



**HAL**  
open science

# Le collège fantôme. Mesurer l'exclusion temporaire des collégiens

Benjamin Moignard

► **To cite this version:**

Benjamin Moignard. Le collège fantôme. Mesurer l'exclusion temporaire des collégiens. Diversité : ville école intégration, 2015, 175, pp.63-70. hal-01615566

**HAL Id: hal-01615566**

**<https://hal.science/hal-01615566>**

Submitted on 3 Jan 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.

# Le collège fantôme

## *Une mesure de l'exclusion temporaire des collégiens*

Un nouveau marché s'offre au champ de la médiation : celui de la prise en charge des élèves à la porte des établissements scolaires.



Plus qu'une provocation forcément désuète, cet incipit renvoie aux enjeux liés à l'encadrement de certaines catégories d'élèves par des acteurs non scolaires, et pose la question de la recomposition des formes d'interventions éducatives sur des thèmes qui ne sont plus l'apanage de l'école. Plus précisément, la mobilisation nouvelle des acteurs locaux sur des problématiques en lien direct avec l'école fait courir le risque d'un affaiblissement de l'institution scolaire dans sa capacité à prévenir et à gérer un certain nombre des difficultés auxquelles elle est confrontée, tout en apportant des ressources et des compétences parfois précieuses, ou même indispensables, devant l'ampleur des problématiques posées. En milieu scolaire, la médiation peut être envisagée comme un « outil d'activation ou de réactivation de liens distendus entre l'élève et l'institution scolaire. Elle peut mobiliser dans ce but d'autres acteurs que les enseignants (des intervenants et des acteurs périscolaires par exemple, mais aussi les élèves eux-mêmes) ; quand elle s'appuie néanmoins sur l'expertise de l'enseignant,

elle introduit un nouvel élément dans son activité et élargit son champ d'action par un déplacement d'une mission de transmission culturelle vers un rôle de conciliation, d'intégration sociale et de formation civique et politique » (Malet, 2010, p. 15).

En d'autres termes, on pourrait considérer les usages de la médiation dans ses différents états comme un signe des changements structurels de l'école massifiée, confrontée au défi d'une transformation très relative de la forme scolaire qui s'adapte difficilement à l'hétérogénéité des publics (Pirone, Rayou, 2012). Le développement de la médiation est cohérent avec l'avènement de ce que Anne Barrère désigne comme un « nouvel âge de l'organisation scolaire », marqué par la démultiplication de dispositifs locaux à la fois *dans* et *autour* de l'école, qui consacrent la gestion de problématiques sociales et scolaires, lesquelles nécessitent des prises en charge spécifiques que le système scolaire traditionnel ne pourrait pas considérer pour de multiples raisons (Barrère, 2013).

De fait, l'avènement d'un certain nombre de problèmes sociaux dans l'école depuis une trentaine d'années a ouvert la voie à une recomposition des formes de légitimation d'acteurs éducatifs non scolaires, qui sont désormais mobilisés pour prendre en charge des problématiques qui débordent la compétence ordinaire de l'école républicaine. C'est le cas par exemple de la gestion des élèves dits « perturbateurs », dont la seule présence en classe est régulièrement remise en cause (Debarbieux, 1998). De nombreuses collectivités locales et territoriales se mobilisent aujourd'hui largement sur la prise en charge d'un certain nombre de problématiques scolaires. C'est le cas, par exemple, de l'encadrement des élèves temporairement exclus, alors que plusieurs communes et certains conseils

généralistes s'inquiètent du nombre d'élèves à la porte des établissements qui ne bénéficient pas d'encadrement éducatif particulier pendant la durée de leur exclusion. Aujourd'hui, aucune mesure précise du volume de ces exclusions n'est disponible. Ces sanctions sont pourtant des marqueurs significatifs de l'état de l'école et des difficultés que peuvent rencontrer les équipes sans toujours trouver de réponses internalisées, alors que l'on sait que la présence des élèves et la mobilisation des équipes auprès de ceux qui sont le plus en difficulté sont des conditions élémentaires d'apprentissage et de réussite (Bissonnette, Richard, Gauthier, 2005). La gestion des comportements dits « perturbateurs » fournit aussi l'occasion d'une structuration nouvelle du champ de la médiation autour d'une offre d'encadrement des élèves devenus un public à besoins particuliers, qui nécessite une prise en charge par des spécialistes de la resocialisation. Cette contribution présente les résultats d'une des premières recherches sur cette question en France, à partir du recensement du nombre d'exclusions temporaires sur un échantillon de soixante-seize collèges de trois départements franciliens.

## **M**ESURER LES EXCLUSIONS TEMPORAIRES : DONNÉES SENSIBLES, SUJET TABOU ?

Un certain nombre de manquements à l'ordre scolaire sont identifiés par le code de l'Éducation qui prévoit des réponses précises déclinées autour d'un certain nombre de sanctions. Parmi elles, l'exclusion des élèves, qu'elle soit temporaire ou définitive, fait figure de réponse la plus dure, marquant l'éviction provisoire ou définitive de l'élève de son établissement. Le 24 juin 2011 paraît un décret relatif à la

discipline dans les établissements d'enseignement du second degré (Décret n° 2011-728). En sus de la mise en place de l'automatisme des procédures disciplinaires dans certains cas de violences verbales, physiques ou d'autres actes graves, le décret rappelle le « caractère exceptionnel de l'exclusion temporaire qui ne pourra excéder huit jours contre un mois auparavant » (p. 10876). La loi va donc dans le sens de la restriction du recours à ce type de mesure disciplinaire, et ajoute une nouvelle sanction au travers de « l'exclusion temporaire de la classe » qui ne peut excéder huit jours et nécessite une solution d'accueil interne aux établissements. Les aménagements proposés dans les textes relatifs aux sanctions disciplinaires cherchent depuis les années 2000 à mieux équilibrer le registre répressif et éducatif, en réaffirmant l'articulation des usages de la sanction aux principes élémentaires du droit.

Mais le sujet est sensible et enquêter sur une mesure précise des niveaux de sanctions temporaires a été particulièrement difficile. Qu'elles soient qualitatives ou quantitatives, les recherches empiriques sur cette question des sanctions sont toujours confrontées à une certaine inquiétude des acteurs de l'école quant à l'usage de ces données (Ayrat, 2011 ; Grimault-Leprince, Merle, 2008). De fait, la sanction renvoie directement aux modalités d'organisation de la relation éducative et à certains aspects incontournables du positionnement professionnel des acteurs, pris dans la tension d'un projet d'éducabilité de tous les élèves qui résiste mal à la gestion quotidienne de la classe et du collègue. De fait, le risque de la diffusion de telles informations considérées comme « sensibles » a été systématiquement posé par nos interlocuteurs. La crainte de la mise en évidence d'un volume « sans doute effarant d'exclusions », nous dira un chef d'établissement, a également conduit à des résistances significatives. Dans les trois départements où nous avons enquêté<sup>1</sup>, il n'existe pas de relevé précis de ces mesures, même si les directions académiques disposent de chiffres sur des remontées ponctuelles ou à partir de l'exemple d'établissements plus assidus que d'autres à faire remonter ce type d'information à leur hiérarchie. En 2011-2012, nous avons mis en place un protocole exploratoire de recension de ces sanctions qui

puisse garantir à la fois une certaine exhaustivité de la mesure, sans se surajouter aux nombreuses contraintes administratives qui pèsent souvent sur la vie scolaire ou la direction des établissements. Trop contraignant,

■ 1 Cette recherche s'insère dans un ensemble plus large de travaux sur les enjeux de gestion des désordres scolaires et de prévention du décrochage dans le second degré. Ces travaux bénéficient d'un financement du Fond Social Européen.

nous l'avons fait évoluer autour de la recension de quatre variables : le relevé du nombre d'exclusions prononcées par semaine, la durée de chaque exclusion, le sexe de l'élève exclu et sa classe. C'est ainsi que nous avons mis à la disposition des conseillers principaux d'éducation (CPE) – pour 81 % des établissements de l'échantillon –, parfois des directions d'établissements (15 %) et plus rarement d'enseignants (4 %), un tableau de relevés très simple sur la base de ces quatre variables. Ces relevés étaient renseignés chaque mois – soit directement en ligne, soit par mail, et dans quelques cas par téléphone – pendant toute la durée de l'année scolaire 2012-2013. La garantie de l'anonymat des établissements et des personnels participant à cette enquête a bien sûr été assurée.

Notre échantillon est constitué de 76 collèges pour l'année 2012-2013 : 51 en Seine-Saint-Denis, 15 dans le Val-de-Marne et 10 en Seine-et-Marne. Sur ces 76 établissements, 28 appartiennent à un réseau de l'éducation prioritaire (ÉCLAIR ou RRS – réseau de réussite scolaire). Nous avons initialement prévu de travailler sur un échantillon de 100 établissements, mais près de 26 d'entre eux se sont rapidement désengagés devant le caractère « trop risqué » ou les tensions provoquées en interne par la production de telles données. Si ce protocole est venu compléter un recensement antérieur à l'enquête pour près de la moitié des 76 établissements de notre échantillon, pour les autres, il a fallu mettre en place des procédures spécifiques pour les obtenir. Par ailleurs, 34 établissements ont fourni chaque mois systématiquement les données liées à cette sanction, alors que l'on compte sur l'ensemble de l'année un taux moyen de 72 % de réponses des collèges de l'échantillon, avec des variations cependant signifi-

■ 2 La mobilisation des réseaux et des ressources de l'Observatoire universitaire international Éducation et prévention (OUIEP) de l'université Paris-Est Créteil a été indispensable à la conduite de cette enquête.

catives selon les mois. Ce dispositif de recension a été rendu possible à partir d'un réseau d'établissements engagés dans différents programmes de recherche ou d'actions de formation auxquels nous participons<sup>2</sup>. L'appui de membres de syndicats de personnels du second degré a également facilité certaines prises de contact, alors que nous avons également pu compter sur la mobilisation d'anciens étudiants désormais en poste comme enseignants, CPE ou personnels de direction. Les résultats présentés dans cette contribution sont donc liés à la mobilisation d'un large réseau de proximité sans laquelle cette recherche n'aurait pas été possible, tant la sensibilité sur ce type de mesures apparaît forte.

Enfin, les chiffres que nous produisons ne prétendent pas à l'exhaustivité ni à un niveau de détail que seules des recherches ethnographiques permettraient de saisir à partir de l'exemple de quelques établissements seulement. L'enjeu de cette enquête est plutôt de proposer une mesure de l'exclusion temporaire considérée comme un révélateur des tensions et des difficultés qui imprègnent le collège aujourd'hui. Si les données que nous produisons ne sont pas représentatives à l'échelle d'un département ou au niveau national, au moins permettent-elles de situer le volume de ces sanctions et certains usages à partir d'un échantillon qui reste significatif. Nous ne pourrions pas aborder ici l'ensemble des résultats que permet de produire cette base de données, et nous avons fait le choix de nous focaliser sur quelques grandes tendances qui interrogent les volumes d'exclusions prononcées et ce qu'ils disent des usages de la sanction au collège aujourd'hui.

## LES EXCLUSIONS TEMPORAIRES : UNE SANCTION ORDINAIRE

Le tableau 1 (page suivante) récapitule le nombre de journées d'exclusion temporaire prononcées et relevées par les établissements de notre échantillon. Le nombre de journées d'exclusion doit être distingué du nombre d'élèves exclus, dans la mesure où un élève peut être exclu plusieurs jours.

D'un point de vue général, on remarque donc que le volume de jours d'exclusion moyen par établissement est relativement varié selon les mois considérés. Le nombre de jours ouverts

**Tableau 1. Variation autour du nombre de journées d'exclusion temporaire prononcées sur un échantillon de 76 collèges (entre 54 et 81 % de réponses selon les mois, départements 77, 91, 93), année 2012-2013**

	Journées d'exclusion prononcées	Établissements répondant	Journées d'exclusion par établissement, par mois, en moyenne	Jours ouvrés	Journées d'exclusion par établissement, par jour, en moyenne
Septembre	2 342	41	57,12	18	3,1
Octobre	9 873	54	182,83	20	9,1
Novembre	5 439	62	87,72	15	5,8
Décembre	4 241	50	84,82	15	5,6
Janvier	5 645	55	102,63	20	5,1
Février	13 454	58	231,96	25	9,2
Mars	8 543	52	164,28	15	10,95
Avril	7 089	51	139	20	6,9
Mai	5 009	56	89,44	15	5,9
Juin	2 345	45	52,11	25	2,08

dans le mois ne suffit pas à expliquer cette variation, le nombre de journées d'exclusion n'étant pas proportionnel au temps de présence des élèves dans le collège. Pour 4 des 10 mois considérés, le nombre de journées d'exclusion prononcées tourne autour de 5 par jour et par collègue. On identifie également des périodes où ce chiffre est plus réduit, avec seulement 3,1 journées et 2,08 journées d'exclusion par collègue et par jour pour les mois de septembre et de juin, en raison de la mise en place ou de la baisse de l'activité scolaire traditionnelle, par ailleurs déjà mesurée dans d'autres pays (Fenning, Pulaski, Gomez, Morello, 2012). Les usages de l'exclusion temporaire sont donc réduits à la fois en début et en fin d'année, même si un pic est rapidement atteint au mois d'octobre, avec près de 9,1 jours d'exclusion prononcés par journée et par collègue. Cette particularité renvoie en fait à une surreprésentation de l'exclusion des élèves de 6<sup>e</sup> et de 5<sup>e</sup> pendant ce mois ; 47 % des élèves exclus en octobre sont en 6<sup>e</sup> et 32 % en 5<sup>e</sup>, alors que la répartition est beaucoup plus homogène sur les autres mois. En janvier par exemple, ce sont 23 % des élèves exclus qui sont scolarisés en 6<sup>e</sup>, 29 % en 5<sup>e</sup>, 28 % en 4<sup>e</sup> et 20 % en 3<sup>e</sup>. Nous faisons l'hypothèse que cette surreprésentation des plus jeunes élèves en

octobre s'explique par l'exercice d'une forme de pression sur ces nouveaux collégiens qui doivent intégrer, à partir d'une expérience marquante de la sanction, les usages et les règles d'une scolarité au collège qui tolère difficilement les écarts.

Les mois de février et mars semblent également particulièrement sensibles et les données recourent les analyses menées dans d'autres recherches sur cette période de forte activité autour des remontées d'incidents ou de la tenue des conseils de discipline par exemple (Chevit, 2003). Ce temps du milieu d'année est d'ailleurs bien identifié par les personnels du second degré comme une période délicate, qui cristallise parfois des difficultés relationnelles et des attitudes qui aboutissent à un usage plus significatif de l'exclusion temporaire qu'à d'autres périodes. On compte ainsi respectivement 9,2 et 10,95 journées d'exclusion par établissement en moyenne pour les mois de février et de mars. Ces chiffres permettent de considérer en volume le nombre de journées où les élèves ne bénéficient pas d'enseignement. Car il faut le dire clairement, dans la quasi-totalité des cas de notre échantillon, l'exclusion n'est pas assortie de mesures d'encadrement internalisé à l'établissement. Il s'agit donc de journées où les élèves sont dans leur immense majorité renvoyés à leur domicile sans aménagement particulier, et où quelques dizaines bénéficient d'un encadrement spécifique dans une structure socio-éducative ou associée au champ de la médiation. Sur les 76 établissements de notre échantillon, nous pouvons donc considérer que

certaines mois de l'année, jusqu'à 13 454 journées d'école ne sont pas assurées pour ces élèves exclus, et ce sont près de 63 980 journées d'enseignement qui n'ont pas été dispensées à ces élèves pendant l'année scolaire 2012-2013. Si l'exclusion temporaire est prévue dans le code de l'Éducation comme une mesure réservée à des faits graves et qu'elle doit conserver un caractère exceptionnel, alors ce volume doit nous inquiéter. Mais de manière presque unanime, les chefs d'établissements ou les CPE que nous avons interrogés reconnaissent une utilisation devenue ordinaire de l'exclusion temporaire (Moignard, Rubi, 2013). Il serait facile dès lors de dénoncer l'incapacité des personnels à interroger l'impact éducatif de ces usages, ou de considérer seulement la violence symbolique exercée par l'institution scolaire sur des élèves soumis à un régime de caserne. Les chiffres sont de fait préoccupants. Mais ils doivent nous interpeller d'abord sur les difficultés d'exercice d'un métier où la sanction devient un moyen de restauration de l'autorité de personnels en souffrance, qui perdent de vue tout un pan de la mission éducative qui leur incombe et se trouvent démunis pour trouver des réponses satisfaisantes à des incidents qu'ils considèrent comme inacceptables. Pour mieux comprendre ces chiffres et rendre plus intelligibles les enjeux qu'ils révèlent, nous pouvons proposer une autre forme de lecture qui resitue ces sanctions à l'échelle d'un territoire.

## UN COLLÈGE À LA RUE ?

Nous avons projeté le nombre d'exclusions mesuré à partir de notre échantillon sur l'équivalent du nombre de collèges en Seine-Saint-Denis (120 collèges) qui est le département dont sont issus une majorité des collèges de notre échantillon. Nous avons calculé par ailleurs la durée moyenne de journées d'exclusion pour chacun des mois considérés. Les élèves sont ainsi exclus pour une durée de 2,23 jours en moyenne sur l'année, avec une forte variation selon les mois, puisque ce

chiffre est de 1,25 journée en octobre, contre 3,81 journées au mois de mars. À partir de cette mesure, nous avons déterminé le nombre potentiel de collégiens temporairement exclus sur un territoire tel que celui de la Seine-Saint-Denis en divisant le nombre de journées d'exclusion projeté pour 120 collèges par la durée moyenne des exclusions de chaque mois. Il s'agit donc bien d'une projection, et non pas des chiffres propres à ce département. Deux précautions avant d'aller plus loin. D'abord, la proportion des exclusions temporaires des établissements de ce département dans notre échantillon n'est pas plus importante que celles de l'Essonne ou du Val-de-Marne. L'idée selon laquelle les proportions de sanctions sont directement liées à la supposée difficulté du milieu n'est donc pas pertinente, et il est toujours bon de rappeler également qu'en Seine-Saint-Denis comme ailleurs, un certain nombre d'établissements ne sont pas considérés par les équipes ni par les élèves comme difficiles. Deuxième précaution, en lien avec la première : nous n'observons pas de différences significatives selon que les établissements bénéficient ou non d'un classement en éducation prioritaire. En moyenne, les établissements de l'éducation prioritaire n'utilisent pas l'exclusion temporaire de manière plus significative que les autres. Il nous faudrait aller plus loin dans une démonstration que nous ne pouvons développer ici, mais retenons que la composition sociale des collèges ne semble pas influencer significativement les volumes d'exclusions temporaires mesurés. Ces éléments vont donc dans le sens d'une transformation des professionnels marquée par des nouveaux usages autour de la sanction et de la punition, qui dépasse le seul cadre du contexte d'exercice du métier. L'avènement d'un ordre scolaire désormais négocié est cohérent avec les usages réflexifs de la modernité, et recompose les rapports entre les élèves et les adultes des établissements, dans une relation qui n'a plus rien de la soumission à l'autorité telle qu'a pu la décrire Durkheim (Durkheim, 1999 ; Périer, 2010). Comme le rappelle Joël Zaffran, « la fin des croyances dans la vertu de l'école de discipliner les collégiens nourrit en retour la crainte de ne plus avoir le contrôle sur les adolescents » (Zaffran, 2012, p. 107). De fait, l'affaiblissement du pouvoir de contrôle des adultes sur des élèves qui sont aussi des adolescents en mouvement provoque un renforcement des usages punitifs pour prévenir le péril du désordre scolaire, aux dépens d'une approche éducative beaucoup plus contraignante.

**Tableau 2. Extrapolation du nombre de journées d'exclusion temporaire et du nombre d'élèves exclus temporairement par jour et par mois sur 120 collèges (équivalent Seine-Saint-Denis)**

	Durée moyenne des exclusions prononcées (en journée) (N = 76)	Nombre de journées d'exclusion par établissement en moyenne par jour (N = 76)	Projection du nombre de journées d'exclusion par jour pour 120 collèges	Projection du nombre d'élèves exclus par jour pour 120 collèges
Septembre	1,25	3,1	372	298
Octobre	1,25	9,1	1 092	870
Novembre	1,57	5,8	696	442
Décembre	1,81	5,6	672	372
Janvier	3,53	5,1	612	173
Février	3,81	9,2	1 104	290
Mars	3,09	10,95	1 314	425
Avril	2,63	6,9	660	251
Mai	2,24	5,9	420	187
Juin	1,15	2,08	250	217

Ces chiffres confirment donc des usages fortement différenciés de l'exclusion temporaire selon la période de l'année, qu'il nous faudra présenter plus finement dans une autre contribution. Retenons simplement ici que les 870 exclusions par jour mesurées en octobre confirment une forme de ciblage spécifique des élèves de 6<sup>e</sup> et de 5<sup>e</sup> massivement exclus sur cette période, nous l'avons dit, mais pour des durées relativement courtes correspondant à des faits effectivement anodins en comparaison à d'autres motifs (retard, oubli de matériel scolaire, insolence dite « modérée », bavardage, etc.). En revanche, on note un allongement constant de la durée moyenne des exclusions jusqu'au mois de mars, qui va jusqu'à un usage très significatif des exclusions de plus de 3 jours en milieu d'année. Cette proportion est en partie liée au renouvellement de ce type de sanction auprès des mêmes élèves, certains, dans les cas les plus extrêmes étant exclus plus de 21 fois dans une seule et même année. Sans atteindre ces niveaux, on comptabilise plus d'un tiers des élèves temporairement exclus qui le seront plus d'une fois, et près de 20 % d'entre eux le seront à 3 reprises au moins. L'usage de l'exclusion temporaire peut donc

être répété pour un nombre significatif d'élèves, et les absences de l'établissement qui leur sont liées posent question en termes de continuité scolaire et de risque de décrochage.

Mais ces chiffres appellent aussi à une autre considération : celle d'un volume d'élèves concernés par les exclusions temporaires qui avoisine certains mois l'équivalent en nombre d'un collège entier à la porte. Ce « collège fantôme » constitue sans doute une atteinte problématique à la scolarisation d'un certain nombre d'élèves, et révèle un affaiblissement particulièrement significatif de l'usage de l'exclusion temporaire comme sanction d'exception. Plus largement, les volumes d'élèves considérés rendent matériellement difficile leur suivi éducatif et scolaire : certaines équipes sont contraintes à une gestion de flux d'élèves exclus qui interdit une prise en charge éducative autour d'une sanction de ce type comme un accompagnement spécifique au retour dans l'établissement, tels qu'ils sont pourtant prônés dans les textes. Le risque est sans doute relativement élevé pour que le manque d'encadrement effectif de cette sanction encourage son usage intensif, et l'absence d'effort de comptabilité révèle peut-être l'inconfort de l'institution scolaire face à un phénomène qu'elle mesure autrement. Si elle apporte de fait des solutions concrètes et immédiates à la gestion des comportements perturbateurs ou considérés comme incompatibles avec le cadre scolaire, l'exclusion temporaire ne peut pas être réduite au rang de sanction

ordinaire, au risque d'un affaiblissement considérable de la crédibilité d'un régime de sanctions qui est par ailleurs nécessaire, à condition d'être cohérent avec les enjeux éducatifs liés à l'encadrement des élèves.

## CONCLUSION

La perception par les collectivités locales et la mobilisation des acteurs de la médiation autour d'un fort besoin d'encadrement des élèves temporairement exclus sont donc largement confirmées par les chiffres que nous avons présentés. L'exclusion temporaire ne fait plus figure de sanction d'exception, mais intègre le registre des mesures ordinaires de gestion des désordres scolaires. Ce sont des dizaines de milliers de journées de suspension d'enseignement qui sont prononcées chaque jour, aboutissant à l'échelle départementale à la mise à la porte quotidienne d'un nombre d'élèves équivalant, à certaines périodes de l'année, aux effectifs d'un collège tout entier. Il y a sans doute urgence à définir des mesures susceptibles de restreindre le volume d'exclusions temporaires, qui atteint aujourd'hui des niveaux dont on peut se demander s'ils ne portent pas atteinte au service public d'éducation et à l'obligation scolaire. Le dernier rapport du médiateur de l'Éducation nationale s'inquiète précisément de « la dérive de l'exclusion temporaire de l'établissement pour une durée qui peut aller jusqu'à huit jours » et qui « semble aussi assez couramment utilisée, en augmentation et ce, en contradiction avec l'esprit des nouveaux textes »<sup>3</sup>. La présentation de nos données à partir de la moyenne des exclusions mesurées dans notre échantillon présente cependant l'inconvénient de lisser les résultats,

là où quelques établissements présentent des niveaux d'exclusion jusqu'à dix fois inférieurs à la moyenne. Il n'y a donc pas de fatalité à un usage intensif de l'exclusion temporaire. Mais souvent, même lorsque des équipes cherchent à développer des mesures d'accompagnement internalisées pour les élèves exclus, elles sont rapidement confrontées à l'ampleur des demandes d'exclusions envisagées comme une sanction ordinaire. Aussi, l'usage de l'exclusion temporaire renvoie dans un nombre significatif de cas à une exigence de crédibilité de la part des équipes de direction et des équipes de vie scolaire, dans leur capacité à apporter aux équipes enseignantes une réponse concrète à un problème qu'ils considèrent sinon insoluble. La réponse « éducative » leur apparaît non seulement insuffisante, mais aussi compromise par son manque d'efficacité supposée, et l'on retrouve là une forme de remise en ordre de l'institution que Bertrand Geay a bien illustrée à partir de l'exemple des conseils de discipline (Geay *et al.*, 2009). L'exclusion temporaire est donc d'abord un outil de régulation interne, dans un contexte où la multiplication des incidents scolaires affaiblit les enseignants dans leur légitimité professionnelle, et nécessite des recours symboliques de restauration de leur autorité qui poussent à l'usage des sanctions les plus dures. Au-delà d'un manque de moyens dédiés à la prise en charge de certains élèves qui doivent sans doute bénéficier de soutiens particuliers, les usages de l'exclusion temporaire révèlent un état de délitement de l'adhésion des équipes éducatives au projet républicain de scolarisation de tous les élèves. La pression ressentie dans les classes, l'usure provoquée par les incidents à répétition et l'exigence d'une forme scolaire sans doute incompatible avec la réalité de ce que peut être une école démocratique doivent interroger sur la souffrance et les difficultés que ressentent aujourd'hui les acteurs scolaires. Le risque est grand sinon, au demeurant, de voir des franges entières d'élèves poussées aux portes des établissements et de constater que l'école entre dans une ère d'externalisation de la prise en charge de ses difficultés qui marque le signe d'un affaiblissement inquiétant du projet républicain.

■ 3 Ministère de l'Éducation nationale (2012), *Informers, dialoguer pour apaiser*, Rapport du médiateur de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur, p. 88.



## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AYRAL S. (2011). *La Fabrique des garçons. Sanctions et genre au collège*, Paris, PUF.
- BARRÈRE A. (2013/2), « La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire », *Carrefours de l'éducation*, n° 36, p. 95-116.
- BISSONNETTE S., RICHARD M., CLERMONT G. (2005), « Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés », *Revue française de pédagogie*, vol. 150, p. 87-141.
- CHEVIT B. (2003/4), « Commission disciplinaire et conseil de discipline. Désaccords et accords autour de la convocation d'une instance disciplinaire dans un collège à recrutement social intermédiaire », *Déviance et Société*, vol. 27, p. 483-503.
- DEBARBIEUX É. (1998), « Le professeur et le sauvageon. Violence à l'école, incivilité et postmodernité », *Revue française de pédagogie*, n° 123, p. 7-19.
- DURKHEIM É. (1969), *L'Évolution pédagogique en France*, PUF (dernière éd. 2014).
- FENNING P., PULASKI S., GOMEZ M., MORELLO M. (2012), "Call to Action: A Critical Need for Designing Alternatives to Suspension and Expulsion", *Journal of School Violence*, 11 (2), p. 105-117.
- GRIMAUULT-LEPRINCE A., MERLE P. (2008/2), « Les sanctions au collège. Les déterminants sociaux de la sanction et leur interprétation », *Revue française de sociologie*, vol. 49, p. 231-267.
- MALET R. (dir.), (2010), *École, médiations et réformes curriculaires. Perspectives internationales*, Bruxelles, De Boeck.
- MOIGNARD B., RUBI S. (2013/2), « Des dispositifs pour les élèves perturbateurs : les collèges à l'heure de la sous-traitance ? », *Carrefours de l'éducation*, n° 36, p. 47-60.
- PÉRIER P. (2010), *L'Ordre scolaire négocié. Parents, élèves, professeurs dans les contextes difficiles*, Presses universitaires de Rennes.
- PIRONE F., RAYOU P. (2012/2), « Nouveaux internes, anciens décrocheurs : de l'évolution de la forme scolaire », *Revue française de pédagogie*, n° 179, p. 49-62.
- ZAFFRAN J. (2012/2), « Le collège unique est-il (vraiment) un maillon faible ? », *Sociologies pratiques*, n° 25, p. 99-109.