



RÉPUBLIQUE
FRANÇAISE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

IGÉSR

INSPECTION GÉNÉRALE
DE L'ÉDUCATION, DU SPORT
ET DE LA RECHERCHE

QUAND LES ÉLÈVES DITS PERTURBATEURS INTERPELLENT L'ÉCOLE ET SES PROFESSIONNELS : COMPRENDRE POUR MIEUX AGIR

AZIZ JELLAB, IGESR, COAC DE L'ACADÉMIE DE LILLE

Plan de l'intervention

1. Éléments de contexte : une école et des acteurs mis à l'épreuve par des élèves « perturbateurs »
2. Questionner les pratiques ordinaires et interroger les notions d'élèves « perturbateurs » et d'« élèves à problèmes » qui sont aussi des publics en difficulté
3. Comprendre pour mieux agir : quels leviers mobiliser ?

1- Éléments de contexte : une école et des acteurs mis à l'épreuve par des élèves « perturbateurs »

- Les élèves qualifiés de perturbateurs ou manifestant un « trouble de la conduite » ne constituent pas une réalité nouvelle.
- Les termes qualifiant ces élèves ont évolué historiquement : dans les années 1940, il était question « d'enfants caractériels » ou ayant des troubles du caractère. L'enfant, défini comme individu indépendamment de son milieu de vie, était considéré comme incapable de « s'adapter à la discipline de classe » ; dans les années 1950, c'est la catégorie de « troubles du comportement » qui émerge.
- Inaugurée lors du Premier Congrès International de Psychiatrie Infantile(1937), cette nouvelle appellation considère que les troubles peuvent être « passagers » et ne relèvent pas de caractéristiques innées.

- Par la suite, **les troubles** deviennent ceux de « **la conduite** » qui appelle à comprendre la psychologie ou « réalité intérieure du sujet » (Charles Philip, « Fragments pour une histoire : notions et acteurs », *Revue française de pédagogie*, 1999).
- Les années 80 voient se combiner les approches sociologiques du comportement et celles relevant de la psychologie, celle-ci mettant en avant la dimension affective (souffrance psychique, conduites de repli, comportement « antisocial », sous l'influence des travaux de D.W. Winnicott).
- **Les années 2000-2013 sont marquées par l'avènement de la thématique de l'inclusion.** La scolarisation progressive et importante des élèves à BEP interpelle les équipes enseignantes et éducatives, engendrant à son tour des difficultés professionnelles, des regards qui mélangent parfois les registres (un élève perturbateur peut être en situation de handicap, présenter des troubles cognitifs ou moteurs, ou Dys, qui mettent à l'épreuve les pratiques pédagogiques ordinaires).

- En même temps émerge la nécessité de contextualiser les troubles en prenant en compte l'environnement social et institutionnel de l'enfant-élève.
- L'Education nationale utilise en 1983, dans deux circulaires – 83-082 et 83-4 - l'expression « troubles graves du comportement » pour qualifier des élèves que l'on considère aujourd'hui comme « perturbateurs ».

- Moignard et Rubi (2013, p. 48) observent que l'élève perturbateur est « *celui qui remet en cause, par une attitude ou un comportement déviant, l'ordre scolaire établi dans l'établissement. L'élève perturbateur est défini comme tel par les personnels ou une partie des personnels de l'établissement, en fonction des critères normatifs que ces personnels édictent en matière de respect des règles et de reconnaissance de leur autorité* ».
- Pour certains chercheurs en éducation, les enseignants sont confrontés à des injonctions institutionnelles – comme la mise en place d'une école et de pratiques pédagogiques inclusives – qui engendrent des tensions, prenant la forme d'un décalage entre le travail prescrit et le travail réel.

- Cela favorise la production d'une sorte de « tri » entre les élèves, attitude qui aide à se prémunir et à se « protéger » professionnellement : « Plus les enseignants sont confrontés à des problèmes insolubles, plus ils sont portés à distinguer les élèves qui peuvent progresser, de ceux qu'il s'agit seulement d'occuper (ou d'assagir) »(Broccholicchi, Garcia, 2021).
- Les auteurs relèvent trois facteurs qui contribuent à cette « conversion aux normes de tri des usagers »: la précarité de leurs conditions d'exercice (notamment pour les néo-titulaires), la fréquence des sentiments d'impuissance ressentis avec une fraction de leurs élèves et la teneur des conseils reçus de collègues pouvant les aider à gérer tant bien que mal les situations déstabilisantes auxquelles ils sont exposés.

2. Questionner les pratiques ordinaires et interroger les notions d'élèves « perturbateurs » et d' « élèves à problèmes » qui sont aussi des publics en difficulté

- Appréhender l'expérience des élèves perturbateurs invite à repenser les manières d'enseigner. Celles-ci contribuent aussi à générer les troubles et les difficultés dans la mesure où non seulement tous les élèves ne sont pas également et de manière similaire disposés à apprendre mais aussi, parce que leurs manières d'apprendre sont hétérogènes (ils peuvent être « visuels », « auditifs » ou « kinesthésiques »...).
- La question de la « motivation » des élèves reste centrale lors de tout acte d'enseignement. Elle suppose aussi une évaluation encourageante : une circulaire de juin 1999 (99-104) incitait les enseignants à « encourager l'élève à progresser plutôt que de l'enfermer dans une évaluation-sanction » et à éviter tout propos vague comme les « peut mieux faire », « faible » ou « insuffisant ».

- **Des facteurs renforçant les comportements perturbateurs ont été identifiés :** il s'agit du faible ou de l'absence de sentiment d'appartenance à un groupe de pairs, des conséquences générées par la compétition et le classement des élèves, des sanctions humiliantes qui dégradent l'image de soi, des échecs répétés...
- Une des souffrances les plus difficiles à vivre réfère aux difficultés continues de compréhension des contenus scolaires et des consignes.
- Les élèves perturbateurs ne saisissent pas les attendus de la « forme scolaire », celle-ci reposant sur une autorité d'un adulte – le ou la professeure – définie en dehors de la relation puisqu'elle est légitimée et structurée par l'institution scolaire. **L'intériorisation de la règle par une partie des élèves ne va pas de soi.**
- **L'intériorisation des manières d'obéir est étroitement liée aux « styles éducatifs » familiaux :** une autorité expliquée et comprise diffère d'une « autorité de statut » qui s'apparente à de l'autoritarisme et laisse peu de place à la compréhension des enjeux et des finalités propres aux interactions pédagogiques et didactiques.

La notion d'élèves « à problèmes » ou « perturbateurs » indique à la fois:

- l'existence de difficultés chez des publics contrariant, voire empêchant les apprentissages,
- des difficultés professionnelles chez les enseignants.

Elle interroge aussi:

- le climat scolaire,
- la qualité de la relation pédagogique,
- la manière dont sont « lues » et appréhendées les attitudes des élèves.

Les différentes massifications scolaires ont renforcé les difficultés des enseignants et personnels d'éducation.

L'hétérogénéité des élèves se renforce de la diversification de leurs « profils » et d'un effet mécanique engendré par l'augmentation du taux de scolarisation « en milieu ordinaire ».

Ce que met en évidence la recherche

Etienne Douat, 2016 :

« Les enseignants pris dans ces configurations se retrouvent donc contraints de faire face à ces **élèves indociles**, catégorisés sous un angle déficitaire comme « in-enseignables » ou « sauvageons » associés à la « violence urbaine » et aux « quartiers sensibles ».

/.../

mais nombreux sont ces élèves dont les difficultés cognitives et comportementales seront retraduites et classées en termes de déviations ou de risques, d'inaptitudes ou d'inéducabilité, et constituées en problème dont la prise en charge doit être externalisée en marge de l'école, dans des dispositifs en pleine expansion

/.../

... le recours à l'exclusion des éléments les plus perturbateurs comme stratégie ordinaire de survie leur permet de redéfinir les limites d'une mixité « gérable » et « d'assurer » leur cours. Néanmoins, en banalisant ces pratiques d'éviction (indissociables d'une activité régulière de classement), les enseignants les plus déstabilisés s'installent dans une logique gestionnaire qui les éloigne d'un idéal de démocratisation qui anime la plupart d'entre eux ».

Les profils des élèves en difficulté qualifiés parfois de perturbateurs : de qui s'agit-il ?

Tous les élèves en difficulté scolaire ne sont pas perturbateurs alors qu'ils devraient attirer l'attention des enseignants et des équipes éducatives :

Il y a des élèves passifs, « décrocheurs cognitifs » qui ne manifestent pas de problèmes dits de comportement.

Les difficultés d'apprentissage des élèves ne doivent pas être pensées indépendamment des pratiques pédagogiques.

Il faut systématiquement s'interroger sur ce que les difficultés d'apprentissage (et de « comportement ») doivent aux modèles pédagogiques et au contexte scolaire (par exemple l'effet-classe ou établissement sur l'engagement/désengagement des élèves).

Dominique Momiron identifie trois types de comportements « perturbateurs »:

- les comportements réactionnels;
- les comportements liés à des troubles et des pathologies (par exemple les *troubles du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH)*);
- les comportements transgressifs conscients.

Les comportements perturbateurs d'origine réactionnelle sont intimement liés à la psychologie de l'enfance et de l'adolescence :

- phase de l'opposition en maternelle,
- phase de la perte du sens des risques
- volonté de franchir les limites pendant l'adolescence.

La crise comportementale peut être consécutive à une situation personnelle ou familiale perturbée par un événement grave : maladie, décès, violences, accident, séparation.

L'échec scolaire et le sentiment d'échec conduisent aussi à générer des résistances, des réactions plus ou moins violentes.

Il est important de s'interroger sur ce qui conduit un élève à l'échec en s'efforçant d'**identifier ce qui a fait défaut dans le mécanisme cognitif d'acquisition des apprentissages attendus.**

Les troubles du comportement peuvent donc procéder de plusieurs facteurs (scolaires, familiaux, psychologiques...).

Les troubles peuvent aussi être engendrés ou amplifiés par le contexte scolaire. Ils indiquent un écart entre les conduites de l'élève et les attentes du milieu scolaire.

De ce fait, **il convient de distinguer les facteurs spécifiquement scolaires – pédagogiques, didactiques et relationnels – qui favorisent le comportement perturbateur, des facteurs liés à l'histoire de l'élève, à son expérience extra-scolaire, à ses affects...**

Une « lecture en positif » de l'expérience des élèves est nécessaire : il s'agit de partir des élèves tels qu'ils sont, de leurs besoins dont celui d'être sécurisé lors de la relation pédagogique : « un travail sur le sentiment de sécurité est un objectif incontournable : seul un enfant qui n'a pas peur est sécurisé. On sait qu'un enfant qui se sent en insécurité face aux exigences scolaires peut avoir besoin de faire peur pour dissimuler son anxiété et qu'il peut être prisonnier des émotions qu'il suscite dans son environnement » (Momiron).

3. Comprendre pour mieux agir : quels leviers mobiliser ?

La thématique des élèves perturbateurs ne peut pas être appréhendée comme un problème en soi.

Elle met en jeu une pluralité de facteurs, a des effets sur différentes dimensions et oblige à une prise en charge collective.

Les acteurs de terrain éprouvent des difficultés car l'élève perturbateur place les enseignants devant du travail empêché, des dilemmes moraux. Il interpelle non seulement la mission éducative et pédagogique de l'école mais aussi la qualité des relations entre élèves et adultes, entre enseignants et parents. Il interroge aussi le vivre et l'apprendre-ensemble (cas des parents qui se plaignent légitimement des comportements de camarades empêchant leur enfant d'apprendre).

Le climat scolaire peut rapidement se dégrader et conduire à un détournement de l'attention des objectifs d'enseignement-apprentissage vers des objectifs de gestion de conflits, de lutte contre la violence...

3.1. Malgré les difficultés rencontrées, il faut se rappeler l'impératif d'éducabilité et ce que l'école doit à tous les élèves

Le problème majeur de notre école concerne sa capacité à accompagner chaque élève pris dans sa singularité en vue de favoriser sa réussite et son parcours. Se posent par exemple des questions autour de l'obligation de scolarité, de la possibilité d'aménager les emplois du temps, de moduler les temps de présence en classe... Mais toutes ces questions légitimes doivent avoir pour horizon la scolarisation des élèves en milieu ordinaire. Des dérives sont par exemple relevées quand il s'agit d'externaliser la prise en charge de la difficulté scolaire, de mobiliser des dispositifs de remédiation...

Trois dimensions constituent un incontournable pour appréhender la mobilisation des élèves :

- *Ce que l'école doit à tous les élèves (l'importance du socle maîtrisé)*
- *Le rapport au savoir*
- *L'évaluation*

*** *Ce que l'école doit à tous les élèves :***

La première condition est de sensibiliser les acteurs du système éducatif au fait que le parcours scolaire de l'élève ne procède pas des seules caractéristiques sociales et culturelles de son milieu familial. Cette prise de conscience est fondamentale car elle permet, sans surestimer excessivement le poids de l'école, de réfléchir aux pratiques pédagogiques et aux manières dont les acteurs du système éducatif mobilisent leur public.

*** *Le rapport aux savoirs scolaires :***

Le rapport au savoir met en jeu une triple dimension : la question du sens, celle de la singularité de chaque élève et celle de ce que les apprentissages engendrent comme transformation de soi.

La principale question théorique et pédagogique est de savoir si les élèves sont dans un rapport à des activités (intellectuellement mobilisatrices) ou à des tâches scolaires (peu mobilisatrices).

De nombreux malentendus pédagogiques mettent les élèves en difficulté : **faire et apprendre sont souvent confondus**, et beaucoup d'élèves surestiment l'ambiance et la qualité des interactions avec les enseignants et les camarades au détriment des apprentissages.

Il ne s'agit pas, en plaidant pour une approche pédagogique du rapport au savoir, de construire des modèles d'enseignement qui s'imposeraient comme une norme universelle, mais d'amener les équipes enseignantes à identifier le rapport à l'apprendre des élèves, afin d'ajuster et de faire évoluer leurs pratiques.

** L'évaluation :*

La plupart des élèves ont intériorisé un mode d'évaluation qui distingue les meilleurs, les moyens et les faibles, jusqu'à ne penser l'école qu'en termes de compétition, de classement et, partant, de processus de qualification/disqualification des individus. Ils finissent par ne prêter qu'une faible attention à leurs erreurs pour les corriger, et l'on ne compte plus la part de ceux qui, découragés par une évaluation sommative, en arrivent à intérioriser l'échec comme une fatalité.

La moyenne scolaire renseigne peu sur les réelles acquisitions des élèves, alors même qu'elle participe des inégalités de parcours et, sans doute, du regard que l'élève porte sur ses compétences (voir les travaux de Charles Hadji et ceux de Pierre Merle, 2006).

3.2. Faire du climat scolaire une grille de lecture collectivement partagée et travaillée pour prévenir et lutter contre les risques de perturbation des enseignements

Pour le *National School Climate Center* (New York), « le climat scolaire renvoie à la qualité et au style de vie à l'école. Le climat scolaire repose sur les modèles qu'ont les personnes de leur expérience de vie à l'école. Il reflète les normes, les buts, les valeurs, les relations interpersonnelles, les pratiques d'enseignement, d'apprentissage, de management et la structure organisationnelle inclus dans la vie de l'école. ».

<https://www.schoolclimate.org/>

Les composantes du climat scolaire :

le cadre d'éducation : le sens compris de l'école et des savoirs ;

les relations entre personnes et entre groupes;

le sentiment de justice et d'équité;

le sentiment de sécurité ou l'insécurité combattue;

le sentiment d'appartenance;

l'attention que les professeurs portent aux élèves : personnalisation et écoute.

Les résultats de la recherche démontrent l'importance **d'intervenir le plus tôt possible pour prévenir l'apparition des difficultés de comportement**. On constate en effet que les difficultés de ce type qui apparaissent précocement ou qui se manifestent avec une intensité importante tôt dans l'enfance ont tendance à perdurer et qu'elles sont susceptibles de persister jusqu'à l'âge adulte. Elles peuvent donc avoir une incidence sur le développement personnel, social et psychologique des élèves ainsi que sur leur persévérance scolaire.

L'école et l'EPL sont des lieux de vie mais surtout des lieux où les élèves apprennent des contenus scolaires et des manières de vivre ensemble.

La notion de bienveillance paraît aujourd'hui aller de pair avec l'émergence de plusieurs catégories discursives mettant en jeu une sorte de « care éducatif », comme les termes de bien-être, de climat scolaire apaisé, etc. **Construire le sens de la bienveillance en milieu scolaire, de la bienveillance éducative, exige de ne pas la dissocier des évolutions sociales et institutionnelles.** En particulier, et la crise sanitaire l'a mise au jour, il est nécessaire de mieux connaître l'environnement et les conditions de vie des élèves.

3.3. Partir des besoins des élèves et identifier les modalités d'intervention et ce, selon une approche systémique

Il importe donc de savoir bien reconnaître ces élèves, d'identifier leurs besoins et de déterminer les interventions les plus appropriées pour chacun.

Parmi les élèves ayant des difficultés de comportement, nombreux sont ceux qui éprouvent aussi des difficultés d'apprentissage (par exemple en lecture).

L'approche systémique suppose que l'enseignant ne soit pas le seul à prendre en charge les problèmes de comportement, même s'il doit aussi penser et travailler le lien entre comportement et attitude face aux activités proposées.

Les échanges en équipe associant les conseillers pédagogiques et les IEN (ou chef d'établissement et IA IPR dans le second degré) constituent une opportunité pour réfléchir et apporter des réponses aux problèmes identifiés. Le conseil des maîtres peut être réuni pour aborder ces questions et s'adjoindre, si nécessaire, le regard d'un expert (par exemple le psychologue de l'éducation nationale EDA; ou EDO dans le second degré); la récurrence des difficultés constatées, qui sont souvent inscrites dans des territoires spécifiques, incite à ce que la prise en charge et le suivi des élèves manifestant des comportements perturbateurs soient débattus collectivement et figurent par exemple dans le projet d'école.

- Plusieurs acteurs peuvent apporter une aide aux enseignants : l'IEN et ses conseillers pédagogiques, (dans le second degré, l'équipe de direction et l'équipe de vie scolaire), les PsyEN, les Assistantes sociales (ou assistants sociaux) , l'équipe de santé scolaire, l'équipe du Rased, les enseignants titulaires du Cappei.
 - Dans certains cas, le travail en partenariat avec d'autres institutions est nécessaire :
 - La transformation des Itep (instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques) en Ditep (dispositifs intégrés thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques) pourrait faciliter l'intervention des éducateurs spécialisés pour ceux des élèves suivis par ces services.
 - Les EMAS (équipes mobiles médico-sociales d'appui à la scolarisation) devraient permettre d'apporter des expertises aux équipes scolaires confrontées à des cas difficiles à dimension médicale.
- Les services de la PJJ (protection judiciaire de la jeunesse) impliqués dans les dispositifs relais (classes et ateliers relais) sont également des partenaires importants dans certains cas.

Des conseils pratiques sont proposés par Dominique Momiron :

<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2021/11/18112021Article637728154493119302.aspx>

Extraits Rapport IGESR Rased, février 2021

Le rapport attire l'attention sur « l'évolution exponentielle » des élèves au comportement hautement perturbateur, dont la prise en charge est rarement jugée satisfaisante au regard de la complexité des situations évoquées.

Le rapport rappelle l'importance du « **pôle ressources** » pour aider les équipes et les enseignants à analyser la situation, à mutualiser et mobiliser – de manière décloisonnée – des ressources internes dans toute leur richesse (RASED, autres enseignants spécialisés, coordonnateurs d'UPE2A, conseillers pédagogiques, enseignants maîtres formateurs [EMF], médecin et infirmiers scolaires...).

Le partenariat avec d'autres acteurs dépassant le seul cadre de la circonscription est également évoqué notamment avec les CMP, les centres médico-psycho-pédagogiques [CMPP], les structures et établissements spécialisés, les inter-secteurs de psychiatrie infanto-juvénile, les équipes mobiles d'appui à la scolarité...

On peut, à l'instar de ce que souligne un document du MEN du Québec rappeler qu'il existe trois niveaux d'intervention :

L'intervention universelle

L'intervention universelle concerne tous les milieux de vie et tous les élèves, y compris ceux qui ont des besoins éducatifs particuliers. Ainsi, la communauté, les parents, l'école, le service de garde et le service de transport scolaire sont mobilisés pour favoriser la réussite de l'ensemble des élèves. On s'assure qu'ils reçoivent tous un encadrement de qualité et qu'ils profitent d'une gestion de classe efficace ainsi que de stratégies éducatives et pédagogiques diversifiées.

L'intervention ciblée

L'intervention ciblée s'adresse aux élèves dont les difficultés ont persisté malgré les interventions du type universel. En ce qui concerne ces élèves, on peut déceler des indices de vulnérabilité en raison de la présence de plusieurs facteurs de risque. On pourra les inviter, par exemple, à participer à des programmes d'enseignement d'habiletés sociales, de gestion de la colère, de développement de l'empathie ou de gestion des conflits en classe

L'intervention spécialisée et intensive

L'intervention spécialisée et intensive est suggérée pour les élèves qui n'ont pas répondu positivement aux interventions des deux premiers niveaux. Outre les interventions du premier et du deuxième niveau dont ils continuent de bénéficier, on prévoit à leur intention un soutien régulier et personnalisé de même qu'un suivi hebdomadaire. L'intervention offerte à ce niveau est conçue sur mesure, elle est intense, s'échelonne à plus long terme et s'inscrit dans le plan d'intervention.

Cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire, QUEBEC, http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/14_00479_cadre_intervention_eleves_difficultes_comportement.pdf

Former les enseignants à l'instauration d'un « contrat didactique » afin de prévenir le comportement perturbateur :

Guy Brousseau (1980) a montré que toute situation didactique repose sur un « *système d'obligations réciproques* » entre le professeur et son élève, un « *contrat didactique* » qu'il définit comme « *l'ensemble des comportements de l'enseignant qui sont attendus de l'élève, et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus de l'enseignant* ».

Outre l'organisation spécifique de l'espace de travail, plusieurs variables apparaissent déterminantes dans le maintien ou l'évolution des comportements de l'EP :

- *explicitation du cadre par l'enseignant;*
- *cohérence d'ensemble;*
- *constitution et régulation du groupe d'élèves;*
- *différenciation, responsabilisation des élèves et valorisation des réussites;*
- *diversification des pratiques enseignantes.*

Ces variables sont généralement en lien avec la qualité de l'implication de l'enseignant.

En guise de conclusion :

Prendre en charge les élèves manifestant des comportements perturbateurs suppose que les professionnels de l'école identifient la genèse de ces conduites, et la part qui y revient aux situations pédagogiques et didactiques.

De nombreuses conduites perturbant les enseignants et les élèves tiennent à la plus grande diversification des profils de publics accueillis, ce qui conduit parfois à une **confusion des registres (par exemple à opérer un glissement du cas des élèves à besoins éducatifs particuliers à celui d'élèves dits « perturbateurs »)**.

Or tout l'enjeu est, et tout en tenant compte des écarts parfois importants entre attendus de l'école et comportement de certains élèves, de faire l'effort de partir de ceux-ci tels qu'ils sont, de leurs besoins, pour apporter des réponses appropriées. Celles-ci peuvent être individuelles mais le plus souvent, elles demandent à être le fait d'équipes et de collectifs professionnels.

L'échelle la plus pertinente pour agir collectivement reste l'école et l'EPL : une approche en termes de réseaux, en termes d'analyse des effets des dispositifs, avec le souci de penser systématiquement l'articulation avec les apprentissages ordinaires doit être privilégiée (**exemple : le travail mené par le réseau RESPIR dans le département du Nord au service d'une inclusion réussie**).

Il existe aussi des écueils à éviter et notamment :

- La tendance à médicaliser et à « psychologiser » la difficulté scolaire, à rabattre celle-ci sur le comportement perturbateur ;
- Les usages « détournés » des dispositifs ou des structures, avec une délégation à d'autres acteurs la prise en charge sans travailler au retour en classe ;
- La disqualification des parents qui doivent rester le principal interlocuteur quand il s'agit d'installer une réelle co-éducation au service du parcours de leur enfant.

Éléments de bibliographie :

Stéphane Bonnéry, *Supports pédagogiques et inégalités scolaires*, La Dispute, 2015.

Sylvain Broccolichi, Sandrine Garcia, « On n'a pas le temps d'aider les élèves en difficulté! », *Sociétés contemporaines*, 2021/3, N° 123.

Etienne Douat, « *La place des "indésirables". Pratiques et effets de l'exclusion dans les établissements de secteur populaire* », *Espaces et Sociétés*, 2016/3 n° 166.

IGESR, *L'organisation, le fonctionnement et l'évaluation des effets des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté. Rapport à monsieur le ministre de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports, N°2021-013, février 2021.* <https://www.education.gouv.fr/l-organisation-le-fonctionnement-et-l-evaluation-des-effets-des-reseaux-d-aides-specialisees-aux-326800>

Aziz Jellab, *L'éducation prioritaire en France. Bilan et devenir d'une politique emblématique*, L'Harmattan, 2020.

A. Jellab, « Les élèves à besoins éducatifs particuliers à l'épreuve de l'égalité des chances ou ce que la "marge" pourrait faire à la "norme" : vers une *inclusion réciproque* au sein des EPLE ? », *La Nouvelle Revue Education et Société Inclusives*, 2021/1-2, N° 89-90.

Benjamin Moignard, Stéphanie Rubi, « Des dispositifs pour les élèves perturbateurs : les collèges à l'heure de la sous-traitance ? », *Carrefours de l'éducation*, 2013/2, N° 36.

Charles Philip, « Fragments pour une histoire : notions et acteurs », *Revue française de pédagogie*, N° 126, 1999.

Yves Reuter, *Comprendre les pratiques et pédagogies différentes*, Berger-Levrault, 2021.

Merci pour votre attention