

Exclusion de Hugo. « Il est en “tolérance zéro” »

Analyses

Analyses collectives par l'équipe de chercheurs	1
- Le dispositif « tolérance zéro » : un référentiel commun à l'équipe	1
- Un effet de réverbération ?	2
- Les balances	2
- L'effet éducatif	3
- Une cohésion qui se passe des parents	3
- L'enseignante exécutante ?	4
Analyses par des chercheurs invités	4
Enjeu « de face » et harcèlement (C. Burdin)	4
Références bibliographiques	5

Analyses collectives par l'équipe de chercheurs

- Le dispositif « tolérance zéro » : un référentiel commun à l'équipe

On voit dans ce cas que plusieurs professionnels de l'éducation se sont concertés pour mettre en place un système coordonné. Les propos de l'enseignante sont très clairs sur le sujet. Les élèves comprennent alors que ce sont les enseignants qui excluent, mais que c'est une autre personne, en l'occurrence « Marie » [qui n'est pas exactement une CPE : elle travaille dans un établissement éprouvé par une série de violences qui bénéficie d'un renfort de personnel lié à ce climat],^[1] qui « gronde » comme disent les élèves. L'élève exclu, par son déplacement de la classe vers Marie, participe au dispositif de « comptage » des désordres scolaires par le service de la vie scolaire. Cet élève, Hugo, est associé au dispositif « tolérance zéro », ce qui signifie qu'il est habitué des désordres scolaires et que l'équipe de professionnels s'est accordée pour « ne rien lui laisser passer ». Il doit se comporter en élève irréprochable, comme s'il avait épuisé son « droit à désordres ». L'équipe s'est accordée pour ne plus rien lui laisser passer sans punition.

Ce cas illustre une sorte de « division du travail » entre les enseignants et les services de la vie scolaire. Julien Garric (2021) parle de division morale du travail éducatif. Nous voulons parler ici de division du travail au sens fordien du terme. Pour cette approche de l'organisation du travail, il est efficace que les tâches soient parcellisées : chaque travailleur exécute une partie de la tâche. Cette approche rend difficile la perception par chaque travailleur du sens de son travail. Il peut paraître abusif de comparer les process d'usine automobile à l'organisation du travail au sein d'un établissement scolaire, mais on peut entendre, dans les propos de l'enseignante, une quête de sens dans cette alliance entre adultes (elle et sa collègue CPE) au bénéfice des élèves. Il s'agit plutôt d'une répartition pour favoriser la coordination des professionnels : l'enseignante a la tâche d'exclure Hugo sans la moindre tolérance et le personnel de la vie scolaire a la tâche d'enregistrer le désordre et de lui justifier son exclusion. Le

dispositif « tolérance zéro » associé aux tâches réparties entre les enseignants et la « vie scolaire » constitue ainsi un référentiel opératif commun dans la régulation des comportements inappropriés d'Hugo (de Terssac et Chabaud, 1990). Il permet notamment de réduire les effets de parcellisation des tâches en construisant du commun, sans que cela soit trop coûteux pour les acteurs professionnels concernés (les enseignants et le CPE).

- Un effet de réverbération ?

L'exclusion ponctuelle de cours est une régulation immédiate assez forte dans le sens où elle interrompt le rapport d'un élève à des apprentissages, donc d'une certaine façon elle prive l'élève de ce que l'école promet, tout en compensant souvent par des devoirs à faire pendant l'exclusion. Mais comment s'effectue le moment même de cette exclusion, ce que nous appelons la « notification de l'exclusion » ? Ici dans le cas étudié, l'enseignante respecte un principe de Prairat (2009) qui incite à « renoncer aux mises en scènes spectaculaires » lors de la punition. La notification que nous avons pu observer ce matin-là a en effet été effectuée dans la plus grande discrétion. Les exclusions paraissent ritualisées au point qu'un petit geste de l'enseignante avec un échange de regards va suffire pour que l'élève se lève et comprenne qu'il doit aller à la « vie scolaire ». Chayma nous dit que la raison de l'exclusion n'est pas claire pour elle. Corentin, quant à lui, a bien perçu que l'exclusion a des liens avec des insultes, mais il évoque également un refus de prêt d'un stylo. Pour Milane, l'autre élève témoin, l'exclusion est liée aux insultes et il exprime un sentiment de justice rendue dans l'exclusion. La « réception » de cette exclusion est différente pour les élèves témoins. On interroge ainsi le caractère dissuasif de l'exclusion pour les élèves témoins : l'exclusion dissuade-t-elle les élèves qui assistent à la notification de commettre des comportements perturbateurs ? C'est ce que Kounin et Gump (1958) nomment « l'effet de réverbération ». Cet effet est-il recherché par l'enseignante ? Il n'est pas recherché dans la précision, comme si l'enseignante avait exprimé devant la classe « voyez bien tous, ces jeux, comme aujourd'hui celui des prénoms, que Hugo fait depuis des semaines sur Tarek, c'est grave, ça relève du harcèlement » puisqu'il n'y a pas de mot pour signifier le motif de l'exclusion. Pour autant, on voit que les élèves témoins de l'exclusion ont perçu l'exclusion. Ils n'ont pas perçu l'application d'une « tolérance zéro » ni de faits que l'enseignante nous qualifie de « faits de harcèlement », mais ils voient qu'un cadre, en lien avec la « vie scolaire », est appliqué.

- Les balances

L'enseignante nous parle de son rôle de « *protection, et mentale et physique* ». Le fait qu'un élève signale le comportement violent d'un autre élève relève pour les adultes de la préservation de cette intégrité. Mais du côté des élèves, c'est la notion de « balance » qui apparaît. Hugo, l'élève exclu, nous dit, à propos de Tarek : « *des fois c'est un bon, des fois c'est pas un bon* ». On comprend que « le bon », c'est l'élève qui « ne balance pas ». Un article de 2014 de Boxberger et Carra (2014) rejoint cette idée de « balance ». Il décrit les bagarres dans les cours de récréation en France en école primaire. On y voit « la figure du rapporteur » qui fait l'objet d'un rejet de la part de la plupart des enfants les plus âgés de l'école primaire. Dans cet article, on peut lire que « rapporter reviendrait à renoncer à sa propre grandeur et à briser la volonté d'autogestion des groupes de pairs telle qu'elle se manifeste chez les plus âgés ». Et évidemment, par conséquent, le verdict est sans appel pour les « balances » : dénoncés par la population enfantine, ils font l'objet d'un mépris et d'une stigmatisation, devenant parfois la cible de certaines violences. En fin de compte, se signaler à l'enseignante comme étant victime de violence, c'est s'exposer à davantage de violence. Ce n'est peut-être pas quelque chose de très étonnant de penser cela, de penser qu'un enfant qui dénonce s'expose à des violences, et on peut se demander, en tant que professionnel de l'éducation, comment protéger les enfants, au-delà d'interrompre l'acte à court terme. Si on en revient à ce que vit Hugo, qui est un peu plus âgé que les enfants évoqués dans l'article que nous venons de citer, on voit, dans son expression « *des fois c'est*

un bon, des fois c'est pas un bon », qu'il se place en analyste de son camarade : il le voit évoluer dans le clan des balances ou non, comme si lui Hugo avait choisi son camp de ne pas balancer, et observait son camarade hésiter entre deux positions sociales, du côté ou non des adultes de l'école, du côté ou non de la loi du groupe de jeunes qui se construit contre les règles des adultes du collège. Et finalement, dans cette situation d'exclusion ponctuelle de cours, pour Hugo, c'est l'occasion de tester son camarade vis-à-vis de ce choix qui s'impose à lui, entre balancer ou non.

- L'effet éducatif

On peut se poser la question de l'efficacité éducative sur Hugo qui a été exclu et sur les autres. Si on écoute Hugo, on peut identifier une telle efficacité puisqu'il nous dit que lorsqu'il marchait dans le couloir entre sa classe et la « vie scolaire », il se disait « *ça se fait pas ce que je lui ai fait* », je me disais *"le pauvre"* et tout, *ça se fait pas* » mais il y a un « mais » ! En effet, il dit « mais après, d'un côté, il m'a insulté, du coup, voilà ». Les jeunes font référence à « qui a commencé », sous le questionnement du chercheur. La personne qui a commencé porterait davantage la responsabilité du désordre, mais on ne voit pas cette notion du « premier qui a commencé » dans les propos d'enseignants. Globalement, les enseignants semblent penser que les relations des jeunes s'inscrivent dans une durée de plusieurs mois et qu'il est vain de chercher à démêler les « embrouilles » des jeunes. Pourtant, c'est un objectif que Milane, un des élèves témoins, aimerait voir cherché par ses enseignants. Il nous dit « *Quand tu te fais exclure, d'abord faut chercher les raisons pourquoi il se fait insulter et tout. Et si on peut trouver pourquoi et tout, après ils font la paix entre eux.* » Milane semble évoquer des situations qui font repère pour lui, des situations où l'enjeu est de « comprendre et faire la paix ». Nous voyons que l'élève fait référence à un principe de réparation qu'il connaît et qu'il évoque. Peut-être qu'au final Milane attend ce qui paraît trop difficile pour les adultes : faire régner une justice entre les jeunes, justice qui instaure la paix entre jeunes. Rappelons que ces observations se situent, au contraire des autres cas, dans une zone d'éducation prioritaire. La violence entre jeunes est forte et quotidienne. Le collège, au cœur d'une citée paupérisée, ne parvient pas à éloigner Hugo de la loi de la rue. Nous l'entendons en fin d'entretien se référer à son identité de jeune qui prend place dans la loi du quartier, celle où l'on assume, sans pleurer, lorsqu'on provoque un camarade. Quelque temps après cette situation, Hugo sera exclu définitivement du collège.

- Une cohésion qui se passe des parents

En prêtant attention aux propos des élèves, on voit à quel point les parents importent pour eux dès qu'il s'agit de punition et de sanction. Hugo, évoque sa mère qui « *peut être très méchante* », et qui n'est pas informée de la punition. Tarek, l'élève harcelé, nous dit que certains élèves exclus s'en « *foutent parce que leur mère ne leur dit rien* ». On imagine qu'il nous parle d'Hugo. Les élèves savent que l'ampleur des conséquences des punitions pour tel ou tel de leurs camarades auprès des parents est variable. La place des parents a fait l'objet d'expérimentations. D'autres collèges ont par exemple expérimenté de faire ce lien avec les familles en invitant des parents à venir en classe, pour favoriser l'interconnaissance le plus tôt possible, comme pour prévenir des risques de désordres scolaires plutôt que de chercher à les réduire lorsqu'ils sont déjà installés. On peut remarquer des hésitations des politiques publiques à ouvrir l'établissement ou au contraire à cloisonner les espaces. On entend parfois le mot « sanctuaire » pour désigner l'école, alors que d'autres cherchent à faire des ponts avec les familles, à développer une co-éducation. A propos des familles, on peut citer l'ouvrage de Pierre Périer intitulé « Des parents invisibles, l'école face à la précarité familiale ». Pour cet auteur, avec les familles les plus défavorisées, il y a une division entre le travail éducatif et le scolaire. Le scolaire relève de l'école et l'éducatif de la famille. Ces travaux éclairent les divergences de points de vue sur les façons de faire concernant ces aspects éducatifs. Il oppose d'un côté l'autorité punitive des pères et de l'autre un style « contractualiste ou négocié » de l'école. On remarque des stratégies des parents

pour ne pas se montrer trop à l'école et également des stratégies de leurs enfants pour dissimuler leurs parents.

- L'enseignante exécutante ?

L'enseignante rapproche l'exclusion qu'elle a notifiée de l'image de la police. La police renvoie au pouvoir exécutif, si on se réfère à la séparation des trois pouvoirs développée par Montesquieu : législatif, exécutif et judiciaire. La loi du collège est la loi inscrite dans le règlement intérieur, avec son système de punition. Tout s'est passé comme si la CPE avait incarné la justice. Elle est venue annoncer le verdict en classe : pour Hugo s'applique la « sentence de la tolérance zéro ». L'enseignante de la classe entend cette sentence et s'évertue à l'exécuter, au sens de pouvoir exécutif. Le jugement étant déjà fait, l'enseignante de Hugo, en tant qu'enseignante dans la classe, perd ce pouvoir de juge pour faire vivre le pouvoir « exécutif ». Elle fait donc exécuter le jugement de tolérance zéro. Des propos que cette enseignante a tenus, qui n'ont pas été enregistrés, ont révélé qu'elle sentait qu'elle sacrifiait l'avancée de son cours en faisant sortir cet élève de son cours d'histoire. Hugo est l'élève « moteur » de son cours d'histoire, et sans lui, elle savait qu'elle sacrifiait l'avancée du cours. C'est donc un cas assez atypique puisqu'il ne s'agit pas pour l'enseignante de « sauver son cours en sacrifiant un élément perturbateur », mais qu'au contraire, elle sait qu'elle perd un élément moteur de son cours. Dans la hiérarchisation de ses priorités, ce matin-là, appliquer la punition concertée par l'équipe était plus forte que l'avancée du cours. Elle a sacrifié l'avancée du cours au profit de l'application de la « tolérance zéro » et aussi de la protection d'un élève.

Pour aider les jeunes à s'accorder avec le système de justice qui leur est imposé, la prévisibilité du cadre semble être la piste privilégiée par l'équipe. Probablement que la règle de « dire ce que l'on fait et faire ce que l'on dit » est une règle importante à tenir pour éviter d'imposer aux jeunes un trop grand pouvoir sur eux, pouvoir qu'ils ressentiraient alors comme trop dépendant de l'adulte-exécutant, et qui ne relèverait pas d'un cadre prévu anticipable connu et structurant.

Analyses par des chercheurs invités

Enjeu « de face » et harcèlement (C. Burdin)

Dans cette situation, on observe que la relation difficile entre les deux élèves n'est pas récente, qu'elle prend sa source à l'extérieur et qu'elle est, ce jour-là, importée dans la classe. Elle va d'ailleurs dégénérer à tel point que l'enseignante va faire le choix de renvoyer les deux élèves pour qu'ils s'expliquent en dehors de l'espace de la classe. De ce fait, elle externalise la gestion du conflit en la confiant aux personnels de vie scolaire pour se focaliser sur ses élèves et son cours.

Luc Ria (2009) envisage l'entrée en classe comme un passage à risque. Il y a bien un enjeu dans cette transition de la cour à la classe, de pouvoir laisser de côté ce qu'il s'est passé antérieurement pour pouvoir se concentrer, dans un espace dédié, sur ce qui est au cœur du projet de la classe en début d'heure : l'entrée dans les apprentissages.

Pour ces adolescents, et particulièrement pour Tarek, il y a un enjeu de « face », c'est-à-dire de préservation de l'estime de soi, particulièrement prégnant. Les différentes moqueries qu'il subit, devant ses pairs, sur le fait qu'il vit à la campagne, sur ses parents... ne peuvent rester sans réaction. Se confronter à l'un de ses « oppresseurs » est la seule issue qu'il a trouvée pour protéger sa face et je dirai ici, son honneur et celui de sa famille. Ce code de l'honneur est particulièrement présent chez des garçons issus de milieux populaires où règnent une forme de loi du quartier qui pénètre facilement l'école. Cette loi est d'ailleurs en décalage avec celle du collège qui proscrit la violence verbale ou physique. Hugo, quant à lui, est pris entre deux rôles : celui de l'élève en tolérance zéro qui joue sa

place en classe et celui d'un « dur » qui ne se laisse pas faire. Devant ses pairs, ici spectateurs du conflit, il va choisir de confirmer son image de dur et par là, son opposition au système scolaire. On sait en effet que plus un élève est sanctionné et plus il risque de l'être et que « *dans un contexte de tolérance zéro [...], de tous petits éléments peuvent suffire à formaliser et ancrer une opposition extrêmement ferme à l'école* » chez certains élèves (Moignard, 2013).

Différents outils existent, notamment dans les programmes de lutte contre le harcèlement ou dans le cadre du renforcement des compétences psychosociales des élèves, pour les faire réfléchir sur la manière dont ils se parlent, sur l'impact de nos mots sur autrui. Citons par exemple, la formation aux « messages clairs », proches de la communication non violente ou la démarche de justice restaurative (Tchung-Ming, 2021) qui permet de réintroduire du dialogue entre élèves et de proposer des actes de réparations afin de restaurer la place de chacun dans le groupe.

Références bibliographiques

Boxberger, C., & Carra, C. (2014). Bagarres de cours de récréation, socialisation enfantine et régulation des violences. *Enfances & Psy*, 63(2), 38.

Moignard, B. (2013). Éducation et sanctions. *L'école et la ville*, 13 <https://www.professionbanlieue.org/Education-et-sanctions-138>

Garric, J. (2021). Mettre les élèves à la porte : Étude compréhensive des effets de l'exclusion ponctuelle de cours sur la déviance scolaire. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 210, 101-111 <https://doi.org/10.4000/rfp.10123>

Kounin, J. S., & Gump, P. V. (1958). The Ripple Effect in Discipline. *The Elementary School Journal*, 59(3), 158-162.

Prairat, E. (2009). Ce que sanctionner veut dire. *Les Cahiers Dynamiques*, 45(3), 4-9. <https://doi.org/10.3917/lcd.045.0004>

Ria, L. (2009). *Les ' ' passages à risque ' ' des enseignants débutants en milieu difficile au cœur du développement de leur activité professionnelle*. Colloque international de la CDIUFM : "Développement professionnel des enseignants", 2009, Rouen, France. <https://hal.science/hal-00804097v1>

Terressac, G. de, et C. Chabaud (1990). Référentiel opératif commun et fiabilité, dans J. Leplat et G. de Terressac (dir.), *Les Facteurs humains de la fiabilité dans les systèmes complexes* (p. 111-139). Octarès,.

Tchung-Ming, M. (2021). *Violence et justice restaurative à l'école*. Dunod.