

# LES NOTES DU CONSEIL SCIENTIFIQUE

N°1 - MARS 2017

## L'exclusion temporaire au collège : une déscolarisation instituée ?

Benjamin MOIGNARD, Université Paris-Est-Créteil, LIRTES  
Co-directeur de l'Observatoire Universitaire International  
Education et Prévention (OUIEP)

Président :  
Laurent MUCCHIELLI

Membres :  
Claude AZÉMA  
Chahla BESKI CHAFIQ  
Stéphanie CLERC CONAN  
Laurence DE COCK  
François DUBET  
Philippe JOUTARD  
Françoise LECLAIRE  
André LEGRAND  
Philippe MEIRIEU  
Denis MEURET  
Benjamin MOIGNARD  
Hubert MONTAGNER  
Edgar MORIN  
Sophie MORLAIX  
François TESTU  
Anne-Marie VAILLÉ  
Philippe WATRELOT

fcpe.asso.fr

**Fédération des conseils  
de parents d'élèves  
des écoles publiques**

108-110 avenue Ledru-Rollin  
75544 Paris Cedex 11  
Tél : 01.43.57.16.16.

Directrice de publication :  
Liliana Moyano.



« L'exclusion temporaire, c'est vrai que ça ne marche pas vraiment, mais je crois qu'on l'utilise beaucoup ». Monsieur M., chef d'établissement, illustre par cette seule phrase le constat partagé par nombre de ses collègues sur les usages liés à cette sanction qui marque l'éviction provisoire d'un élève de son établissement, pour une durée de trois à huit jours maximum. Ces sanctions se distinguent des exclusions de classe perçues comme moins dures sur l'échelle des sanctions, puisque l'élève reste physiquement dans l'établissement (Douat, 2016), au contraire des exclusions temporaires où l'accueil en interne est rare.

Les pratiques autour de cette sanction, parmi les plus dures à la disposition des chefs d'établissements, sont mal connues. Il n'en existe pas de recensions officielles, même si le médiateur de l'Éducation nationale s'inquiète régulièrement de l'augmentation du nombre de saisine auquel il doit faire face, de la part de parents d'élèves.

L'enquête sur laquelle nous nous appuyons est née d'observations récurrentes dans plusieurs établissements de la région parisienne : l'exclusion temporaire y est massivement utilisée, sans toujours que les personnels qui décident d'en faire usage mesurent ses proportions. Aussi, cette courte contribution, qui s'appuie sur des travaux présentés plus en détail par ailleurs<sup>1</sup>, visera modestement à présenter une mesure de ces sanctions qui sera mise en relation avec certains marqueurs de l'état de l'école aujourd'hui.

Pour engager ce travail, nous avons organisé un relevé systématique de ces sanctions dans 76 collèges de la région parisienne, dont 28 appartiennent à un réseau de l'éducation prioritaire. Si enquêter en milieu scolaire nécessite des précautions singulières et un engagement constant (Payet, 2016), développer une recherche sur le thème de la sanction semble particulièrement sensible.

Un tel sujet interroge directement le positionnement et les pratiques des professeurs, des CPE et des chefs d'établissement, sur les usages liés aux tensions entre l'affirmation de principes d'encadrement et d'accompagnement éducatif de tous les élèves, qui résistent mal à la réalité de la gestion quotidienne des désordres au collège.

(1) Cette recherche est développée dans deux articles publiés dans la revue *Diversité* et dans *l'International Journal on Violence and School (IJVS)*, disponibles en ligne sur le site de l'auteur.

La crainte de la mise en évidence d'un volume « sans doute effarant d'exclusions », nous dira un chef d'établissement, a conduit à de fortes résistances. Certains établissements pressentis pour participer à l'enquête renonceront, du fait des tensions provoquées en interne par la production de telles données.

Reste que l'on peut aujourd'hui proposer une mesure fiable de ces pratiques en Ile-de-France, sur la base d'un échantillon significatif. Ce sont 7 à 20 % des élèves, selon les établissements, qui sont concernés par ces exclusions temporaires.

Mais au delà de ces chiffres généraux, voyons le

détail de ce que ces chiffres représentent à l'échelle des établissements.

### ■ Les exclusions temporaires : un flux d'élèves constant

Le tableau ci-dessous présente le nombre d'élèves exclus de notre échantillon, rapporté ensuite à la moyenne du nombre d'élèves exclus par mois et par jours ouvrés par établissement. Par ailleurs, dans l'immense majorité des cas, les exclusions prononcées correspondent à un éloignement de l'élève sans mesure éducative particulière : il est renvoyé chez lui, pendant la durée de son exclusion.

Tableau 1. Exclusions temporaires en nombre d'élèves.

	Nombre d'élèves exclus temporairement	Nombre d'élèves exclus en moyenne par mois et par établissement*	Nombre d'élèves exclus en moyenne par jour ouvré et par établissement
Septembre	1 876	45,76	2,54
Octobre	7 869	145,72	7,29
Novembre	3 456	55,74	3,72
Décembre	2 345	46,90	3,13
Janvier	1 599	29,07	1,45
Février	3 532	60,90	2,44
Mars	2 765	53,17	3,54
Avril	2 699	52,92	2,65
Mai	2 234	39,89	2,66
Juin	2 034	45,20	1,81

(\*) Ces chiffres sont donnés à titre indicatif. Il faut garder à l'esprit que certaines variations peuvent être liées aux temps de scolarité et de vacances de chacun des mois considérés.

Plusieurs points de commentaires peuvent être apportés à ces données. Nous pouvons d'abord constater le volume particulièrement significatif d'élèves exclus. Si les chiffres bruts sont difficiles à analyser, ils deviennent plus lisibles rapportés au nombre d'élèves exclus en moyenne chaque jour dans chaque établissement. Ce sont ainsi entre 1 et 8 élèves qui sont renvoyés temporairement de

leur établissement chaque jour par collège. Sur l'ensemble de l'année, ce sont 2,83 élèves qui sont exclus chaque jour ouvré de l'année dans chaque collège. L'expérience de l'exclusion temporaire est donc quotidienne dans la plupart des établissements de notre échantillon, alors que les textes appellent régulièrement à un usage « exceptionnel » de cette mesure. Si l'on dépasse la stricte

présentation de moyenne qui a pour effet de lisser les usages, on observe un flot constant d'élèves exclus dans de nombreux collèges. C'est ainsi que l'exclusion devient une routine punitive, et qu'elle est privilégiée par rapport à des dispositions moins radicales comme les heures de colles, ou les mesures de responsabilisation dont l'usage semble confidentiel.

Le lecteur attentif remarquera par ailleurs de fortes variations selon les mois considérés. Si ce sont 7,29 élèves qui sont exclus en octobre, on en compte seulement 1,45 en janvier contre 2,65 en avril. De fait, ces observations correspondent à des variations déjà bien identifiées par les équipes, en lien avec l'accumulation de la fatigue et des jours de classe à la fois chez les élèves et les personnels.

On remarque 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. Le faible nombre 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. Reste que les proportions mesurées renvoient bien à un usage massif de cette mesure, qui prend d'autant plus de sens rapporté à l'échelle de certains territoires.

### ■ Le collège fantôme : un collège d'élève exclus tous les jours

Nous avons rapporté le nombre d'exclusions au nombre de collèges de certains des départements de notre échantillon (120 collèges). Les résultats sont clairs : on observe que ce sont chaque jour les effectifs d'un collège entier d'élèves qui sont temporairement exclus certains mois.

En se focalisant sur les mois les plus significatifs, on constate que ce sont ainsi 870 élèves qui sont exclus chaque jour en moyenne en octobre dans le département, ils sont 442 en novembre et 425 en mars. Les volumes d'élèves qui constituent ce « collège fantôme » rendent matériellement difficile leur suivi éducatif et scolaire : certaines équipes sont contraintes à un nombre d'élèves si importants qu'il interdit toute prise en charge

éducative : l'exclusion devient dès lors une mesure d'éloignement de l'établissement, qui se répète et s'accumule parfois.

Pourtant, l'efficacité d'une telle mesure a été largement contestée par la recherche, plusieurs travaux faisant la démonstration d'une aggravation du décrochage pour les élèves les plus fragiles, pendant que d'autres rappellent les conséquences négatives en termes de résultat scolaire pour l'ensemble des élèves d'un établissement qui pratique fortement cette sanction, y compris ceux qui ne la subissent pas (Fenning, Pulaski, Gomez, & Morello, 2012; Perry & Morris, 2014). Le risque est sans doute relativement élevé pour que le manque d'encadrement effectif de cette sanction encourage son usage intensif, et l'absence d'effort de comptabilité révèle peut-être l'inconfort de l'institution scolaire face à un phénomène qu'elle mesure autrement.

Si elle apporte de fait des solutions concrètes et immédiates à la gestion des comportements perturbateurs ou considérés comme incompatibles avec le cadre scolaire, l'exclusion temporaire ne peut pas être réduite au rang de sanction ordinaire. Dès lors, le risque est grand d'un affaiblissement considérable de la crédibilité du régime de sanctions.

### ■ Des enseignants en souffrance dans une institution affaiblie

Ces données nous permettent de dresser un constat relativement simple : le recours à l'exclusion temporaire est aujourd'hui massif dans les établissements de notre échantillon. Deux pistes peuvent être avancées pour comprendre la situation. Première hypothèse : les élèves sont particulièrement difficiles, et l'usage de ces sanctions n'est qu'une réponse juste à des comportements inadaptés qui s'accumulent. Cette perspective nous semble peu crédible, même si dans un certain nombre de cas, l'éloignement ponctuel des élèves peut être une réponse pertinente. Le nombre d'élèves concerné, comme les motifs d'exclusion que nous avons détaillés par ailleurs, révèle plutôt une systématisation de l'usage de cette sanction du fait de son caractère radical d'abord, et du faible coût qu'elle induit ensuite. Dans près de 74% des cas, ces exclusions correspondent à des formes d'insolences relativement mineures, 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 minoritaires (11%). Seconde hypothèse : la fréquence avec laquelle ces sanctions sont utilisées participe d'une forme de remise en ordre symbolique d'une institution affaiblie confrontée à la souffrance de ses personnels. Pour faire la preuve de leur soutien à des enseignants en demande d'appui, des principaux cèdent parfois à l'usage presque systématique de cette sanction qui reste perçue comme la seule capable de « marquer le coup ».

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 (Périer, 2010), la gestion de la division du travail éducatif au sein d'équipes qui ne partagent pas toujours les mêmes référentiels pédagogiques (Barrère, 2006), incitent

à des solutions radicales qui sont aussi les plus simples à mettre en œuvre.

Reste que les travaux sont nombreux qui font la démonstration de l'inefficacité d'une telle mesure lorsqu'elle est massivement employée (Galand, 2009; Skiba & Rausch, 2006). C'est donc plutôt sur des enjeux de posture et l'affirmation d'un registre punitif présenté comme « de bon sens », que ces sanctions sont légitimées. Mais cette attitude martiale ne résiste pas à l'épreuve des faits : l'usage routinier de l'exclusion temporaire est non seulement inefficace, mais aussi dans certains cas contre-productif. 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. Mais peut-on se satisfaire d'une forme de déscolarisation instituée, à une époque où la demande d'école ne se dément pas ?

## BIBLIOGRAPHIE

Barrère, A. (2006). *Sociologie des chefs d'établissement. Les managers de la République*. Paris: PUF.

.....

Douat, É. (2016). « La place des « indésirables ». Pratiques et effets de l'exclusion dans les établissements de secteurs populaires ». *Espaces et sociétés*, (166), 31-45.

.....

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.

.....

Galand, B. (2009). *Les sanctions à l'école et ailleurs serrer la vis ou changer d'outils ?* Bruxelles : Couleur livres ; Changements pour l'égalité.

.....

Payet, J.-P. (2016). *Ethnographie de l'école : les coulisses des institutions scolaires et socio-éducatives*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.

.....

Périer, P. (2010). *L'ordre scolaire négocié. Parents, élèves, professeurs dans les contextes difficiles*. 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.

.....

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

.....