

## Des élèves comme les autres : les élèves exclus temporairement en France

Benjamin Moignard

► **To cite this version:**

Benjamin Moignard. Des élèves comme les autres : les élèves exclus temporairement en France. Claire Beaumont, Benoît Galand, Sonia Lucia (dir.). Les violences en milieu scolaire : définir, prévenir et réagir, Presses Universitaires de Laval, 2015, 978-2-7637-2448-5. <https://www.pulaval.com/produit/les-violences-en-milieu-scolaire-definir-prevenir-et-reagir> . hal-01229869

**HAL Id: hal-01229869**

**<https://hal-upec-upem.archives-ouvertes.fr/hal-01229869>**

Submitted on 17 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.

# **Des élèves comme les autres : les élèves exclus temporairement en France**

Benjamin Moignard, Ph. D.

Maître de conférences, Université Paris-Est, LIRTES

Observatoire universitaire international éducation et prévention (OUIEP)

In Claire Beaumont, Benoît Galand, Sonia Lucia (dir.), *Les violences en milieu scolaire : définir, prévenir et réagir*, Presses Universitaires de Laval, pp 175-197

<https://www.pulaval.com/produit/les-violences-en-milieu-scolaire-definir-prevenir-et-reagir>

## **Résumé**

L'école n'a plus l'apanage de la prise en charge d'un certain nombre de problématiques en rapport avec les violences en milieu scolaire. En France, de nombreux dispositifs externes à l'école se développent pour prendre en charge les élèves supposés les plus difficiles. C'est le cas des dispositifs d'accueils de collégiens temporairement exclus de leur établissement, caractérisés par l'intervention de professionnels du travail social. Le recours à cette sanction, parmi les plus sévères à la disposition des équipes pédagogiques, est censé être exceptionnel et réservé aux cas les plus graves. La mise en place de ces dispositifs locaux s'est construite sur cette hypothèse d'un public d'élèves exclus potentiellement en risque de décrochage, voire déjà engagés dans des activités délinquantes qui conditionnent les difficultés de comportements constatées dans l'école. Pourtant, notre enquête tend à prouver que la cible initiale est loin d'être atteinte, puisque les élèves temporairement exclus et accueillis dans ces structures ne semblent pas se différencier des autres, que ce soit du point de vue de la perception qu'en ont les porteurs de dispositifs, mais aussi du point de vue de la relation qu'ils entretiennent avec l'école.

**Mots clés :** sanctions, dispositifs, exclusions, collègue

## **Abstract**

The school is no longer the prerogative of the management of issues related to school violence. In France, many schools' external devices grow to handle the supposedly toughest students. This is the case of the welcoming measures for temporarily excluded collegians (secondary-school pupil), a measure characterized by the intervention of professional social worker. The use of this measure among the hardest available for the teaching staff is supposed to be exceptional, reserved for the toughest cases. The establishment of these local systems is built on the assumption of excluded students potentially at risk of dropping out, which are already involved in criminal activities that also affect the behavior difficulties in school. However, our survey tends to prove that the initial target is far from being achieved, since students temporarily excluded and accommodated in these structures do not seem to differentiate from others, whether from the point of view of those devices holders, but also from the point of view of their relationship with the school.

**Keywords :** sanctions, devices, exclusion, secondary-school (college)

## **Introduction**

Les processus de massification scolaire qui ont marqué la plupart des pays démocratiques ces trente dernières années ont largement contribué à imposer dans le débat public une sensibilité nouvelle pour les enjeux de sécurité à l'école. Si les manifestations de violences en milieux scolaires étaient plutôt associées à des rituels intégrateurs positifs lorsque l'école n'accueillait qu'une faible part de la population quasi exclusivement issue des milieux les plus favorisés, la violence à l'école est devenue un véritable problème social avec la transformation des contextes scolaires, l'hétérogénéisation des publics de l'école, et l'évolution significative des rapports

éducatifs dans des sociétés où l'obtention d'un diplôme devient indispensable à l'insertion sociale et professionnelle. On assiste en France depuis une dizaine d'années à une transformation significative de la mobilisation de l'échelon local qui s'implique désormais largement dans la prise en charge de certaines problématiques scolaires jusqu'alors traitées exclusivement par les professionnels de l'école, en référence à des cadres nationaux (Ben Ayed, 2009). Plus précisément, la démultiplication des dispositifs locaux visant à gérer l'hétérogénéité des publics et à prendre en charge des aspects particuliers des usages sociaux dans l'école, participent d'un nouvel âge d'une organisation scolaire qui ne peut plus être uniforme (Barrère, 2013). C'est dans ce contexte que se déploient de nombreux dispositifs liés à la gestion des désordres scolaires (dans le présent ouvrage<sup>o</sup>: Dethier, 2014).

Cette contribution s'intéresse justement aux modes de désignation des élèves pris en charge dans des dispositifs d'accueil externalisés aux établissements, en s'intéressant au cas des collégiens<sup>1</sup> temporairement exclus en France. Comme dans de nombreux pays occidentaux, un certain nombre de manquements à l'ordre scolaire sont identifiés par le code de l'éducation français, qui prévoit des réponses précises déclinées autour d'un certain nombre de sanctions. Parmi elles, l'exclusion fait figure de réponse la plus dure, marquant l'éviction provisoire ou définitive de l'élève de son établissement. Un décret<sup>2</sup> relatif à la refonte des procédures disciplinaires dans les collèges est paru récemment. 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 plus excéder huit jours contre un mois auparavant<sup>o</sup>». Depuis les années 2000, l'éducation nationale française cherche à mieux encadrer et à limiter l'usage d'une sanction qui, si elle est largement utilisée par les équipes éducatives, accentue les risques de décrochages et de tensions dans l'école (Blaya, 2010). Cette sanction est interdite dans d'autres pays européens comme la Finlande, la Suède, le Portugal et le Brésil, par exemple. Une étude récente sur la question estime qu'entre 300 et 800

---

<sup>1</sup> En France, les collégiens du second degré sont âgés de 11 ans à 15 ans environ, fréquentent le collège pendant 4 ans, dans des classes dites de 6<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup>. Le collège fait la suite d'une scolarisation en école primaire (5 ans), et est antérieur à celle du lycée qui dure 3 ans.

<sup>2</sup> Décret n°2011-728 du 24 juin 2011.

sont exclus *chaque jour* sur l'ensemble des 120 collèges que compte un département comme la Seine-Saint-Denis sur lequel porte notre enquête (Moignard, 2014). Un certain nombre d'établissements gèrent l'accueil des élèves exclus en interne, mais dans l'immense majorité des cas, ils ne bénéficient d'aucun encadrement éducatif particulier, malgré les obligations légales en la matière. Le temps de l'exclusion temporaire est donc en France un temps de déscolarisation.

**Mettre en exergue**<sup>o</sup>: Un certain nombre d'établissements gèrent l'accueil des élèves exclus en interne, mais dans l'immense majorité des cas, ils ne bénéficient d'aucun encadrement éducatif particulier, malgré les obligations légales en la matière.

C'est ce constat qui a incité les collectivités locales et les acteurs du champ du travail social à se mobiliser sur cette question dans certains territoires. L'émergence de ces dispositifs qui couvrent parfois des départements entiers, s'inscrit dans une évolution de la gestion d'un certain nombre de difficultés sociales et scolaires par de nouveaux acteurs éducatifs à l'échelon local. Les dispositifs d'accueil des élèves temporairement exclus s'insèrent dans ces logiques et sont justifiés par leurs promoteurs par l'ampleur du nombre d'élèves mis à la porte des établissements qu'il leur faut gérer pendant le temps scolaire. Une forme d'impératif moral est aussi largement avancée: il faut trouver des solutions d'encadrement à des élèves considérés comme fragilisés, et dont les difficultés sociales et scolaires supposées accentuent le risque de décrochage. Mais qui sont les élèves orientés vers ces dispositifs? Est-ce que le public de ces structures censées accueillir des élèves en grande difficulté correspond à celui qui est attendu? Les élèves exclus sont-ils particulièrement difficiles? Pour répondre à ces questions, nous nous appuyerons sur la perception et les modes de désignations de ces élèves par les différentes catégories d'acteurs mobilisés dans leur prise en charge. Nous chercherons ensuite, au moyen de la mesure de leur appréciation du climat scolaire, à mieux cerner la relation qu'ils entretiennent avec l'institution scolaire et à les situer par rapport à ceux qui ne subissent pas ces formes de sanctions.

**Mettre en exergue**<sup>o</sup>: Les autorités locales s'impliquent désormais largement dans la prise en charge de certaines problématiques scolaires jusqu'alors traitées exclusivement par les professionnels de l'école.

## Une enquête en milieu urbain défavorisé

Cette contribution s'appuie sur une enquête menée dans le département de Seine-Saint-Denis situé au nord-est de l'agglomération parisienne, en lien avec un projet de recherche plus large sur les formes de régulations de l'ordre scolaire au collège. Nous conduisons depuis deux ans un travail de recherche sur ces questions, en rapport avec l'évaluation du programme d'Accueil des Collégiens Temporairement Exclus (ACTE) porté par le Conseil Général<sup>3</sup> Seine-Saint-Denis. Ce programme est décliné en 25 dispositifs qui ont accueilli sur l'année scolaire 2012-2013 près de 2000 élèves, répartis dans 22 villes et 61 collèges<sup>4</sup>. Le principe de ce dispositif est assez simple<sup>o</sup>: il s'agit d'accueillir des élèves temporairement exclus de leur établissement pour une durée qui varie entre 1 et 8 jours, dans des structures désignées et généralement en dehors des établissements, encadrés par des personnels non scolaires qui appartiennent massivement au champ du travail social ou du travail communautaire. Les activités proposées dans le cadre de ces dispositifs s'organisent autour des enjeux de resocialisation scolaire, d'apprentissage de la règle et d'exercice de la citoyenneté.

Ce n'est sans doute pas un hasard si ce département est le premier à mettre en place ce type de prise en charge à si grande échelle. Le département Seine-Saint-Denis, qui compte 40 communes et 1 529 928 habitants au dernier recensement de 2011, est considéré comme le plus jeune des 95 départements français métropolitains avec 29<sup>o</sup>% de la population qui a moins de 20 ans. Il est aussi marqué par une concentration des difficultés économiques et sociales qui contribuent à le positionner comme l'un des départements les plus pauvres de France. C'est une région aux visages multiples, qui subit «<sup>o</sup>les bouleversements de la démographie et de l'immigration, de la marche forcée de la désindustrialisation à la haute technologie, de la persistance du chômage, d'une intégration sociale difficile à mettre en œuvre, mais aussi de la percée des nouvelles

---

<sup>3</sup> Chaque département est constitué d'un Conseil général qui constitue l'assemblée délibérante de ce territoire pour six ans.

<sup>4</sup> Cette enquête s'insère dans un projet de recherche plus large sur les désordres scolaires et la prévention du décrochage dans le second degré mené avec la participation de Myriam Ouafki, Stéphanie Rubi et Juliette Garnier. Il a bénéficié d'un financement du Fond social européen.

générations dans le champ politique, culturel ou économique<sup>o</sup>» (Kepel, 2012, p. 15). La Seine-Saint-Denis compte 51,8°% de collèges classés en éducation prioritaire, contre 21,4°% en Seine et Marne et 36,1°% dans le Val-de-Marne, les deux autres départements qui composent l'académie de Créteil<sup>5</sup>. Les résultats scolaires dans les collèges ont tendance à être moins bons que ceux des autres départements de l'académie, que ce soit au regard des évaluations nationales ou de la réussite mesurée au brevet des collèges. Les besoins éducatifs sont donc particulièrement prégnants, et les politiques locales investissent massivement dans des programmes de lutte contre le décrochage et la violence à l'école en particulier, en menant aussi des actions ambitieuses en termes de développement de projets culturels dans l'école par exemple.

## **Méthodologie**

Nous nous appuyerons dans ce chapitre, sur deux types de données. Nous examinons par l'entremise des propos tenus par les chefs d'établissements, les conseillers principaux d'éducation (CPE) et les coordinateurs et responsables des dispositifs, les principes de justification invoqués pour solliciter le dispositif et la place occupée par ce dernier dans le maillage tissé par les acteurs éducatifs du territoire. Nous cherchons ainsi à voir les congruences et les discordances des éléments mis en avant dans la légitimation du dispositif par les uns et les autres. Pour ce faire, nous prenons appui sur plus de 60 entretiens de recherche. Nous avons interviewé 28 responsables, coordinateurs ou référents répartis sur l'ensemble des dispositifs du programme départemental, dont 8 personnes interviewées à 2 ou 3 reprises. Ces entretiens portent sur les modalités d'organisation des dispositifs, les formes de sollicitation et d'usages du dispositif, et la perception et l'appréciation du partenariat avec les établissements scolaires. Nous avons également interrogé sur des questions semblables 17 chefs d'établissements ainsi que 15 CPE représentatifs de l'ensemble des établissements bénéficiant du programme départemental, répartis sur 12 dispositifs distincts. Nous avons donc un corpus d'entretiens significatifs relatifs à la mise en place de ce dispositif sans pour autant être exhaustifs, étant donné le nombre

---

<sup>5</sup> Il existe trente académies en France qui sont des circonscriptions administratives liées au ministère de l'Education Nationale. Elles correspondent à un découpage régional spécifique qui réunit différents départements d'une même région.

d'établissements et d'élèves concernés. Ces entretiens ont été analysés sur la base d'une analyse thématique visant à identifier des modèles explicatifs de pratiques ou de représentations partagés par les acteurs. Ces données ont également été traitées en relation avec les observations menées pendant huit mois dans six dispositifs représentatifs du territoire. En revanche, nous n'utiliserons pas ici les entretiens que nous avons également conduits auprès de 54 élèves accueillis dans les dispositifs et qui nécessiteraient d'autres développements.

Nous utiliserons également deux bases de données quantitatives recueillies à partir d'un questionnaire administré auprès d'un échantillon représentatif d'élèves accueillis dans le dispositif (n=377). Les caractéristiques d'âge, de classe et de sexe des élèves de l'échantillon sont comparables à celles de l'ensemble de la population d'élèves accueillis dans les dispositifs. Les 1877 élèves accueillis dans ces structures d'accueil en 2012-2013 se répartissent à un ou deux points près comme ceux de notre échantillon<sup>o</sup>: on compte ainsi 18,8% de filles, 78,5% de garçons, 20,7% d'élèves de 6<sup>e</sup>, 23,9% d'élèves de 5<sup>e</sup>, 31,3% d'élèves de 4<sup>e</sup> et 23,6% d'élèves de 3<sup>e</sup>. Ce questionnaire comporte trois parties<sup>o</sup>: la première porte sur l'appréciation par les élèves du climat de leur établissement (dans le présent ouvrage<sup>o</sup>: Blaya, 2014); la deuxième concerne leur appréciation du dispositif (9 variables) et la dernière porte sur les caractéristiques de l'élève (5 variables). La première partie du questionnaire est identique à celle d'un questionnaire plus large (65 variables) de climat scolaire et de victimisations visant à mesurer la violence à l'école que nous utilisons dans le cadre des travaux sur ces questions (Debarbieux, 2004). Nous cherchons en effet à comparer la perception du climat scolaire des élèves accueillis dans les dispositifs, et celle d'une population d'élèves plus large n'ayant pas été orientée vers un dispositif particulier. Nous avons donc soumis ce questionnaire à un échantillon de 1802 élèves de l'académie de Créteil, sachant que 11 des 15 établissements enquêtés sont en Seine-Saint-Denis. Ces enquêtes dites de «climat scolaire et de victimisation<sup>o</sup>» ont été menées en 2013 auprès des élèves de deux classes choisies aléatoirement dans chacun des niveaux de 6<sup>e</sup>, de 5<sup>e</sup> et de 4<sup>e</sup> de ces établissements. Si cet échantillon n'est donc pas représentatif de l'académie de Créteil, au moins peut-il être considéré comme significatif à l'échelle de Seine-Saint-Denis.



## **Un public qui ne correspond pas à l'image des élèves attendus°: la perception des coordinateurs de dispositifs**

Les dispositifs sont généralement pensés pour prendre en charge des élèves dits «°difficiles°», qui ont «°besoin°de cadres et de repères°» nous dirons beaucoup de nos interlocuteurs. Plus précisément, la sanction de l'exclusion temporaire est considérée comme une sanction relativement grave qui doit correspondre à un manquement significatif à l'ordre scolaire. La mobilisation de l'échelon local s'est construite sur cette hypothèse d'un public d'élèves exclus potentiellement en risque de décrochage, voire déjà engagés dans des activités délinquantes qui conditionnent les difficultés de comportements constatés dans l'école. La prise en charge dans les dispositifs doit donc privilégier, dans l'esprit de très nombreux coordinateurs, l'accueil d'élèves éprouvant des difficultés significatives dans leur établissement. C'est aussi le sens du profil des professionnels mobilisés dans les dispositifs qui sont pour près des trois quarts d'entre eux issus du champ de l'«°éducation spécialisée°». En France, elle est constituée presque exclusivement d'éducateurs ou d'animateurs sociaux, liés à des structures dites de travail social visant la prise en charge de publics «°en difficultés°», plutôt que l'accueil de populations scolaires ordinaires. C'est bien la désignation d'un public à besoins particuliers qui structure en partie ce champ d'intervention. Une réaffirmation rappelée régulièrement par les coordinateurs de dispositifs lorsqu'on les interroge sur le type de public pour lequel ils ont conçu le dispositif°:

M, R.°, Coordinateur de dispositif°: (...) y a aussi un autre enjeu. C'est celui du type de public que l'on accueille. On est dans une culture de la prév. (prévention spécialisée) qui, comment dire, qui sait faire avec des publics en difficulté. C'est ça aussi notre spécificité je crois, et c'est cela que les collègues apprécient. On est considéré comme des spécialistes de ces publics, des publics qu'on dit difficiles. Moi personnellement j'utilise (sic) jamais ces mots «°public difficile°». Pour moi, ce sont des jeunes en difficulté, des jeunes qui ont besoin d'un encadrement particulier parce qu'ils ne partent pas avec les mêmes chances que les autres.

D'autres coordinateurs de dispositifs, qui peuvent être moins marqués par cette culture de la prévention spécialisée, expliquent aussi se situer dans un cadre qui vise plutôt à accueillir des

publics à «°besoins particuliers°». Mais nombre de nos interlocuteurs, qu'ils soient coordinateurs de dispositifs ou intervenants plus ponctuels, ont été très surpris par le public auquel ils ont été confrontés.

M. V.°, Coordinateur de dispositif°: Mais en revanche je suis très surpris parce que ce n'est pas ce public (des jeunes en difficultés) que l'on reçoit ici. Y'en (sic) a quelques-uns, mais franchement par rapport à d'autres, c'est rien! Ils ont fait une bêtise, y'en (sic) a certains qui ont des problèmes relationnels avec des profs, ou avec un assistant d'éducation, mais on ne peut pas dire qu'ils aient des grosses difficultés. Même sincèrement des fois nos intervenants nous disent°:«° Mais ça va en fait!°» Enfin ils nous disaient ça au début parce que maintenant ils savent que c'est pas des terreurs non plus! Mais c'est vrai aussi qu'on a été un peu surpris. Moi en tout cas, je sais que c'est (sic) pas l'image que je me faisais d'un élève exclu.

Enquêteur°: «°C'était quoi cette image que vous vous faisiez?°»

M.V.: Ben (sic) je ne sais pas, mais plus, plus dur en fait. Je pensais qu'on allait avoir des jeunes qui avaient fait un truc vraiment grave, genre, genre je sais pas (sic), mais taper un prof, ou agresser d'autres élèves. Des problèmes de violences surtout, des problèmes de *racket* de choses comme ça. Mais finalement on en a très peu des comme ça. Bon ça arrive hein, ça arrive, et d'ailleurs souvent c'est un peu dur parce que y'a (sic) un gros décalage entre celui-là et les autres. Ça arrive. Mais en général, on a des gamins qui ont fait une petite bêtise, enfin ce que moi j'appelle une petite bêtise et qui se retrouvent là.

Nous pourrions multiplier les extraits d'entretien pour traduire un sentiment souvent énoncé°: il y a un décalage entre le cadre du dispositif et ses modalités d'accueil, le public qui était attendu, et les élèves qui sont effectivement reçus. Certains parlent ainsi d'«°un public ordinaire de maison de quartier°», de «°gamins pas méchants°» ou de «°jeunes qui (les) reposent par rapport au public

habituel<sup>o</sup>». Bien sûr, la généralité au niveau départemental souffre d'exceptions et de quelques dispositifs qui estiment accueillir une majorité d'élèves en grande difficulté. Mais d'un point de vue global, le sentiment des coordinateurs et des intervenants est plutôt celui d'un public assez éloigné de l'image de l'élève perturbateur qu'ils envisageaient d'abord.

**Mettre en exergue<sup>o</sup>:** Il y a un décalage entre le cadre du dispositif et ses modalités d'accueil, le public qui était attendu, et les élèves qui sont effectivement reçus.

### **Un dispositif peu mobilisé pour les cas les plus «<sup>o</sup>durs<sup>o</sup>»<sup>o</sup>: le choix des chefs d'établissements**

De fait, de nombreux principaux<sup>6</sup> que nous avons rencontrés reconnaissent orienter des élèves qui ne sont généralement pas ceux qui sont considérés comme les plus «<sup>o</sup>durs<sup>o</sup>». Nous pouvons distinguer quatre catégories d'élèves envoyés dans les dispositifs à partir des propos des chefs d'établissements<sup>o</sup>:

- *Des élèves qui ont traversé un épisode difficile, une crise au sens large du terme, et qui nécessite selon le chef d'établissement un encadrement éducatif ciblé<sup>o</sup>:*

Des élèves qui sur le moment ont pété les plombs, mais pour lesquels on découvre l'origine de ce *pétage* de plombs entre guillemets, grâce à l'intervention du dispositif et à cette intervention un peu plus individualisée, et qui se trouve au sein du dispositif, et c'est vrai que parfois, il suffit de deux, trois ou quatre jours au sein du dispositif pour que les choses se calment et que cet événement ponctuel pour lequel l'élève s'est fait remarquer soit juste ponctuel, et que la suite de l'année se passe parfaitement bien.

- *Des élèves qui n'ont pas l'habitude de commettre des perturbations significatives, mais dont l'exclusion dans le dispositif doit permettre de «<sup>o</sup>marquer le coup<sup>o</sup>»<sup>o</sup>:*

---

<sup>6</sup> Le «<sup>o</sup>principal<sup>o</sup>» désigne le chef d'établissement des collègues.

Enquêteur°: Et vous envoyez quels élèves dans le dispositif?

M. A. Principal°: Nous (dans) le dispositif ici, au niveau de l'établissement, on y envoie surtout des élèves pour marquer le coup. Des élèves qui n'ont pas encore franchi le pas dans une attitude d'opposition trop forte en fait, donc, voilà des élèves... en fait, le plus gros je pense que c'est ce type d'élève à qui on dit attention, attention tu es sur la mauvaise pente. Mais même si tu es exclu, et ça c'est très important qu'il le comprenne, même si tu es exclu donc, e bien, tu n'es pas dehors, tu as encore une chance.

- *Des élèves identifiés comme «°à risque de décrochage°» par l'institution. Ils sont envoyés dans le dispositif pour un encadrement spécifique°:*

Mme J. , Principale°: «°(...) On n'envoie pas forcément, je le disais hier, on n'envoie pas forcément un gamin parce que c'est la première fois qu'il fait une bêtise. On fait attention au profil, faut vraiment que ce soient des élèves dits décrocheurs. C'est-à-dire un gamin capable de venir à l'école les mains dans les poches, qui se moque éperdument de ce qui va lui arriver, de ce qui va se passer, des résultats scolaires. C'est vraiment pour un profil d'élèves particulier.

- *Des élèves envoyés dans le dispositif en dernier recours avant une exclusion définitive. Il s'agit alors de ce qui est considéré par l'équipe éducative comme une «°dernière chance°» avant une exclusion définitive et qui fait suite à des tentatives de prise en charge en interne qui sont restées infructueuses°*

Ensuite, j'allais dire, c'est triste ce que j'vais vous dire, mais après ça, très souvent, ce sont aussi des élèves hyper durs, heureusement ça n'est pas le cas pour tous, ce sont des élèves au bord de l'exclusion définitive. C'est-à-dire que vraiment s'ils continuent après ça, à ce moment-là y a eu d'autres dispositifs. Le [dispositif] vient après, dans la... ?????? J'vais pas dire que le gamin... pour moi un gamin devrait avoir une éternité de chances, mais le gamin il a quand même pas mal de possibilités avant, on a des

modules relais, on a des classes relais, enfin on a pas mal d'autres choses aussi, des exclusions aussi à l'interne de l'établissement, pas mal de dispositifs en amont de celui-ci. Après si ce qui est fait, après ça perdure, bon et bien dans ces cas-là c'est des élèves qui vont finir par une exclusion définitive quoi. On attend vraiment que la situation soit devenue très compliquée au sein de l'établissement.

Même si cette typologie est sans doute assez significative des différentes catégories d'élèves considérés par les chefs d'établissement comme présidant à leur orientation dans des dispositifs, elle ne suffit pas à rendre compte des proportions de chacune et d'une tendance de fond qui nous semble plus significative. L'examen des motifs de sanctions signalés dans les «<sup>o</sup>rapports d'incidents<sup>7o</sup>» révèle que l'immense majorité des élèves exclus le sont pour des raisons qui renvoient plutôt à des conflits ordinaires plutôt qu'à des problématiques lourdes. De fait, l'école française résiste mal à ce changement structurel imposé par le double mouvement d'une démocratisation scolaire qui entraîne dans son sillage une nouvelle population d'élèves, et l'avènement d'une société moderne ouverte à de nouvelles formes de subjectivation dont les élèves ne se privent pas. La capacité de l'école à imposer sa loi ne va plus de soi<sup>o</sup>: l'ordre scolaire est devenu négocié, l'école voit sa légitimité à fixer le cadre d'un modèle social universel et intégrateur régulièrement remis en cause, alors que les solutions de remplacement aux régimes des sanctions ordinaires sont limitées (Galand, 2009; Périer, 2010).

C'est dans ce contexte que la sanction est devenue un mode de régulation omniprésent pour les équipes éducatives, sans que l'impact éducatif de ces mesures soit toujours interrogé (Grimault-Leprince et Merle, 2008). Ce sont donc aussi des élèves ordinaires qui subissent massivement des sanctions lourdes et qui rendent difficiles la définition d'un profil type d'élèves exclus. En revanche, il est un consensus assez général pour désigner ceux que l'on n'envoie que rarement dans les dispositifs<sup>o</sup>: les élèves considérés comme les plus perturbateurs et les plus durs. Cette nouvelle figure du cancre qui n'a plus rien de sympathique n'a pas sa place dans ces nouveaux

---

<sup>7</sup> Les «<sup>o</sup>rapports d'incidents<sup>o</sup>» correspondent à des notifications internes qui restituent l'événement à l'origine de la sanction. Selon les cas, ces rapports sont ou non transmis aux élèves et à leur (s) famille (s), et conservés dans le dossier de l'élève pendant la durée de sa scolarité au collège.

cadres, lui qui incarne la résistance à la norme scolaire, cet élève déviant qui « transporte avec lui toute la précarité et l'instabilité du monde social environnant » (Geay, 2003, p.21). Il faut sans doute considérer dans ces prises de position une appréciation du potentiel bénéfice que les élèves peuvent tirer de ces séjours. Pour beaucoup de chefs d'établissement, les cas les plus lourds ne sont pas prioritaires puisque d'autres élèves désignés par plusieurs de nos interlocuteurs comme « °récupérables° » sont préférés. Les flux d'élèves temporairement exclus étant particulièrement significatifs, il existe de fait un large vivier d'usagers potentiels pour ces structures qui entretiennent des relations plus apaisées avec l'institution scolaire.

**Mettre en exergue°:** L'immense majorité des élèves exclus le sont pour des raisons qui renvoient plutôt à des conflits ordinaires qu'à des problématiques lourdes.

### **Des élèves comme les autres?**

Dans l'hypothèse d'une différenciation très forte des profils des élèves accueillis dans ces dispositifs et des élèves dits « °ordinaires° », nous devrions trouver de fortes différences dans les formes d'appréciation du climat scolaire. De très nombreuses recherches ont fait la preuve d'une appréciation plus négative du climat chez les élèves les plus en difficulté, ou les plus en conflit avec l'école (Cohen, McCabe, Michelli et Pickeral, 2009). Le principe de l'orientation dans les dispositifs étant lié à une forme de sanction assez lourde, il serait assez logique de constater une perception du climat scolaire et une relation aux adultes en particulier plus dégradées que pour les autres élèves. Il n'en est rien.

Intéressons-nous d'abord à la question du sentiment de justice des élèves. La recherche a bien montré les enjeux très forts de la clarté des règles et du sentiment de justice comme élément significatif de l'amélioration du climat scolaire (Caillet, 2006). Les travaux qui s'intéressent aux élèves en tension avec l'école insistent systématiquement sur un sentiment d'injustice particulièrement ancré chez ces élèves, en lien avec un parcours scolaire souvent difficile que ce soit du point de vue des apprentissages ou de la constitution d'une forme de « °casier scolaire° » qui marque l'accumulation de nombreuses punitions et sanctions (Millet et Thin, 2005). Pourtant,

interrogés par questionnaires, à la question de la perception de la justice des punitions dans l'établissement, les élèves de l'échantillon (échantillon dispositif) qui fréquentent un dispositif d'accueil expriment dans une proportion plus élevée, une appréciation plus positive que ceux de l'échantillon qui sont toujours en contexte scolaire régulier, que nous appellerons l'échantillon «°témoin°» (voir le tableau 1 pour les résultats descriptifs).

Tableau 1. Fréquence des réponses concernant le sentiment de justice des punitions en général dans le collège des répondants

	Échantillon dispositif N <sup>bre</sup> de réponses (%)	Échantillon témoin N <sup>bre</sup> de réponses (%)
<b>Punitions perçues justes</b> ( <i>cumul de très justes/plutôt justes</i> )	225 (59,7°%)	847 (50,9°%)
<b>Punitions perçues injustes</b> ( <i>cumul de injustes/plutôt injustes</i> )	146 (39,2°%)	831 (46,1°%)

Comme il est indiqué dans le tableau 1, seulement la moitié des élèves de l'échantillon témoin considère que les punitions sont justes alors qu'ils sont près de 9°% de plus dans l'échantillon dispositif. Ces élèves ne semblent donc pas souscrire à un sentiment d'injustice marqué et ont même une perception de la justice à l'école plus positive que l'ensemble des élèves fréquentant le système scolaire ordinaire (échantillon témoin).

**Mettre en exergue :** À la question de la perception de la justice des punitions dans l'établissement, les élèves qui fréquentent un dispositif d'accueil expriment dans une proportion plus élevée, une appréciation plus positive que ceux de l'échantillon qui sont toujours en contexte scolaire ordinaire.

Les résultats présentés dans le tableau 2 indiquent qu'il existe aussi très peu de différence concernant l'appréciation de la relation à la vie scolaire qui se révèle positive pour les deux groupes d'élèves questionnés.

Tableau 2. Fréquence des réponses concernant l'appréciation de la relation à la vie scolaire dans le collège des répondants

	Échantillon dispositif N <sup>bre</sup> de réponses (%)	Échantillon témoin N <sup>bre</sup> de réponses (%)
<b>Relations bonnes</b> (cumul de <i>très bonnes/bonnes</i> )	308 (81,7°%)	1 444 (80,1°%)
<b>Relations mauvaises</b> (cumul de <i>mauvaises/pas très bonnes</i> )	65 (17,3°%)	297 (16,7°%)

Comme le montre le tableau 3, la différence est en revanche plus marquée que ce soit au regard de l'appréciation de la relation avec la direction, ou plus nettement encore, au regard de l'appréciation de la relation avec les enseignants.

Tableau 3. Fréquence des réponses concernant l'appréciation de la relation avec la direction et les enseignants

	RELATIONS AVEC LA DIRECTION		RELATIONS AVEC LES ENSEIGNANTS	
	Échantillon dispositif N <sup>bre</sup> de réponses (%)	Échantillon témoin N <sup>bre</sup> de réponses (%)	Échantillon dispositif N <sup>bre</sup> de réponses (%)	Échantillon témoin N <sup>bre</sup> de réponses (%)
<b>Relations bonnes</b> (cumul de <i>très bonnes/bonnes</i> )	259 (68,7°%)	1 338 (74,3°%)	163 (43,2°%)	1 034 (57,4°%)



<b>Relations</b>				
<b>mauvaises</b> (cumul	114	393	210	707
<i>de mauvaises /pas</i>	(30,2%)	(21,8%)	(56,7%)	(39,2%)
<i>très bonnes)</i>				

Ces résultats descriptifs indiquent que la proportion d'élèves issus des dispositifs qui estiment avoir des relations dégradées avec la direction est près de 7% supérieure à celle des autres élèves. L'écart se creuse encore de près de 15% sur la variable liée à l'appréciation de la relation avec les enseignants. Ces éléments recourent une des caractéristiques de l'orientation dans le dispositif<sup>o</sup>: ce sont près de 67% des élèves envoyés dans un dispositif qui le sont en raison d'un incident qui implique une confrontation avec un adulte de l'établissement (insolence, violence verbale ou physique). La perception par les acteurs scolaires du dispositif comme un espace éducatif permettant de resituer le cadre et les conditions d'une bonne relation avec les adultes est donc cohérente avec ces chiffres. Ces chiffres ont cependant été obtenus avec un échantillon témoin auprès duquel il y avait déjà une surreprésentation d'élèves présumés entretenir des relations relativement détériorées avec les adultes. Par ailleurs, il faut considérer que ce sont des données descriptives et que des analyses plus poussées permettraient de déterminer si ces différences sont significatives d'un point de vue statistique.

**Mettre en exergue**<sup>o</sup>: Les élèves des dispositifs estiment avoir davantage de relations dégradées avec la direction et les enseignants que ceux provenant des écoles ordinaires.

Il ne faudrait pas oublier cependant que plus de 43% des élèves de l'échantillon dispositif entretiennent des relations positives avec leurs enseignants, ce qui affaiblit un peu plus encore cette image décalée de l'accueil dans les dispositifs d'élèves systématiquement en conflit avec les adultes.

Pour avoir une perception plus précise relativement à cette question des proximités et des différences entre les élèves accueillis dans les dispositifs et les autres, nous avons procédé à la

construction d'un Indice de climat scolaire (ICS). Il s'agit d'agréger les réponses à différentes variables permettant de mieux situer l'appréciation du climat scolaire en général. Nous avons retenu six variables communément admises comme essentielles à l'appréciation du climat scolaire<sup>8</sup> : l'appréciation de la vie au collège : la relation entre élèves; les relations avec les enseignants; la relation à la vie scolaire; la relation à la direction et la justice des punitions. Cet indice est construit à partir du score que les adolescents donnent à leur expérience sur le plan de la relation<sup>o</sup>: par exemple, sur la catégorie «<sup>o</sup>appréciation des relations avec les enseignants », le répondant a le choix entre quatre réponses : très bonnes (1 point), bonnes (2 points), pas très bonnes (3 points) et mauvaises (4 points). Sur «<sup>o</sup>le sentiment de justice des punitions<sup>o</sup>», l'échelle est aussi en quatre points, de l'appréciation la plus positive à l'appréciation la plus négative. Dès lors, on peut additionner les points correspondant à la fréquence rapportée puis les diviser par le nombre de variables concernées pour obtenir cet Indice de climat scolaire. L'utilisation de cette méthode a l'avantage d'être plus précise que la réponse à une seule question.

Calculée ainsi, la perception du climat scolaire s'est aussi révélée sensiblement identique entre les deux échantillons qui obtiennent un indice d'appréciation du climat scolaire de près de 85<sup>o</sup>%. Ces chiffres renforcent donc les éléments déjà identifiés à partir des entretiens et des observations<sup>o</sup>: les élèves accueillis dans le dispositif ne se distinguent pas vraiment des autres, sinon par le fait qu'ils ont été sanctionnés. Il y a donc de très faibles probabilités que les dispositifs accueillent massivement les 5 à 7<sup>o</sup>% d'élèves qui constituent une forme de noyaux durs d'adolescents particulièrement perturbateurs. Ces derniers sont caractérisés dans d'autres recherches par des victimisations nombreuses et une perception du climat scolaire très dégradé que l'on ne trouve pas dans notre échantillon (Debarbieux, 2001; Moignard, 2007). Même s'il serait intéressant d'approfondir cette comparaison à partir de variables complémentaires, il semble que l'on puisse considérer que les élèves accueillis dans les dispositifs sont finalement assez similaires à ceux de l'académie sur les aspects mesurés et rapportés dans cet article. Une des limites de ce questionnaire est de ne pas interroger les élèves sur les comportements dans l'école et leur propre perception quant à un éventuel stigmatisme d'élève perturbateur. Mais les

---

<sup>8</sup> Ces variables sont utilisées, par exemple, dans l'Enquête nationale sur l'appréciation du climat scolaire en école primaire (Debarbieux, 2010). Voir également Debarbieux et coll. , 2012.

entretiens que nous avons menés avec un certain nombre d'entre eux confirment plutôt l'idée d'un statut d'élève qui se différencie assez peu de celui de leur camarade, et ce, d'autant plus que d'autres recherches ont montré que l'usage de l'exclusion temporaire était devenu assez ordinaire et donc très éloigné de l'usage exceptionnel prôné dans les textes (Moignard et Rubi, 2013). Bien sûr, des élèves en forte opposition avec l'école sont également exclus temporairement. Mais il ne semble pas, sur la base des données que nous avons présentées, que ce soient ceux qui sont prioritairement accueillis dans les dispositifs de prise en charge spécifiques.

**Mettre en exergue**<sup>o</sup>: Les élèves accueillis dans le dispositif sont des élèves qui ne se distinguent pas vraiment des autres, sinon par le fait qu'ils ont été sanctionnés. L'exclusion temporaire n'est peut-être plus une sanction exceptionnelle et les caractéristiques des élèves exclus se rapprochent de celles des élèves ordinaires.

## **Conclusions et implications pratiques**

Les élèves temporairement exclus qui se trouvent dans les dispositifs ne semblent donc pas correspondre à l'image de collégiens en grande difficulté scolaire tel que le rapportent les résultats des variables étudiées dans le présent article. Que ce soit du point de vue de la perception des acteurs qui les prennent en charge ou sur la base de questionnaires autorévélés concernant la relation qu'ils entretiennent avec l'école (sentiment d'injustice, perception du climat et des liens avec la direction les enseignants), ils semblent majoritairement peu se différencier des autres élèves de l'académie dans laquelle ils sont scolarisés. Tous les élèves exclus ne sont cependant pas inscrits dans ces dispositifs, et les moyens nécessaires à une prise en charge systématique seraient colossaux étant donné les flux d'élèves concernés.

**Mettre en exergue**<sup>o</sup>: Que ce soit du point de vue de la perception des acteurs qui les prennent en charge ou sur la base de questionnaires autorévélés concernant la relation qu'ils entretiennent avec l'école (sentiment d'injustice, perception du climat et des liens avec la direction les enseignants), ils semblent majoritairement peu se différencier des autres élèves de l'académie dans laquelle ils sont scolarisés.

C'est aussi cette forte proportion d'élèves exclus qui explique les faibles différences observées sur l'appréciation du climat scolaire en particulier, entre ceux qui sont sanctionnés et les autres.

L'exclusion temporaire n'est peut-être plus une sanction exceptionnelle et les caractéristiques des élèves exclus se rapprochent de celles des élèves ordinaires.

Il y a donc sans doute des prolongements à apporter à cette recherche pour interroger plus précisément les procédures d'exclusions temporaires et un usage de recours à ces sanctions qui semble se banaliser. Et c'est bien l'une des difficultés avec laquelle doivent composer les dispositifs d'accueil des collégiens temporairement exclus que nous avons présentés<sup>o</sup>: l'hypothèse selon laquelle le filtre de l'exclusion permet de toucher et de prendre en charge les élèves les plus en rupture avec l'institution scolaire et les plus à risque de décrochage ne tient plus du fait de cet usage intensif de l'exclusion temporaire.

Dès lors, la gestion des flux particulièrement significatifs d'élèves exclus rend difficile l'identification d'une population d'élèves plus en difficultés, à moins de considérer que tous les élèves, quelle que soit leur relation avec l'institution scolaire, sont susceptibles de bénéficier d'un encadrement éducatif spécifique en soutien de l'activité scolaire traditionnelle. Si ces dispositifs peuvent constituer une réponse plausible à la prise en charge de problématiques variées et de publics hétérogènes, encore faudrait-il qu'elle cible la clientèle visée pour que les réponses apportées ne passent pas à côté des besoins identifiés. Si l'on peut sans doute se réjouir de la mobilisation nouvelle en France des collectivités locales sur la question éducative et des moyens à allouer à l'amélioration des conditions d'enseignement, il ne faudrait pas que ces nouvelles dispositions appellent à un délitement d'une école capable d'accueillir tous les élèves et d'assurer leur réussite. Les nouvelles politiques éducatives déclinées sous la forme de dispositifs locaux sont en première ligne pour faire vivre la réalité de partenariats articulés entre l'école et différents partenaires de la collectivité<sup>o</sup>: les moyens de l'école seule ne peuvent pas suffire à faire vivre ce type de soutien additionnel aux élèves en difficulté. Plus encore, il y a urgence en France de rappeler la nécessité pour l'école de continuer à gérer l'hétérogénéité de ses publics. C'est là une condition qui oblige à résister à la tentation de l'externalisation de la prise en charge d'un certain nombre de difficultés et d'élèves, et à mieux définir les formes et les limites d'un partenariat nécessaire avec de nouveaux acteurs éducatifs aux compétences et aux ressources précieuses pour faire vivre l'idéal d'une école démocratique qui assure au mieux la réussite de tous les élèves.

**Mettre en exergue**<sup>o</sup>: Il devient important de définir les formes et les limites d'un partenariat nécessaire avec de nouveaux acteurs éducatifs aux compétences et aux ressources précieuses pour faire vivre l'idéal d'une école démocratique qui assure au mieux la réussite de tous les élèves.

## Références

- Barrère, A. (2013). «<sup>o</sup>La montée des dispositifs<sup>o</sup>: un nouvel âge de l'organisation scolaire<sup>o</sup>». *Carrefours de l'éducation*, 36, p. 95-116.
- Ben Ayed, C. (2009). *Le nouvel ordre éducatif local. Mixité, disparités, lutte locale*. Paris, France, Presses Universitaires de France.
- Blaya, C. (2014). «<sup>o</sup>La cyberviolence doit-elle être prise au sérieux par les équipes éducatives ? Exploration du lien climat scolaire et cyberviolence dans les collèges<sup>o</sup>». Dans C. Beaumont, B. Galand et S. Lucia (dir.), *Les violences en milieu scolaire : définir, prévenir et réagir* (p. xxx-xxx). Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires, l'école en difficulté*. Bruxelles, Belgique, De Boeck.
- Caillet, V. (2006). «<sup>o</sup>Sentiment d'injustice et violence scolaire<sup>o</sup>». *Spirale*, 37, p. 63-71.
- Cohen, J. , E. M. McCabe, N. M. Michelli et Pickeral, T. (2009). «<sup>o</sup>School climate: Research, policy, teacher education and practice<sup>o</sup>». *Teachers College Record*, 111(1), p. 180-213.
- Debarbieux, E. (2001). «<sup>o</sup>Noyaux durs ?<sup>o</sup>» *Les cahiers de la sécurité intérieure*, 42, p. 109-125.
- Debarbieux, E. (2004). «<sup>o</sup>Les enquêtes de victimation en milieu scolaire : leçons critiques et innovations méthodologiques<sup>o</sup>». *Déviance et Société*, 28(3), p. 317-333.
- Debarbieux, E. et G. Fotinos (2010). «<sup>o</sup>Violence et climat scolaire dans les établissements du second degré en France – Une enquête quantitative auprès des personnels de direction des lycées et collèges. Nice, France, Observatoire international de la violence à l'école.
- Debarbieux, E. , N. Anton, R. A. Astor, R. Benbenishty, C. Bisson-Vaivre, J. Cohen et R. Vrand, (2012). *Le « climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration*. Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, ministère de l'Éducation nationale. MEN-DGESCO/Observatoire international de la violence à l'école.

- Dethier, D. (2014). À propos de la régulation des établissements scolaires: analyse de deux dispositifs endogènes d'*alternative* à l'exclusion, dans C. Beaumont, B. Galand et S. Lucia (dir.), *Les violences en milieu scolaire : définir, prévenir et réagir* (p. xxx-xxx). Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- Galand, B. (2009). *Les sanctions à l'école et ailleurs : serrer la vis ou changer d'outil ?* Mons, Couleur livres.
- Geay, B. (2003). «°Du «°cancre°» au «°sauvageon°». Les conditions institutionnelles de diffusion des politiques d'«°insertion°» et de «°tolérance zéro°». *Actes de la recherche en sciences sociales*, 149, p. 21-31.
- Grimault-Leprince, A. et P. Merle (2008). «°Les sanctions au collège. Les déterminants sociaux de la sanction et leur interprétation°». *Revue française de Sociologie*, 49(2), p. 231-267.
- Kepel, G. (2012). *Quatre-vingt-treize*. Paris, Gallimard.
- Millet, M. et D. Thin (2005). *Ruptures scolaires : l'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris, France, Presses universitaires de France.
- Moignard, B. (2007). «°Le collège comme espace de structuration des bandes d'adolescents dans les quartiers populaires : le poids de la ségrégation scolaire°». *Revue française de pédagogie*, 158, p. 31-42.
- Moignard, B. et S. Rubi (2013). Des dispositifs pour les élèves perturbateurs°: les collèges à l'heure de la sous-traitance? *Carrefours de l'éducation*, 2(36), p. 47-60.
- Moignard, B. (2014). «°Le collège fantôme. Une mesure de l'exclusion temporaire des collégiens°». *Diversité*, 175.
- Périer, P. (2010). *L'ordre scolaire négocié. Parents, élèves, professeurs dans les contextes difficiles*. Rennes, France, Presses Universitaires de Rennes.