: none"> • Je me retrouve seul(e) 	<ul style="list-style-type: none"> • Peu importe
<ul style="list-style-type: none"> • De toute façon le professeur ne m'aime pas 	<ul style="list-style-type: none"> • Ce n'est pas de ma faute 	<ul style="list-style-type: none"> • Autre...
<i>Pour les affirmations suivantes, tu dois indiquer sur une échelle de 1 à 10 si tu es d'accord ou non avec ce qui est dit. 10 étant "tout à fait d'accord" et 1 correspondant à "pas d'accord".</i>		
Tu te fais exclure car tu perturbes le cours.		

Pas d'accord	1 2 3 4 5	Tout à fait d'accord
Tu comprends toujours les raisons de ton exclusion.		
Pas d'accord	1 2 3 4 5	Tout à fait d'accord
Ton professeur prend le temps de t'expliquer pourquoi tu es exclu (pendant ou après son cours)		
Pas d'accord	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Tout à fait d'accord
Selon toi, le professeur qui t'a exclu ne t'aime pas.		
Pas d'accord	1 2 3 4 5	Tout à fait d'accord
Te sens-tu accompagné par un adulte lorsque tu es exclu de cours.		
Pas d'accord	1 2 3 4 5	Tout à fait d'accord
Tu es écouté lors d'un échange avec le/la CPE et l'enseignant qui t'a exclu.		
Pas d'accord	1 2 3 4 5	Tout à fait d'accord
Tu n'a plus de rancœur envers l'enseignant quand tu retournes en classe.		
Pas d'accord	1 2 3 4 5	Tout à fait d'accord
As-tu quelque chose à ajouter sur tes ressentis lors d'une exclusion de classe		
...		

Annexe 5 - Entretien Nadine

Moi : Bonjour Nadine, alors on va parler du sujet des exclusions ponctuelles de classe.

Nadine : Ok allons-y !

Moi : Alors, comment gères-tu les exclusions ponctuelles de classe en amont avec les enseignants et au quotidien dans l'établissement ?

Nadine : Alors, cette année, nouvel établissement, euh... petits ajustements euh.. comme tu le sais dès le début de l'année. Les enseignants auraient souhaité exclure sans forcément qu'il y ait de trace euh.. derrière, donc moi j'ai souhaité que donc on formalise une exclusion de cours pour savoir exactement de quoi il retournait, pour pouvoir reprendre ça avec l'élève, idéalement avec l'enseignant mais on y arrive pas, même si on a peu d'élèves. Ça fonctionne pas comme je voudrais. J'aimerais qu'on reprenne à chaque fois l'exclusion avec l'enseignant de manière à euh... à ne pas en rester là et euh aussi à sacraliser le côté exceptionnel d'une exclusion de cours. Donc à minima j'ai une trace écrite que je communique à euh.. au professeur principal, aux parents d'élèves que je garde et j'essaie de reprendre autant que possible quand c'est nécessaire avec au moins les parents ou l'élève.

Moi : Ok, et dans tes établissements précédents, là où ça tournait un peu plus du coup, ça se passait comment ?

Nadine : A minima, on arrivait à ça. Euh... parfois dans la confiance avec les collègues qui étaient dans cette relation là d'exception de l'exclusion et qui avaient envie de reprendre mais rarement, voire jamais avec l'ensemble de l'équipe. Ça c'est quelque chose qui est euh... un vœu pieu mais qui se passe jamais réellement.

Moi : Et hum, selon toi est-ce qu'il existe un profil type d'élèves exclus ?

Nadine : Ben pas vraiment, même si alors euh... à la marge pas vraiment, tout euh.. tout élève peut à un moment ou un autre être exclu parce que ça, ça joue entre la, de la relation d'un adulte qui peut à tout moment aussi euh... exclure n'importe qui. Mais y'as des critères de ressemblance sur la plupart des exclusions. On est vraiment sur une histoire de savoir-être élève, de compétences sociales plus qu'autre chose. Donc les élèves qui ont le plus de difficultés à rentrer dans le euh.. dans la structure collective du règlement se retrouvent les plus impactés par les exclusions.

Moi : Est-ce que euh.. tu dirais que l'usage de cette sanction impacte le parcours scolaire de l'élève dans ses apprentissages ?

Nadine : euh... je n'en suis pas certaine. C'est pas tant le symptôme de l'exclusion qui les impactent que la répétition des mêmes pratiques en classe à savoir à ne pas être dans le cours et dans le fonctionnement du cours, pour pleins de raisons qui impactent ces apprentissages. L'exclusion c'est le symptôme final mais c'est pas tant l'exclusion.

Moi : D'accord, du coup quand euh.. un élève se fait euh ...est régulièrement exclu de classe, on ne peut pas penser que euh.. à la fin, il perd des heures d'apprentissages ?

Nadine : Alors, bah on est sûr de ça ! Et c'est la raison pour laquelle, ce dont on n'a pas parlé précédemment, euh... un élève je veille à ce qu'il ne se fasse pas exclure de cours de manière répétitive sans intervenir à un autre niveau, sur une autre échelle de sanction pour aussi montrer à tous que l'exclusion permanente et répétitive n'est pas une solution. Donc un élève qui se fait exclure deux, trois fois c'est un grand maximum avant de passer le relais aux parents, au chef d'établissement et euh.. à se réunir, alors on a pas fait de commission éducative cette année mais normalement très vite, euh on passe à d'autres types de fonctionnement pour éviter justement l'exclusion et l'éviction plus que l'exclusion, l'éviction d'un élève gênant.

Moi : Et alors, comment définirais-tu ta place dans la pratique de l'exclusion ponctuelle ?

Nadine : Ben dernier maillon, j'ai, enfin pas dernier, mais j'accueille autant que possible. Pour pas laisser les choses euh.. juste on sort l'élève et on l'évince. Et du coup euh maillon euh central à côté de l'élève pour euh diffuser euh...aux personnes intéressées et qui peuvent agir pour éviter que ça se reproduise, à savoir euh la direction, les parents, les autres collègues, le collègue concerné. Bon parfois, là tout à l'heure par exemple, euh avec une professeur on a reçu deux élèves pour reprendre des situations et veiller à ne pas repartir dans les mêmes fonctionnements et éviter que se reproduise le même schéma répétitif qui génère une exclusion, voire une punition parce que là, il y a des retenues en plus.

Moi : et du coup quand il y a un conflit en classe, euh.. pour toi c'est nécessaire de faire une remédiation avec l'enseignant et l'élève, euh ou les élèves concernés ?

Nadine : Oh bah oui ! Ça fonctionne bien mieux quand l'enseignant est impliqué. Ça arrive régulièrement que je n'ai pas ce plaisir d'avoir l'enseignant avec nous pour retravailler, mais euh.. un écrit de l'enseignant c'est le minimum, pour, mais euh.. c'est pas suffisant. L'idéal pour que ça fonctionne bien derrière c'est de se voir ensemble.

Moi : Ok, et sur des motifs d'exclusion euh.. qu'on pourrait qualifier d'un peu abusifs, comme euh l'oublie de matériel ou des choses comme ça. Comment ça se passe ? Est-ce que tu, t'essayes de faire un entretien de remédiation avec les enseignants ou ça ne te paraît pas forcément nécessaire ?

Nadine : Non, ben c'est pas que c'est pas nécessaire, c'est que ce n'est pas pertinent, c'est contre-productif et je ne travaille plus avec les enseignants avec qui j'essaie d'entrer dans le, dans le cadre sacré de la classe et que je, dès que je donne mon avis je perds tout crédit. Donc je ne l' fais plus, j'ai un peu essayer peut-être au début mais très vite, euh.. ça pas comme ça qu'on procède. Le fait de se voir avec l'élève et de reprendre les choses ça suffit à ce que l'enseignant mesure de lui-même, sans forcément faire amende honorable et dire « ah j'ai un peu abusé », mais de lui-même il voit où il en est par rapport à l'élève et ça permet d'avancer aussi. Chacun avance, on est tous pas à l'abri de faire des débordements, que l'humeur du moment, le jugement, le... Tout ça nous arrive donc euh... Si ça arrive de manière répétée et s'il y a des choses qui peuvent pénaliser, être injuste vis-à-vis de l'élève, moi je, je ..euh.. du coup je suis pas le chef de l'enseignant mais le chef d'établissement est informé par mes envois de bilans et le chef d'établissement agit pour protéger l'élève.

Moi : D'accord, du coup euh c'était ma question suivante, c'était quand t'es prise dans un conflit de loyauté comme ça entre l'élève et l'enseignant, tu essaye toujours d'agir par rapport au bien-être de l'élève..

Nadine : Exactement !

Moi : il t'arrive quand même des fois de prendre parti pour l'enseignant pour essayer de créer cette union de travail euh entre collègue ou tu privilégies quand même l'élève ?

Nadine : Ah ben moi j'suis pas ni du côté de l'enseignant ni de l'élève, mon propos c'est l'élève, ce n'est pas les pratiques pédagogiques de l'enseignant. Du coup ma position elle est de reprendre avec l'élève ce qui dans sa position d'élève n'a pas fonctionné. Après, à aucun moment ma posture à moi, alors j'peux avoir un jugement de la situation, parfois, quand c'est possible avec un enseignant, enfin ça arrive toujours d'avoir des collègues avec qui ça fonctionne bien mais du coup, c'est rarement là qu'il se passe des choses graves. Mais quand ça fonctionne bien, on peut reprendre une situation et en discuter. Il m'est arrivé quand même d'alerter un collègue qui m'avait demandé de l'alerter et de lui dire clairement « là t'as déconné, ça va pas », parce qu'il savait qu'il avait un vieux, des vieux dossiers et qu'il avait besoin d'aide, donc là, demande d'aide bah très bien, on fait ! Mais sinon ma position elle est, toi l'élève comment tu peux euh... t'en sortir dans ta fonction d'élève. Après comment l'enseignant peut s'en sortir, moi je milite du coup pour qu'il y est des, euh des formations de proximité établissement sur la relation, euh.. sur la posture de tous, alors communication non violente, analyse transactionnelle... Tous les modules qui peuvent permettre d'être dans une position non-jugeante et euh... non centrée sur sa propre pratique et soi-même. Après et bien on milite et ce sont des actions collectives. A aucun moment je pense que ma parole, vis-à-vis d'un enseignant, qui serait forcément prise pour du jugement, ne le fera avancer beaucoup sur ces questions-là. Dans la situation où il s'est fâché, où il a eu besoin d'exclure, forcément à ce moment-là, c'était la seule option pour lui. Et je pars de ce postulat là, tout le temps !

Moi : Ok, bah super, merci beaucoup d'avoir répondu à ces quelques questions !

Nadine : Super, bah merci à toi !

Annexe 6 - Entretien Lise

Moi : Depuis combien de temps tu es enseignante ?

Lise : Alors ça va faire à peu près dix ans.

Moi : D'accord, et donc pour entrer un peu dans le vif du sujet, comment gères-tu les situations de conflits que tu peux rencontrer dans ta classe avec des élèves ?

Lise : Alors ça dépend du type de conflit qu'il peut y avoir. Je pense qu'il y a des degrés sur lesquels on ne peut pas euh voilà laisser impuni la chose donc parfois on va être dans l'obligation d'exclure un élève, mais voilà il faut que ça reste quand même... bah c'est particulier c'est à dire que, on le fait quand même rarement. Il faut vraiment qu'il y ait une menace qui s'opère dans la classe et que ça soit vraiment quelque chose qui nécessite la sortie parce qu'il y a danger, parce qu'il y a quelque chose. Après il s'avère que dans la réalité, on peut aussi sortir un élève même si la menace elle est peut-être pas imminente, mais quand même on pense que euh il y a eu un dépassement des limites. Donc je disais, l'exclusion c'est une des formes qui était possible, qu'on pouvait avoir si jamais il y avait un conflit et qu'on arrivait pas à le résoudre. Euh ou que c'était trop grave, en fait dans ces cas là, on en arrive à ça.. C'est rare d'en arriver à ça, c'est vraiment le dernier euh dernière étape, là où vraiment on sent que c'est, c'est pas possible et c'est vrai qu'il faut vraiment qu'il y ai un évènement très très grave pour qu'on, qu'on en arrive à ça. Généralement on arrive à le gérer euh de plein d'autres manières que celui-ci évidemment. Hmm

Moi : Et du coup est-ce que tu peux m'expliquer qu'est-ce que tu ressens quand tu exclus un élève ? Est-ce que tu ressens de la colère ? Un sentiment d'échec, de soulagement ?

Lise : Ouais, alors euh... c'est vrai que quand on dit à l'élève, c'est vrai que quand on l'exclut, fin... il va falloir avoir un ton spécifique et euh... parce que... Il faut que l'élève sorte à tout prix et éviter aussi qu'il ne déborde en parole et qu'on mette trois heures à le sortir. Donc euh, il faut aussi le préparer ce : « j'exclue un élève ». Ce n'est pas le fait de dire « je t'exclue, tu sors », euh non il faut savoir bah lui expliquer aussi pourquoi on le fait, euh... et que là ce n'est pas négociable donc il le fait maintenant et trouver tout de suite la personne qui va l'accompagner. Donc généralement, c'est le délégué ou voilà, mais s'assurer qu'il ne sorte pas tout seul donc faut aussi anticiper ça. Et si cette personne n'est pas là, il va falloir trouver quelqu'un aussi. Généralement, euh... ils sont toujours là à vouloir le faire donc heureusement ça pousse aussi un peu à la décision finale, l'élève qui hésiterait à sortir. Mais, euh... la sortie doit être très bien négociée aussi, parce que.. il peut y avoir des échecs et parfois ils refusent parce qu'ils n'ont pas compris ou autre chose et là euh c'est pas bon signe parce que notre autorité va être affaiblie.

Moi : D'accord, hmm donc tu peux voir ça, si l'élève ne veut pas sortir, tu peux voir ça comme un échec, toi dans ta pratique enseignante ?

Lise : Ah ouais, clairement ! C'est pas la peine de demander ça si on sent que l'élève va pas le faire et si il le fait pas c'est un échec, donc là dans ces cas là on répète, on hausse la voix, il y a d'autres manières aussi de faire que on veut pas passer 40 heures pour négocier, mais c'est déjà euh... c'est

vrai que parfois ça peut arriver où on est même obligé de dire à quelqu'un d'aller à la vie scolaire pour qu'un surveillant vienne parce qu'il refuse de sortir.

Moi : Bah oui, d'accord et quand tu exclus l'élève, est-ce que tu lui expliques, euh, pourquoi il est exclu ? Je sais pas par exemple euh là je t'exclu parce que tu bavardes trop fort ou parce..

Lise : Oui !

Moi : parce que tu n'a pas ton matériel...Ouais

Lise : Ouais, oui, oui, on le dit quand même, et on le rappelle que bah là la règle, non il ne l'a clairement pas respecté, donc euh généralement oui bien sûr. Il a besoin de comprendre.

Moi : Oui les élèves comprennent quand tu leur expliques ?

Lise : Oui, ouais, je fais en sorte qu'il ait compris.

Moi : Qu'est-ce qui selon toi, euh va gêner ou faciliter la résolution des situations de conflit avec les élèves ?

Lise : Alors, bah ce qui peut être bien, c'est souvent à la fin d'un cours de prendre un élève avec soi, et euh.. de discuter avec lui. Ça, ça marche plutôt bien. Il est plus avec les copains, y'as plus l'ambiance générale donc là c'est vrai qu'on le prend à part. Il voit qu'on s'intéresse à lui. Euh... qu'on est là pour voir ce qu'il ne va pas et parfois c'est vrai que c'est une parole qui peut être bénéfique, tout simplement parce que là bah une attention lui est donnée. Et euh c'est souvent une... vraiment quelque chose qui marche, enfin pour l'avoir expérimenté, où on a un rapport, un nouveau rapport qu'on a avec l'élève. Et ça c'est, c'est plutôt du positif.

Moi : Oui, c'est vrai que quand on leur montre de l'attention

Lise : Dans l'échange, oui voilà !

Moi : il vont pouvoir plus lâcher prise...

Lise : oui tout à fait !

Moi : Alors je me demandais si toi, dans une semaine classique, quand et pour quel motif tu peux exclure ?

Lise : Euh... bah alors ça va être le respect, euh ça c'est important. Quand la parole, elle est déplacée, l'emploi d'un tutoiement au lieu d'un vouvoiement. Dans la remise en question que peut avoir un élève sur ce que j'ai pu faire ou proposer ou demander. Euh si il est irrespectueux effectivement avec ses camarades mais surtout s'il montre un signe de violence vis-à-vis de lui, ou une menace ou quelque chose.. Là oui on ne laisse pas passer, euh absolument pas...

Moi : Et avec quels acteurs dans l'établissement, tu parlais des AED tout à l'heure...

Lise : Oui

Moi : Avec quels acteurs travailles- tu lors d'une exclusion de classe ?

Lise : Alors c'est surtout le CPE, bien évidemment ! Où là moi je vais tout de suite, alors c'est ça aussi la réactivité, tout de suite aller voir dans la journée même, pour expliquer le problème. Parce qu'en fait on ne se rend pas forcément compte le premier jour. Euh... et on a besoin, euh... de temps pour que ça mûrisse et qu'on comprenne... Qu'on sache aussi qu'elle décision prendre par rapport à ça et qu'on sache l'évaluer. Est-ce que vraiment c'était si grave ? Est-ce que.. voilà et on a besoin du temps et on a aussi besoin de l'avis d'autres intervenants extérieurs... Pour nous dire bah là non, t'as bien fait, fin non c'est pas acceptable. Parce qu'en fait on a aussi beaucoup de collègues qui bah n'ont pas les mêmes exigences, et bah ça c'est un vrai souci. Euh... qui vont laisser faire certaines choses se répéter ou voilà parce qu'il ne voit pas encore la fin voilà... Pour eux voilà, où est la limite ? Qu'est-ce qu'on va décider de faire ? Et bah c'est vrai que des fois on peut être perdu, on peut accepter parfois des choses parce qu'on a des classes très difficiles où là on va tolérer des choses qui pourtant ne le seraient pas du tout avec une classe qui serait géniale en fait. Où là tout de suite en fait, bah, la personne pour la même bêtise serait sanctionnée tout de suite. Donc là le problème c'est... On s'adapte. On ne peut pas exclure à tout bout de champ, donc avec certaines classes avec qui ça va très bien bah c'est vrai que euh... on va attendre avant de...enfin avant de donner cette sanction là ça dépend, mais avec une classe très très difficile, il y a des choses qu'on est obligé de laisser passer. Alors que ça nécessiterait quand même quand on regarde de l'extérieur, pour une personne qui arrive, bah non là comment ça se fait ? On ne lui dit rien, il n'est pas exclu, bah non là je ne peux pas, dans c'est cas là j'exclue tous les élèves ou quasiment tous. Et donc on peut pas !

Moi : Et du coup le CPE va te permettre de jauger un petit peu cette échelle de valeur par rapport à l'élève, ou à la classe et par rapport aux pratiques des autres ?

Lise : Oui c'est ça !

Moi : Tu l'envisages comment, du coup, le travail avec la vie scolaire dans ces situations-là ?

Lise : On est, on est à l'écoute.. ouais... on discute de ce qu'il s'est passé.

Moi : Il n'y a pas de problème d'aller échanger avec la CPE, euh.. sur ces situations de conflits avec les élèves ?

Lise : Pas du tout. Pas du tout, on leur dit clairement ce qu'il c'est passé, et euh.. c'est vrai qu'on a besoin, non pas d'être soutenu, mais on a un regard.. enfin... on a, on a vraiment une envie là c'est qu'on nous soutienne aussi dans ce qu'on a décidé de faire. Euh... Et qu'on aille dans notre sens. Et qu'on ne soit pas là jugé en disant oui mais l'élève, vous avez fait ceci ou cela. Attendez je vais convoquer l'élève on va le voir en même temps pour confronter vos points de vue. Ça c'est pas acceptable. Nous on arrive euh... on doit vraiment être écouté et par rapport à ce qu'on dit bien évidemment euh... il y a une réelle confiance et euh... on, on ne va pas mentir, par contre c'est vrai qu'il faut faire attention parce que l'élève lui, il a une stratégie aussi. Il va vouloir toujours revenir sur ce qui a été dit, ce qui n'a pas été dit. D'où l'importance d'aller tout de suite et de noter. Et malheureusement parfois c'est vrai qu'on ne se souvient pas de tout, bah parce qu'on est humain aussi. Il y a des choses qui se passent très très vite. Qu'on osait pas entendre et qui nous reviennent, il y a des choses comme ça...

Moi : Oui puis dans la classe, il y a les autres élèves...

Lise : Tout à fait ! C'est très dur de s'arrêter pour ce genre d'événement, donc il faut vraiment laisser le temps de... Voilà il faut que le temps soit là, mais on regarde toujours aussi la réaction que va avoir l'élève par rapport à ça. Parce que certains peuvent comprendre, voilà aisément. Puis d'autres vont euh... être vraiment sur la défensive et vont même contester et euh... ça peut aller très loin ! En fait dans la remise en question, puis parfois c'est les parents qui s'en mêlent. Donc euh... ça peut aller loin aussi là...

Moi : Dans ton expérience d'enseignante, ça t'es déjà arrivé que le CPE ne te soutienne pas forcément dans tes pratiques d'exclusion ?

Lise : Euh... ouais ! Moi ça m'est déjà arrivé. Ça m'était arrivé une fois ou deux et effectivement euh... et on a voulu euh... justement euh... me voir. Je me rappelle une fois, par rapport à ce qui c'était passé euh... parce que l'élève avait demandé à ce que je vienne avec lui pour qu'on s'explique. Hors ce n'est pas à l'élève de décider et en amont euh... Je dois d'abord voir la CPE en premier et après on voit les choses. Mais là, qu'elle ait accepté, bah ce qu'a voulu l'élève, que je le rencontre pour parler de ça alors qu'il avait tort, euh.. Moi je n'ai rien à faire là dedans ! C'est pas du tout à lui de décider que je vois tel ou tel prof. Et c'est vrai que c'est arrivé une fois et ça m'avait vraiment dérangé. Et c'est vrai que j'avais eu une discussion par la suite assez cinglante, mais il a fallu remettre les choses à plat. Là il s'est passé telle chose je demande telle sanction. Il n'y a pas à remettre en question et à commencer à creuser ou à voir parce que l'élève aurait dit telle ou telle chose.

Moi : Du coup la relation avec le CPE, elle était comment après ça ? Ça avait créé des tensions ?

Lise : Alors oui, ça peut créer des tensions. Et c'est vrai que et bon voilà on a parfois des personnes avec qui c'est pas toujours, ouais... c'est pas toujours facile parce qu'on a pas... et nous c'est important dans notre métier qu'on ait vraiment ce soutien et que parce que c'est jamais facile d'exclure un élève ! C'est jamais simple... Et puis nous même, bon on l'a exclu d'accord mais bien sûr qu'on repense à lui, qu'est-ce qu'on a loupé ou comment on peut faire pour la prochaine fois bah que ça ne soit pas tendu ainsi, parce que bah là on a été au clash donc on pourra peut-être l'être par la suite... Et l'élève lui va vite se braquer, c'est des élèves euh...voilà... Après pour regagner leur confiance tout ça, c'est un vrai travail, c'est compliqué.

Moi : Et tu échanges là-dessus en salle des profs ? Est-ce que vous échangez entre collègues sur vos pratiques punitives ?

Lise : Ah complètement !

Moi : Donc ça n'est pas un sujet tabou entre vous ?

Lise : Euh... non. Non, en lycée professionnel on en parle.. euh absolument. Des dérives qui ont pu y avoir, de ce qui a pu se passer et c'est très important pour nous parce qu'on suit l'élève ainsi et on est très soudés donc on sait que si il s'est passé quelque chose le cours d'après on sait ce qu'il en est. On arrive à se réadapter. On sait bien quand il faut, voilà, dire telle ou telle chose.. et c'est pour moi capital, ouais ouais. De savoir qu'est ce qui s'est passé pour qu'après on puisse s'entraider et

parfois il arrive dans certains cours qu'on recadre un élève, certains élèves en leur disant que bah oui d'ailleurs il s'est passé des choses tel ou tel jour, le matin même, je crois que tu t'es fait remarquer, d'ailleurs c'est peut-être pour toi l'occasion de peut-être réfléchir un peu plus, donc en fait ça peut être que bénéfique, et on l'a bien vu pour toute l'équipe et pour euh... Donc il y a un vrai suivi, donc généralement oui on le dit en toute liberté, en toute confiance. Ca c'est quelque chose qu'on fait ouais, qu'on pratique très souvent.

Moi : C'est une forme de soutien aussi du coup ?

Lise : Oui ! Ah oui c'est vraiment un soutien et puis ça nous permet là encore de jauger et de savoir au contact des autres collègues si notre sanction elle était bonne ou pas, si on a bien fait ou pas ou selon eux... Et ça nous permet de nous réadapter. Parfois vu leur réaction on peut se dire que ça a été un peu extrême ou à l'inverse. Mais oui ça nous permet de jauger un petit peu

Moi : D'accord, et du coup, qu'est ce qui se passe quand l'élève revient en cours ? Est-ce que tu as la sensation que tout s'est réparé ?

Lise : Alors... Alors c'est vrai que ce n'est pas facile forcément ce retour, on va le percevoir dans la façon ou l'attitude du jeune. Comment il va être pendant ce retour là, et là pour nous le test, on le voit... Est-ce qu'il a intégré ou pas ? Est-ce qu'il continue à participer ou pas ? Est-ce qu'il nous en veut ou pas ? En fait on arrive à détecter vraiment très facilement si euh...il va nous en vouloir ou pas ou s'il est près à passer à autre chose. Mais euh il est vrai que là c'est un vrai test pour nous, c'est LE retour. Et euh... bah quand ça se passe bien, euh... on est ravi. Quand on voit que ça n'est pas le cas et que ça continue, là dans ces cas là, on le reprend à part et il faut qu'on aboutisse à vraiment pour... rapidement à nouveau, fin pour tout le monde, à une paix vraiment euh.. un calme.. quelque chose donc... Il ne faut pas le laisser traîner.

Moi : Et dans ces cas-là, est-ce que tu t'appuies sur le CPE ? Justement pour reprendre les choses, avec l'élève et tous les trois en fait, pour essayer de casser cette tension.

Lise : En fait c'est ce que, c'est ce qui se passe généralement, puisque souvent on est convoqué, nous professeur, avec l'élève qui doit présenter ses excuses. Donc le fait que... moi je l'ai fait une fois ou deux, c'est arrivé dans mon ancien lycée, où effectivement ça avait été préparé en amont et le jeune du coup était là, il était convoqué, mais moi-même j'étais à côté de lui, et là il devait me présenter ses excuses et ce qu'il faisait. Voilà, dans les yeux et il expliquait pourquoi il avait eu cette démarche là, pourquoi c'est pas bien de faire ça. Il expliquait, il verbalisait. Et ça, ça permettait vraiment de sortir de là. Enfin voilà, l'un et l'autre, dans de très très bonnes conditions. Donc oui ça se prépare tout ça. Il faut savoir le faire.

Moi : Et au niveau de la formation d'enseignant, comment vous vous sentez en arrivant sur le terrain ?

Lise : Non, alors pas du tout euh...Moi j'ai vraiment eu un défaut à ce niveau là. J'ai vraiment appris sur le terrain. Et surtout euh... avec les collègues qui étaient présents dans mon établissement mais euh.. pendant la formation, non c'est pas du tout un aspect, on était vraiment sur le théorique je pense. On était pas sur ces questions là, plus pratiques. Donc euh bah en fait c'est assez injuste au final, entre ceux qui y arrivait et ceux qui n'avaient pas trop de solution. Et euh, on avait pas besoin

de ça quand on savait qu'à côté de ça on avait pleins de cours à préparer d'une extrême intensité, avec des exigences très très fortes. Donc le hasard faisait qu'on pouvait tomber sur des bonnes classes ou sur des mauvaises et l'injustice était là, parce que pour certains ça pouvait ne pas poser de problèmes, pour d'autres ils avaient ça en plus à gérer, et c'était pas rien. C'était pas rien et... et c'est quelque chose en plus qui est, qui est difficile à.. à faire passer quoi. Quand même ! Donc maintenant les tuteurs dans le suivi, sont là pour donner des pistes, moi je ne dirais pas que mon tuteur m'ait donné des pistes, du tout. Là dessus, j'en ai eu aucune, alors que j'avais une classe de garçons à 35 un vendredi en dernière heure par exemple. Et là par contre, j'ai vraiment sentie que j'étais un peu livré à moi-même. Donc c'est vrai que... Quand on est en cours les collègues le sont aussi, donc le soutien bah il est pas forcément à ce moment là, le tuteur oui, mais les collègues... Malheureusement, à ce niveau là, c'est quand même une défaillance alors que... bah c'est important, ça doit être travaillé aussi.

Moi : C'est vrai que c'est l'aspect qu'on peut retrouver dans certaines classes difficiles...

Lise : Ah bah c'est clair ! Et surtout en lycée professionnel. Après il faut savoir qu'il peut y avoir de très bonnes classes voilà, mais il y a des établissements... Moi j'étais dans un établissement avant, qui était réputé pour être difficile... Bah voilà ! C'est sûr que je me suis forgée toute seule. Mais en même temps c'est à nous aussi de trouver des choses, mais c'est en parlant avec des collègues, par la suite, avec l'expérience, à savoir quels types de sanction seraient les meilleurs. Pour ne pas arriver tout de suite au clash et exclure. Parce que vraiment l'exclusion c'est se dire que ouais, faut éviter ça, quand même à tout prix. Le but c'est continuer à faire cours et ne pas le faire en braquant les élèves. Mais de le faire d'une autre manière, intelligemment aussi, ou sous forme d'humour ou par l'ironie ça marche énormément ça. Donc il faut désamorcer les tensions pour déjà aboutir à ça, c'est le gros gros enjeu. Voilà !

Moi : Et bien merci beaucoup pour cet échange !

Lise : Merci à toi !

Annexe 7 - Entretien Laura

Moi : Comment est-ce que tu gères les situations de conflit que tu peux rencontrer en classe avec les élèves ? Avec un ou plusieurs élèves ?

Laura : Comment je les gère... Bah déjà j'essaie de gérer ça en interne. Ok... Je menace pas tout de suite le rapport, j'essaie de poser la question : ben qu'est-ce qui se passe ? Pourquoi tu fais ça ? C'est quoi le problème ? Voilà après euh.. après si ça s'envenime ou si c'est trop répétitif, là bah on passe à l'exclusion mais bon c'est plutôt assez rare.

Moi : Et qu'est-ce que tu ressens quand tu exclus un élève ? Est-ce que tu es en colère... ?

Laura : Non.. je suis déçue, dans le sens où je me dit que je n'y suis pas arrivée. Voilà. Après ! Sur le coup, non. Sur le coup je suis soulagée dans le sens où oh pfff le problème est résolu. En tout cas temporairement, mais forcément ce n'est pas une satisfaction puisque euh.. je n'ai pas réussi à le résoudre moi-même.

Moi : Est-ce que tu as l'impression que ton autorité par rapport à lui, ça a créé une tension, elle a été remise en question ?

Laura : Non pas une question d'autorité, une question de j'ai pas trouvé la bonne manière d'y arriver.

Moi : et du coup, lors d'une exclusion tu prends le temps d'expliquer pourquoi tu exclus cet élève ? Est-ce que tu prends un temps avec cet élève ?

Laura : Un peu plus tard oui, sur le coup pas forcément. C'est dire bah de toute façon on exclut jamais sans raison. On dit : attention là tu dépasses les bornes, et la prochaine fois si tu recommences ou si tu continues ça sera l'exclusion. Donc non, ce n'est pas expliquer c'est prévenir. Après oui, au retour de classe souvent on a un petit temps d'échange.

Moi : Quand l'élève revient en classe...

Laura : Bah déjà souvent il y a plusieurs jours ou au moins un jour de passé, donc on peut discuter...

Moi : Et il y a toujours des tensions ?

Laura : C'est mieux, mais au besoin on reprend le temps d'échanger.

Moi : Qu'est-ce qui selon toi va gêner ou faciliter la résolution des situations de conflits avec les élèves ?

Laura : Alors ça c'est... Si j'avais la réponse je pense qu'on aurait plus de soucis !

Moi : Euh le travail avec la vie scolaire, et la CPE du coup, est-ce que c'est important pour toi pour résoudre les conflits avec les élèves ?

Laura : Ah bah oui ! De toute façon, enfin, moi j'ai fait plusieurs établissements, euh... tu le vois... Les établissements où il n'y a que des classes ou quasiment que des classes problématiques où la vie scolaire, elle fait ce qu'elle peut parce qu'elle peut pas faire des miracles parce que bah les effectifs sont là et le type d'élèves est surreprésenté, les élèves problématiques... Et par exemple ici, où on a de la chance et où on a quasiment que les classes de logistique qui posent problème. Bah ouais, on est chouchouté, c'est suivi. Donc quand on est suivi, les élèves le savent et puis bah les professeurs aussi donc bah on sait qu'on ne va pas brasser du vent. Derrière ça va bouger.

Moi : Du coup, travailler avec le CPE c'est quelque chose que tu fais au quotidien ?

Laura : Oh bah ouais, c'est indispensable ! Alors pas forcément quotidien et d'ailleurs pas forcément de visu mais oui des petits échanges...

Moi : Généralement quand est-ce que tu exclus le plus, dans une semaine type et pour quel motif ?

Laura : Alors moi j'exclue le plus, déjà en début d'année. Je sais pas si c'est moi qui reviens de vacances et que je suis super susceptible ou j'en sais rien... Que j'ai ma limite qui est redescendu on va dire ou c'est parce que c'est le début de l'année et qu'il faut poser ses marques et dire : non non avec moi ça se passe pas comme ça. Et du coup les élèves se rendent compte que bah non, il faut se tenir à carreaux et faut jouer le jeu surtout. Euh... Donc plus on va dire en début d'année, après euh non c'est vraiment si euh... Si il ne comprend pas les règles tout simplement.

Moi : Et est-ce que tu trouves une forme de soutien auprès de tes collègues ? Est-ce que vous parlez de vos pratiques en classe ?

Laura : Oui, alors on va pas parler de nos pratiques.. Voilà on va pas se mettre autour d'une table et dire... enfin voilà ! Mais si quand même, dès qu'il y a un collègue ou moi où on exclut un élève forcément on en parle... En disant : oh j'ai dû exclure... On est jamais heureux d'avoir fait ça.

Moi : Et pour toi ces échanges, est-ce que ça te permet d'évaluer un peu ta pratique par rapport aux autres ?

Laura : Non pas vraiment, c'est plutôt de l'échange, plutôt de la compassion entre guillemets, tu vois ?

Moi : Et alors quand l'élève revient en classe, comment est-ce que le sens, est-ce les tensions sont apaisées ?

Laura : Bah en tout cas moi, moi pour ma part oui. On peut pas être rancunier, rancunière quand on est prof. Et moi je sais que je vais souvent chercher l'élève, dans le sens où je vais l'interroger, le faire venir au tableau, essayer encore de le valoriser pour que je lui montre que bah tu vois, je ne t'en tiens pas rigueur, on repart à zéro et on y va !

Moi : Et l'élève lui de son côté, tu le sens comment ?

Laura : Oh ça dépend des élèves.. Il y a des élèves... euh... ils ont même oublié que tu les a exclus au dernier cours, parce que ça leur passe au-dessus de la tête en fait. Ou quand tu dis : « ouais je vais vous mettre un rapport », « si vous voulez »... Ça, ça ne leur fait rien en fait. Donc euh... ça dépend du profil d'élève.

Moi : Très bien, bah merci beaucoup.

Laura : Oh bah de rien, avec plaisir.

Annexe 8 - Entretien Anthony

Moi : Tu es amené à exclure régulièrement des élèves ?

Anthony : Rarement, vraiment très rarement...

Moi : Comment est-ce que tu gères les situations de conflit que tu rencontres dans ta classe ?

Anthony : Alors en fait, je n'ai pas vraiment de situation de conflit en classe. Enfin, comme je suis PP¹³, j'ai des situations de conflit mais qui, qui demandent à être résolues par les élèves. Donc je n'ai pas de situation de conflit qui a lieu dans la classe. C'est plutôt des situations de conflit que les élèves me demandent de résoudre qui se sont passées à l'extérieur de la classe.

Moi : Alors du coup, même si c'est rare, qu'est-ce que tu ressens quand tu exclus ?

Anthony : En fin de compte j'ai un degré de tolérance qui est vachement haut, donc la personne, enfin moi je suis enseignant de SEGPA¹⁴, donc l'élève que je vais exclure c'est l'élève en fin de compte qui dérange le groupe dans son travail. Donc c'est pas l'élève avec qui moi... c'est à dire qu'il arrive pas à comprendre. C'est-à-dire que c'est l'élève qui ne comprend pas que le groupe a besoin de calme, pour se mettre euh... pour se mettre dans des conditions de travail positives.

Moi : Et comment est-ce que tu lui expliques ?

Anthony : Déjà, je lui explique avant, et je lui explique après. Et pour moi de toute façon l'exclusion c'est déjà une sanction, enfin une punition. Donc on a pas à revenir dessus en fin de compte. Et je ne fais jamais... Par exemple, euh sur une exclusion je ne fais pas de rapport. Après voilà le truc c'est que c'est peut-être pas bien, mais euh c'est implicite et comme c'est très rare, c'est euh... c'est une exclusion qui... de toute façon il prend son boulot avec lui et puis euh... C'est une exclusion de principe.

Moi : Est-ce que tu as l'occasion de bosser un peu avec le CPE ?

Anthony : Non parce que finalement la CPE sait comment je fonctionne. En fin de compte en plus les gamins que je renvoie soit ils vont à la vie scolaire si euh... Si le directeur de la SEGPA n'est pas là. En général, c'est une prise en charge du directeur de la SEGPA et si il est pas là, c'est la CPE qui prend en charge.

Moi : Et comment vous échangez alors avec la CPE ?

Anthony : Bah la CPE je la connais... et en fait je bossais déjà avec elle quand elle était chef de service dans une autre structure¹⁵, donc on se connaît bien et au niveau professionnel, elle sait comment je fonctionne. Après les surveillants aussi, ils ont appris à me connaître et ils savent, voilà...

13 Professeur Principal

14 Section d'Enseignement Général et Professionnel Adaptée

15 Anciennement à la PJJ (Protection Judiciaire de la Jeunesse)

Moi : Et est-ce qu'entre collègues, vous en parlez de cette pratique d'exclusion ?

Anthony : Ouais en fin de compte c'est qu'ici il y a, moi je suis dans une philosophie que peut-être d'autres personnes suivent, mais on a pas.. en fin de compte les exclusions ça va aussi avec les croix dans le carnet, voilà... Et moi, je suis.. je ne suis pas favorable à ça.. Ce qui fait que moi je ne joue pas le jeu des croix dans le carnet. C'est à dire que je suis prof principal mais je ne vais pas, euh.. comment dire... additionner les croix, mettre des heures de colle à la place d'autres collègues. Moi j'estime que si les collègues, ils mettent des croix dans le carnet, ils ont à gérer leurs croix dans le carnet, ils ont à gérer leur choix d'exclusion, ils ont à gérer leurs punitions. Alors que moi voilà, je vais parler, en tant que PP, ou par rapport à des gamins dont on me parle, certains collègues où j'ai une plus grande proximité, je vais parler avec le jeune et plutôt que de le renvoyer à discuter avec ses parents ou moi je vais prendre contact avec ses parents par rapport à ces croix dans le carnet mais je vais euh.. C'est pas moi qui vais sanctionner, voilà et pas moraliser en fin de compte. Moi je suis pas, en fin de compte du truc, vu qu'il y a une espèce de fonctionnement qui fait que.. On est beaucoup sur la moralisation, sur l'obligation et sur une espèce de règles qui moi me convient pas.

Moi : Malgré vos différents fonctionnements, vous en parlez entre collègues ?

Anthony : En fin de compte on a chacun une manière de fonctionner qui ne crée pas de dysfonctionnement. Et puis, on est identifié, c'est-à-dire que, ça ne crée pas de confusion dans l'esprit des jeunes. Les jeunes savent comment fonctionne chacun d'entre nous. Et puis par exemple si un collègue a besoin de mon soutien sur un certains nombres de croix, bah je vais aller dans son... comment dire... Je vais en parler avec le jeune. Après de façon individuelle ou collective. Voilà, c'est ça le truc !

Moi : Et quand tu as exclu et que le jeune revient dans ta classe, est-ce qu'il y encore des tensions ?

Anthony : Ah non mais moi quand j'exclue en fin de compte, j'exclue, on s'explique, fin de l'histoire, il revient, j'ai pas à... Il s'est passé quelque chose mais s'est passé en fin de compte. Voilà, c'est tout. Après, en général, euh... l'exclusion pour moi, tu vois, enfin des fois il y a des jeunes qui... pour te dire je sais pas moi, mais je vais exclure... pff je sais pas, deux fois dans l'année ou trois fois... Mais entre le jeune que j'exclue et moi euh... Il n'y a aucune animosité en fin de compte. Ça ne va pas mettre de tension. Moi j'exclue, en fin de compte il empêche les autres de travailler et que les consignes que je lui donne il n'y adhère pas en fait. Parce que moi dans ma manière de travailler, c'est calme dans la classe, après il y a des échanges mais tu vois les prises de paroles, elles ne sont pas... Elles sont à tour de rôle et puis elles ne sont pas anarchiques ce qui fait que... Il y a un mode de fonctionnement qui est clair. Après le gamin qui va interpeller, interpeller, tu vois sur des, souvent il y a des trucs maintenant, des espèces de petits paris... Donc ils vont pousser des petits cris, le gosse tu sais très bien qu'il fait ça depuis une semaine dans tous les cours, tu vas lui dire une, deux, trois fois gentiment et puis à un moment donné, c'est plus possible quoi. Voilà c'est tout. Mais il le sait pourquoi, je lui dis.

Moi : Et bien merci beaucoup !

Anthony : Pas de problème !

Annexe 9 - Entretien Cécile

Moi : Alors, comment gères-tu les exclusions de classe en amont avec les enseignants ?

Cécile : Eh bien, en fait déjà en début d'année on rappelle lors de l'assemblée, la première assemblée de rentrée, les conditions de mise en place d'une exclusions de cours, en rappelant les textes, et en rappelant l'importance que à chaque exclusion il doit y avoir un rapport de transmis à la vie scolaire. Le rapport il peut ne pas arriver, euh... à l'instant T, mais qu'on ait au moins quelques explications quand l'élève est accompagné à la vie scolaire.

Moi : Et vous avez mis un protocole en place ? Une fiche d'exclusion...

Cécile : Il y a une fiche d'exclusion en interne ouais... Alors avant il y avait une fiche... d'ailleurs non, je dis une bêtise, on prend celle de pronote en fait. Et c'est celle-ci qu'ils doivent remplir. Et une fois que j'ai reçu ou que j'ai connaissance de euh... la note d'exclusion, moi déjà je fais un envoi systématique aux parents.

Moi : Et les enseignants, ils respectent ce protocole généralement ?

Cécile : Pas tous, et puis ça peut arriver que... Ils remplissent le document d'exclusion sans remplir les circonstances... Du coup on se retrouve, euh... Avec l'élève juste et dans l'attente qu'on est un mot... Alors avec certains collègues, on sait qu'ils vont passer à l'issue du cours, donc on maintient l'élève pour attendre le professeur et puis d'autres professeurs ne passent jamais donc euh... on fait sortir l'élève.

Moi : Est-ce que selon toi, il y a un profil type d'élèves qui se font exclure de classe ?

Cécile : Moi je sais pas s'il y a vraiment un profil.. Il y a des élèves où euh... pour lesquels on est moins surpris, en fait qu'ils soient exclus. Après euh ces mêmes élèves ils vont pouvoir être toujours exclus avec le même professeur et jamais avec certains professeurs.

Moi : Donc c'est plutôt une question de relation entre l'élève et l'enseignant ?

Cécile : Moi je pense que c'est plutôt la plupart du temps, c'est aussi une question de relation avec l'enseignant. L'enseignant et puis la classe aussi. La place de l'élève dans la classe.

Moi : Et comment est-ce que tu travailles avec les enseignants qui excluent régulièrement ?

Cécile : En fait c'est compliqué ! Euh.. c'est comme pour les retenues euh... moi je pars du principe que la personne qui vit l'événement est la mieux placée pour en parler et pour reprendre l'événement avec l'élève. Donc moi je ne reprends pas une exclusion si je n'ai pas d'écrits ou si je n'ai pas l'enseignant à côté de moi. Ça c'est clair parce que, à part écouter la parole de l'élève, qui est importante et je l'écoute, mais je ne peux pas travailler sur l'exclusion qu'avec une seule parole puisque c'est qu'à un moment donné, un témoignage de l'événement. Du coup, euh... Moi j'essaie vraiment de travailler déjà ça avec l'enseignant, j'essaie de travailler aussi avec l'enseignant que il est important aussi de contacter la famille et d'expliquer en fait, pourquoi l'exclusion. Pour que les

parents puissent aussi entendre la parole de l'enseignant, que voilà... Ça évite aussi qu'il puisse y avoir des remises en question de l'enseignant. Mais ça moi j'invite facilement, oui, les enseignants à prendre attache avec la famille parce que l'exclusion de cours n'est pas un acte anodin. Enfin, c'est un acte qui est posé l'exclusion de cours. Mais ça m'arrive hein, pour un élève qui est régulièrement exclu, de faire des médiations avec les enseignants.

Moi : Du coup ta place tu la définit comment dans cette pratique là ?

Cécile : Moi je la définirais plus, moi je suis là pour que l'exclusion, enfin pour que l'élève exclu puisse être accueilli. Euh... et que ensuite euh... moi je puisse être là pour de la médiation. Mais en tout cas pas pour en remettre une couche à l'élève. En fait l'objectif d'une exclusion, c'est que l'élève... bah il comprend qu'à un moment donné, il s'est confronté aux limites de la classe, aux limites du professeur et qu'à un moment donné il puisse retourner en cours de façon sereine.

Moi : Alors, du coup, comment est-ce que tu gères le sentiment d'injustice que peuvent avoir les élèves face aux exclusions qu'on pourrait nommées abusives ? Tu arrives à le justifier ?

Cécile : Moi alors, justifier l'injustifiable... Non moi non, j'essaie d'amener l'élève à avoir aussi un regard un petit critique sur ce qu'il a pu mettre en place et ce qu'il a conduit à être exclu. Déjà c'est la première chose, à essayer de euh... de découdre la situation pour voir euh.. maintenant, voilà... Je lui dis "tu m'as décrit ce qu'il s'est passé, qu'est-ce que tu aurais pu faire d'après toi, pour qu'on n'arrive pas à cette situation ?".

Moi : Il y a une remise en question des élèves du coup ?

Cécile : Ils peuvent parfois... Comme non... Mais euh... Moi j'ai quand même tendance à dire effectivement qu'on peut tomber avec des profs qui vont être injustes, mais euh... Certes, on peut ce dire ça. Mais si on a toujours ce même type de comportement avec ce même professeur, on arrivera toujours à cette finalité donc il faut sortir de ça.

Moi : Et les enseignants, est-ce que tu as l'impression qu'ils attendent d'avoir du soutien de ta part ?

Cécile : Systématiquement ! En fait, l'enseignant, systématiquement, attend qu'on soit de leur côté. En fait c'est un petit peu ça qui est compliqué, c'est que on attend que oui, ils attendent qu'on soit de leur côté et que d'emblée on approuve l'exclusion.

Moi : Il t'arrive d'être tiraillé dans ce sentiment de loyauté ? Le soutien que tu dois à l'enseignant, donc collègue et aussi ton rôle de CPE qui est d'être juste auprès des élèves...

Cécile : Ouais... Après moi je pense pas que... Je pense que l'on doit amener les élèves à... à mieux s'auto-analyser aussi. Et encore une fois à exprimer ce qui les a conduit à cette situation. Et ce qu'on peut mettre en place ensemble pour ne plus se retrouver dans la même situation. Et là encore moi ça m'arrive de dire aux élèves, bah voilà... donner des billes, par exemple dire aux élèves "bah si tu as quelque chose à dire à un professeur et bien il faut que tu arrives à choisir le bon moment.", "Tu n'as pas à l'interrompre pour t'exprimer devant toute une classe" par exemple.. "Plutôt aller voir le professeur en fin de cours..". Voilà, c'est aussi leur donner des billes pour que eux... qu'ils puissent s'exprimer, voilà. Mais moi je veux pas être, tu vois ce que je veux dire, dans la classe on y

est pas non plus... et du coup c'est vraiment les amener pour moi à... à ne pas se retrouver dans cette situation, mais c'est la même avec les professeurs en fait, ce boulot qu'on doit faire... De dire "ah bon mais tu crois que c'était la bonne réponse..." Mais on est plus dans l'interrogation. Et amener à une réflexion plus que de dire... Ça ne fonctionnera pas de dire "bah non t'aurais pas dû faire ça... Bah non..." Mais en tout cas, amener à une prise de distance par rapport à ce qu'il s'est passé pour que les uns et les autres ne se retrouvent pas dans cette situation.

Moi : et comment tu envisages la réintégration de l'élève en classe ?

Cécile : Bah en fait ça dépend. Parfois, là il y a des professeurs qui excluent mais en fait ils excluent puis après ils disent "bon bah tu as été exclu on tourne la page et puis hop on en reparle pas". Souvent ça se passe comme ça, mais aussi pour simplifier les choses hein, comme ça on perd moins de temps, hop, hop. Et souvent ça fonctionne en fait, l'exclusion a posé une limite voilà et puis d'autres fois on est plus dans.. Et bien justement, il faut plutôt un entretien préalable et moi je me présente à cet entretien avant la réintégration de cours. Mais il n'y a pas une réponse en fait... euh... Il n'y a pas une réponse, un protocole si je puis dire... Et qui serait en plus compliqué à tenir pour moi, parce que moi je suis toute seule dans l'établissement.

Moi : Toutes les exclusions vont être différentes...

Cécile : Bah ouais ! Et moi je ne peux pas toutes les prendre en charge de façon individuelle, c'est pas possible. Et puis, enfin... Quand on a un conflit avec quelqu'un, euh... Si la personne avec qui on a le conflit, si on est pas confronté à la personne avec qui on a le conflit mais avec une tierce personne... J'ai un peu de mal à voir... Ça peut évoluer effectivement, mais n'empêche qu'à un moment donné, si il y a confrontation il faut aussi qu'il y ai explication. Ou autrement on reste un peu sur des non-dits.

Moi : Des fois quand, quand on est confronté à des enseignants qui excluent régulièrement et pour des raisons qu'on juge abusives... euh... on peut aussi avoir ce sentiment là... d'être un peu, comment dire...

Cécile : Impuissant !

Moi : Oui, un sentiment d'impuissance ?

Cécile : Ah bah ouais, mais ça complètement. Mais euh.. de toute façon le boulot n'est jamais le même avec les élèves.. euh, pardon avec les enseignants qui vont mettre beaucoup de punition qui vont mettre beaucoup d'exclusion, qu'avec ceux qui le font de façon plus ponctuelle. D'emblée, euh... On aura pas la même démarche et la marge de progression sera pas la même. Après ce qui est important aussi c'est de pouvoir provoquer... Moi ça m'arrive de voir aussi des enseignants avec qui il y a beaucoup d'exclusions, et ça je le fais très souvent, ou de retenues, c'est de dire euh... "Tiens mais est-ce que tu en as parlé avec l'équipe pédagogique? Est-ce que tu en parles avec le professeur principal ? Il a une bonne connaissance de la classe"... En fait la technique c'est de ne pas pointer du doigt l'enseignant, mais de lui dire "Écoute, il y en a d'autres qui peuvent peut-être t'apporter des éléments que tu n'as pas vu, que tu n'as pas perçu et qui vont t'aider à avoir une meilleure perception des choses."

Moi : Et toi, tu le perçois comment ce sujet en salle des professeurs ?

Cécile : Moi je pense que c'est compliqué en salle des profs, pour un enseignant, de parler de ses failles et de ses difficultés. Je pense que c'est compliqué. Je pense du coup, enfin... Tout dépend, enfin c'est une question de personnalité aussi. SI tu es prêt à te remettre en question, il n'y aura pas de problème... Si la remise en question est difficile et que l'enseignant juge que de toute façon le problème vient de l'élève euh... Tu vas ramer quand même. Mais euh... C'est toute la subtilité je pense, c'est de pouvoir à un moment donné, dire à un élève, faire comprendre à un élève que bah oui ce qu'il lui arrive c'est un peu pénible, mais tu ne peux pas dire à l'élève que l'enseignant il est nul quoi... tu vois ? Mais il faut que tu lui fasses comprendre que n'empêche qu'il ne changera pas d'enseignant... Moi je prends aussi l'exemple des fois de, avec les gamins, je leur dis "mais tu sais tu seras dans le monde du travail, tu vas être amené à être avec des collègues avec qui bah tu n'as pas d'affinités forcément mais il va falloir quand même travailler ensemble, donc quel est ton intérêt à toi ? Quelle est ta marge de manœuvre ? Qu'est-ce que tu peux mettre en place ? Est-ce que déjà si toi tu n'es pas juste dans ton rôle d'élève, est-ce que c'est pas possible ?" Après il faut trouver des échappatoires pour les gamins parce que on dit qu'il n'y a pas de profil mais il y a quand même souvent ceux qui se font exclure et bah c'est ceux déjà qui sont en grande difficulté, c'est ceux qui... ils vont arriver avec leur gros bagages sur le dos avec tous leurs soucis extra-scolaires. Donc tu vois il y a quand même tout un boulot à faire de, voilà quoi, de redonner du punch à ces gamins-là. Et puis toujours leur rappeler qu'ils ne sont pas que ce qu'ils montrent quoi. Que "oui effectivement, bah tu t'es fait exclure, bah oui là peut-être que tu t'es mal comporté mais euh... tu n'es pas que ça quoi.." Appuyer justement plus sur leurs compétences, sur leurs appétences, sur leur... parce qu'ils en ont tous et appuyer là-dessus et avoir tout un travail de revalorisation, d'estime de soi et tout...

Moi : Et là comment tu envisages le travail avec les PP ? il peut être intéressant à ce moment-là ?

Cécile : Ouais, parce qu'en fait on se rends compte quand même que la plupart des gamins, ils n'ont pas la même relation avec leur professeur principal qu'avec les autres enseignants. Globalement, euh... du coup travailler avec les PP, et puis cette relation individuelle au PP qu'il y a quand même relativement souvent, elle est super importante et puis elle permet d'amener justement des collègues à avoir un autre regard sur l'élève... Et ça c'est important, et c'est d'autant plus... ça fonctionne d'autant plus que euh.. un professeur va être plus à l'écoute d'un de ses collègues professeurs. Et que il est d'autant plus légitime et pour le coup ils ont tout à fait raison, parce que le professeur, il a l'habitude d'être avec cette même classe et qu'il connaît hein quand même les fonctionnements de la classe. Parce que foncièrement, c'est quand même rare que les gamins, ils change complètement d'un prof à l'autre. Ça arrive, ça peut arriver... mais c'est quand même rare, et dans une équipe pédagogique je pense que tout le monde est en capacité de savoir quel élève est un peu plus fragile, quel élève est un peu plus prêt à exploser, puis euh... il faut faciliter ces moments de... d'échange.

Moi : Ça t'es déjà arrivé de t'entretenir avec par exemple avec un PP et un autre enseignant qui exclut beaucoup et avec lequel tu avais du mal à travailler ?

Cécile : Moi je n'ai jamais été dans une situation où je ne pouvais plus travailler avec un enseignant. J'ai parfois été en difficulté relationnelle mais j'estime que quand on commence à parler de difficulté relationnelle il faut bien se recentrer sur le professionnel. Et du coup j'estime que si tu

restes à 100 % professionnel, tu ne peux pas être en... rompre les liens, enfin rompre l'échange. Ça reste plus distant, plus.. mais euh... De toute façon pour moi tu n'as pas le choix, parce que bah il y a les élèves qui sont là et qu'il faut travailler dans l'intérêt des élèves, dans l'intérêt de la progression d'un élève.

Moi : D'accord, bah écoute merci beaucoup pour cet entretien !

Cécile : Oh bah je t'en prie !

Annexe 10 - Entretien Richard

Moi : Donc du coup ma première question c'était heu, au niveau de la gestion de conflit en classe. Quand vous voyez que ça va, ça va commencer à se, à partir peut-être dans le mauvais sens, est-ce que vous avez des techniques ? des manières de faire ?

Richard : Alors, avec les techniques ça ne marche pas forcément, il faut aussi s'adapter au public qu'on a en face. C'est-à-dire que si c'est l'ensemble de la classe, à ce moment là ça va être adapter le travail prévu avec la situation. C'est-à-dire on a prévu de l'oral et que ça va, c'est ce que je leur dis hein, si je sens qu'ils ne vont pas être réceptif on passe par l'écrit. Moi je peux évaluer comme ça le contenu donc c'est, je vous dis, ce n'est pas une punition collective c'est une pédagogie différenciée. On s'adapte aux élèves qu'on a en face. Ils peuvent pas le faire je peux très bien l'entendre, parfois ils sont fatigués etc. On adapte. Si c'est des cas particuliers à ce moment-là ça se règle comme un cas particulier. C'est-à-dire, par l'intermédiaire du carnet ou autre. En général quand même, quand il y a un conflit qui s'amorce, j'essaie de le différer. Parce que c'est jamais bon de le traiter sur le moment donc c'est de leur dire « là vous dépassez les bornes, vous me donner votre carnet on voit ça à la fin de l'heure » comme ça on passe à autre chose et après en général l'élève peut se calmer et puis on explique voilà c'était pas bien etc attention la prochaine fois. Parce que si on essaye de le régler à chaud, c'est jamais une bonne idée et puis bah c'est là où ça peut s'envenimer, alors que s'il y a un temps de pause ça peut leur permettre déjà de prendre de la distance et de réfléchir. Donc en général c'est ce que j'essaie de faire, je leur dit « les conflits ne se règlent pas pendant le cours, ils peuvent se régler à la fin ». Même parfois aussi, quand, par exemple, on met un mot... [mot incompris] Quand on met un mot à un élève et que c'est injuste, moi je garde le carnet je mets pas un mot j'dis « vous allez avoir un mot », j'dis « s'il y a un problème si vous voulez vous expliquer ça sera à la fin de l'heure » parce qu'on va pas passer le cours à dire « oui mais c'est untel qui a fait ceci, qui a fait cela ». Moi je veux bien des explications, parce que parfois, ils peuvent aussi partir en vrille quand il y a une injustice. C'est pour ça que je leur dis tout le temps « on s'explique à la fin de l'heure » et voilà. Mais autrement, ouais, l'exclusion c'est toujours, fin, oui, c'est toujours, fin, un constat aussi d'échec. L'objectif c'est quand même de les garder le plus possible. Mais et il se trouve que parfois, quand un élève empêche la classe d'avancer à ce moment là c'est ce qui est choisi quoi. C'est plus ça, ou quand un élève vraiment dépasse les bornes et qu'on sent que nous même on pourrait éventuellement du coup celles qu'on se met d'habitude à ce moment-là il vaut mieux qu'il y ait une exclusion qu'une sorte d'escalade.

Moi : Oui

Richard : Et c'est vrai que voilà, ça, ça peut être aussi employé mais c'est vrai que c'est souvent, fin que quand ça, ça pénalise la classe. Quand ça arrête la classe ou quand ça la ralentie à un moment, bah c'est bénéfique pour le groupe. C'est-à-dire on va l'exclure. Mais c'est vrai que c'est jamais une bonne solution. Fin c'est pas une bonne solution pour l'élève en tout cas ça c'est sûr.

Moi : Oui ?

Richard : Mais après il y a des cas particuliers avec des élèves qui ne veulent rien faire en tout cas à l'heure... au moment du cours qui ne veulent rien faire. Si on passe notre temps à les reprendre à ce moment-là, à un moment ça ne sert à rien. Et, et un moment aussi, alors parfois on peut avec certains, ça dépend de l'élève mais accepter, savoir que l'élève a des problèmes de comportement, c'est-à-dire tant qu'il dérange pas les autres je le garde. Mais y'a des élèves qui d'habitude travaillent et à qui on accepterait pas ce, ce deal là, ce contrat là. On va pas leur dire « allez vous dérangez pas les autres et je vous garde ». Non, non « là vous vous mettez au travail ça suffit ». Donc heu, les curseurs ne sont pas placés toujours au même endroit en fonction des élèves, voilà. Mais par contre ce, fin j'ai rarement exclu un élève qui d'habitude se tient bien. C'est vraiment, c'est souvent les mêmes, il faut être honnête hein. C'est-à-dire ceux qui vont vraiment perturber le cours. Et parfois avant, je me forçais plus en me disant « faut que je les garde, faut que je les garde » sauf que résultat c'est des élèves qui ont cette habitude de comportement de chercher, de, ce que j'appelle les bâtons dans les roues.

Moi : Oui

Richard : C'est-à-dire à chaque moment du cours, ils vont poser une questions exprès stupides mais pour heu.. pour dire « bah oui mais je sais pas tout vous êtes là pour nous apprendre ». donc certains j'vois ça

Moi : Oui.

Richard : Ils sont pas bêtes en général. Donc c'est des bâtons dans les roues, il y a un moment, il faut que ça s'arrête parce que du coup on est pas « détendu ». On est jamais détendu pendant les cours mais heu, ça monte aussi en pression. On passe notre temps à être dans la surveillance et un petit peu se dire « ah encore, encore ». A un moment ça sert à rien d'être là dedans parce que ça, ça pourri le cours, ça pourri le cours. C'est-à-dire, on va moins loin avec les élèves que ce qu'on aurait fait si l'élève n'avait pas été là. En fait, l'élève par son comportement monopolise une partie de l'attention du professeur et puis, et puis il gêne aussi les autres, pour, pour leur écoute donc du coup, vaut mieux, tant pis, heu..

Moi : ça devient un élément perturbateur

Richard : Voilà, c'est ça. Mais c'est vraiment quand ça, ça gêne le cours et puis.. ou alors quand à un moment il a dépassé les bornes et qu'on sent que on peut pas faire si de rien n'était, c'est une solution d'attente quoi. Comme pour les petites choses justement on leur dit de venir à la fin de l'heure « on voit ça ensemble, on en discute ». quand c'est des choses plus importantes heu ça attend pas la fin de l'heure.

Moi : Et vous diriez qu'il y a un profil type d'élève heu, qui se font souvent exclure ?

Richard : Oui [en soufflant], bah oui, bah c'est comme lui, alors je l'ai jamais exclu de cours officiellement

Moi : Oui

Richard : c'est toujours des petits passages, « allez », hein

Moi : Dans le couloir ?

Richard : Bon ils aiment pas en général mais j'dis « voilà, c'est le temps de vous calmer, y'a certain je leur dis, vous sortez et je viens pas vous chercher, quand vous sentez que vous êtes prêt à venir en cours vous viendrez de vous même, vous frapperez pas à la porte vous ouvrez, vous allez vous installer » et ça c'est histoire qu'il se calme. C'est vrai que même parfois le fou rire ça va je peux le comprendre et puis après j'dis « bon ça arrive à tout le monde, c'est pas grave » j'dis « c'est pas une sanction, vous attendez, vous allez souffler un peu dehors vous.. voilà » ça c'est pas une exclusion ou une sanction du tout pour moi. Y'a que.. Fin c'est même pas une exclusion c'est momentané. C'est pour qu'ils arrivent à se calmer parfois parce que certains ont le rire communicatif et puis ceux qui sont pas capables de suivre « vous partez, quand vous vous sentez prêt vous revenez ». En général ça arrive que ça se fasse en plusieurs fois quand c'est des fou rire parce qu'ils reviennent et le fou rire se re déclenche.

Richard et moi : [parlent en même temps, paroles incomprises]

Moi : [rire]

Richard : Alors d'eux même ils ressortent mais c'est pas, heu là pour moi on est pas dans l'échec on est juste devant un élève qui a besoin de se poser. Alors qu'il y a les exclusions qui sont des échecs. C'est-à-dire que ce sont des élèves qui sont en diffi.. souvent c'est eux hein, ceux qui sont en pertes, en difficulté. Ils n'arrivent pas à suivre. Moi je suis en art plastique, c'est déjà plus facile de suivre, quand même normalement. Mais voilà, c'est toujours un échec quand on exclut un élève qui est déjà en difficulté et bah on l'écoute pas parce que la meilleur solution c'est d'être en cours. Parfois c'est pour ça que certains qui ne font rien, on les garde en disant « t'façon ce qu'ils arriveront à attraper, à écouter pendant le cours ce sera toujours ça de pris ». Mais c'est pas non plus idéal comme solution.

Moi : Oui

Richard : Mais on se dit au moins, ils sont présents, ils retiendront ce qu'ils retiendront mais c'est toujours mieux que rien, mais voilà. Mais sachant que, parce que, il y a des élèves qu'on sollicite forcément, on les sollicite quand on voit qu'il n'y a pas de travail qui est fait on va les relancer, il y a un moment où ça sert à rien pour l'élève d'être en opposition, donc on va dire que, ils sont un régime particulier sauf que pa-parfois.. Oh bah j'ai un élève dans une classe par heu en cinquième où, tant qu'il ne gêne pas les autres je le garde et j'l'exclus de temps en temps parce qu'il gêne vraiment les autres mais temps qu'il gêne pas et là il a une fiche de suivi cet élève et donc dans les objectifs c'est pas forcément que le travail soit fait, c'est que il ne perturbe pas, qu'il respect les règles, qu'il reste poli, parce que, il est constamment dans la provocation. Donc voilà, lui on part du principe bon voilà s'il est là il retiendra peut-être des petites choses mais le travail, il est tout le temps bâclé. Il le fait quand même, il le bacle. C'est-à-dire qu'il a des capacités mais qui est en opposition systématique donc ça sert à rien d'y aller crescendo et de l'envoyer systématique.. de le renvoyer. C'est uniquement quand effectivement parce qu'il peut dire ou faire il dépasse les bornes, mais, du coup il va passer en conseil de discipline de toute façon, l'élève en question. Il s'est battu avec un autre élève pendant un cours. Mais c'est vrai qu'il a, il, il connaît les règles mais bah, il y a parfois des élèves qui sont un petit peu en révolte donc c'est vraiment pour ces cas là quoi. Quand c'est de

bavardage, c'est rare que pour des bavardages je vais mettre un élève dehors. Là, par exemple pour Mathias; c'est que c'est tout le temps, il va tout verbaliser, tout. Mais même quand il travaille, bon alors ça me gêne moins à la limite, mais "oh bah je vais faire ci, je vais faire ça" alors je dis "vous êtes pas obligé de le dire je vais passer vous voir vous m'expliquerez mais arrêtez" il parle en permanence. C'est "regardez moi je suis là" fin y'a vraiment une envie d'attirer l'attention qu'est pénible à l'oral parce que.. et il y en a deux dans la classe, même trois

Moi : [rire]

Richard : Mais pas pour les mêmes raisons

Moi : Oui

Richard : Donc du coup à gérer ça peut être pénible et là c'est c'est pour ça que c'est que des exclusions temporaires. Il n'y a jamais rien de grave mais c'est, c'est une classe qui est sympa mais on avance moins vite que les autres. C'est... C'est le truc un peu pénible avec eux quoi. Même si les élèves sont attachants hein, c'est pas je me dis "oh non pas eux". Ils sont sympas mais alors qu'est ce qu'ils avancent lentement quoi.

Moi : Oui.

Richard : Alors qu'il y a des classes c'est efficace, ça fuse de partout. Là il sont volontaires pour participer mais ils répondent souvent à côté ou racontent quelque chose qui n'a rien à voir, fin on perd du temps. Donc du coup effectivement, on est peut-être aussi moins patient dans ces cas là avec les élèves et ça joue aussi quoi. C'est.. Voilà.

Moi : D'accord, et heu, vous avez l'air de dire que, c'est heu nocif pour l'élève d'être exclu de cours.

Richard : Bah c'est pas la solution idéale.

Moi : Ouais.

Richard : On est là pour faire cours donc bah si on retire les élèves, ça veut dire qu'il y a un échec quelque part, alors quand c'est ponctuel ça peut aller. Bon aujourd'hui ça va pas, on fait une pause ça repartira mieux après. Quand c'est régulier et pour certains ça l'est, ils vont chercher à régulièrement perturber le cours. Heu bah c'est pas une solution en soit, mais par contre il y a un moment où on privilégie la classe, effectivement. Parce qu'il faut savoir que ça s'applique à des élèves qui ont un comportement perturbateur et qui est anormal quoi. Ou bah je pense, que celui qui passe notamment là, qui s'est battu, qui a été exclu plusieurs fois, l'objectif là c'était juste de pouvoir le garder en cours, ce qui montre bien qu'il est très restreint l'objectif. Bah heu, oui ça, ça, on se doutait que ça allait arriver jusque là à un moment donné mais parce qu'il y a un problème de cadre. Il connaît les règles mais il a toujours à jouer pour les transgresser et puis pour qu'on le regarde, pour qu'on enfin. Parfois certains on dit "mais oui je vous vois je sais que vous êtes là pas besoin d'en faire un, autant" et bah lui t'façon il a continué, il a continué et continué quoi. Donc heu voilà. Donc après on va dire qu'il y a un seuil de tolérance et puis à un moment, allez, on va avancer

au revoir. Donc ça se fait de temps en temps. Mais quand c'est trop souvent, c'est pas la solution. Parfois certains en ont besoin. Quand oui, il peut y avoir aussi

Moi : Oui.

Richard : Ce qui n'est pas une exclusion, fin, on va dire que c'est.. je sais pas comment l'appeler.. c'est vrai que l'exclusion il y a plein de raisons. Un élève qui peut être très énervé parce qu'il y a un problème avant et ça peut éclater, là on éloigne et c'est pas une exclusion c'est-à-dire que là c'est parce que l'élève n'est pas en état de suivre le cours quoi. Et, ça ça peut se produire aussi.

Moi : Est-ce que c'est toujours expliqué d'une explication ?

Richard : Alors heu, en général quand il y a eu exclusion c'est qu'il y a eu avertissement avant.

Moi : D'accord.

Richard : Là par exemple Mathias, j'ai repris "Mathias vous respectez le cadre, vous voulez intervenir vous levez la main", il le fait jamais, il le fait jamais. Ils connaissent les règles. Donc c'est répété, répété et puis à un moment, et bien il y a aussi un moment où on en a marre, allez vous allez vous calmer dehors, vous revenez. Heu voilà, c'est vraiment quand il y a un problème de respect des règles, ou il y a rien de grave ou c'est franchement pénible quoi. C'est-à-dire que bah c'est prendre l'espace aussi des autres. C'est y-a des règles, c'est un groupe hein, il y a des règles qui sont là non pas juste pour avoir des règles mais pour qu'on puisse bien vivre ensemble, qu'on puisse s'écouter les un des autres. Et lui il n'écoute jamais les autres. C'est "regardez moi, écoutez moi" mais sauf que la classe ne se résume pas à un élève. Il faut qu'il accepte ces règles là aussi. Et pour certains c'est plus dur que pour d'autres. Voilà.

Moi : D'accord, hum. Au niveau de la collaboration avec la vie scolaire, et les exclusions quand elles arrivent en vie scolaire, heu bah en permanence finalement. Est-ce que vous avez un lien avec eux ou heu...

Richard : Alors moi je leur donne un travail, heu. Parfois ça permet.. Quand ça arrive vers la fin de l'heure je dis c'est bon. Et puis, ça veut dire que pour le cours aussi déjà, l'élève a fait perdre du temps pour le cours mais quand on en exclut un, parfois j'ai des travaux, du vocabulaire, des choses comme ça en stock mais quand j'ai rien sous la main, bon bah je vais pas perdre du temps à préparer quelque chose alors que les autres attendent la suite du cours. et puis très souvent, les élèves ne ramène, fin ils ne font pas le travail et ils ne le ramènent pas. Donc il n'y a pas de retour. Donc à un moment aussi un petit peu, pas de lassitude mais bon bah t'façon les élèves ne feront rien, pourquoi.. Alors il y a ceux qui le font, on le sais d'ailleurs quand plus ou moins quand ce sera fait ou pas. Alors il y a une élève je lui dis "vous faites le travail que les autres font, vous me le rapporterez après, elle n'l'a pas ramené mais c'est une élève qui n'a jamais, pratiquement rien rendu de l'année donc je me doutais que ça n'allait pas être fait en permanence quoi. C'est-à-dire que souvent, ils adoptent aussi en permanence un peu la même attitude, quand ce sont des élèves qui sont réfractaires, ils peuvent être aussi énervés, parfois aussi ils peuvent estimer que c'est à tort qu'on les renvoie etc. Ils peuvent être énervés, pas en état de se concentrer. Bon ok moi je l'accepte, moi je vois ça comme quelque chose de normalement temporaire. Le problème c'est quand ça devient récurrent. Et c'est vrai qu'on a, bon alors moi j'ai toutes les classes mais, on va dire que

pour les exclusions avec vraiment exclusion à la vie scolaire heu bah c'est souvent que quand même heu, alors cette élève de cinquième là qui va passer en conseil de discipline, heu une élève de quatrième qu'à jamais fait sérieusement le travail, qui est plus ou moins là, qui a un problème d'orientation et puis de relation avec la famille, fin il y avait un problème là t'façon. Donc heu c'est souvent des problèmes qui peuvent en sortir se traduisent dans le cours. Certains ont une manière parfois agressive ou violente d'exprimer leur mal-être et c'est pas compatible en général avec le cours quoi. Donc c'est en faite sur tout l'établissement, parce que moi je dois avoir à peu près cinq cent, oui cinq cent élèves, on va dire qu'il y en a quoi, quatre qui se font effectivement régulièrement exclure. Ce qui est pas énorme sur les cinq cent mais quand même quatre élèves où il y a une sorte, on va dire un constat d'échec dans la mesure où c'est régulier. C'est pas systématique mais c'est régulier.

Moi : Est-ce qu'il y a une sorte d'appréhension de donner des cours avec ces élèves ?

Richard : Alors parfois je me dis, j'essaye, c'est ce que je dis, j'essaye de les garder le plus longtemps possible et puis il y a des fois où je me suis rendu compte que finalement ça pourrissait tout le cours et qu'il y a un moment, je leur ai dit maintenant j'attends plus heu ça tombe plutôt sur ces cas là parce que, quand ils m'ont fait, bon on va dire à deux cours où j'ai vraiment perdu du temps par leur faute, toute la classe à perdu du temps par leur faute, je l'accepte plus ça donc je les préviens avant et je, par contre toujours avant quand même hein. L'exclusion il y a toujours avertissement avant parce qu'autrement il y a d'autres sanctions. Alors on sait qu'avec ce type d'élève la sanction est pas très opérante. Quand on dit "oh je vais vous donner un travail écrit à faire" ils s'en fichent "boh je le ferais po", ils vont répondre pour certains donc ça pas... mais après ça va être exclusion. Et pour certains ça va, aussi ça peut devenir un jeu. C'est-à-dire que certains cherchent à se faire exclure. Certains même, ça arrive, ils sont rares hien, mais on parle vraiment de cas très très particulier. C'est-à-dire, heu là, ça peut être deux ou trois élèves qui vont dire en début d'heure "Monsieur j'ai pas envie de rester excluez-moi", je leur dis "Bah non vous allez faire un effort, vous entrez" et effectivement.. C'était le cas, ça c'était l'année dernière, heu une élève et qui dès le début de l'heure dit "Oh putain de bordel" j'dis "Ecoutez on va pas jouer à ça, prenez vos affaires parce que voilà" si c'est pour avoir ça. C'est-à-dire que certains ont deux limites, heureusement ils ne sont pas nombreux mais dans ces cas là comme je vous dis on va pas se battre. Y'a des élèves sur lesquels les sanctions sont inopérantes, autrement on utilise le carnet, on utilise la retenue mais on garde l'élève mais quand, quand l'élève, t'façon, estime qu'il a rien à perdre bah il y va et il va pourrir le cours. Donc dans ces cas là effectivement voilà il y a des élèves où c'est très vite "bon allez, au revoir". Et il y a une élève, c'était le cas l'année dernière, par contre cette année c'était beaucoup mieux parce qu'elle arrivait à donner le minimum syndical on va dire, donc elle ne me donnait.. c'est ce que j'ai dit, "ne me donnez pas de prise pour que je vous renvoie", c'est-à-dire "ne gêner pas le cours". Alors elle baclait son travail, elle m'dit "oui mais il est fait", "d'accord ok ce serait bien de l'améliorer", "non", "d'accord, à ce moment là vous rester là et vous restez calme et je vous garde" fin je lui ai pas dit "je vous garde" je n'avais pas de raison de la menacer d'une exclusion"

Moi : Oui

Richard : Mais elle respectait le cadre minimum pour rester mais il y avait toujours un petit jeu avec heu, "je cherche" et puis comme c'est une élève intelligente qui savait jouer sur la limite, fin voilà.

Mais l'année dernière, heu, elle était très souvent exclue.. alors pas que de mon cours hein mais elle posait vraiment problème. Ca a été un peu mieux cette année et puis là en faite il se trouve que ça, ça a dérapé donc elle a été exclu de l'établissement. Mais c'est vraiment des élèves à profil particulier. C'est rare que ce soit un élève lambda qui soit exclu.

Moi : Oui ?

Richard : En général, ça passe par le carnet, là on parle vraiment d'élèves qu'ont un réel problème de, de comportement en cours. Et soit parce qu'ils dépassent les bornes, ils sont irrespectueux auxquels cas je ne vais pas jouer, fin j'explique après hein, mais je garde pas quand ça dépasse les bornes mais c'est souvent des élèves qui oui effectivement vont répéter, perturber toujours de la même manière qui sont rentrés dans une sorte de cycle en faite.

Moi : Oui, et heu pour désamorcer peut-être cette situation, est-ce que vous pensez que le CPE aurait sa place dans cette..

Richard : Le CPE a toujours sa place pour heu.. intervenir mais c'est vrai que quand heu, fin c'est, c'est quelques élèves mais les surveillants peuvent avoir un rôle aussi hein. Parce que le CPE a quand même tous les élèves à gérer ça fait une sacré quantité. Les surveillants l'avantage c'est qu'ils ont un rôle intermédiaire, faut qu'il soit bien utiliser mais avant l'intermédiaire, entre les, ce sont des adultes mais entre les professeurs, la direction et les élèves et souvent ils sont un peu plus, ils sont plus jeunes donc il y a parfois un côté pour certains le grand frère ou grande soeur donc ils sont, ils restent respectueux mais ils se montrent un peu plus familier qu'avec nous, se confient plus facilement en cas de problème qu'à un enseignant donc ça fait une sorte d'étape intermédiaire. Ça peut être un lien entre l'enseignant, la direction et l'élève. C'est pas toujours évident pour l'élève. C'est pour ça que je trouve que c'est un rôle important. Parce que le CPE, c'est important mais on est encore dans un rôle de hiérarchie, un peu comme un enseignant du coup c'est bien qu'il y ait ce maillon intermédiaire. Ils sont aussi enseignants quelque part, ils encadrent mais pour les élèves heu je pense que c'est plus facile de se confier à un surveillant qu'à un enseignant.

Moi : Plus de proximité ?

Richard : Voilà, c'est ça. Donc heu, c'est pour ça que là, c'est, il peut y avoir un lien et peut-être un accompagnement. Parce que autrement, CPE on risque d'être dans... Fin quoique non CPE ils sont pas toujours dans la sanction hein, mais c'est vrai que pour les cas particulier, ils sont déjà connus. C'est vrai que c'est pas évident de se dire comment faire pour les garder, bah je dis, déjà quand on les garde, même quand il y a le service minimum, on leur dit "bon bah pas de travail mais vous restez et vous dérangez pas les autres". Ca, **vraiment ce qui permet de les garder c'est quand il n'y a pas ralentissement du cours et gêne des autres. C'est vraiment le... Mais par contre dès que ça perturbe le cours là c'est, c'est plus la peine quoi.**

Moi : C'est ce qui décide

richard : Oui voilà, c'est ce qui décide de... On va pas privilégier un élève au détriment de tous les autres quoi. Donc c'est vraiment pour moi ce qui, bah ce qui me décide à exclure un élève.

Moi : Et du coup, vous diriez que ce qui va gêner la résolution d'un conflit ou désamorcer des tensions, heu ça va être, peut-être leur humeur.. Leur humeur du jour en fait les élèves ?

Richard : Oui alors, leur humeur du jour ça peut jouer mais il y a aussi des élèves qui ont du mal à gérer en fait la frustration ou heu... et c'est souvent les mêmes hein. Et ou en fait qui ont envie que tout soit réglé tout de suite. C'est pour ça que moi je dis non, non, non, non, pour moi les conflits ne se règlent jamais à chaud, c'est jamais la bonne solution. Parce que même nous, en tant qu'enseignant, on est censé prendre de la distance, à chaud aussi quand quelque chose nous a pas plus ou qu'on est énervé heu nos paroles peuvent dépasser la pensée. Et une fois que c'est dit c'est trop tard hein, ça ne se récupère pas donc je pense que c'est toujours mieux de différer. Comme ça, chacun réfléchit, a le temps de se poser et même ça arrive à certains élèves de dire "oui mais c'est parce que" j'dis "alors justifiez", "oui mais je suis énervé parce qu'il s'est passé quelque chose" j'dis "mais est-ce que je suis responsable de ce qu'il s'est passé ?" "non" "est-ce que je dois subir les conséquences ?" "non c'est vrai" et puis en général ça se calme un petit peu mais c'est vrai que certains sont déjà remontés donc heu.. voilà, c'est... mais de discuter ça permet d'apaiser mais ça peut pas se faire devant les autres et devant les autres on peut que être dans heu bah, juste dire "votre attitude n'est pas correcte et on en parle après" mais on va pas leur adresser tous les reproches parce que c'est un peu pointer du doigt, ce qui n'est pas toujours la bonne solution. Par contre parfois on le fait parce qu'on est dans l'urgence, on dit là stop pour telles et telles raisons. Mais c'est mieux de faire ça à part. Mais il y a ceux qui se prennent pas au jeu "non je ne resterai pas" et qui même partent en laissant leur carnet parce qu'il décide/ d'ailleurs c'est ce qu'a fait l'élève. Parce qu'ils décident de pas jouer le jeu "non non je ne veux pas rester" bon voilà. Mais c'est vrai que je pense que c'est mieux que ce soit réglé en dehors. Voilà

Moi : Oui prendre un temps en dehors.

Richard : Oui, oui oui, comme je leur dis, s'il y a une injustice, toute façon ça peut arriver, un élève qui s'énerve, j'dis "oui c'est injuste mais il y a pas de problème, je suis toujours prêt à vous écouter mais vous venez à la fin de l'heure, mais on va pas s'expliquer là". Alors du coup il ne passe pas forcément une bonne heure mais si on rentre dans des tractations, des explications ça peut aussi ne plus en finir. Heu c'est pour ça que je pense que c'est toujours mieux de laisser poser un petit peu.

Moi : Et hum, j'avais regardé, il y avait un protocole pour prendre en charge l'élève exclu quand il était exclu, bah ça a pas forcément été mis en place cette année, c'était le SAS.

Richard : Oui ! Alors, y'a y'a eu l'année dernière ou effectivement les élèves pouvaient aller avec des enseignants. Mais oui, y'a ça qui a été mis en place.

Moi : Et vous en pensez quoi de ce dispositif là ?

Richard : Bah heu... ça peut, bon alors, ça a pu marcher avec certains élèves et en même temps ils reviennent avec un enseignants mais dans une relation plus individuelle, voilà. ça peut marcher comme ça peut ne pas marcher. Tout dépend de l'élève en faite. Quand un élève est franchement en opposition, heu si. Alors si y'a eu un pro.. alors voilà s'il y a un élève qui est franchement en opposition là il va pas jouer le jeu. Un élève qui est dans une opposition ponctuelle, alors il y a eu un problème à la limite dans un rapport individuelle, il peut l'avoir expliquer avec une personne qui est pas en lien avec ce qu'il s'est passé et ça peut permettre pour lui d'évacuer, puis à ce moment là,

de se lancer dans une autre activité pour l'occuper qui sera plus constructive, donc.. Mais c'est vrai que voilà, tout dépend de l'élève et de la raison de l'exclusion. Un problème ponctuel oui, un élève qui volontairement va être dans la provocation, il va continuer de l'être dans ce cadre là. C'est ça qui est voilà.

Moi : Oui. Est-ce que vous avez un protocole de réintégration finalement, de l'élève qui a pu être exclu ?

Richard : Hum... Non. Sauf les rares fois où c'est quand par exemple, ça peut arriver qu'un élève a été insolent et qui présente des excuses. Mais là je ne l'ai pas demandé dans la classe. Mais qui présente des excuses, ça ça m'arrive. Et je lui dis que le fait de présenter devant la classe ce n'est pas, fin c'est pas une humilia.. fin certains peuvent le vivre comme ça. De dire qu'on regrette, dans la mesure où vous avez dérapé devant les autres c'est aussi normal que la réparation se fasse, on va dire devant les autres, dire que vous regrettez. Moi ça me pose jamais de problème de m'excuser devant un élève quand je me rends compte que j'ai fait une erreur. Fin s'excuser ce n'est pas être lâche, ce n'est pas humiliant de s'excuser, c'est normal quand on est , quand effectivement il y a eu une erreur. Donc si vous estimez qu'il y a eu une erreur, il faut le faire. Moi ça m'a gêné de le faire auprès d'un élève. Quand je me rends compte que j'ai fait une injustice ou etc, bah oui je m'excuse. C'est-à-dire que oui, l'intention n'était pas là et je me rend compte qu'il y a eu un problème donc c'est cas là, c'est rien d'humiliant de s'excuser, au contraire, c'est ce que j'explique au élève. Mais heu voilà. Autrement le retour, moi je les vois qu'une fois par semaine donc c'est vrai que aussi pour eux, j'ai l'impression que les compteurs sont à zéro, parce que je les vois pas beaucoup.

Moi : Oui, c'est vrai

Richard : Quand on les voit régulièrement, c'est pas pareil. Les liens ne sont pas les mêmes, c'est-à-dire que moi, j'ai un lien extrêmement ponctuel et voilà. Donc y'a une suite mais il y a tellement de temps qui s'écoule entre une première heure et la suivante que c'est pas pareil quand on les voit presque tous les jours. Parce qu'il y a des collègues qui les voient presque tous les jours. Moi c'est pas mon cas, c'est une fois par semaine. Donc quand un élève est exclu, bah ça veut dire que je ne le vois pas pendant... fin deux semaines, non, parce que je l'aurais vu avant de l'exclure, parce que je ne l'ai exclu, pas sans les voir hein. Mais voilà le laps de temps est long entre chaque cours, donc c'est vrai que, et même moi en général je passe à autre chose, parce qu'il y a aussi du temps qui s'est écoulé. Alors que quand c'est, j'veux dire, à chaud ou quand c'est encore frais, ou l'élève s'est très mal comporté, on ne peut pas le prendre dans la classe, sans quelque chose de dit ou sans avoir parlé avec l'élève comme si de rien était. Parce que c'était juste la veille, quand il y a une semaine, on dit bon ok, on va voir comment ça va être. Parce que ça peut être très changeant d'une semaine à l'autre.

Moi : Bah oui..

Richard : Donc c'est vrai que le processus, c'est vraiment quand ils sont allés loin que là je leur demande "Non, bah vous avez pas quelque chose à dire? etc" et en général ils le font en regardant leurs pieds mais ils le font. Mais heu, c'est pas très souvent que ça arrive quand même. Quand c'est un problème de comportement d'élève qui a gêné la classe, je vais pas lui demander de s'excuser par contre, quand il a été insolent vis à vis de moi, c'est plus la même chose. Mais je leur dis, même

quand ils perturbent le cours, c'est très irrespectueux pour les camarades mais aussi pour l'enseignant mais je ne vais pas demander des excuses pour ça. Par contre quand il y a vraiment, on va dire un comportement vraiment insolent envers l'enseignant, pour moi ça me paraît normal qu'à un moment l'élève dise "oui j'aurais pas dû", qui regrette quoi. Et puis il regrette pas, au moins pour les formes quoi, voilà. Mais voilà sinon, quand c'est le comportement qui est pénible, je vais pas leur demander... Les élèves je les connais, je sais que ça sert à rien. C'est-à-dire, justement, si on fait des demandes qui ne sont pas possibles pour eux. Bah on va dans le mur. C'est vrai que parfois, certains ressentent ça comme une injustice mais il faut être honnête, on a pas le même seuil de tolérance sur des élèves, parce qu'on les connaît. Parce que on va nous dire "bah oui, vous vous lui laissez faire ça" et les élèves s'en rendent compte aussi, parce qu'ils savent très bien, ils connaissent leurs camarades, ils savent très bien que les curseurs ne sont pas placés au même endroit quoi. Par contre, en général, pour ceux qui se tiennent à peu près normalement, c'est rare qu'on passe par une exclusion. L'avertissement en général, il est suffisant, ou alors c'est un simple mot dans le carnet. Jamais on ira, en fait c'est quelques élèves et souvent les mêmes qui sont exclus sur un établissement. Voilà sur l'établissement, il doit en avoir 5 que j'exclue régulièrement ou j'exclu pas mais il y en a un autre, qui est très absentéiste et à chaque fois qu'il vient, il est là pour se divertir, il s'en fiche du cours, il intervient en permanence, etc et c'est vrai que du coup, dans la mesure où, il est franchement pas présent, qu'il vient quand il en a envie. Moi j'ai dû le voir peut être, même pas dit fois dans l'année, non même pas. Bon je n'ai pas de compétences évaluées pour lui et c'est vrai que du coup, pff, je vois pas l'intérêt de perdre du temps avec un élève qui de toute façon ne sera pas là pour les trois semaines suivantes quoi. Donc c'est vrai qu'un élève, je n'ai pratiquement pas de compétences évaluées. et dans ces cas là, on pourrait se dire bah là il faut en profiter sauf qu'il est pas là pour jouer le jeu donc ça ne sert à rien de perdre du temps quoi. Heu... oui... oui bah il n'y a que des 1 quoi... Non bah il a quand même été là hein. Mais après, vous allez voir, là on sait que c'est se battre contre des moulins à vents donc on endure, on endure et finalement, la ???, même pour les élèves, peut ne pas être agréables dans ces cas là. Quand on encaisse en se disant "non je le garde, non je le garde", il y a des profils d'élèves où une fois qu'on les connaît on sait que ça sert à rien de jouer à ça, ce sera une garde d'usure et puis une perte de temps quoi. Et aussi pour toute la place qui du coup est embêtant.

Moi : Est-ce que il peut avoir une accumulation de tensions, qui s'installe et qui du coup emmène à l'exclusion ?

Richard : Alors accumulation de tensions c'est-à-dire ?

Moi : C'est par exemple, un heu, un élève va prendre un grippe le professeur et du coup va...

Richard : Alors, il y a forcément des rapport tendu, ce que je dis aux élèves hein "vous êtes pas obligé d'aimer tout le monde, même dans la classe par contre, le respect il est obligatoire" c'est-à-dire que ça marche dans les deux sens, et y'a effectivement des élèves où, fin des élèves peuvent avoir l'impression "oh mais c'est toujours après moi" je dis bah oui mais certains ne respectent pas du tout le cadre et c'est souvent les mêmes. Et ils ont une manière de faire qui est très insolente. Effectivement quand on dit prendre en grippe c'est qu'il y a des élèves qui montre qui ne sont pas contents d'être là, qui vont montrer qui n'apprécient pas le professeur ce qu'ils ont le droit mais par contre je leur dis "ça apporte quoi de le dire ou de le faire ?", "rien" donc "pas besoin de le savoir, comme vous avez pas besoin de savoir s'il y a des élèves que je n'apprécie pas dans la classe" mais

par contre le respect quand il n'y a pas de respect que l'attitude est irrespectueuse ou insolente, là, ça pose problème. Mais c'est vrai que, il y a des élèves, on a moins là, fin, ou ça va partir plus rapidement. Parce que, il y a aussi le passif, et qu'on sait de quoi ils sont capables. Clairement en début d'année, il y a très peu d'exclusions, il y en a pas même. C'est après que les problèmes se posent quoi. Mais oui, il y a, il y a forcément une histoire de tensions. Décider d'exclure un élève, c'est décider de remettre le problème à plus tard en fait. C'est-à-dire de ne pas le régler mais on est dans la stratégie d'un évitement mais qui n'est pas une bonne stratégie dans la mesure où bah, quand je parlais de c'est un aveux d'échec une exclusion, c'est dire qu'on a mis le problème de côté. Et bah il y a un moment, faut que ce soit traité c'est pas une solution en, c'est pas une solution.

Moi : Et du coup, est-ce que vous pensez que la manière de le traiter ça peut être aussi avec un entretien dans le bureau du CPE, pour qu'il fasse aussi une sorte de médiateur entre le professeur et l'élève ?

Richard : Bon après médiateur, mais quand c'est un problème de comportement ça peut être fait mais, moi, on se rend bien compte en discutant, ça dépend, c'est souvent les mêmes élèves qui sont exclus. C'est rare que, fin on les connaît, ils les connaissent à la vie scolaire donc heu c'est ... Opla, je vais changer de place [...]

Moi : Oui donc alors, avec le CPE je pense que, ils les reçoivent quand il y a trop d'exclusions, c'est-à-dire qu'il y a vraiment un problème. C'est vrai que c'est dans plein de matières et il y a ceux qui vont accepter, comme je disais, qu'un élève par exemple sur la table, il reste là il y a pas de problème et puis il y a parfois bah non vis-à-vis des autres, on va leur demander de s'impliquer dans un travail quand on voit qu'on laisse un autre dormir sur la table. Donc voilà, certain, mais c'est rare qu'un élève pose problème que dans une discipline, ou alors parfois il peut aussi montrer, hum, montrer, heu, son antipathie pour l'enseignant. Parce que c'est aussi ce que j'ai dit hein, c'est possible mais ça sert à rien de le faire. Mais ça, ça peut être fait aussi effectivement... Il y a des, t'façon c'est comme toutes les personnes. Il y a des personnes avec qui ça va passer et d'autres moins. Par contre la sanction n'est pas un moyen de venger. C'est fin, l'exclusion c'est pas un moyen de se venger de régler ses comptes. C'est uniquement quand ça pose problème avec l'autre. C'est la seule raison quoi. Fin ça doit l'être en tout cas. Après, après on est humaine, il y a effectivement des élèves avec qui on sera moins patient voilà, ça ça peut se produire.

Richard : ça dépend aussi peut-être de l'humeur du jour ?

Moi : Alors, bah de toute façon, on est pas toujours juste hein. Mais c'est ce que je dis aux élèves. Parfois ça m'arrive même et en général ils l'écoutent "bon écoutez, aujourd'hui ça va pas être le bon jour". Et bah il y a une classe de... bah heu celle de ce matin, une classe qui est très pénible donc la 3èmeA, et bah tout le monde s'en plaint, c'est vraiment. Chaque année, il y a une classe "bon on pensait que ça allait être bien" et puis finalement, c'est une alchimie donc parfois on regarde la liste et c'est une catastrophe. Et puis parfois on peut dire "oh ça devrait être bien mais c'est un peu fou". C'est un mélange d'individus donc on sait jamais le résultat. Et c'est vrai que quand on parle d'une classe, on en parle toujours comme d'une personne, comme si c'était une entité. D'ailleurs, on, on, c'est ce que je disais, "oui vous pouvez être sympathique séparément mais mis ensemble ça peut-être une catastrophe", une classe désagréable. Dans cette classe là qui pose

problème, il y en a plein qui sont très sympathiques mais ça ne marche pas. Ça prend pas quoi, il y a des petits clans, c'est pas homogène, c'est pas satisfaisant du tout. C'est vrai que du coup, alors je sais plus ce que j'avais dit, je me suis perdue, on parlait de quoi là ? Je parle trop là, c'est de digressions. Mais heu, je sais plus.

Moi : Heu bah heu, je vous avoue que je suis le fil mais.. bah que la classe était une entité

Richard : Oui voilà, et que effectivement, bah il y a des classes avec qui ça se passe bien ou moins bien et effectivement on est plus enclin à l'exclusion mais ça peut se faire uniquement quand les élèves sont ciblés aussi. C'est-à-dire qu'une classe qui pose problème on peut pas virer tous les élèves de la classe hein.

Moi : Oui c'est sûr.

Richard : C'est pourquoi, cette classe était assez dure à gérer parce qu'au départ c'était très diffus et que quand c'est un peu tous les élèves, bah on peut pas dire, bon allez, prendre les carnets au hasard, non. Là maintenant c'est devenu beaucoup plus ciblé. Effectivement, c'est des élèves qui n'ont jamais rien fait, qui en plus qui sont limite dans l'insolence, heu du coup.. et puis c'est la fin de l'année hein. C'est-à-dire que là, le seuil de tolérance n'est pas le même et leur habitude n'est pas la même non plus. Parce que là il me reste une heure avec la classe, mais là oui, là c'est le bon moment pour les exclure [rire], il y en a beaucoup plus. Mais c'est pas qu'elles sont pas justifiées, mais elles, leur fréquence ne sera pas normale. C'est-à-dire que là ce n'est pas représentatif de ce qui se passe sur l'année. Et heureusement hein, là heu, ouais, c'est particulier. Mais par contre, c'est jamais, c'est jamais de gaîté de cœur. Bah c'est pas heu, il y a toujours l'idée d'un constat d'un petit échec ponctuel, mais un petit échec quand même quand on exclut un élève. C'est bah, c'est on verra plus tard parce là, il faut qu'on avance quoi. Il y a toujours une culpabilité en tant qu'enseignant.

Moi : Ouais, ouais... Après je pense que j'ai fait le tour de mes questions, c'était très intéressant ce que vous avez dit.

Résumé

L'exclusion ponctuelle de classe est une punition qui se banalise dans les pratiques au sein des établissements scolaires. Cette punition paraît ambivalente car si elle sert de solution rapide pour les enseignants, elle impacte fortement les parcours scolaires des élèves. Ces derniers, en pleine construction individuelle, peuvent mettre en place des comportements générant des dysfonctionnements au sein de la classe. L'exclusion ponctuelle va alors entraîner une interaction entre l'élève et l'enseignant pouvant aboutir à des tensions. Cette recherche se construit sur la relation triangulaire de l'élève, l'enseignant ainsi que sur la place du Conseiller Principal d'Éducation comme facilitateur.

Abstract

Punctual exclusion from class is a punishment that is becoming commonplace in schools. This punishment seems ambivalent because, while it serves as a quick solution for teachers, it has a strong impact on the student's school careers. The students, in the midst of their individual development, may develop behaviors that generate dysfunctions within the class. The punctual exclusion will then lead to an interaction between the student and the teacher that may result in tensions. This research is based on the triangular relationship between the student and the teacher, as well as on the role of the Principal Education Advisor as a facilitator.