

Les exclusions temporaires des collégiens en France. Une routine punitive.

Benjamin Moignard

► **To cite this version:**

Benjamin Moignard. Les exclusions temporaires des collégiens en France. Une routine punitive.. International Journal of Violence and Schools, 2015, 15, pp.119-141. hal-01228707

HAL Id: hal-01228707

<https://hal-upec-upem.archives-ouvertes.fr/hal-01228707>

Submitted on 25 Nov 2015

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.

LES EXCLUSIONS TEMPORAIRES DES COLLEGIENS EN FRANCE. UNE ROUTINE PUNITIVE.

BENJAMIN MOIGNARD

*UNIVERSITE PARIS-EST, LIRTES EA 7313, OBSERVATOIRE UNIVERSITAIRE
INTERNATIONAL EDUCATION ET PREVENTION*

RESUME

Cette enquête porte sur une analyse secondaire de données qualitatives sur les exclusions temporaires dans 76 collèges de la région parisienne. Ces exclusions sont massives dans de nombreux établissements. On comptabilise une moyenne de 2 à 7 élèves par jours et par établissement exclus selon les mois sur l'ensemble de l'échantillon. D'autres travaux évoquent un recours au régime disciplinaire plus important chez les élèves plus âgés, mais cette enquête fait la démonstration de la concentration du recours à ces sanctions chez les élèves les plus jeunes. L'exclusion temporaire est ainsi devenue le marqueur privilégié d'un cadre disciplinaire qui se démarque du registre éducatif pour lui préférer une approche plus sécuritaire de la gestion des désordres. Elle est aussi un moyen privilégié par les équipes de direction pour manifester leur solidarité face aux difficultés rencontrées par les équipes. Certains établissements se démarquent cependant et sanctionnent dix à trente fois moins d'élèves que leurs homologues.

MOTS-CLES :

Sanctions ; ordre scolaire ; désordre scolaire ; exclusions ; collège ; sociologie de l'éducation ;

INTRODUCTION

De nombreux établissements ont massivement recours aux exclusions temporaires en France. Cette sanction, parmi les plus dures prévues dans l'arsenal répressif à disposition des équipes pédagogiques, est présentée dans les textes qui l'encadrent comme une mesure « exceptionnelle » qui appelle à un encadrement éducatif systématique des élèves qui la subissent. Aujourd'hui, l'institution scolaire dispose de données relativement réduites sur l'usage liées à cette sanction. Si elle est en mesure de situer précisément les exclusions définitives qui font toutes l'objet d'un signalement au niveau académique, l'éducation nationale ne produit aucun chiffre précis sur les usages qui encadrent les autres sanctions prévues par le code de l'éducation. De la même manière, si plusieurs travaux s'intéressent à ces questions, nous disposons de données empiriques partielles au vu de l'ampleur des préoccupations manifestées par les équipes enseignantes autour de ces questions. Cet article s'appuie sur une des premières recherches en France qui s'est focalisée sur ce type de sanction. Nous cherchons à interroger, au travers de ces données, les formes de régulation mobilisées au collège autour du maintien de l'ordre scolaire, dans un contexte de recomposition des espaces scolaires qui appellent sans doute à de nouvelles modalités de construction des relations éducatives. Quelle est la proportion de ces sanctions ? Quels usages de l'exclusion révèle-t-elle ? Comment interpréter ces chiffres et ce qu'ils donnent à voir de l'état de l'école et de la gestion des désordres scolaires dans les territoires étudiés ? Après avoir présenté le contexte scientifique dans lequel cette recherche s'inscrit, nous présenterons son référentiel méthodologique. Nous proposerons ensuite un état de la mesure de ces exclusions, ses principales caractéristiques, et ce qu'il révèle des pratiques qui encadrent ses usages.

1. SANCTION, PUNITION ET ORDRE SCOLAIRE : L'ÉCOLE EN DIFFICULTE

Dans une école où l'ordre scolaire est désormais négocié, l'usage des sanctions et des punitions ne marque plus seulement un strict enjeu de maintien de l'ordre scolaire (Périer, 2010). Érick Prairat rappelle avec force la spécificité des sanctions à l'école et par là même la singularité de l'espace scolaire comme lieu d'éducation et de socialisation. L'école est un espace intermédiaire qui n'est pas le monde, un lieu d'exercice et de répétition dans lequel se construit la transmission entre les élèves et les adultes, un espace d'hospitalité qui la distingue et la spécifie (Prairat, 2001). Mais elle semble paradoxalement en grande difficulté pour assumer ce caractère particulier et le traduire en acte, à mesure que se transforment aussi les formes de sa légitimation. La massification scolaire et la diversification des publics d'élèves ont contribué à l'avènement d'un « nouvel ordre scolaire » marqué par l'accumulation de multiples incidents dans les établissements scolaires (Barrère, 2002b). Eric

Debarbieux a bien montré comment la violence à l'école se structure d'abord à partir de l'accumulation de micro-violences qui usent et épuisent parfois les acteurs de l'école, que ce soit en France ou à l'étranger (Debarbieux, 1996). L'école n'est pas tant cet espace dangereux qui est parfois présenté, qu'une institution en difficulté pour se réinventer à l'heure, tellement récente du point de vue historique, du combat démocratique qui en fait le levier essentiel d'une certaine idée de l'égalité des chances. La gestion de l'hétérogénéité des publics, les écarts grandissants à la norme scolaire, comme la transformation du profil sociologique des enseignants et des équipes pédagogiques doivent être considérés pour comprendre la difficulté, largement exprimée par de nombreux personnels, pour « faire la classe » dans des conditions parfois difficiles (Debarbieux, Moignard, & Hamchaoui, 2013). Plusieurs travaux, qui s'intéressent aux punitions en milieu scolaire, alertent sur des niveaux de sanctions globalement très significatifs au collège en particulier, qui sont aggravés selon des critères sociaux, sexués et racialisés (Ayrat, 2011; Grimault-Leprince & Merle, 2008; Skiba et al., 2011). De fait, la multiplication des incidents dans les classes et dans l'établissement incite à repenser les modalités de gestion de l'ordre scolaire dans les systèmes éducatifs contemporains, mais les personnels semblent aujourd'hui largement dépourvus de réponses concrètes face à leurs difficultés (Beaumont, Galand, & Lucia, 2015; Robbes, 2014). De son côté, l'école française fait face à un paradoxe : si l'on observe dans les textes qui encadrent les usages autour du maintien de l'ordre scolaire la promotion d'une démarche qui doit être éducative, les quelques recherches empiriques dont on dispose témoignent plutôt du développement d'approches particulièrement répressives sur fond de judiciarisation des procédures (Chevit, 2012).

Ainsi, la dernière circulaire relative à l'application de la règle, aux mesures de prévention et aux sanctions dans les établissements du second degré, publiée le 27 mai 2014, annonce en titre l'importance de promouvoir « des sanctions réellement éducatives ». L'emploi de cet adjectif suffit à illustrer les réserves des pouvoirs publics sur la cohérence entre les recommandations de ces textes et leurs usages. Un certain nombre de manquements à l'ordre scolaire sont identifiés par le code de l'Éducation qui prévoit des réponses précises déclinées autour de plusieurs sanctions. Le premier grade de la sanction est **l'avertissement** qui « peut contribuer à prévenir une dégradation du comportement de l'élève. Comme les autres sanctions, il est porté au dossier administratif de l'élève qui est informé de cette inscription »¹. □ S'ensuivent le blâme, la mesure de responsabilisation et l'exclusion temporaire de la classe. Vient ensuite l'exclusion des élèves, qu'elle soit temporaire ou définitive, qui fait figure de réponse la plus dure. Depuis le décret du 24 juin 2011 relatif à la discipline dans les établissements d'enseignement du second degré, les exclusions temporaires sont définies comme devant être « exceptionnelles » et

¹ Circulaire n° 2011-111 du 1-8-2011

ne peuvent pas excéder huit jours contre un mois auparavant (Décret n° 2011-728 du 24 juin 2011, p. 10 876). Une « exclusion temporaire de la classe » est créée dans le même temps, qui ne peut excéder huit jours et nécessite une solution d'accueil interne aux établissements. La circulaire de 2014 ajoute une mesure conservatoire d'interdiction d'accès à l'établissement, que le principal ou le proviseur peut prononcer à hauteur de trois jours ouvrés maximum « correspondant au délai accordé à l'élève pour présenter sa défense dans le cadre du respect du principe du contradictoire ». En d'autres termes, il existe aujourd'hui, en sus de l'exclusion définitive, trois formes d'exclusions provisoires en France : les sanctions d'exclusions temporaires de l'établissement ou de la classe, ou la mesure conservatoire d'interdiction d'accès à l'établissement.

Dans d'autres pays, de telles pratiques d'exclusion des élèves, même provisoires, sont difficilement imaginables. En particulier, les pays en voie de démocratisation scolaire, nombreux en Amérique Latine, ont fait de la scolarisation un enjeu majeur de leurs politiques éducatives et interdisent le recours à ce type de pratique, présenté comme risqué pour l'insertion des élèves les plus éloignés de la culture scolaire (Burgos, 2015). Cette mesure est en revanche utilisée dans la plupart des systèmes éducatifs européens et Nord-américains, avec l'emploi plus commun du terme de « suspension », utilisé en Australie également. En 2012 aux États-Unis, selon des chiffres du bureau des droits civiques du Département central américain de l'éducation, ce sont près de 9% des élèves du secondaire qui ont été temporairement exclus de leur établissement dans l'année. Ces proportions atteignent 20% des élèves noirs contre 6% des élèves blancs chez les garçons, et 12% contre 2% de leurs homologues filles (U.S. Department of Education Office for Civil Rights, 2014). Ces exclusions particulièrement discriminantes sont régulièrement dénoncées, alors même qu'elles sont massivement utilisées pour sanctionner des faits mineurs (Fenning, 2008). De nombreux travaux pointent leur faible impact en terme d'amélioration du comportement et des « compétences sociales » des élèves, y compris chez les élèves d'âge primaire où la mesure peut être appliquée comme au Canada par exemple (Paquin & Drolet, 2014). Les tenants de l'application de « la tolérance zéro » comme moyen de réduction de l'insécurité, ont constaté les limites de ce type de politique dans l'espace scolaire, insistant sur l'impact négatif de l'usage des suspensions et des exclusions sur les trajectoires scolaires des élèves et leur insertion sociale (Skiba & Rausch, 2006). Certains chercheurs ont consacré la formule de « school-to-prison pipeline »², qui a depuis été largement reprise, pour illustrer une forte corrélation entre certaines politiques d'établissements qui s'appuient sur un usage très répressif des sanctions à l'école, l'entrée dans des activités délinquantes et l'incarcération (Christle, Jolivet, & Nelson, 2005). Une enquête récente de Bréa Perry et Edward Morris propose une démonstration

² On peut traduire librement cette expression par « l'école comme chemin vers la prison ».

très convaincante sur les « effets collatéraux » des suspensions (Perry & Morris, 2014). Plutôt que de s'intéresser seulement à l'impact de ces mesures sur les élèves exclus, ils font la démonstration de la corrélation entre une politique d'établissement qui favorise un haut niveau de suspension et la diminution des résultats académiques des étudiants qui ne sont pas suspendus, indépendamment des niveaux de violences et de désorganisation mesurés dans l'établissement. Ces travaux pointent ainsi l'impact de ces mesures sur l'établissement dans son ensemble, élément que l'on pourra retrouver dans certaines recherches qui s'intéressent au poids de la justice scolaire dans l'amélioration du climat scolaire (Grégory, Cornell, & Fan, 2012).

Qu'elles soient appelées exclusions temporaires ou suspensions, la recherche a donc bien montré les limites de ces mesures, voire leurs effets contre-productifs à la fois sur le parcours des élèves, mais aussi sur le climat scolaire. Pour autant, elle continue d'être largement utilisée et un des enjeux de cet article est de proposer un premier état des lieux empirique sur la question en France. Si le ministère de l'Éducation nationale dispose d'un relevé relativement précis du nombre de conseils de discipline et des exclusions définitives prononcées dans le second degré, aucune donnée officielle autour des exclusions temporaires n'est disponible aujourd'hui, malgré leur impact sur les établissements et les élèves concernés. Quelques académies se sont mobilisées sur la question, mais les données produites restent confidentielles et sont utilisées avec des précautions qui illustrent bien la sensibilité d'un tel objet en France. Cette question est souvent traitée sous un angle plus politique que raisonnable, et prolonge les oppositions parfois caricaturales entre les chantres d'un nouvel ordre sécuritaire qui prônent une gestion ferme des débordements scolaires, opposés aux défenseurs supposés d'une approche plus éducative. Ces oppositions stériles sont un grand classique des débats en éducation, et un marqueur d'une école républicaine qui s'est construite en opposition à son environnement et dont la fonction sociale reste mythifiée. Aussi, il nous a fallu prendre les plus grandes précautions pour réussir à produire des données originales autour de ces questions.

2. COMPTER LES EXCLUSIONS TEMPORAIRES : INNOVATION METHODOLOGIQUE ET ANALYSE SECONDAIRE DE DONNEES QUALITATIVES

Cette recherche s'insère dans un dispositif d'enquête plus large qui interroge la recomposition des espaces scolaires et éducatifs dans la prise en charge des désordres scolaires (Moignard & Rubi, 2013). Nous utiliserons ici une partie de ce matériau, en nous focalisant sur la mesure des exclusions temporaires à partir d'un échantillon de 38 675 élèves issus de 76 collèges de trois départements franciliens. Nous avons traité des exclusions temporaires au sens strict du terme, à savoir que nous n'avons comptabilisé ni les exclusions

temporaires donnant lieu à une prise en charge internalisée ni les exclusions de classe. Les exclusions temporaires que nous avons mesurées correspondent à une suspension de l'élève pour une durée de un à huit jours, pendant laquelle il n'a plus accès à son établissement. Dans les trois départements où nous avons enquêté, il n'existe pas de relevé précis de ces mesures, même si les directions académiques disposent de chiffres établis sur la base de signalements ponctuels ou à partir de l'exemple d'établissements plus assidus que d'autres à faire remonter ces informations à leur hiérarchie. Nous avons souhaité travailler sur cette question en constatant la faiblesse des ressources mobilisées par l'administration pour situer ces exclusions, alors que nos enquêtes dans des établissements de la région parisienne nous permettaient de constater un recours important aux exclusions temporaires, pour des faits graves, mais aussi plus ordinaires : insolence, retard, absence, etc. Nous avons d'abord imaginé travailler à partir d'échantillon d'élèves, en mobilisant un questionnaire de victimation sur le modèle de celui utilisé dans des travaux sur la violence à l'école auquel nous participons par ailleurs (Debarbieux, 2004). Mais si nous pouvions alors, en interrogeant les élèves, mesurer le volume de ceux qui étaient touchés par ces sanctions, il était plus difficile de dépasser ce simple constat pour envisager par exemple l'évolution dans l'année du recours à cette sanction, élément qui nous intéressait particulièrement pour traiter des modalités de construction du recours à l'exclusion dans le temps scolaire. Pour certains élèves exclus à répétition, la comptabilité du nombre des sanctions était également difficile voir impossible, alors que la surenchère était de mise dans quelques classes. Nous avons finalement adopté un autre dispositif d'enquête, qui s'apparente à une forme d'analyse secondaire de données qualitatives produites par les établissements eux-mêmes. Si elle est souvent utilisée dans des approches quantitatives, l'utilisation de ces matériaux tend à se développer aussi sur le registre qualitatif et des bases de données internationales sur la question se constituent (Corti, 2003; Dargentas, Brugidou, Le Roux, & Salomon, 2006). Les équipes de vie scolaire sont rompues à la comptabilité des sanctions et des punitions, et beaucoup d'entre elles produisent régulièrement des synthèses pour aider au pilotage de l'établissement. Pour autant, et même si des logiciels communs sont parfois utilisés pour saisir ces données (Molière, Pronote ou Zeus par exemple), il ne s'agit pas d'une production cohérente engagée sur des protocoles partagés. Nous avons constaté plutôt sur le terrain des utilisations variées, des formes de productions disparates dans lesquels les spécialistes du « sale boulot » sont mobilisés de manière assez inégale (Payet, 1997), concentrée d'abord sur le signalement obligatoire, au rectorat, des exclusions définitives et autres conseils de discipline. Obtenir des données liées à ces exclusions nous a donc conduits à développer un dispositif d'enquête au carrefour de plusieurs méthodologies, appuyé sur l'exploitation d'un savoir-faire local et compléter par un cadre cohérent construit sur la base d'un réseau de proximité. Nous nous inscrivons bien dans ce que décrivent Claire Lemercier et Caroline Ollivier qui expliquent que « face à des sources lacunaires ou à des matériaux rétifs, qui ne veulent pas entrer dans les cases principales des manuels de méthodes, les

chercheurs doivent souvent bricoler – un bricolage bien reconnu dans nos discussions informelles, mais rarement présent dans les publications, qui ont fait l'objet d'une reconstruction analytique » (Lemerrier & Ollivier, 2011). Utiliser les seules ressources initiales des établissements fait courir le risque d'une production de données peu fiables, qui nous aurait renseignés plutôt sur l'ampleur de l'activité administrative des équipes autour de ces sanctions, aux dépens d'un recueil opérant sur le volume de leur utilisation. Nous avons donc fait le choix d'un entre-deux méthodologique, en proposant des protocoles de recension de ces exclusions, qui ont été utilisés par les équipes de vie scolaire (et dans de rares cas par des enseignants et des directions), que nous avons envisagés non pas comme un appareillage statistique, mais plutôt comme un outil d'appui au travail de recension déjà engagé par les équipes par ailleurs. Tout l'enjeu a été de construire une modalité d'enquête susceptible de comptabiliser les exclusions de manière fiable, en tenant compte de la variété des ressources et des pratiques en la matière dans les différents établissements enquêtés.

Après plusieurs phases de tests, nous avons finalement utilisé un protocole de recension autour d'un nombre réduit de données : durée de l'exclusion, sexe et classe de scolarisation de l'élève. Le relevé des motifs ou la mention de la répétition des exclusions temporaires a été abandonné, car il était trop contraignant pour de nombreuses équipes. Ces informations étaient renseignées dans l'immense majorité des cas à partir d'un document en ligne, chaque établissement disposant d'une URL spécifique pour les distinguer. Dans le cas de 12 établissements, le relevé s'est fait sous format papier. Au final, ce sont 76 établissements qui ont participé à ce travail de recension, en s'engageant sur la base d'une certaine forme de proximité entretenue avec des membres des équipes pédagogiques. Nous avons remobilisé ici les techniques propres aux travaux ethnographiques pour lesquels les réseaux de proximité sont décisifs, en nous appuyant sur des relais locaux dans chaque établissement. Même si nous n'avons pas atteint partout le degré de proximité que l'on a pu développer dans le cadre de recherche ethnographique de longue durée qui s'appuie sur des « informateurs » locaux³, il n'en demeure pas moins que cette enquête doit beaucoup à la mobilisation des acteurs de ces établissements et en particulier à de nombreux conseillers principaux d'éducation (CPE)⁴. C'est en nous appuyant sur un réseau d'établissements engagés dans différents programmes de recherche ou d'actions de formation

3 Voir par exemple le travail de Whyte avec Doc (Whyte, 2002), de Bourgois avec Primo (Bourgois, 2001) ou de Lepoutre avec Samir par exemple (Lepoutre, 1997).

⁴ Dans les établissements d'enseignement français, le ou la CPE veille à l'organisation et au bon déroulement de la vie collective. Il doit également contribuer à placer les élèves dans les meilleures conditions d'apprentissage. Il a une mission éducative et coordonne également la gestion des absences des élèves, fait respecter le règlement intérieur et les consignes de sécurité. C'est à lui que les élèves s'adressent en cas de problème (absence, retard, exclusion, malaise, vol, bagarre, changement de section...).

auxquels nous participons que ce travail a pu être réalisé. La mobilisation d'anciens étudiants désormais en poste comme enseignants, CPE ou personnels de direction a également été décisive, et a constitué une ressource indispensable pour faire vivre ce projet. Cette recherche est donc ancrée sur la bonne volonté de certains membres des équipes, qui partageaient souvent nos préoccupations sur l'ampleur de ces exclusions et qui étaient soucieux de mieux saisir les pratiques de leur établissement en la matière. Il nous a fallu près de deux ans pour constituer le réseau des 76 établissements qui ont participé à l'enquête, alors que pour près de 60 d'entre eux, ces informations ont été transmises sans en avertir une hiérarchie jugée opposée à la production de telles données ou inquiète de leur diffusion. Nous avons prévu de travailler sur un échantillon de 100 établissements, mais près de 24 d'entre eux se sont rapidement désengagés, devant le caractère « trop risqué » aux yeux de nos contacts pour la production de ces données en interne. La gestion de l'exclusion temporaire est en effet un sujet de tensions, de clivage et de discussions relativement sensible dans certains établissements. Lorsqu'elle devient une sanction ordinaire, elle marque la difficulté de certains chefs d'établissements à résister à la pression d'enseignants qui perçoivent dans l'utilisation de cette mesure la marque de la solidarité de la direction face aux difficultés du métier. L'exclusion temporaire revêt une charge symbolique particulièrement forte en même temps qu'une garantie d'amélioration des conditions d'exercice que certains assument : l'éviction de certains élèves peut être parfois bienvenue, témoignant d'une souffrance qui se construit dans la confrontation à un univers juvénile qui n'est plus compris. La mesure de l'exclusion temporaire inquiète, parce qu'elle peut interroger sur la difficulté à assurer, parfois à grande échelle, la continuité scolaire et l'encadrement éducatif des élèves exclus qui reste une obligation légale. Autrement dit, les élèves ne sont pas censés être mis à la porte sans suivi, mais la dimension éducative de la sanction qui est devenue un acquis des discours officiels n'est peut-être pas toujours compatible avec les pratiques ordinaires des établissements.

Notre échantillon est constitué de 76 collèges : 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 d'éducation prioritaire (Éclair ou Réseau de Réussite scolaire).

Tableau 1. Caractéristiques générales de l'échantillon

Code postal du département	93	91	77	Total
Nombre d'établissements	51	15	10	76
Pourcentage de l'échantillon	67%	20%	13%	100%
Éducation prioritaire (ÉCLAIR ou RRS)	20	5	3	28

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, avec des variations selon les mois. Cette contrainte est liée à l'impossibilité pour nos informateurs de fournir ces éléments sur certaines périodes : maladie, surcharge de travail, sous-effectif ponctuel par exemple. Nous avons fait le choix de faire figurer ci-après le taux de réponse pour chacun des mois considérés. Cette enquête s'appuie donc sur un échantillon qui est construit en fonction des contraintes du terrain. C'est bien ainsi que ces résultats doivent être lus : il s'agit d'une analyse secondaire de donnée qualitative qui court le risque d'une production chiffrée, construite selon un référentiel éthique qui nous impose ce travail d'explicitation et de contextualisation. Nous aurions pu faire le choix de ne considérer ici que les 34 établissements qui ont systématiquement répondu, mais c'eût été travestir les limites de cette enquête et lui donner des atours méthodologiques bien éloignés du référentiel épistémologique mobilisé pour sa réalisation. Nous revendiquons cette gageure d'une production chiffrée qualitativement constituée, rappelant que « l'administration de la preuve ne peut jamais revêtir complètement en sociologie la forme logique de la « falsification » au sens poppérien » (Passeron, 1991, p. 63., cité in (Coenen-Huther, 2003). En d'autres termes, nous avons construit ce recueil de données sur la base d'un raisonnement sociologique qui considère les analyses tirées de ce matériau sur le registre de la présomption, c'est-à-dire qu'elles sont tenues pour vraies jusqu'à preuve du contraire, plutôt que sur celui de la nécessité qui engage des énoncés expérimentaux dans un espace apodictique qui considère le monde logique des assertions nécessaires plutôt que celui des assertions possibles (Passeron, 1991). Nous jouons donc la carte de la transparence et présentons ici une enquête qui entend faire ses preuves par la force des données recueillies et l'exposition de ses limites.

Tableau 2. Nombre d'établissements répondants par mois (N=76)

	Septembre	Octobre	Novembre	Décembre	Janvier	Février	Mars	Avril	Mai	Juin
Établissements répondants	41	54	62	50	55	58	52	51	56	45

Les 76 établissements enquêtés représentent 38 675 élèves, et 87 % d'exclus recensés sont des garçons. Nous ne traiterons pas ici cet aspect de la sexuation des sanctions par ailleurs bien définie (Depoilly 2012 ; Masclet 2009) et qui nous obligerait à de nombreux développements, mais retenons tout de même que l'immense majorité des élèves temporairement exclus sont de sexe masculin.

3. DES ELEVES EXCLUS QUOTIDIENNEMENT

L'un des premiers enjeux de la comptabilité de ces sanctions est lié à la mesure du volume générale des exclusions temporaires. Nous présentons ici les résultats de la moyenne de notre échantillon, qui ont l'inconvénient de lisser des pratiques somme toute fortement différenciées d'un établissement à l'autre. Nous traiterons de la singularité des pratiques en la matière dans une autre partie, et nous nous attachons d'abord à situer de manière générale la proportion de ces sanctions. Le tableau 3 présente le nombre d'élèves exclus recensés par mois sur l'ensemble de notre échantillon. Pour faciliter sa lisibilité, nous avons rapporté le nombre d'élèves exclus en moyennes par jour ouvré et par établissement. Ces chiffres ont été obtenus en divisant le nombre d'élèves exclus par le nombre d'établissements répondant sur chaque mois, et la moyenne par jour ouvré en tenant compte du nombre de jours ouvrés du mois considéré. Par exemple, 1 876 élèves ont été exclus en septembre. 41 établissements ont renseigné les données pour ce mois, et le nombre d'élèves exclus par mois et par établissement est donc de 45,76 élèves (1876 / 41). Si l'on divise ce nombre par les 18 jours ouvrés du mois de septembre, on conclut que 2,54 élèves sont exclus en moyenne par jour ouvré et par établissement.

Tableau 3. Exclusions temporaires en nombre d'élèves

	Nombre d'établissements répondant	Nombre d'élèves exclus	Nombre d'élèves exclus en moyenne par mois et par établissement	Nombre d'élèves exclus en moyenne par jour ouvré et par établissement	Nombre de jours ouvrés
Septembre	41	1876	45,76	2,54	18
Octobre	54	7869	145,72	7,29	20
Novembre	62	3456	55,74	3,72	15
Décembre	50	2345	46,90	3,13	15
Janvier	55	1599	29,07	1,45	20
Février	58	3532	60,90	2,44	25
Mars	52	2765	53,17	3,54	15
Avril	51	2699	52,92	2,65	25
Mai	56	2234	39,89	2,66	25
Juin	45	2034	45,20	1,81	25

Ce sont donc entre 1 et 7 élèves qui sont exclus chaque jour en moyenne dans chaque établissement selon les périodes. Ces chiffres nous

permettent un premier constat simple : l'exclusion temporaire est un exercice quotidien pour un grand nombre d'établissements. Sur l'ensemble de l'année, ce sont 2,83 élèves qui sont exclus chaque jour ouvré de l'année dans chaque collège. Sur 7 des 10 mois considérés, ce sont plus de 2,5 élèves par jour qui le sont, ce qui laisse supposer une contrainte forte dans la gestion de cette sanction pour les équipes éducatives.

Le nombre d'exclusions prononcé varie selon les mois considérés. Si ce sont 3,72 élèves qui sont exclus en novembre, on en compte seulement 1,45 en janvier contre 2,65 en avril. Il n'y a donc pas de régularité mesurable relative à l'évolution dans l'année de ce nombre d'élèves. Le nombre de jours ouvrés ne suffit pas non plus à expliquer ces variations puisqu'à même proportion de jours ouvrés, les exclusions peuvent varier. En revanche, si l'on resitue ces données au regard des périodes de vacances, on reconnaît des temps sensibles déjà bien identifiés en général par les équipes de vie scolaire et les rectorats. À titre d'exemple, les mois de janvier, février et mars ont été des mois d'école sans vacances, les congés ayant été tardifs cette année-là. On observe ainsi un faible nombre d'élèves exclus au retour des vacances de janvier, qui va augmenter crescendo avec l'allongement de la présence dans l'établissement sans que ni les personnels ni les élèves n'aient eu de temps de coupures. Le nombre relativement faible d'élèves exclus au mois de juin s'inscrit également dans un mouvement de réduction des sanctions du fait de la fréquentation plus faible par les élèves de l'établissement pour cette période, et d'une forme de réajustement des sanctions à la baisse, en particulier pour les plus âgés qui vont quitter le collège.

Il faut donc retenir de ces données le nombre important de sanctions prononcées, et le lien avec les rythmes ordinaires de l'école marqués par l'alternance de coupure et de vacances qui semblent influencer les volumes de sanctions. Exception doit être faite cependant de la très forte augmentation du nombre d'élèves exclus en octobre. Si ce lien entre le temps scolaire et le nombre d'élèves temporairement exclus est avéré, il ne faudrait pas considérer que ces sanctions sont seulement liées à une forme d'usure des équipes. En observant la répartition de ces exclusions temporaires par classe d'âge, il est possible de proposer d'autres pistes d'analyses.

4. LES ELEVES LES PLUS EXCLUS SONT AUSSI LES ELEVES LES PLUS JEUNES

On peut se demander si les pratiques liées à l'exclusion évoluent selon l'âge et le niveau de classe dans lequel les élèves sont scolarisés. On pourrait faire l'hypothèse que l'ancienneté des élèves peut favoriser le recours à ces exclusions. Le fait que ce soit une sanction parmi les plus lourdes de l'arsenal répressif, l'interconnaissance entre les équipes pédagogiques et ces élèves étant plus fort, il y aurait une forme de logique à ce que les plus vieux soient les plus

sanctionnés. Mais de manière assez paradoxale, nous constatons que ce sont plutôt les élèves les plus jeunes qui sont les plus exclus.

Tableau 4. Pourcentage d'élèves exclus selon le niveau de classe⁵

	6e	5e	4e	3e	Nombre d'élèves exclus
Septembre	46,1	24,3	13,8	15,9	1 876
Octobre	47,0	32,2	12,9	7,9	7 869
Novembre	29,6	26,2	25,3	18,8	3 456
Décembre	18,0	15,1	29,9	37,1	2 345
Janvier	20,6	23,0	29,9	26,5	1 599
Février	21,7	19,8	30,5	28,0	3 532
Mars	17,4	19,9	31,7	31,0	2 765
Avril	25,9	26,0	26,1	22,1	2 699
Mai	20,4	26,9	26,9	25,7	2 234
Juin	34,8	33,3	21,2	10,6	2 034
Moyenne Annuel	28,1	24,7	24,8	22,4	100

La proportion d'élèves de chaque degré de classe tend à diminuer avec l'ancienneté. Ce sont 28,1% des élèves exclus durant l'année qui sont en 6^e contre 22,4% en 3^e. Les élèves de 5^e et de 4^e sont représentés dans une proportion presque identique avec respectivement 24,7% et 24,8% de l'échantillon. Les élèves les plus jeunes sont donc proportionnellement les plus exclus. Nous remarquons par ailleurs la surreprésentation de l'exclusion des élèves de 6^e et de 5^e pendant les deux premiers mois de l'année. En septembre tout d'abord, ce sont un peu plus de 46 % de ces élèves qui sont en 6^e, avec des effectifs déjà élevés puisque ce sont 2,54 élèves par jour et par établissement qui sont renvoyés. En octobre, ce sont 47 % des élèves exclus qui sont scolarisés en 6^e et 32 % en 5^e, là où la répartition est beaucoup plus homogène pendant les autres mois. En janvier par exemple, ce sont 23 % des élèves exclus qui sont scolarisés en 6^e, 29 % en 5^e, 28 % en 4^e et 20 % en 3^e.

Nous faisons l'hypothèse que cette surreprésentation des plus jeunes en octobre s'explique par l'exercice d'une forme de pression sur ces nouveaux

⁵ En France, les collégiens du second degré sont âgés de 11 ans (en 6^e) à 15 ans environ (en 3^e).

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. C'est ainsi que nous arrivons à un fort volume de sanction prononcée pour ces élèves en octobre avec 7,9 élèves exclus en moyenne par jour et par établissement, dont près de 80% sont en 6^e et en 5^e. Si l'usage de cette mesure sanctionne seulement des manquements à l'ordre scolaire, alors la forte proportion de l'exclusion des plus jeunes élèves doit nous interpeller. Et ces chiffres sont d'autant plus surprenants que d'autres recherches, en France et ailleurs, montrent bien que l'usage des sanctions les plus dures a tendance à s'accroître envers les élèves les plus anciens des établissements (Debarbieux & Blaya, 2002; Fenning, Pulaski, Gomez, & Morello, 2012). De la même manière, le fait que ces volumes soient observés dès le début de l'année interroge : ce n'est pas à cette période que les équipes semblent les plus en difficulté face à des comportements déviants à l'ordre scolaire (Barrère, 2002a). Ces chiffres illustrent donc sans doute un usage des exclusions temporaires qui visent d'abord à affirmer les règles et les termes contraints d'un cadre scolaire s'imposant aux collégiens les plus jeunes au travers de l'expérience de l'exclusion temporaire. L'exclusion temporaire ne sanctionne pas seulement un comportement perturbateur, elle est sans doute un marqueur des nouvelles règles du jeu relationnel et scolaire qu'impose le collège. On pourrait se demander en ce sens si ces mesures ne participent pas d'une forme de rituel intégrateur qui marque l'arrivée au collège, que des recherches ethnographiques pourraient mieux interroger⁶. Reste que cette hypothèse semble valable lorsque l'on se penche sur la durée des exclusions prononcées.

5. LES EXCLUSIONS TEMPORAIRES COMME RITUEL INTEGRATEUR ?

La durée minimum de l'exclusion temporaire est de 1 jour et son maximum a été réduit en 2011, passant de 3 semaines à 8 jours. Si cette sanction peut être répétée dans l'année, cette réduction visait clairement à limiter les risques de décrochage et de déscolarisation des élèves concernés. Plusieurs travaux rappellent de fait l'accroissement du risque de décrochage que peut provoquer la multiplication du recours à cette sanction (par exemple Hayden, 2003; Guigue 2013). Par ailleurs, nous avons observé une forfaitisation de ce temps sur des formats de 1 jour, 3 jours, 5 jours ou 8 jours. Les durées intermédiaires sont exceptionnelles. Ces durées varient fortement selon les établissements, alors que près de la moitié (47,1%), sont des exclusions limitées à une journée. La durée moyenne des exclusions sur l'année est de 2,23 jours, et l'on compte par ailleurs 20,4% du volume global des exclusions pour des durées de 3 jours,

⁶ Nous pensons en particulier aux travaux de Juliette Garnier qui termine une thèse à l'université Paris-Est autour de ces questions, à partir d'une monographie de dispositifs de prise en charge des élèves temporairement exclus.

15,3% pour des durées de 5 jours et 16,3% pour des durées de 8 jours⁷. Les exclusions les plus courtes sont donc les plus utilisées, confirmant un usage d'abord symbolique. La majorité des exclusions ne visent pas à déscolariser l'élève dans la durée, mais illustrent plutôt une prise de position de l'institution qui vise « à marquer la limite et le cadre » nous rappelleront souvent nos informateurs. Reste que si la durée de l'exclusion est majoritairement courte, pour près du tiers d'entre elles ce sont entre 5 et 8 jours que les élèves passent à la porte de leurs collègues. Dès lors, il est intéressant d'essayer de mieux comprendre les formes de répartition de ces durées d'exclusions, et d'interroger leur mouvement durant l'année. Le tableau 5 présente la durée moyenne des exclusions pour chaque mois.

Tableau 5. Durée moyenne en journées du temps des exclusions temporaires prononcées

	Durée moyenne des exclusions prononcées (en journées)
Septembre	1,25
Octobre	1,25
Novembre	1,57
Décembre	1,81
Janvier	3,53
Février	3,81
Mars	3,09
Avril	2,63
Mai	2,24
Juin	1,15

Il faut rapporter ces chiffres au tableau 4 pour constater que ce sont les mois où les plus jeunes sont majoritairement sanctionnés qui sont aussi ceux où les exclusions sont les plus courtes. Le mois d'octobre est particulièrement intéressant de ce point de vue, puisque l'on a constaté que 7,24 élèves sont exclus chaque jour par établissement, et 79,2% d'entre eux sont en 6^e ou en 5^e. On pourrait imaginer qu'avec une telle proportion d'élèves exclus, nous soyons confrontés à des élèves perçus comme fortement perturbateurs et renvoyés pour

⁷ Les 0,9% restant concerne des durées intermédiaires de 2 jours ou 4 jours.

de longues durées. Mais si le mois d'octobre est un mois avec une forte proportion d'élèves exclus, la durée moyenne de l'exclusion est parmi les plus courtes de l'année avec 1,25 journée. Cette démultiplication d'exclusions courtes est cohérente avec l'idée de l'utilisation de cette sanction comme marqueur du nouveau cadre de scolarisation imposé à des collégiens dont les équipes craignent souvent les débordements. Plus qu'une vision objective de la difficulté scolaire, la multiplication des incidents et l'accumulation de microviolences appellent à la mobilisation de sanctions dont les motifs sont souvent sans rapport avec les cadres légaux qui les encadrent. Dans près d'un tiers des collèges de cet échantillon, nous avons eu accès au motif des exclusions indiqué par nos informateurs. S'il ne faut pas tirer de conclusions définitives de ce matériau qui nécessite un traitement plus approfondi, au moins pouvons-nous mentionner que ces exclusions du début d'année semblent majoritairement liées à ce que les enseignants désignent comme des manifestations d'insolence, des retards ou des absences, alors que les formes les plus dures, en particulier les violences physiques à l'égard des adultes ou des élèves, sont finalement très minoritaires. En d'autres termes, le caractère exceptionnel affiché dans les textes semble bien loin de la réalité quotidienne d'un certain nombre d'établissements. L'exclusion temporaire est non seulement devenue une sanction ordinaire, mais elle est aussi une sanction privilégiée du fait de sa portée symbolique et de la simplicité de sa mise en place. Elle est moins contraignante qu'une heure de colle qui nécessite un encadrement particulier, sans parler des mesures de justice restaurative ou de responsabilisation qui ne sont que très rarement utilisées. Cet état des lieux des usages de l'exclusion temporaire illustre une forme de transformation des professionnalités scolaires et éducatives face à l'évolution des publics et des référentiels partagés par les équipes. Le contrôle des élèves s'organise autour d'un ordre désormais négocié, cohérent avec une certaine forme de modernité qui affirme la subjectivité de l'ensemble des acteurs en présence, mais qui est difficilement conciliable avec une culture professionnelle enseignante attachée à l'affirmation de l'autorité parfois toute puissante des adultes (Robbes, 2011).

Si l'on observe à présent la durée des exclusions sur les autres mois de l'année, on constate une forme d'allongement des journées d'exclusion qui atteint 3,81 journées en moyenne pour le mois de février, pour diminuer ensuite jusqu'à 1,15 journée. Le temps de l'exclusion évolue fortement dans l'année. Les durées sont courtes lorsque ce sont les élèves les plus jeunes qui sont majoritairement sanctionnés. À l'inverse, ces exclusions se prolongent lorsque ce sont les 4^e et les 3^e qui sont sanctionnés. Ainsi, pour les mois de janvier, février et mars, ceux-ci représentent respectivement 56,3%, 58,5% et 62,7 % des élèves temporairement exclus. Si les élèves de toutes les classes sont donc touchés dans des fortes proportions, l'allongement de la durée moyenne est à mettre en lien avec l'âge et l'ancienneté dans l'établissement. Ce n'est donc pas tant le fait d'être sanctionné qui marque la gravité de l'acte réprimé, que la durée de l'exclusion qui distingue les élèves en fonction des motifs et du parcours antérieur. Avant d'être la réponse à une pression du milieu,

l'exclusion temporaire est un outil de contrôle local que l'on ajuste en fonction des atteintes à l'ordre scolaire. Mais sur la base des chiffres présentés, elle ne peut pas être considérée comme une mesure exceptionnelle réservée aux seuls faits les plus graves.

L'allongement de la durée des exclusions est à mettre en lien également avec le renouvellement de ce type de sanctions auprès des mêmes élèves, qui peuvent être exclus jusqu'à 21 fois la même année, dans le cas le plus extrême de notre échantillon. Sans atteindre cette extrémité, 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 trois reprises au moins. L'usage de cette exclusion peut être répété pour un nombre déterminant d'élèves, et les absences de l'établissement qui leur sont liées ne sont pas sans poser question, alors que l'on sait que les formes d'encadrement des élèves par l'école sont décisives pour lutter contre le décrochage (Blaya, 2010). Cet état des lieux est particulièrement problématique lorsque l'on sait que ces exclusions ne sont pas, dans l'immense majorité des cas, assorties d'une mesure permettant d'assurer une forme de continuité scolaire. Il s'agit de journées où la plupart des élèves sont renvoyés à leur domicile sans aménagement particulier, et où quelques dizaines bénéficient d'un encadrement dans le cadre de dispositifs spécifiques liés à des structures socio-éducatives qui se démultiplient sur certains territoires. Sur les 76 établissements de notre échantillon, et additionnant les journées d'exclusions délivrées, nous pouvons considérer que pour certains 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.

6. DES PRATIQUES D'ETABLISSEMENT DIFFERENCIEES FACE AUX EXCLUSIONS

La présentation des chiffres précédents a le mérite de proposer un premier état des lieux des caractéristiques des exclusions temporaires à partir de données recueillies dans un nombre important d'établissements. Mais la présentation de ces moyennes a le défaut de lisser les différences entre les collèges sur les recours à cette sanction. Si la proportion de sanctions reste élevée dans une grande majorité des établissements de notre échantillon, nous en avons également observé qui se démarque fortement de leurs homologues. Ce sont ainsi près de 12% de notre échantillon, soit 9 établissements, qui ont recours à l'exclusion dans des proportions sans commune mesure avec les 67 autres. Ces établissements sont pour 4 d'entre eux classés en éducation prioritaire, et les profils sociologiques des 5 autres ne les distinguent pas du reste de l'échantillon. Nous désignerons ces 9 établissements sous le terme d'échantillon expérimental et les 67 restants constitueront l'échantillon témoin.

Tableau 6. Comparaison du nombre d'élèves exclus en moyenne par mois et par établissement entre l'échantillon total et l'échantillon expérimental

	Échantillon témoin (N=67 établissements)	Échantillon expérimental (N=9 établissements)
Septembre	51,6	4,2
Octobre	162,1	4,3
Novembre	59,8	3,4
Décembre	54,1	4,2
Janvier	33,5	4,3
Février	67,4	4,8
Mars	67,1	5,2
Avril	61,1	4,4
Mai	49,4	3,3
Juin	51,20	2,1

Il est aisé de constater les différences du recours aux exclusions temporaires entre les deux échantillons. Les 12 établissements que nous avons identifiés exclus 10 à 30 fois moins selon les cas que leurs homologues. Il ne s'agit donc pas d'ajustement ou de différences minimes, mais bien d'un fossé énorme qui témoigne de fait de l'application de politiques d'établissement sur ces questions qui sont radicalement différentes. Pour le dire clairement, les collèges de l'échantillon expérimental cherchent délibérément à limiter les exclusions qui sont utilisées sous la forme d'un ultime recours. De fait, on y observe une variation très réduite du nombre d'élèves exclus qui oscille entre 2 et 5 élèves par mois, contre 33 à 162 dans les autres établissements. L'usage de la sanction y est donc modéré, et ne fait pas l'objet d'évolution au gré de l'année, exception faite du mois de juin où le nombre d'élèves devient réduit. Cette constance dans le nombre d'élèves sanctionné est sans doute un indicateur intéressant qui illustre une forme de continuité dans la politique de l'établissement en matière d'exclusion. Elle ne semble pas être liée à des facteurs externes aux événements qu'elles sanctionnent, là où nous avons vu que pour la majorité des établissements elles se transforment et évoluent au cours de l'année en fonction de l'état des équipes pédagogiques et des options prises par les chefs d'établissements autour de ces questions. Les exclusions prononcées dans les collèges de l'échantillon expérimental sanctionnent d'abord des faits graves de violence ou d'atteinte physiques, alors que les

insolences par exemple sont traitées autrement. On y constate par ailleurs un faible niveau de suspension chez les élèves les plus jeunes : ce sont 11% d'élèves exclus qui sont en 6^e, 14% en 5^e, 43% en 4^e et 32% en 3^e. Les exclusions concernent donc pour 75 % d'entre elles des élèves de 4^e ou de 3^e. Il est donc clair que le recours à l'exclusion, comme marqueur d'un nouvel ordre scolaire, qui sonne comme un avertissement pour les plus jeunes, n'a plus lieu d'être dans ces établissements. Les suspensions semblent être le résultat de l'épuisement d'autres recours qui ne suffisent plus à traiter des difficultés rencontrées par les équipes. La répétition des exclusions est également beaucoup plus faible avec seulement 13% des élèves qui sont exclus à répétition contre un tiers des élèves de l'échantillon général. L'examen des durées d'exclusion témoigne aussi d'un recours réduit aux suspensions de 8 jours, alors que celles de 3 jours sont en revanche plus souvent utilisées que dans l'échantillon témoin. On peut y voir sans doute le résultat d'une politique plus ajustée de recours à ces sanctions, qui témoigne sans doute de la préoccupation de ne pas laisser les élèves sans encadrement. Il faut donc le dire haut et fort : même si la composition sociologique des établissements participe de la construction des difficultés rencontrées par les équipes, que le poids de logiques structurelles fait peser sur les collèves le poids de certains désavantages sociaux qui se couplent parfois à des moyens réduits, le recours à l'exclusion temporaire est d'abord le résultat d'une politique d'établissement. Sans doute, la posture des chefs d'établissements, dont il faut rappeler qu'ils sont les seuls habilités à prononcer cette sanction, doit être interrogée pour comprendre les différences dans la mobilisation et le recours à ces sanctions. L'exclusion temporaire est parfois l'occasion d'une paix sociale à moindres frais. Les « nouveaux managers de la République » sont de fait confrontés à d'énormes défis (Barrère, 2006). Ils subissent sans doute fortement le désarroi qui touche certaines équipes et il est sans doute alors difficile de ne pas céder aux appels à la fermeté. De fait, lorsque l'on constate le nombre d'élèves aujourd'hui concerné par ces sanctions et les différences entre établissements sur ces pratiques, force est de constater qu'elle est devenue d'abord un outil de contrôle sans rapport avec les référentielles éducatif propre à définir l'espace de l'école. Il nous semble que ces données révèlent l'état des difficultés perçues par des équipes qu'il faut impérativement entendre. Le recours massif aux exclusions temporaires témoigne d'une transformation de la relation éducative sur un registre sécuritaire qui marque la transformation singulière des formes d'encadrement scolaire des élèves. L'exclusion est déconnectée, dans de nombreux cas, de motifs raisonnables et alimente un puissant sentiment d'injustice chez les élèves, et une illisibilité des formes légitimes de gestion des désordres scolaires. Ces chiffres sonnent donc comme un double avertissement. D'abord sur le devenir d'élèves qui peuvent être confrontés dans leur scolarité à une forme de déscolarisation institutionnalisée. La proportion des élèves exclus à répétition ne manque pas de souligner les limites d'un projet démocratique qui entend pourtant faire de l'école un lieu de socialisation privilégié pour l'apprentissage de la vie en collectivité. Ensuite par les difficultés qu'ils révèlent de la position des équipes pédagogiques et des

directions qui cèdent sans doute aux sirènes sécuritaires serinées depuis deux décennies maintenant. Une telle proportion d'élèves exclus témoigne de décisions de confort et de routines punitives qui n'ont plus rien à voir avec l'esprit d'une école juste et bienveillante. Reste que des établissements parviennent à envisager autrement l'usage de ces sanctions, témoignant de dynamiques et de mobilisations locales dont il conviendrait sans doute de s'inspirer.

CONCLUSION

Le recours aux exclusions temporaires est massif en France et déborde des seuls cadres du maintien de l'ordre. Il est le marqueur d'un cadre disciplinaire qui participe de la remise en ordre symbolique d'une institution affaiblie (Dubet, 2002), et interroge la gestion par les directions d'une pression à la solidarité qui incite aux recours punitifs. Le recours massif à ces exclusions est devenu un outil de régulation interne, dont les chefs usent et qu'une partie des équipes attend. La souffrance enseignante, l'accumulation d'incidents dans des espaces scolaires recomposés qui imposent des formes nouvelles de négociations, l'accentuation de la confrontation de systèmes normatifs pluriels, la gestion de la division du travail éducatif au sein d'équipe qui ne partage pas toujours les mêmes référentiels pédagogiques, incitent à des solutions radicales qui sont aussi les plus simples à mettre en œuvre. L'exclusion temporaire est la mesure la moins contraignante aujourd'hui pour gérer une réalité complexe. Elle est soumise à un contrôle relatif de la hiérarchie académique, et son ampleur reste souvent insaisissable pour les équipes. Nous avons eu l'occasion de restituer ces données dans une quinzaine d'établissements. Nos interlocuteurs étaient souvent surpris, et parfois effarés, des volumes comptabilisés. En cela, l'exclusion temporaire est une ressource comme une autre de la gestion des incidents ordinaires qui jalonnent le quotidien du collège. Plus encore, elle est utilisée comme marqueur d'un cadre disciplinaire explicitement rigide, perçu comme le seul recours aux risques des débordements adolescents. L'exclusion temporaire devient ainsi une routine punitive, intégrée à des formes de contrôle ordinaire de l'ordre scolaire, et rarement envisagée comme un ultime recours face aux incidents graves qui peuvent se produire. Ces suspensions massives témoignent d'une dilution des préoccupations liées à l'encadrement éducatif des élèves, au profit de l'affirmation d'une autorité nécessaire qui devient aveugle. L'espace scolaire tend à devenir un espace comme un autre, où les injonctions éducatives propres à le définir s'effacent au profit d'une recomposition judiciairisée de son organisation et de ses référentiels. Ce ne sont pas les incidents les plus graves qui sont les plus sanctionnés : ce sont les élèves les plus jeunes qu'il faut recadrer à temps. Ce n'est pas succomber aux postures antisécuritaires que de rappeler que ces mesures sont pourtant contre-productives. Toutes les recherches sur la question se rejoignent sur ce point nous l'avons rappelé, attestant non seulement de leurs incidences néfastes pour les élèves exclus,

mais rappelant plus récemment les désavantages qu'elles induisent pour l'ensemble des élèves soumis aux registres punitifs de ce type.

Les données que nous avons présentées ne suffisent pas cependant à épuiser la connaissance limitée dont nous disposons sur les usages liés à l'exclusion dans d'autres territoires. Si nous avons rappelé le volontarisme de certaines équipes qui parviennent à exclure trente fois moins d'élèves que leurs homologues, nous n'avons pas comparé ni interrogé les effets de la composition sociale de ces établissements qui amèneraient encore d'autres développements. Il conviendrait aussi d'approfondir certains aspects de ce corpus, en interrogeant par exemple la sexuation des sanctions où en analysant plus finement les caractéristiques des motifs disponibles qui justifient le recours à la suspension. Les usages autour des exclusions temporaires ne sont qu'un indicateur parmi d'autres d'une difficulté plus large des équipes à faire vivre au quotidien une école d'État à laquelle on demande toujours plus (Chapoulie, 2010). Ils renseignent sur la transformation des cultures professionnelles, sur les incidences de la division du travail éducatif dans l'espace scolaire en France, sur les nouvelles formes de contrôle scolaire qui débordent largement le seul enjeu du traitement des désordres. Reste que le politiquement correct sécuritaire doit être dépassé, pour regarder en face l'impétueuse nécessité d'une action éducative porteuse de valeurs démocratiques à l'école (Ben Ayed, 2010, Astor et Benbenisthy, 2005). Engager une vraie réflexion sur le recours aux exclusions temporaires est peut-être un moyen parmi d'autres d'y travailler.

BIBLIOGRAPHIE

Ayral, S. (2011). *La fabrique des garçons. Sanctions et genre au collège*. Paris: Presses Universitaires de France.

Barrere, A. (2002a). *Les enseignants au travail, routines incertaines*. Paris: L'Harmattan.

Barrere, A. (2002b). Un nouvel âge du désordre scolaire: les enseignants face aux incidents. *Déviance et Société*, 26, 3–19.

Barrere, A. (2006). *Sociologie des chefs d'établissement. Les managers de la République*. Paris: Presses Universitaires de France.

Beaumont, C., Galand, B., & Lucia, S. (2015). *Les violences en milieu scolaire: définir, prévenir et réagir*. Québec: Presses de l'Université Laval.

Ben Ayed, C. (dir.). (2010). *L'école démocratique: vers un renoncement politique?* Armand Colin.

Benbenishty, R., & Astor, R. A. (2005). *School Violence in Context: Culture, Neighborhood, Family, School and Gender*. New-York: Oxford University Press.

Blaya, C. (2010). *Décrochage scolaire. L'école en difficulté*. De Boeck.

Bourgois, P. (2001). *En quête de respect: le crack à New York*. Paris: Éditions du Seuil.

Chapoulie. (2010). *L'École d'État conquiert la France. Deux siècles de politiques scolaires*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Christle, C. A., Jolivette, K., & Nelson, C. M. (2005). Breaking the School to Prison Pipeline: Identifying School Risk and Protective Factors for Youth Delinquency. *Exceptionality*, 13(2), 69–88. http://doi.org/10.1207/s15327035ex1302_2

Coenen-Huther, J. (2003). Le problème de la preuve en recherche sociologique qualitative. *Revue européenne des sciences sociales. European Journal of Social Sciences*, (XLI-128), 63–74. <http://doi.org/10.4000/ress.380>

Corti, L. (2003). Améliorer la disponibilité des ressources de données qualitatives: services et besoins infrastructurels. *Revue internationale des sciences sociales*, 177(3), 467. <http://doi.org/10.3917/riss.177.0467>

Dargentas, M., Brugidou, M., Le Roux, D., & Salomon, A.-C. (2006). Compte-rendu des journées internationales de l'analyse secondaire en

recherche qualitative. *Bulletin de méthodologie sociologique. Bulletin of sociological methodology*, (90), 43–55.

Debarbieux, E. (1996). *La violence en milieu scolaire. Tome 1: état des lieux*. Issy-les-Moulineaux: ESF.

Debarbieux, E. (2004). Les enquêtes de victimation en milieu scolaire: leçons critiques et innovations méthodologiques. *Déviance et Société*, 28(3), 317–333.

Debarbieux, É., & Blaya, C. (2002). *Violence in schools and public policies*. Paris Amsterdam New York [etc.]: Elsevier.

Debarbieux, E., Moignard, B., & Hamchaoui, K. (2013). *Enquête de victimation et climat scolaire auprès des personnels du second degré*. Paris: Ministère de l'éducation nationale, FAS.

Dubet, F. (2002). *Le déclin des institutions*. Paris: Seuil.

Fenning, P. (2008). Written discipline policies used by administrators: Do we have sufficient tools of the trade?, (7), 123–146.

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), 105–117.

Gregory, A., Cornell, D., & Fan, X. (2012). Teacher safety and authoritative school climate in high schools. *American Journal of Education*, 118, 401–425.

Grimault-Leprince, A., & Merle, P. (2008). Les sanctions au collège. Les déterminants sociaux de la sanction et leur interprétation. *Revue Française de Sociologie*, 49(2), 231–267.

Guigue, M. (2013). *Les déchirements des institutions éducatives : jeux d'acteurs face au décrochage scolaire*. Paris: l'Harmattan.

Hayden, C. (2003). Responding to Exclusion from School. *Journal of Educational Administration*, 41(6), 626–639.

Lemercier, C., & Ollivier, C. (2011). Décrire et compter. Du bricolage à l'innovation : questions de méthode. *Terrains & Travaux*, 19(2), 5–16.

Lepoutre, D. (1997). *Cœur de banlieue: codes, rites et langages*. Paris: O. Jacob.

Marcelo Burgos. (2015). *A escola e o mundo do aluno. Estudos sobre a construção social do aluno e do papel institucional da escola*. Rio de Janeiro: Garamond.

Moignard, B., & Rubi, S. (2013). Des dispositifs pour les élèves perturbateurs: les collèves à l'heure de la sous-traitance? *Carrefours de L'éducation*, 36, 47–60.

Paquin, M., & Drolet, M. (2014). Comportements violents chez l'enfant en Ontario: problématique de la suspension scolaire externe, perception des parents et alternatives possibles. *Education et Francophonie*, 32, 201–223.

Passeron, J.-C. (1991). *Le raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*. Paris: Éditions Nathan.

Payet, J.-P. (1997). «Le sale boulot». Division morale du travail dans un collège en banlieue. *Les Annales de La Recherche Urbaine*, 75, 19–31.

Perier, P. (2010). *L'ordre scolaire négocié. Parents, élèves, professeurs dans les contextes difficiles*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Perry, B., & Morris, E. W. (2014). Suspending Progress. Collateral consequences of exclusionary punishment in public schools. *American Sociological Review*, 79(6), 1067–1087.

Prairat, E. (2001). *Sanction et socialisation, idées, résultats et problèmes*. Paris: Presses Universitaires de France..

Robbes, B. (2011). *L'autorité éducative dans la classe: Douze situations pour apprendre à l'exercer*. Issy-les-Moulineaux: ESF.

Robbes, B. (2014). Fondements, contradictions et limites du rejet de l'autorité dans la relation éducative et pédagogique? *Recherches & Educations*, (11), 121–135.

Skiba, R., Horner, R. H., Chung, C.-G., Rausch, K., May, S., & Tobin, T. (2011). Race is not neutral: A national investigation of African American and Latino disproportionality in school discipline. *School Psychology Review*, 40(1), 85–107.

Skiba, R., & Rausch, M. K. (2006). Zero tolerance, suspension, and expulsion: Questions of equity and effectiveness. In *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (Mahwah, NJ: Erlbaum., pp. 1063–1092). C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.).

U.S. Department of Education Office for Civil Rights. (2014). CIVIL RIGHTS DATA COLLECTION. *Data Snapshot: School Discipline* (No. Issue Brief No.1).

Whyte, W. F. (2002). Street corner society. *La structure sociale d'un quartier italo-américain*. Paris: La Découverte.