

# DISPOSITIF D'ACCOMPAGNEMENT DES COLLÉGIENS TEMPORAIREMENT EXCLUS

Rapport d'évaluation  
Janvier 2014

Benjamin Moignard (dir.)  
Myriam Ouafki  
Stéphanie Rubi



Ce rapport restitue la conduite d'une évaluation sur le dispositif ACTE menée entre les mois de janvier 2012 à décembre 2013. Il s'appuie sur un recueil de données qualitatives et quantitatives qui aurait été impossible sans la participation active et l'accueil chaleureux réservé à notre équipe pendant la durée de cette évaluation. Un grand merci aux coordinateurs et personnels des dispositifs pour leur confiance et leur implication, aux principaux, CPE et enseignants qui nous ont ouverts la porte de leurs établissements, aux élèves qui ont accepté de s'entretenir avec nous malgré l'incongruité parfois signalée de notre présence ! Merci également aux agents du Conseil Général de Seine-Saint-Denis attachés à nourrir des échanges constructifs et qui ont veillé au déroulement de ce travail dans de bonnes conditions, en respectant toujours notre indépendance et nos analyses. Merci enfin aux représentants de la DSDEN de Seine-Saint-Denis dont le soutien a été précieux pour favoriser l'accès aux établissements et enrichir notre compréhension des problématiques rencontrées par les collèges du territoire. Enfin, ce rapport est également le résultat de réflexions collectives menées dans le cadre des activités de recherches de l'Observatoire Universitaire International Education et Prévention, du LIRTES et du réseau RESEIDA : merci aux collègues d'avoir nourri en permanence notre réflexion. Enfin, les propos et analyses proposées dans ce rapport n'engagent que les auteurs de la présente évaluation.

Benjamin Moignard, Université Paris-Est, LIRTES

Myriam Ouafki, Université Paris-Est, LIRTES

Stéphanie Rubi, Université Bordeaux 3, LACES

# SOMMAIRE

<b>1</b>	<b>CADRE DE L'ÉVALUATION</b>	<b>1</b>
1.1	PRESENTATION DE LA STRUCTURE D'ÉVALUATION	1
1.2	LA PRISE EN CHARGE DES EXCLUSIONS TEMPORAIRES : ENJEUX ET PROBLÉMATISATION	2
1.3	MÉTHODOLOGIE EMPLOYÉE ET ÉCHEANCIER	7
1.3.1	<i>Une démarche continue de Janvier 2012 à Juin 2013</i>	7
1.3.2	<i>Protocole et instruments : la construction des indicateurs d'évaluation</i>	8
	• Étude es documents et entretiens exploratoires auprès de l'équipe du Conseil général chargé du pilotage	
	ACTE	8
	• Étude des documents et observations auprès des équipes de dispositifs d'ACTE	8
1.4	RECOLTE DES DONNÉES QUALITATIVES : LA PERCEPTION DES ACTEURS	9
1.4.1	<i>Conduite d'entretiens auprès des dispositifs d'ACTE</i>	9
1.4.1	<i>Conduite d'entretiens avec quatre chefs d'établissement et un Conseiller Principal d'Éducation</i>	10
1.4.2	<i>Conduite d'entretiens auprès de collégiens en fin de passage sur le dispositif ACTE</i>	11
1.5	RECOLTE DES DONNÉES QUANTITATIVES	12
	• Caractéristique des entretiens menés	12
	• Création d'un outil de recensement des données	12
	• Données recensées pour 2012-2013	13
<b>2</b>	<b>ÉTUDE DU PROGRAMME DÉPARTEMENTAL ACTE ET CARACTÉRISTIQUES DES DISPOSITIFS LOCAUX</b>	<b>18</b>
2.1	LA GÈNESE D'UN PROGRAMME DÉPARTEMENTAL	18
2.2	DES DISPOSITIFS PLURIELS	22
	• Des statuts administratifs variés sans incidence significative	22
	• Des élèves accueillis en nombre ?	24
	• Des modalités d'accueil différenciées : principe pédagogique et cadre de l'action	26
	• Des parents sollicités et diversement mobilisés	30
	• Les professionnels mobilisés : un ancrage dans la prévention spécialisée et l'intervention sociale	34
	L'intervenant référent : entre coordination, suivi de l'élève et intervention	34
	Des intervenants « ponctuels » éloignés de l'école	36
2.3	LE TRAVAIL EN LIEN AVEC LE COLLÈGE : NŒUD DU PARTENARIAT	40
2.4	DU CÔTÉ DES CONTENUS : UNE DÉMARCHÉ DE RESOCIALISATION ET DE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES SOCIALES REVENDIQUÉE	46
	• le travail autour de la sanction et du motif d'exclusion : comprendre la sanction et les conséquences de ses actes en tant qu'élève	47
	• L'apprentissage du respect des autres et du respect des règles : comprendre et accepter un cadre	48
	• Le développement des compétences sociales : pour une insertion sociale et scolaire positive	49
	• Le développement personnel : repérer et guider les élèves pour leur bien-être personnel	49
2.5	APPRENTISSAGE ET TRAVAIL SCOLAIRE ORDINAIRE : UNE BONNE VOLONTÉ QUI NE SUFFIT PAS À MASQUER L'ÉCUEIL DE LA CONTINUITÉ SCOLAIRE	50
2.6	VERS UNE TYPOLOGIE DES DISPOSITIFS	56
<b>3</b>	<b>QUELS ÉLÈVES ?</b>	<b>60</b>
3.1	DES ÉLÈVES PAS COMME LES AUTRES ?	61
	• Du côté des coordinateurs de projet : un public qui ne correspond pas à l'image des élèves attendus	62
	• Du côté des chefs d'établissements : un dispositif peu mobilisé pour les cas les plus « durs »	64
3.2	DES ÉLÈVES COMME LES AUTRES ?	68
<b>4</b>	<b>LES USAGES DU DISPOSITIF : LA VARIABLE SEXE COMME RÉVÉLATEUR DE PRATIQUES DIFFÉRENCIÉES</b>	<b>76</b>
4.1	ÉLÉMENTS DE CONTEXTE	76
4.1.1	<i>Filles, métier d'élève et forme scolaire</i>	76
4.1.2	<i>Filles et garçons face à la sanction</i>	78

4.1.3	<i>La discipline à l'école</i> .....	79
4.2	LES USAGES DES DISPOSITIFS : MARQUEURS SEXUES DIFFERENCIES .....	81
4.2.1	<i>La répartition des filles et des garçons dans les différents dispositifs</i> .....	81
4.2.2	<i>Les motifs de sanction : la confrontation aux adultes au cœur des exclusions</i> .....	84
4.2.3	<i>Des attentes différenciées à l'égard de la prise en charge par le dispositif</i> .....	88
4.3	LES ELEMENTS DE CARACTERISATION DES COLLEGIENNES ACCUEILLIES .....	91
4.3.1	<i>Des réponses qui ne varient pas en fonction du sexe de l'élève accueilli dans le dispositif</i> .....	92
4.3.2	<i>Des variations sexuées qui comptent : sentiment d'injustice et perception de l'utilité du dispositif</i> 100	
4.3.3	<i>Des différences significatives selon le sexe : des dispositifs de vieilles filles ?</i> .....	103
4.4	LE RETOUR DANS L'ETABLISSEMENT : AMELIORATION – STATU QUO - DETERIORATION ? .....	105
4.4.1	<i>Quelles sont les améliorations constatées à la suite du passage dans le dispositif ?</i> .....	106
4.4.2	<i>Quels types de suivi à la suite du passage dans le dispositif ?</i> .....	113
<b>5</b>	<b>LES EXCLUSIONS TEMPORAIRES : QUELLE PROPORTION D'ELEVES SANCTIONNEE ? 116</b>	
5.1	L'USAGE DE L'EXCLUSION TEMPORAIRE : LE SYMPTOME D'UNE DIFFICULTE D'ENCADREMENT DES ELEVES 116	
5.2	LE COLLEGE FANTOME : COMBIEN D'ELEVES EXCLUS TEMPORAIREMENT EN SEINE-SAINT-DENIS ? .....	120
5.3	LE PROGRAMME ACTE COMME LEVIER DE REDUCTIONS DES EXCLUSIONS TEMPORAIRES ? .....	127
<b>6</b>	<b>SYNTHESES</b> .....	<b>131</b>
6.1	UN DISPOSITIF BIEN PERÇU PAR LES ACTEURS .....	131
6.2	UN PROGRAMME, DES DISPOSITIFS VARIES .....	131
6.3	DES PORTEURS DE DISPOSITIF ISOLES.....	133
6.4	DES ACTIVITES DE RESOCIALISATION VARIEES .....	133
6.5	UNE CONTINUTE SCOLAIRE DIFFICILE A ASSURER .....	134
6.6	DES ELEVES SANCTIONNES, MAIS SOUVENT ORDINAIRES .....	135
6.7	UN PROFIL D'ELEVE DIFFERENCIE ENTRE LES FILLES ET LES GARÇONS .....	135
6.8	UN NOMBRE D'ELEVES TEMPORAIREMENT EXCLUS PRIS EN CHARGE DANS LE DISPOSITIF LIMITE .....	136
6.9	DES EFFETS POSITIFS SIGNIFICATIFS MESURES SUR LA SCOLARITE DES ELEVES .....	137
6.10	UN MANQUE DE DONNEE PERMETTANT D'ASSURER LE PILOTAGE ET LA MESURE DES EFFETS DU PROGRAMME ET DES DISPOSITIFS .....	138
<b>7</b>	<b>BIBLIOGRAPHIE</b> .....	<b>140</b>

## Sommaire des tableaux et figures

Tableau 1 : Calendrier de l'évaluation .....	7
Tableau 2 : Caractéristiques des entretiens menés .....	12
Tableau 3 : Caractéristiques des données Conseil général et échantillon évaluation questionnaire 1 (dispositif) .....	14
Tableau 4 : Caractéristiques des données Conseil général et échantillon évaluation questionnaire 2 (élève) .....	15
Tableau 5 : Caractéristiques des données Conseil général et échantillon évaluation questionnaire 3 (suivi élève) .....	16
Tableau 6 : Identité administrative des dispositifs (en nbr et en % du total) .....	22
Tableau 7 : Nombres d'élèves accueillis sur l'année scolaire 2012 .....	24
Tableau 8 : Dépendance entre le nombre de collèges pour un dispositif et le nombre d'élèves accueillis sur l'année scolaire 2012-2013 .....	25
Tableau 9 : Nombre de jours minimums d'accueil des élèves .....	28
Tableau 10 : Session d'accueil des dispositifs .....	29
Tableau 11 : Entretiens d'accueil des élèves .....	32
Tableau 12 : Entretiens de bilan avec les familles .....	33
Tableau 13 : Le profil des référents de dispositifs .....	35
Tableau 14 : Profils des intervenants ponctuels ( <i>Le nombre de citations est supérieur au nombre d'observations du fait de réponses multiples (6 au maximum)</i> ) .....	37
Tableau 15 : Transmission du travail scolaire pour l'élève accueilli .....	51
Tableau 16 : Modalités de codage classification automatique dispositifs .....	57
Tableau 17 : Classification automatique des dispositifs à partir de 6 variables caractéristiques ( <i>Partition aléatoire, 4 classes, Homogénéité : 2,48, Répartition : 2,65, Dispersion : 14,48, Global : 13,09</i> ) .....	58
Tableau 18 : Tableau croisé des différents types de dispositif avec leur identité administrative .....	59
Tableau 19 : Sentiment de justice des punitions en général dans ton collège .....	69
Tableau 20 : Appréciation de la relation à la vie scolaire .....	70
Tableau 21 : Appréciation de la relations à la direction (principal, principal-adjoint) .....	71
Tableau 22 : Appréciation de la relation aux enseignants .....	72
Tableau 23 : Comparaison des Indices de climat scolaire. ....	74
Tableau 24 : Répartition selon le sexe des élèves accueilli-es dans le dispositif d'accueil des collégien-nes temporairement exclu-es (en %) .....	82
Tableau 25 : Motif de sanction(s) ayant entraîné(s) l'orientation dans le dispositif .....	84
Tableau 26 : Motifs invoqués pour l'exclusion selon le sexe de l'élève (en %) .....	85
Tableau 27 : Les attentes du collège (en %) .....	88
Tableau 28 : Répartition des élèves ayant répondu au questionnaire selon le sexe et le dispositif (en %) .....	91
Tableau 29 : Opinion des élèves sur le climat scolaire selon le sexe (%) .....	95
Tableau 30 : Tableau croisé : sexe élèves et nombre de passage dans le dispositif durant l'année .....	99
Tableau 31 : Tableau croisé sexe élève et appréciation bien être élève dans le dispositif .....	99
Tableau 32 : Sentiment de justice à l'égard de la sanction pour laquelle l'élève a été exclu selon le sexe (en % avec les effectifs) .....	101
Tableau 33 : Prescription auprès des pairs selon le sexe (en %) .....	102
Tableau 34 : Sentiment vis-à-vis du dispositif selon le sexe (en %) .....	102

Tableau 35 : Âge de l'élève selon le sexe (en % et avec les effectifs).....	103
Tableau 36 : Classe de l'élève accueilli selon le sexe (en % et effectifs).....	104
Tableau 37 : Indice d'évolution Globale (IEG) .....	106
Tableau 38 : Observations faites sur la scolarité de l'élève après le passage par ACTE selon le sexe de l'élève (en %) .....	107
Tableau 39 : Observations faites sur le comportement de l'élève au sein de la classe après le passage par ACTE selon le sexe de l'élève (en %).....	108
Tableau 40 : Observations faites sur le comportement de l'élève au sein de l'établissement après le passage par ACTE selon le sexe de l'élève (en %).....	108
Tableau 41 : Autre sanction ou mesure spécifique octroyée à l'élève depuis son retour dans le collège selon le sexe (en % et avec les effectifs) .....	111
Tableau 42 : Suivi ou orientation spécifique mis en œuvre dans le collège depuis le retour de l'élève selon le sexe (en %).....	113
Tableau 43 : Retour de l'élève dans le dispositif en dehors d'un quelconque suivi (en %) ..	114
Tableau 44 : Raisons pour lesquelles l'élève est revenu dans le dispositif selon le sexe (en %) .....	115
Tableau 45 : Nombre d'exclusions temporaires par élèves (échantillon académique) .....	121
Tableau 46 : Nombre de jours d'exclusion temporaire sur échantillon de 76 établissements (entre 54 et 81 % de réponses selon les mois, départements 91, 93, 77), année 2012-2013 .....	123
Tableau 47 : Extrapolation du nombre de journées d'exclusion temporaire et du nombre d'élèves exclus temporairement sur 120 collèges (équivalent Seine-Saint-Denis).....	124
Tableau 48 : synthèse classification type de dispositif .....	132
Figure 1 : capacité d'accueil maximale d'élèves dans les dispositifs .....	27

# 1 Cadre de l'évaluation

## 1.1 *Présentation de la structure d'évaluation*

L'Observatoire Universitaire international Education et Prévention (OUIEP) de l'Université Paris-Est-Créteil travaille sur l'étude de la prévention comme moyen de transformation des conditions d'éducation et comme outil de traitement d'un certain nombre de problèmes sociaux dans les champs de l'école, de l'intervention sociale et de la protection de l'enfance, sur certains des terrains les plus sensibles. Cet observatoire est directement impliqué dans le conseil et l'évaluation de politiques publiques à cet égard et dans la formation de haut niveau des personnels et des acteurs en lien avec ces terrains. Le traitement de la sanction et de l'exclusion scolaire, comme la mise en place de dispositifs privilégiant le développement de partenariats entre les acteurs de l'école, les travailleurs sociaux et les collectivités locales sur les territoires, sont donc partie intégrante de nos activités de recherche et d'évaluation. L'observatoire évalue actuellement 6 dispositifs à échelle régionale ou nationale qui s'intéressent aux questions de lutte contre la violence à l'école, de lutte contre le harcèlement scolaire et de lutte contre le décrochage scolaire.

L'OUIEP envisage l'activité d'évaluation comme une démarche de recherche-action permettant de travailler en lien direct avec les acteurs de terrain. La conduite de cette évaluation a été un moyen d'accompagnement et de développement du programme, plutôt qu'une stricte mesure de ses effets. Nous avons donc été vigilants à mettre en place un dispositif d'évaluation qui s'insère dans une dynamique partenariale déjà engagée localement, à participer au développement du programme et à ses ajustements à partir de données scientifiques solides, à faire bénéficier les acteurs et commanditaires du programme d'une expertise reconnue sur cette thématique.

À travers l'évaluation du programme départemental de l'Accueil des Collégiens Temporairement Exclus (ACTE), l'équipe de l'OUIEP cherche à comprendre les conditions, les modalités et les espaces par lesquels les équipes de ce programme envisagent l'encadrement et la prise en charge de ces élèves. Les démarches entreprises visent à

interroger les effets du programme sur les processus qu'il doit prévenir et à interroger sa perception par les différents acteurs en présence.

Notre statut d'universitaire est **une garantie d'indépendance et de crédibilité dans l'évaluation proposée**. L'évaluation a été conduite à partir d'une démarche scientifique référencée et rigoureuse, qui peut être essentielle à sa fiabilité. Notre position d'experts reconnus sur un certain nombre de questions en lien avec celles du programme est un avantage évident dans la conduite de l'évaluation sur le terrain.

## ***1.2 La prise en charge des exclusions temporaires : enjeux et problématisation***

Le Conseil général a mis en place un programme de prévention innovant en matière d'accompagnement des élèves temporairement exclus. Ce programme répond à une nécessité de prise en charge confirmée par la recherche nationale et internationale : les effets de ces exclusions sur la réussite des élèves et sur le climat des établissements peuvent être particulièrement négatifs.

En matière de décrochage en particulier, de nombreux travaux mettent en avant le poids de ces exclusions temporaires dans le processus de déscolarisation des élèves. Les difficultés sont particulièrement fortes lorsque certains élèves accumulent les exclusions temporaires qui fragmentent la scolarisation et participent d'une coupure de l'élève avec l'école. Les exclusions temporaires peuvent être ainsi au cœur de processus de « ruptures scolaires » qui participent d'un démembrement de la scolarité des élèves (Millet and Thin 2005). Même si d'autres facteurs doivent être considérés, il semble bien que les facteurs scolaires soient décisifs dans les processus de décrochage (Blaya 2010). Le sentiment de justice des élèves, leur rapport aux savoirs et la relation aux adultes de l'établissement sont autant d'éléments qui influencent de manière significative la prévention des processus de décrochage. Plus précisément d'ailleurs, les formes de gestion de l'ordre scolaire et la prise en charge des élèves exclus ont un impact significatif sur le climat scolaire (Frاندji, Ben Ayed, Emin, Moignard, and Vandenbroucke 2011; Moignard 2008), dont on sait par ailleurs qu'il est un élément déterminant de la mise en place de processus de désaffiliation scolaire (Bonnéry 2004; Debarbieux 1999). L'exclusion temporaire des élèves est donc traversée de multiples

enjeux qui rappellent la nécessité de traiter le sujet de manière approfondie, alors qu'il est finalement rarement mis en perspective et interrogé.

L'une des difficultés du système éducatif français dans la gestion de l'exclusion temporaire des élèves a longtemps été le flou qui encadrait ces dispositions. Le ministère de l'Éducation nationale a mis en place une réforme des procédures disciplinaires dans le second degré depuis la rentrée 2011. Un certain nombre de nouvelles dispositions transforment singulièrement le traitement de l'exclusion temporaire. Le Décret n°2011-728 du 24 juin 2011 relatif à la discipline dans les établissements du second degré stipule ainsi que « pour rendre à l'exclusion son caractère exceptionnel, l'exclusion temporaire de l'établissement ne pourra pas excéder huit jours, au lieu d'un mois auparavant ». Une nouvelle forme de sanction appelée « mesure de responsabilisation » est également mise en place, visant à faire participer les élèves sanctionnés à « des activités de solidarité, culturelles ou de formation à des fins éducatives. Ces activités peuvent être réalisées au sein de l'établissement ou au sein d'une association, d'une collectivité territoriale, d'un groupement rassemblant des personnes publiques ou une administration d'État. » Par ailleurs, une nouvelle instance est créée au travers d'une « commission éducative » qui a pour mission, dans chaque établissement, « d'examiner » la situation d'un élève dont le comportement est inadapté aux règles de vie dans l'établissement et de favoriser la recherche d'une réponse éducative ». Enfin, l'automatisme des procédures disciplinaires est instaurée pour les cas de violence verbale à l'égard d'un membre du personnel de l'établissement ou en cas d'acte grave à l'égard d'un membre du personnel ou d'un élève.

Même si des aménagements législatifs ont été proposés au niveau national eu égard à la sanction, les formes concrètes de l'application de ces nouvelles dispositions restent très rares. D'autres régions du monde ont pourtant réussi à généraliser des systèmes de prise en charge des élèves qui visent justement à prévenir ces risques de rupture entre l'élève et l'école. Le Québec est ainsi en pointe sur la mise en place de dispositifs de « suspension » des élèves dans l'école, en lien avec les travailleurs sociaux du territoire d'implantation des établissements (Massé L., Desbiens N., and C. 2005). L'Australie a développé des programmes de justice restaurative qui visent à prévenir la rupture de l'élève et de son établissement (Skrzypiec, Slee, Murray-Harvey, and Pereira 2011). L'Angleterre a concentré certains moyens au travers de la mise en place du programme Excellence in Cities, visant la

réduction de la difficulté scolaire et des exclusions de l'école, ainsi que la promotion de l'inclusion sociale dans les zones les plus défavorisées (Osler, Street, Lall, and Vincent 2002). Bien sûr, tous ces programmes ne sont pas à prendre comme des modèles immédiatement transférables à la réalité française. Mais ils témoignent d'une culture de la prise en charge de l'exclusion des élèves qui ne se restreint pas à la seule intervention des acteurs traditionnels de l'école. Ces ouvertures peuvent donc être des points d'ancrage pour penser différemment la place des acteurs locaux dans la prise en charge des élèves exclus, et nourrir une réflexion plus large sur les outils qui sont mobilisés pour évaluer l'action sur ce programme déjà routinisé.

En France, la mobilisation des travailleurs sociaux et des collectivités locales et territoriales dans la prise en charge de l'exclusion est récente et encore mal connue. La sanction est plutôt considérée dans l'école française comme un allant de soi de terrain, et l'exclusion temporaire comme une solution radicale, mais toujours légitime (Geay, Oria, and Fromard 2009; Moignard 2010). Si l'une des principales fonctions de l'école est liée à la transmission des savoirs, elle est aussi une instance de socialisation essentielle dans nos sociétés modernes. En tant que telle, elle impose des normes et des règles que les élèves doivent respecter au risque d'être sanctionnés. Eirick Prairat explique que « la sanction vise à rappeler la primauté de la loi et non la prééminence des adultes. Plus généralement, elle manifeste l'importance d'un ordre symbolique structurant : les règles sociales du groupe. Une sanction qui entend faire œuvre d'éducation ne peut donc être utilisée comme une stratégie de réactivation du pouvoir du maître ou de l'adulte » (Prairat 2003, p. 80-81). Dans cette perspective, la sanction devient donc ajustée, elle marque un traitement des manquements à la règle qui n'est pas l'affirmation d'un pouvoir, mais le résultat d'un acte éducatif, la volonté de restaurer un lien social que la transgression à la loi commune remet en cause. Voilà des éléments qui pourraient être susceptibles de nourrir la réflexion des équipes éducatives de l'école et de ses partenaires pour interroger la manière avec laquelle la sanction peut-être envisagée et traduite dans une perspective éducative et restaurative.

Mais les difficultés réelles du terrain face à un certain nombre d'événements et de comportements risquent de faire passer ce genre de perspective pour de douces rêveries romantico-pédagogiques. Un problème central se pose en effet avec toujours plus d'acuité pour l'école républicaine : comment accueillir dans les meilleures conditions et en assurant

l'égalité de chance de réussite, des élèves dont les systèmes normatifs semblent en forte tension avec ceux de l'école ? Bien sûr, de nombreux travaux ont déjà illustré ces décalages entre les mondes scolaires et juvéniles dans les milieux populaires en particulier, et ils continuent de se poser (Felouzis, Liot, and Perroton 2005; Payet 1998; Van Zanten 2001). Un certain nombre de territoires, dont certains en Seine-Saint-Denis, subissent ainsi des transformations structurelles qui développent les inégalités et participent d'un accroissement des formes de ségrégation qui touchent aussi les établissements scolaires. L'« assouplissement » récent de la carte scolaire a contribué à renforcer ces effets ségrégatifs alors que certains établissements concentrent les publics défavorisés scolairement (Van Zanten 2009). Les derniers chiffres des enquêtes de victimation climat scolaire révèlent par ailleurs une détérioration de la situation dans les établissements déjà défavorisés socialement alors que les autres semblent mieux préservés (DEPP, 2011). D'autres transformations dont on mesure encore mal les effets participent aussi d'un accroissement de la distance entre l'école et un certain nombre de ses élèves. La place des pairs dans les sphères sociabilités juvéniles semble de plus en plus prégnante, et si cette prééminence peut être ailleurs perçue comme une ressource (Barrère 2011), elle semble multiplier les tensions dans une école qui n'accepte pas ces nouveaux rapports de force.

L'exclusion temporaire peut donc être considérée comme une disposition susceptible de détériorer la condition sociale et scolaire des élèves, et qui peut faire courir le risque d'une détérioration significative du climat et des conditions de transmission des savoirs peu propice à la réussite scolaire. Pour autant, de réelles difficultés pèsent sur les établissements scolaires qui, s'ils peuvent alimenter parfois les situations qu'ils redoutent par des choix pédagogiques mal appropriés, sont aussi démunis face à certaines situations qui portent atteinte à la loi scolaire. Le concours des collectivités locales et territoriales pour participer à la prise en charge de certaines de ces difficultés semble donc précieux même s'il faut préciser les cadres de références de ces interventions. La nature même de ces relations entre sous-traitance et partenariat doit être interrogée et les acteurs du champ disposent finalement de moyens très restreints d'analyse et d'évaluation de leurs actions sur ce domaine. Le programme A.C.T.E. a donc anticipé la nécessité de traiter cette question de l'exclusion en lui allouant des moyens de prise en charge spécifiques et innovants. La volonté de l'Education nationale d'encadrer différemment ces exclusions témoigne d'une reconnaissance par la puissance publique de

l'exclusion comme problème social, tout en maintenant une forme d'ambiguïté dans l'automatisme des procédures qu'elle instaure également et qui peuvent multiplier les exclusions. Si elles doivent désormais être plus courtes, elles nécessitent toujours des formes de prises en charge peu envisagées dans ces nouvelles procédures. Le programme A.C.T.E s'inscrit donc dans une actualité certaine, et propose une réponse indispensable aux besoins de prise en charge des élèves exclus. La mission d'évaluation du programme est un moyen pour le renforcer et améliorer son efficacité.

Nous avons cherché à identifier les formes et les types d'intervention mobilisée au travers du programme, à mesurer les effets du programme sur les processus qu'il doit prévenir, et à interroger sa perception par les différents acteurs en présence. Ce rapport présente des résultats analytiques plutôt qu'une simple mise en perspective de résultats bruts. Les analyses proposées n'engagent donc que les auteurs du présent rapport et en aucun cas les commanditaires de la présente évaluation. Cette analyse est organisée en 4 parties. D'abord une analyse des caractéristiques générales des dispositifs et du programme ACTE dans son ensemble. Ensuite un focus sur la dénomination et les caractéristiques des élèves qui fréquentent le programme. La troisième partie est consacrée aux usages des dispositifs et à certains de leurs effets étudiés au prisme des différenciations sexuées observées. La dernière partie interroge les usages autour de l'exclusion temporaire et ses effets sur la mise en place du programme et les conditions de l'amélioration de l'encadrement des élèves. Le rapport se termine par une synthèse des principaux résultats en 10 points qui doivent aussi servir de bases aux aménagements qui pourront être discutés dans le développement du programme à partir de cette évaluation.

## 1.3 Méthodologie employée et échéancier

### 1.3.1 Une démarche continue de Janvier 2012 à Juin 2013

	Phase 1 TERMINEE	Phase 2 TERMINEE			Phase 3 EN COURS
	Protocole et instruments Études de Documents  Conduite observations et entretiens dans des dispositifs	Conduite des entretiens avec les chefs d'établissements et les Conseillers Principaux d'Education	Conduite des observations au sein de dispositifs  entretiens avec les élèves accueillis	Expérimentation et développement de l'outil de recension	Accompagnement dans la mise en œuvre des recommandations
<b>2012</b> Janvier à Décembre	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ecriture du rapport intermédiaire</li> <li>- 19 octobre 2012 : Premier rapport intermédiaire</li> </ul>				
<b>2013</b> Janvier à Juillet	<b>17 janvier 2013 : Restitution du rapport intermédiaire aux partenaires</b>				
<b>2013</b> Aout à Décembre	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ecriture du rapport final</li> <li>- Présentation des axes du rapport</li> </ul> <p><b>Rapport Final, synthèse, recommandations + proposition de textes (plaquettes d'information)</b></p>				
<b>2014</b> De Janvier à Juin	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diaporamas spécifiques selon les publics sur les résultats et les recommandations liées à l'évaluation - Restitution aux partenaires</li> </ul>				
<b>Juin 2014</b>	<b>Bilan de l'évaluation et de l'accompagnement</b>				

Tableau 1 : Calendrier de l'évaluation

### 1.3.2 Protocole et instruments : la construction des indicateurs d'évaluation

- **Étude es documents et entretiens exploratoires auprès de l'équipe du Conseil général chargé du pilotage ACTE**

Les documents recueillis au sein de l'équipe du Conseil ont permis à l'équipe de l'OUIEP d'avoir une première approche concernant la genèse du dispositif ACTE et de travailler à une forme d'état des lieux.

Les documents de travail, diaporamas bilans, documents conventionnels (les appels à projets du CG, la charte avec l'ex-Inspection Académique, le dossier de subvention FSE), quelques fiches projet 2010-2011 et quelques fiches bilans par ville 2010-2011 nous ont permis un premier repérage des dispositifs existants et l'évolution de leur étendu depuis le premier appel à projet 2009-2010. Ils nous ont aussi permis de cerner les objectifs généraux du programme départemental et des premiers éléments quant à l'émergence de celui-ci.

Ces documents ont fait l'objet d'une analyse dans la forme et le contenu, qui aura été complété avec l'étude des documents propres aux pilotages locaux des dispositifs.

- **Étude des documents et observations auprès des équipes de dispositifs d'ACTE**

Afin de nous approprier plus finement le fonctionnement des dispositifs, nous avons rapidement investi les terrains pour observer la démarche à partir d'une forme d'observation directe (Arborio and Fournier 1999). Nous nous sommes en particulier intéressés aux éléments suivants :

- le portrait/profil des élèves accueillis
- le profil de l'adulte/professionnel référent
- le travail fait en accueil
- les moyens et méthodes développées par le dispositif pour régler les problèmes ayant émergé à l'école

- les interactions entre élèves accueillis
- les interactions entre élève et adulte référent
- les propos tenus par les élèves et l'adulte
- le vocabulaire employé et l'attitude du référent avec les élèves
- les discours/discussion par rapport à l'école / aux adultes de l'école / aux élèves / aux comportements
- les postures et opinions vis-à-vis de l'exclusion / du dispositif
- les apports du dispositif en terme d'accompagnement de l'élève dans sa réflexion / dans son parcours scolaire / dans la préparation de son retour à l'école
- le lien entre l'élève et l'école sur son temps d'accueil au dispositif
- les attitudes, comportements et éventuels déplacements des élèves et de l'adulte
- la venue ou non d'autres adultes sur le dispositif/ leur posture

Le contact avec les porteurs de dispositifs nous a permis de recueillir un échantillon important de modèles de document utilisés dans le pilotage local pour chaque dispositif. Cet ensemble de données nous a permis d'appréhender des indicateurs plus fins pour l'analyse. Cela nous a permis aussi de préparer un recueil de données statistiques travaillées ensuite avec quelques porteurs de dispositifs et des chefs d'établissements.

## **1.4 Récolte des données qualitatives : la perception des acteurs**

Pour des raisons de confidentialité, les propos cités dans ce rapport sont présentés de manière anonyme (les noms sont inventés).

### **1.4.1. Conduite d'entretiens auprès des dispositifs d'ACTE**

Les entretiens auprès de 28 acteurs, responsables, coordinateurs ou référents répartis sur 20 dispositifs d'ACTE (dont 8 personnes interviewées à 2 ou 3 reprises) ont été l'occasion de

prendre en compte leurs perceptions et leur appréciation du dispositif à partir des entrées suivantes :

- mise en place du partenariat avec le(s) collègue(s), modalités du travail partenarial, rapport aux acteurs scolaires, rapport aux familles
- composition de l'équipe du dispositif, organisation de la prise en charge, protocole et modalités d'accueil des collégiens temporairement exclus
- conditions d'accueil, capacité d'accueil, fréquence moyenne, profils des élèves accueillis
- type de suivi, type d'intervention sur la continuité scolaire, type d'intervention sur la notion sanction, autres modules travaillés, objectifs visés
- points de vue des acteurs quant au dispositif lui-même, son impact, sur le travail en partenariat et sur les évolutions éventuellement espérées, sur le pilotage départemental

#### **1.4.1 Conduite d'entretiens avec quatre chefs d'établissement et un Conseiller Principal d'Éducation**

L'évaluation s'appuie aussi sur les entretiens menés auprès de 17 chefs d'établissements et 15 Conseiller Principal d'Éducation (CPE) partenaires répartis sur 12 dispositifs ACTE distincts.

Ces entretiens ont permis d'approfondir nos données sur les indicateurs suivants :

- la mise en place du dispositif au vu de l'organisation interne à l'établissement
- la place de l'exclusion temporaire dans l'échelle des sanctions de l'établissement
- la place du dispositif dans les mesures internes à l'établissement et comment les acteurs scolaires s'en approprient
- le protocole d'exclusion temporaire et de proposition du dispositif d'accueil aux élèves exclus temporairement
- le ciblage existant ou non des élèves temporairement exclus à qui est proposé l'accueil
- les degrés de connaissance et d'implication des acteurs scolaires quant à ce dispositif

- les besoins, les objectifs et les attentes des acteurs scolaires concernant l'accueil de ces élèves par le dispositif
- les constats et observations au sein de l'institution scolaire depuis la mise en place de ce dispositif, et en comparant les élèves temporairement exclus en fonction qu'ils aient été accueillis ou non au dispositif
- les propositions visant à l'amélioration du suivi pour les élèves temporairement exclus et accueillis au dispositif

#### **1.4.2 Conduite d'entretiens auprès de collégiens en fin de passage sur le dispositif ACTE**

Nous avons conduit seize entretiens individuels et/ou collectifs auprès d'un total de 54 élèves répartis dans 10 dispositifs. Ces entretiens nous ont permis d'interroger les collégiens lors de leur prise en charge dans un dispositif ACTE. Nous avons recueilli les perceptions de ces derniers à propos des indicateurs suivants, nous permettant entre autres de recontextualiser les exclusions et leurs effets, et de comprendre les distinctions réelles et perçues par les élèves entre l'encadrement scolaire et l'encadrement au sein des dispositifs :

- leur sanction d'exclusion temporaire, l'incident qui y est lié, la compréhension qu'ils en ont
- la mesure d'accueil au dispositif sur le temps de l'exclusion
- leur rapport à l'école et aux acteurs scolaires
- leur rapport au dispositif et aux professionnels de celui-ci
- leur rapport au groupe classe et au groupe d'élèves pris en charge dans le dispositif
- la prise en charge qui leur a été destinée au sein du dispositif
- le sentiment de justice ou d'injustice et son éventuelle évolution
- la vision de leur avenir, de leur parcours scolaire

## 1.5 Récolte des données quantitatives

- **Caractéristique des entretiens menés**

Proportion de l'échantillon interrogé par rapport à l'échantillon total	Chiffres 2012-2013	Nombres de dispositifs existants	Nombre de collèges concernés	Nombres d'élèves accueillis
Chiffres 2012-2013		25	76	1307
Dispositifs	20	80%		
Collèges	14		18,40%	
Elèves	54*			4,15%

**Tableau 2 : Caractéristiques des entretiens menés**

*\*Ce chiffre ne prend en compte que les entretiens ayant fait l'objet d'un enregistrement. De nombreux échanges ont eu lieu de manière informelle avec une quinzaine d'autres élèves.*

Les éléments recueillis par entretiens sont complétés par les éléments recueillis par une approche statistique portant sur un panel non négligeable d'élèves accueillis sur l'année 2012-2013.

- **Création d'un outil de recensement des données**

Après avoir consulté et répertorié les documents mis à disposition par les porteurs de dispositifs d'ACTE et par le Conseil général, nous avons parfois constaté un décalage entre les documents utilisés par les porteurs et les données à renseigner pour le Conseil général. Ces données sont d'ailleurs inégalement renseignées selon les porteurs et les territoires, et peu exploitables du point de vue des effets du dispositif. Si elles permettent de renseigner sur la nature des dispositifs, elles sont peu pertinentes du point de vue de son impact.

En nous appuyant sur les outils existants, nous avons dans un premier temps répertorié les types de documents construits et utilisés par les dispositifs que nous avons catégorisés en 5

types : préalables à l'entrée au dispositif ; pour l'accueil de l'élève au dispositif ; pour la liaison avec les parents et/ou le collège ; le déroulement de la prise en charge ; pour la clôture et le bilan de la prise en charge

En constatant des fortes similitudes quant aux données renseignées par les dispositifs eux-mêmes, nous avons entrepris la construction collaborative par le biais de 4 séances de travail avec des coordinateurs de dispositifs et des chefs d'établissements, complétées par des retours réguliers sur la mise en place du questionnaire et les réadaptations nécessaires.

L'idée de ces séances réunissant des porteurs de dispositif et quelques chefs d'établissement fut de mutualiser les pratiques et les expériences, d'interroger les besoins, de confronter la faisabilité de la mise en place d'un outil mutualisé de recueil de données. Nous avons été particulièrement vigilants à faciliter la saisie des données, et à proposer leur utilisation dans le cadre des bilans de chaque dispositif.

Cette mutualisation des expériences liées aux renseignements de données utiles au pilotage local et départemental a donné lieu à un outil de recension était donc composé de trois questionnaires : un premier questionnaire à renseigner suite à l'accueil de l'élève au sein du dispositif ; un second questionnaire à renseigner par l'élève en fin d'accueil ; et un troisième questionnaire à renseigner environ six semaines après le retour de l'élève au collège. Après une phase de tests, ces questionnaires ont été mis à la disposition des acteurs du dispositif à partir de janvier 2013. Les questionnaires tels qu'ils étaient proposés sont disponibles en annexe. La nouvelle version proposée pour l'année 2013-2014 y est aussi référencée.

- **Données recensées pour 2012-2013**

Le recensement de données a été possible par la participation rigoureuse d'une quinzaine de dispositifs sur la période de janvier à juin 2013 principalement. Les questionnaires portent sur 347 élèves pour le 1er questionnaire (questionnaire dispositif), 377 pour le second (questionnaire élève) et 276 pour le 3<sup>ème</sup> (suivi élève collège). Cela représente entre 21 et 28% de la population d'élèves accueillis sur l'année scolaire, l'échantillon étant réparti sur 60% des dispositifs existants. Cette recension est un moyen d'analyser les données à l'échelle départementale dans le cadre de la présente évaluation, mais ce fut aussi un outil de pilotage local pour les dispositifs participants qui ont pu s'en ressaisir grâce à une synthèse envoyée

des données à plat. Le croisement de données est aussi possible, mais n'a pas encore été demandé.

	Données CG	En % de l'échantillon total	Données évaluation	En % de l'échantillon total
<b>Nombre total d'élèves exclus accueillis dans le dispositif</b>	<b>1307</b>		<b>347</b>	
dont filles	291	22,3	69	19,9
dont garçons	931	71,2	278	80,1
<i>Non renseigné</i>	85	6,5	0	0
dont 6 <sup>ème</sup>	253	19,4	77	22,2
dont 5 <sup>ème</sup>	277	31,2	94	27,1
dont 4 <sup>ème</sup>	405	31,0	108	31,1
dont 3 <sup>ème</sup>	267	20,4	68	19,60
<i>Non renseigné</i>	105	8	0	0

**Tableau 3 : Caractéristiques des données Conseil général et échantillon évaluation questionnaire 1 (dispositif)**

Les données proviennent d'un échantillon de 347 élèves accompagnés dans les dispositifs ACTE ayant participé à l'outil de recension. Les caractéristiques d'âge, de classe et de sexe des élèves sont comparables à celles tirées des bilans de chacun des dispositifs et que nous avons additionné.

	<b>Données CG</b>	<b>En % de l'échantillon total</b>	<b>Données OUIEP</b>	<b>En % de l'échantillon total</b>
<b>Nombre total d'élèves exclus accueillis dans le dispositif</b>	<b>1307</b>		<b>377</b>	
<b>dont filles</b>	<b>291</b>	<b>22,3</b>	<b>71</b>	<b>18,8</b>
<b>dont garçons</b>	<b>931</b>	<b>71,2</b>	<b>296</b>	<b>78,5</b>
<b>Non renseigné</b>	<b>85</b>	<b>6,5</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>dont 6<sup>ème</sup></b>	<b>253</b>	<b>19,4</b>	<b>78</b>	<b>20,7</b>
<b>dont 5<sup>ème</sup></b>	<b>277</b>	<b>21,2</b>	<b>90</b>	<b>23,9</b>
<b>dont 4<sup>ème</sup></b>	<b>405</b>	<b>31,0</b>	<b>118</b>	<b>31,3</b>
<b>dont 3<sup>ème</sup></b>	<b>267</b>	<b>20,4</b>	<b>89</b>	<b>23,6</b>
<b>Non renseigné</b>	<b>105</b>	<b>8</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

**Tableau 4 : Caractéristiques des données Conseil général et échantillon évaluation questionnaire 2 (élève)**

Les données proviennent d'un échantillon de 377 élèves accompagnés dans les dispositifs ACTE ayant participé à l'outil de recension. Les caractéristiques d'âge, de classe et de sexe des élèves sont comparables à celles tirées des bilans de chacun des dispositifs et que nous avons additionné.

	<b>Données CG</b>	<b>En % de l'échantillon total</b>	<b>Données OUIEP</b>	<b>En % de l'échantillon total</b>
<b>Nombre total d'élèves exclus accueillis dans le dispositif</b>	<b>1307</b>		<b>276</b>	
<b>dont filles</b>	<b>291</b>	<b>22,3</b>	<b>45</b>	<b>16,30</b>
<b>dont garçons</b>	<b>931</b>	<b>71,2</b>	<b>192</b>	<b>69,57</b>
<b>Non réponse sur la variable sexe</b>	<b>85</b>	<b>6,5</b>	<b>39</b>	<b>14,13</b>
<b>dont 6<sup>ème</sup></b>	<b>253</b>	<b>19,4</b>	<b>53</b>	<b>19,20</b>
<b>dont 5<sup>ème</sup></b>	<b>277</b>	<b>21,2</b>	<b>63</b>	<b>22,83</b>
<b>dont 4<sup>ème</sup></b>	<b>405</b>	<b>31,0</b>	<b>66</b>	<b>23,91</b>
<b>dont 3<sup>ème</sup></b>	<b>267</b>	<b>20,4</b>	<b>52</b>	<b>18,84</b>
<b>Non réponse sur la variable classe</b>	<b>105</b>	<b>8</b>	<b>42</b>	<b>15,22</b>

**Tableau 5 : Caractéristiques des données Conseil général et échantillon évaluation questionnaire 3 (suivi élève)**

Les écarts entre chacune des variables des trois questionnaires sont donc relativement réduits. Seule la répartition des filles et des garçons pourrait être améliorée par le biais d'un redressement statistique. Mais après vérification, alors que cette manipulation réduit la puissance de l'échantillon, il ne change pas significativement les résultats sur la variable sexe. Nous avons donc fait le choix de maintenir notre échantillon en l'état et nous considérons qu'il est représentatif de l'ensemble des élèves accueillis dans le programme en 2012-2013.

Pour autant, la seule méthode qui permettrait de disposer d'un échantillon plus fiable serait de systématiser l'administration de ce questionnaire auprès de l'ensemble des élèves qui

fréquentent l'ensemble de ces dispositifs. Du point de vue statistique en effet, l'ensemble des 377 élèves qui ont fréquenté le dispositif cette année constitue un échantillon relativement restreint. **Méthodologiquement donc, le plus pertinent serait de s'approcher au plus près d'une forme d'exhaustivité dans l'administration de ces questionnaires, qui pourrait aussi devenir, au-delà de l'évaluation départementale qu'il peut nourrir, un outil de bilan et de pilotage pour les équipes.** En revanche, et la recherche l'a bien montré, il est indispensable que ce type de recueil puisse garantir les conditions de confidentialité dans l'usage des données, que ce soit à l'égard des élèves, des établissements et des dispositifs. Au-delà d'enjeux éthiques évidents, c'est aussi une condition de leur efficacité. Il est de fait indispensable, pour assurer leur bon fonctionnement, que les porteurs de dispositifs ne perçoivent pas cette recension comme un moyen de contrôle et la question de l'accès à ces données est donc sensible. Une instance indépendante ou un service présentant toutes les garanties discrétionnaires en la matière semble nécessaire. Il serait cependant plus fiable de disposer d'une administration systématique du questionnaire élèves à la fin de sa session dans le dispositif. Sans doute certains dispositifs doivent-ils continuer à proposer une méthodologie, qui leur est propre, mais il serait intéressant qu'ils insèrent à la fin de leur outil les questions d'un questionnaire général de manière à gagner en fiabilité au niveau départemental. Les résultats que nous présentons doivent donc être lus dans la limite de notre échantillon et de ces précisions méthodologiques.

## 2 Étude du programme départemental ACTE et caractéristiques des dispositifs locaux

### 2.1 La genèse d'un programme départemental

Ce programme départemental est né d'expérimentations locales portées par des structures associatives fortement implantées sur leur territoire d'intervention : l'APCIS à Stains et l'AFPAD à Pierrefitte. Un certain nombre d'élus du Conseil général ont appuyé le développement de cette approche au travers d'un programme spécifique d'accueil des collégiens temporairement exclus qui puisse se développer dans d'autres territoires du département.

Il semble que la mise en place de ce programme s'appuie sur un constat partagé entre les différents acteurs éducatifs des territoires concernés : élus, associations de jeunesse, acteurs éducatifs des collectivités locales, établissements scolaires et direction académique. La mise en place de ce programme va de pair avec le développement du partenariat entre l'Education nationale et le Conseil général. Le département de Seine-Saint-Denis est identifié dans de nombreux travaux scientifiques comme un territoire en pointe sur les expérimentations autour de l'éducation, mais aussi dans la restructuration des modalités de partenariat entre les collectivités publiques et l'Education nationale.

En 2012, il est l'un des premiers Départements à se doter d'un Plan Educatif Départemental qui formalise un certain nombre de priorités et définit des modalités de travail en commun entre l'Education nationale et l'échelon local (2013 Plan Educatif Territorial). En sus d'un engagement pour le développement des actions éducatives et pour l'amélioration de la réussite des collégiens du département, un certain nombre de difficultés liées au risque de décrochage d'un nombre significatif d'élèves, voir d'entrée dans des carrières délinquantes suscite la mobilisation du Conseil général. **Le programme ACTE s'inscrit sans doute dans cette double préoccupation d'une amélioration des conditions de scolarisation de l'ensemble des élèves de Seine-Saint-Denis, et la prise en charge plus ciblée d'élèves identifiés à risque.**

Le 15 septembre 2008, le Conseil général signe un « protocole départemental relatif à la sécurité et à la réussite scolaire dans les collèges de Seine-Saint-Denis », en partenariat avec

l'Éducation nationale. La mise en place du programme ACTE à l'échelle départementale s'intègre à ce protocole plus large et doit permettre non seulement d'éviter le décrochage scolaire ou « l'abandon précoce de la scolarité »<sup>1</sup>, mais est aussi envisagé comme un moyen de limiter les incivilités et le risque de développement des activités délinquantes de la part d'un certain nombre d'élèves à la porte des établissements. Un responsable du Conseil général explique ainsi :

« Dans la mise en place du dispositif, dans ce qui a poussé à se mobiliser, c'est bien aussi la difficulté dans certaines villes à gérer ces jeunes. On se retrouvait avec des coups de fil des élus locaux qui avaient des grosses difficultés à gérer les abords des établissements ou certains espaces publics. Car on s'est rendu compte que si une partie de ces jeunes avait clairement décroché de l'école, d'autres avaient été mis à la porte et étaient exclus temporairement. Le problème c'est que sans encadrement, ce public devenait difficile à gérer dans certaines communes, en plus avec des nombres de jeunes concernés très significatifs. Donc je dirais que la mise en place de ACTE s'inscrit clairement dans ce besoin d'encadrement d'une partie de la jeunesse sur le territoire. »

On retrouve ces considérations dans les protocoles ou les réponses à projet autour du programme qui évoque l'enjeu de la prise en charge de « jeunes livrés à eux-mêmes », et qui insiste sur la nécessité de proposer un suivi adapté aux élèves exclus pour éviter le décrochage scolaire ou « l'abandon précoce de la scolarité »<sup>2</sup>. Plus globalement, la rupture avec l'habitude scolaire (temporalité, organisation) et les cours manqués non rattrapés font craindre une difficile continuité scolaire. L'environnement local et ses acteurs doivent constituer dans le cadre de ce programme une ressource permettant l'encadrement de ces élèves. L'objectif est affiché de « zéro collégien exclu à la rue »<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Conseil général Seine-Saint-Denis, Dossier de candidature au FSE « lutter contre le décrochage et l'abandon scolaire précoce », octobre 2007.

<sup>2</sup> Conseil général Seine-Saint-Denis, Dossier de candidature au FSE « lutter contre le décrochage et l'abandon scolaire précoce », octobre 2007.

<sup>3</sup> Présentation des objectifs du dispositif ACTE, site du Conseil général de Seine-Saint-Denis, <<http://www.dsden93.ac-creteil.fr/spip/spip.php?article99>>, consulté le 20/09/2013.

En 2012-2013, on compte 25 porteurs de dispositifs sur 23 villes et 77 collèges potentiellement concernés sur les 120 existants sur le département. **Plus précisément, à partir des informations fournies par les différents dispositifs, on estime à 61 le nombre de collèges qui sollicite en 2013 effectivement le programme.** Cet écart est lié au fait qu'un certain nombre d'établissements ne souhaite pas faire appel à des partenaires extérieurs nous y reviendrons, ou disposent dans quelques cas de dispositifs internalisés de prise en charge des exclusions<sup>4</sup>. **Le Conseil général a finalement réussi le pari de développer de manière significative cette offre éducative sur de nombreux territoires, à partir d'initiatives locales.**

- 2003 : accueil de collégiens temporairement exclu en Seine-Saint-Denis, sous l'initiative du collège Maurice Thorez à Stains et de l'association APCIS : accueil dans les locaux de l'association
- 2008 : accueil de collégiens temporairement exclu, sous l'initiative du collège Gustave Courbet de Pierrefitte et de l'association AFPAD : accueil dans les locaux de l'établissement mis à disposition à cet effet, suivi par d'autres démarches municipales.
- Dès 2008-2009 : premières aides financières attribuées par le Conseil général à 3 dispositifs pour l'aide au démarrage ou le développement de l'accueil des collégiens temporairement exclus.
- 2009-2010 : Premier appel à projets lancé par le Conseil Général : 7 dispositifs subventionnés, 24 collèges potentiels, 478 élèves accueillis
- 2010-2011 : Deuxième appel à projets : 16 dispositifs subventionnés, 47 collèges potentiels, 677 élèves accueillis
- 2011-2012 : Troisième appel à projets : 15 services municipaux 3 associations subventionnées pour l'accueil effectif sur 20 communes de Seine-Saint-Denis et 61 collèges potentiels, 1039 élèves accueillis.
- 2012-2013 : Quatrième appel: 7 dispositifs associatifs (5 associations), 18 dispositifs municipaux répartis sur 25 communes, 77 collèges potentiels, 1307 élèves accueillis.

---

<sup>4</sup> Sans être exhaustif, nous avons recensé 4 établissements sur le département dans ce cas de figure.

Si le développement de cette offre est tout à fait significatif, il ne faut pas oublier de signaler qu'un certain nombre de dispositifs étaient préexistants aux différents appels d'offres et s'y sont simplement insérés. Cette précaution prise, force est de constater que la mise en place d'un pilotage départemental a été un élément décisif de la mise en place d'un grand nombre de dispositifs. **Aujourd'hui, la Seine-Saint-Denis est le seul Département français à disposer d'une telle offre de prise en charge des élèves temporairement exclus.** Si le dispositif répond sans aucun doute à un besoin identifié sur le terrain, les ressources financières apportées, les modalités d'accompagnement proposées, comme la facilitation de la mise en réseau avec les établissements scolaires ont été des éléments décisifs de ce développement. Tout en fixant des axes de travail et des conditions de mise en place obligatoires, le programme a su laisser suffisamment de marges aux porteurs pour qu'ils puissent développer des axes d'actions spécifiques en fonction de chacun des contextes locaux. C'est sans doute un élément clé pour comprendre la pluralité des dispositifs mis en place.

## 2.2 Des dispositifs pluriels

- **Des statuts administratifs variés sans incidence significative**

Si les premiers dispositifs sur l'accueil des collégiens temporairement exclus ont été initiés par des structures associatives, ce sont aujourd'hui majoritairement des services municipaux qui ont pris en charge ces accueils.

Identité administrative	Nb. Cit.	Fréq.
Service municipal, Education	1	4.0%
Service municipal, Enfance-Jeunesse	2	8.0%
Service municipal, Centre d'action social communal	3	12.0%
Service municipal, Politique de la ville, vie des quartiers	4	16.0%
Association	7	28.0%
Service municipal	8	32.0%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>25</b>	<b>100%</b>

**Tableau 6 : Identité administrative des dispositifs (en nbr et en % du total)**

On compte donc 7 dispositifs associatifs contre 18 dispositifs rattachés à des structures municipales. Cette distinction ne suffit pas cependant à illustrer les différentes modalités qui caractérisent chacun des dispositifs. Si des associations peuvent sans doute se prévaloir d'un ancrage territorial particulièrement fort, elles pâtissent parfois d'une image jugée trop éloignée de la culture scolaire. Ce qui fait leur force peut-être, est dans d'autres territoires une faiblesse.

*Principal : (...) Moi je vais vous dire les choses franchement. Le collègue est rentré depuis cette année dans le dispositif parce que l'accueil se faisait sous la responsabilité de la municipalité. L'année dernière on m'avait contacté pour intégrer un truc associatif approchant. Pas question je leur ai dit ! Ici c'est l'école, on fait de l'école. Je ne dis pas qu'ils font du mauvais travail, mais c'est autre chose, ici c'est l'école.*

*Enquêteur : et qu'est-ce qui a fait que vous avez accepté avec la structure municipale ?*

*Principal : c'est rassurant en fait, c'est, et puis on les connaît, on se croise dans certaines commissions. C'est plus sérieux, ce sont des gens que l'on connaît.*

Dans cet extrait d'entretien, le principal exprime une idée qui, si elle est rarement formulée de manière aussi définitive, illustre au moins une préoccupation forte des chefs d'établissements sur la légitimité institutionnelle de leurs interlocuteurs. Ce n'est donc pas tant le statut associatif qui peut-être remis en cause, que la question de la proximité et de visibilité institutionnelle accordée par les chefs d'établissements aux porteurs de dispositifs. C'est ce qui explique qu'à l'inverse, des dispositifs municipaux pourront être plus facilement sollicités du fait de l'ancrage institutionnel qui les caractérise et qui facilitera la mobilisation de certains établissements. Mais là encore, il ne faudrait pas conclure à une valeur ajoutée systématique pour les dispositifs portés par des collectivités locales : il y a des territoires sur lesquels les proximités et la reconnaissance dont disposent les associations locales sont un atout de développement et parfois même une condition de ce développement.

*Principal : (...) On travaille avec eux (l'association) depuis longtemps. Moi je ne suis pas arrivé depuis longtemps, mais y'a une habitude de travail, une connaissance du terrain qui n'est pas négligeable. Le précédent chef d'établissement m'a dit « tu peux y aller, ils sont sérieux, ils font du bon boulot ». Ce ne sont pas juste des intervenants extérieurs pour moi, ils sont vraiment un appui, une ressource pour l'établissement. Après, c'est sûr que c'est chacun son métier. Mais je crois aussi qu'ils ont quelque chose qui nous manque ici : c'est l'antériorité. Je vois ici mon prof le plus ancien il a 8 ans de boutique. Et c'est un chevronné ! Alors y'en a d'autres qui restent un peu, j'ai un petit groupe de fidèles, mais ça tourne pas mal ! Du coup on n'a pas l'antériorité systématiquement. Alors que ce serait très précieux. Et à « l'association », ils ont une vraie force sur ça, ils connaissent les grands frères, les grandes sœurs, les parents, ils sont vraiment importants là-dessus. Et ils font du bon boulot.*

En d'autres termes, si la catégorie administrative est sans doute un enjeu de gouvernance pour les collectivités, elle renvoie à des habitudes et des modes de fonctionnement spécifique, s'inscrit dans des histoires particulières à chaque territoire, on ne peut pas considérer qu'elle soit un élément déterminant pour caractériser les pratiques engagées sur le terrain pour l'accueil des collégiens temporairement exclus.

- **Des élèves accueillis en nombre ?**

Le nombre d'élèves accueillis varie fortement selon les territoires et la capacité d'accueil des dispositifs.

Nombre d'élèves accueillis Nombre de collèges	1 à 29	30 à 39	40 à 49	50 à 59	60 à 69	70 à 80	100 à 135	Total
1	1	1	0	0	1	0	0	3
2	0	1	0	1	0	1	1	4
3	3	2	1	1	0	0	2	9
4	0	0	0	2	0	1	1	4
5	0	1	1	0	0	0	1	3
<b>Total</b>	4	5	2	4	1	2	5	23

**Tableau 7 : Nombres d'élèves accueillis sur l'année scolaire 2012**

Nombre d'élèves accueillis	Dispositif concerné	% cit.
<b>Non réponse</b>	<b>2</b>	<b>8,0%</b>
<b>Moins de 20</b>	<b>3</b>	<b>12,0%</b>
<b>De 20 à 39</b>	<b>6</b>	<b>24,0%</b>
<b>De 40 à 59</b>	<b>6</b>	<b>24,0%</b>
<b>De 60 à 79</b>	<b>2</b>	<b>8,0%</b>
<b>De 80 à 99</b>	<b>1</b>	<b>4,0%</b>
<b>100 et plus</b>	<b>5</b>	<b>20,0%</b>
<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>100,0%</b>

**Tableau 8 : Dépendance entre le nombre de collèges pour un dispositif et le nombre d'élèves accueillis sur l'année scolaire 2012-2013**

Près du tiers des dispositifs accueillent sur l'année moins de 40 élèves, ils sont un quart à en recevoir entre 40 et 59, 12% occupent la tranche supérieure jusqu'à 79 élèves, les 20% restant ayant comptabilisé plus de 100 élèves accueillis pendant l'année 2012-2013.

Les dispositifs accueillent en moyenne 57 élèves sur l'année scolaire (Moyenne = 57,13, Médiane = 51,00, Min = 2 Max = 134), mais cette moyenne masque une grande disparité d'un dispositif à l'autre.

La capacité d'accueil ne dépend pas du nombre de collèges potentiel que le dispositif peut toucher. On constate à partir de ce tableau qu'il n'y a pas de régularité significative sur cette question. En d'autres termes, la corrélation du nombre d'élèves accueillis dans l'année par un dispositif avec le nombre de collèges avec lesquels il travaille n'est pas établie. Ainsi, on peut voir que dans les dispositifs qui ont fonctionné toute l'année scolaire avec un seul collègue, l'un a accueilli moins de 30 élèves, un autre plus de 60. De la même manière, pour les

dispositifs ayant fonctionné avec cinq collèges, l'un a accueilli moins de 40 élèves, tandis qu'un autre en a accueilli plus de 100. **Le nombre de collèges partenaires n'a donc pas d'influence sur le nombre d'élèves accueillis.**

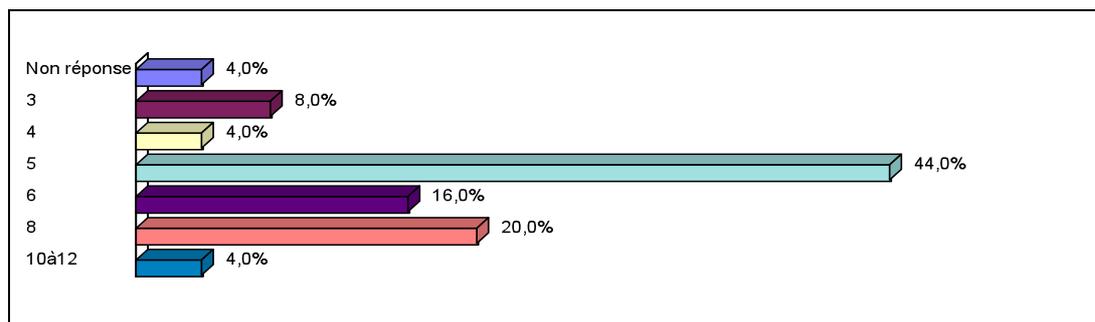
Cependant, plus il y a de collèges concernés par un même dispositif, plus le travail de coordination est complexe pour ce dernier. La gestion du dispositif peut devenir assez compliquée si les collèges ne se mettent pas d'accord entre eux dans leur manière de fonctionner vis-à-vis des exclusions temporaires et de la manière de solliciter le dispositif. C'est pourquoi certains collèges se sont concertés pour se téléphoner lorsque la capacité d'accueil maximale du dispositif a été atteinte afin de déterminer les solutions qui se résument parfois à différer l'exclusion pour certains élèves, ou à les accueillir en classe dans le collège du collègue.

L'influence du nombre d'élèves accueillis s'explique plutôt par la capacité d'accueil du dispositif, par le nombre de jours d'ouverture de ce dispositif et l'ampleur de la sollicitation par les collèges : **plus le dispositif a une capacité d'accueil importante, plus le nombre de jours ouverts du dispositif est significatif sur l'année, et plus le ou les collèges associés s'en saisiront, plus il y aura un nombre d'élèves accueillis importants.**

Par ailleurs, l'hypothèse selon laquelle un collège sollicite davantage le dispositif que d'autres du fait d'un nombre important d'exclusions n'est pas vérifiable étant donné l'absence de données comparables à ce sujet entre les établissements, et ce d'autant plus que la totalité des élèves temporairement exclus n'est pas accueilli dans le dispositif nous y reviendrons.

- **Des modalités d'accueil différenciées : principe pédagogique et cadre de l'action**

Pour prévoir les conditions de prise en charge des élèves, chaque dispositif choisit la capacité minimum et maximum d'élèves qu'il peut accueillir ainsi que le nombre de jours de la prise en charge. Ces variables sont importantes pour les porteurs et distinguent les activités de remédiation qu'ils souhaitent privilégier et la démarche éducative et pédagogique dans laquelle ils se situent.



**Figure 1 : capacité d'accueil maximale d'élèves dans les dispositifs**

Une majorité de dispositifs accueille jusqu'à 5 à 6 élèves simultanément, certains pouvant atteindre 8 élèves, rarement plus, en fonction des dispositions des locaux et des ressources humaines disponibles. Cette capacité ne veut pas dire que les dispositifs sont systématiquement à un niveau de fréquentation maximum. Là encore, on observe une grande variété du taux de fréquentation avec des différentiels significatifs. **L'ancienneté du dispositif est un facteur déterminant en la matière : plus le dispositif est ancien, plus la probabilité que le taux d'accueil<sup>5</sup> soit élevé est forte.** Si ce constat souffre de quelques exceptions, il est vérifié sur une très grande majorité de dispositifs. Reste que ces dispositifs sont donc conçus pour accueillir un nombre restreint d'élèves, en lien avec une volonté de suivi individualisé de l'élève systématiquement affirmé. À l'inverse, près de la moitié des dispositifs cherche à disposer d'un nombre minimal d'élèves de manière à créer aussi des dynamiques collectives nécessaires au déroulement de certaines activités. **Il semble donc que l'équilibre soit à trouver entre une capacité d'accueil maximum qui ne soit pas trop élevée pour garantir la capacité des dispositifs à maintenir une forme d'accueil individualisé des élèves, et un nombre minimum d'élèves présents qui permettent de créer une base de dynamique collective.** De la même manière, les dispositifs adoptent un nombre de jours de présence minimum, en fonction du projet éducatif et pédagogique qu'il porte.

<sup>5</sup> Ce taux a été mesuré à partir du taux de remplissage théorique de chacun des dispositifs et le nombre d'élèves effectivement accueillis durant l'année.

Nombre de jours minimum	Dispositif concerné	Fréq.
1	7	28.0%
2	4	16.0%
3	12	48.0%
5	2	8.0%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>25</b>	<b>100%</b>

**Tableau 9 : Nombre de jours minimums d'accueil des élèves**

Près de la moitié des dispositifs proposent un accueil minimum de 3 jours. **En revanche, une ambiguïté demeure sur le fait qu'ils n'accueillent que des élèves exclus plus de trois jours, ou s'ils reçoivent les élèves sur cette période, même s'ils sont exclus moins longtemps.** Plus largement encore, 92% des dispositifs n'accueillent pas les collégiens exclus sur des périodes de moins de trois jours, mais privilégient des durées longues de séjour. Systématiquement, ce sont des motifs pédagogiques et éducatifs qui sont invoqués pour justifier de ces durées :

*Enquêtrice : y'a un minimum de jours d'accueil ici ?*

*Mr Roc. : oui c'est 3 jours minimum. Mais franchement je me demande si on va pas passer à 5 jours. C'est déjà trop court 3 jours ! De toute manière c'est une des difficultés sur le dispositif. Franchement hein, franchement en trois jours on a le temps de quoi ? On rencontre le gamin, on fait le point, trois ateliers et c'est fini. C'est mieux que rien bien sûr, mais, ça, ça fait pas assez l'affaire à mon avis. Bon après c'est toujours pareil, y'a des gosses trois jours ça suffit, même si des fois c'est un peu frustrant. Mais pour d'autres, pour des cas plus lourds, là ça suffit vraiment pas. Après c'est vrai aussi que faut pas que ça dure trop longtemps franchement, sinon c'est, sinon c'est presque un risque.*

*Enquêtrice : un risque ?*

*Mr Roc. : oui un risque, un risque parce qu'ils pourraient décrocher en fait. C'est ça qu'est dur en fait, faut trouver le bon équilibre : si c'est trop court ça sert à rien, si c'est trop long ils se perdent de l'école. Donc c'est ça le risque, c'est ça l'équilibre à trouver.*

Cet extrait d'entretien illustre bien un constat partagé par de nombreux porteurs : la durée d'accueil doit être de trois jours minimum, même si cette période ne suffit pas à contenir la frustration d'un temps encore relativement court pour une démarche éducative de fond. C'est ce qui a poussé certains dispositifs à développer des accueils sur une semaine ouverte complète, de manière à disposer d'un temps de présence plus significatif des élèves et d'une véritable coupure avec l'établissement.

Autres modalités à considérer, la périodicité de l'ouverture des dispositifs qui varie également:

Ouverture	Nb. Cit	Fréq.
Non réponse	2	8.0%
Par session en fonction des périodes de l'année	2	8.0%
Une semaine sur deux	3	12.0%
Toutes les semaines	18	72.0%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>25</b>	<b>100%</b>

**Tableau 10 : Session d'accueil des dispositifs**

Si certains dispositifs n'ont pas la possibilité matérielle d'ouvrir toutes les semaines, près des trois-quarts sont accessibles chaque semaine, hors vacances scolaires. Les dispositifs qui n'adoptent pas cette régularité sont souvent en difficulté quant à la mobilisation des établissements :

*Mme Sarer., coordinatrice : (...) après c'est vrai aussi que le fait qu'on soit pas ouvert tout le temps ne facilite pas les relations avec les collègues. Ils se mélangent les pinceaux, et en général si on n'est pas réactif dans la journée, c'est trop tard pour l'élève. Il a été exclu et puis c'est tout. Donc c'est vrai que ce serait mieux de trouver une solution, mais c'est pas simple chez*

*nous ! Je pense que si on ouvrait toutes les semaines, ça simplifierait les choses en terme de visibilité.*

Une principale dont l'établissement dépend du dispositif coordonné par Mme S. précisera de son côté :

*Enquêtrice : Et vous avez des difficultés particulières avec ce dispositif ?*

*Mme Hu., Principale : des difficultés, pas trop de difficultés, mais des problèmes pour s'y retrouver. Ils sont très gentils, ils prennent les choses en main avec les élèves qu'ils accueillent, moi j'ai des bons retours. Mais en termes d'organisation c'est pas ça ! C'est pas simple ! Ils ont des « sessions » comme ils disent, des « sessions d'accueils », et ça change tout le temps. Une semaine c'est ouvert après non, après oui, après non, etc. Bon c'est pas que ce soit compliqué, si nous on était plus attentif sûrement que ce serait plus facile pour eux. Mais on a pas ce temps. Dans l'urgence des tâches quotidiennes, je vais pas m'amuser à aller vérifier d'abord s'ils sont bien ouverts ! Non, non franchement, c'est un vrai problème ça !*

De fait, plus qu'un enjeu en termes de dynamique pédagogique spécifique, **l'ouverture alternée est sans doute à éviter pour ne pas accroître les difficultés de collaborations avec les établissements scolaires.**

- **Des parents sollicités et diversement mobilisés**

Nous avons fait le choix pour des questions éthiques de ne pas interroger directement les parents sur leur perception du dispositif. Si ce genre de sollicitation peut se faire sur un temps long et dans des conditions qui permettent de construire une certaine forme de liens avec les familles, il était difficile de mettre en place ce cadre étant donné le nombre de sites concernés. Le risque était trop grand de renforcer un sentiment de disqualification auprès des familles du de la prise en charge de leurs enfants dans ce type de dispositif (Mohammed 2011). En revanche, il semble que la capacité des coordinateurs de dispositifs, en particulier des plus anciens qui disposent de réseaux relationnels significatifs sur le territoire, à entretenir des liens de confiance avec les familles soit très appréciée des collègues qu'ils couvrent. Certains

chefs d'établissement expliqueront par exemple que le dispositif peut être un médiateur entre le collège et les familles, même si pour les cas considérés comme les plus durs, les relais semblent encore limités. Du côté des élèves également, la posture des professionnels des dispositifs est souvent très appréciée :

*Amina, 15 ans, Ici quant tu viens au moins on te parle bien tu vois. Y'a pas de, de humiliation tu vois, on te parle normal quoi. Ma mère là, quant elle est venue tu vois, y'avait pas, j'sais pas, mais c'était normal en fait. À chaque fois tu vois, à chaque fois elle vient au collège et tout, là c'est la merde tu vois, là c'est chaud parce que là en fait après des fois elle pleure et tout. Ça me met trop la rage après, même c'est pire en fait. Là au moins elle est venue, bonjour tatata, voilà ce qu'on va faire avec Amina tatata, et puis voilà au revoir madame. Pas de, de on fait la morale truc comme ça là. C'est ça au collège ils reprochent à ma mère, mais OOOh, elle y est pour rien là Oh, c'est moi la en faute là, c'est pas, lâche ma mère là qu'est-ce qui y'a ? Tu vois là ma mère elle était calme, elle était rassurée en fait.*

Nous pourrions multiplier les extraits de ce type dans lesquels les élèves reconnaissent une forme d'empathie aux coordinateurs qu'ils ne semblent pas trouver au sein des établissements scolaires.

Tous les parents ne rencontrent pas les dispositifs cependant. Si tous proposent généralement un entretien d'accueil aux familles, certains dispositifs n'y parviennent pas systématiquement.

Entretiens Accueil Parents	Nb. Cit*	Fréq.
Non réponse	1	0.3%
Entretien physique	241	69.5%
Entretien téléphonique	57	16.4%
Aucun entretien d'accueil	70	20.2%
<b>TOTALS OBS.</b>	<b>347</b>	

**Tableau 11 : Entretiens d'accueil des élèves**

*\*Le nombre de citations est supérieur au nombre d'observations du fait de réponses multiples (2 au maximum).*

Sur l'échantillon de 347 élèves de notre questionnaire renseigné par les coordinateurs du dispositif, près de 70% des familles ont bénéficié d'un entretien physique et 16,4% d'un entretien téléphonique. Il arrive effectivement que les deux parents soient contactés ou sollicite le dispositif même s'ils ne se déplacent pas ensemble à ce premier entretien. En revanche, près de 20% des élèves accueillis dans cet échantillon n'ont pas bénéficié d'une information spécifique de leur famille, même si la proposition en a été faite aux familles. 4 dispositifs au moins vont jusqu'à refuser d'accueillir l'enfant s'il n'y a pas d'entretiens préalables avec la famille en insistant sur la nécessité de la mobilisation familiale pour mettre en place le projet. D'autres ont renoncé à cette position en constatant que dans un certain nombre de cas, cette attitude pouvait, même si elle se justifie du point de vue du choix éducatif, porter atteinte à l'intérêt des élèves les plus en difficultés en particulier.

Si la proportion de famille informée directement lors de l'entrée de l'élève dans le dispositif reste significative, elle est beaucoup plus réduite en matière de bilan de la semaine.

Entretiens Bilan Parents	Nb. Cit	Fréq.
Non réponse	4	1.2%
Entretien physique	127	36.6%
Entretien téléphonique	82	23.6%
Aucun entretien d'accueil	144	41.5%
<b>TOTALS OBS.</b>	<b>347</b>	

**Tableau 12 : Entretiens de bilan avec les familles**

**Sur le même échantillon, ce sont donc plus de 40% des élèves pour lesquels il n'y a pas eu de bilans avec les parents, contre un peu plus de 20% seulement pour les entretiens d'accueil. De la même manière, on compte plus de 30 points d'écart sur les entretiens physiques avec un bilan sous cette forme pour près de 37% des élèves, contre près de 70% en matière d'accueil.** Le téléphone est en revanche plus utilisé et concerne près d'un quart des élèves reçus. De fait, l'obligation qui est faite d'une autorisation des parents à participer aux dispositifs est sans doute un facteur incitatif plutôt performant pour ce qui est des entretiens d'accueil. Ceux du bilan ne souffrent pas de la même obligation, et sont confrontés à la concurrence des premiers qui exigent déjà un temps et une mobilisation significative de la part des responsables. En d'autres termes, le bilan est plus souvent un entretien jugé moins important, mais qui concerne tout de même près de 60% des élèves. Reste que la systématisation de ces entretiens, si elle peut être encouragée, ne doit sans doute pas aboutir à priver certains élèves de ces dispositifs d'accueil. Sans doute alors que lorsqu'une difficulté en la matière est constatée, elle doit être l'occasion d'un suivi d'autant plus fin avec le collège de scolarisation de l'élève. Reste que si des progrès sur ces accueils

sont sans doute possibles, ils sont une préoccupation clairement identifiée chez les coordinateurs des dispositifs comme les personnels des collèges.

- **Les professionnels mobilisés : un ancrage dans la prévention spécialisée et l'intervention sociale**

*L'intervenant référent : entre coordination, suivi de l'élève et intervention*

La quasi-totalité des dispositifs est organisée autour d'un « coordinateur » qui assure son animation pédagogique et éducative. Ces « référents » sont le principal lien avec les établissements scolaires, ce sont aussi eux qui assurent en général la relation aux familles, le suivi des élèves tout au long de leur séjour, et la coordination des activités liées à des intervenants plus ponctuels. Ils assurent aussi la mission de suivi des élèves auprès après le dispositif, que ce soit auprès des collèges, dans le cadre de nouvelles prises en charge, (insertion dans le PRE par exemple). S'il existe quelques exemples de binôme mis en place pour assurer la coordination du dispositif, la présence d'un référent identifié est indispensable à la bonne marche de ces dispositifs. On connaît par ailleurs le besoin de cohérence des actions éducatives dans ce type d'accueil (Bautier and Bonnéry 2002), et on remarque que dans l'immense majorité des dispositifs et à quelques exceptions près liées à des difficultés de recrutement, la présence de ce coordinateur est assurée.

Le profil de ces coordinateurs est assez varié, et ils exercent également pour plus de la moitié d'entre eux des activités dans d'autres services.

Profils référents	Nb. Cit	Fréq.
Ancien enseignant	1	4.0%
Non réponse	2	8.0%
psychologue	3	12.0%
Diplômé sciences de l'éducation (bac+3)	3	12.0%
Animateur (Bac+2)	4	16.0%
Educateur spécialisé	13	52.0%
<b>TOTALS OBS.</b>	<b>25</b>	

**Tableau 13 : Le profil des référents de dispositifs**

**On note la présence majoritaire de référents issus des rangs de l'éducation spécialisée.** 13 dispositifs sont coordonnés par des éducateurs spécialisés, et on tombe à 4 référents animateurs, suivi de près par des diplômés de sciences de l'éducation et des psychologues au nombre de 3. La prévalence de l'éducation spécialisée n'est pas surprenante étant donné le champ couvert par ces dispositifs. **Aux carrefours de l'école et des actions classiques de la prévention spécialisée, ces professionnels s'engagent dans ces dispositifs qui illustrent un mouvement constaté ailleurs de glissement des missions traditionnelles de l'intervention sociale, vers la prise en charge de problématiques scolaires (Moignard 2013).** Cette « scolarisation du sociale » est une tendance lourde de l'évolution des métiers du social (Ben Ayed 2009), alors que l'école tend de son côté à externaliser la prise en charge de certaines difficultés nous y reviendrons. À l'exception des psychologues et de l'enseignant, les autres intervenants se situent également dans une approche très éducative de la prise en charge des élèves, en limitant une approche « seulement » socioculturelle.

*Enquêtrice : et vous êtes animateurs c'est bien ça ?*

*Mr Modan, Animateur : oui, oui c'est ça. Je suis animateur sur la ville depuis 8 ans, mais aussi il faut préciser que je ne suis pas animateur*

*« loisir » on pourrait dire. Pour moi l'enjeu il est éducatif. Même lorsqu'on fait du sport, ou des activités culturelles au sein du dispositif, l'essentiel c'est l'éducation. Je le répète tout le temps : il faut être dans l'éducatif. Après je ne dis pas que l'animation c'est pas éducatif, mais c'est vrai que souvent quand on dit « animateur », les gens croient qu'on garde les gosses pendant la cantine. C'est vrai en partie, et faut le faire, mais le cœur de métier c'est pas ça, enfin en tout cas pas pour moi. Moi souvent du coup, d'ailleurs c'est très souvent comme ça, je dis que je suis éducatrice. Les gens ils comprennent mieux ce que je fais, ils se font une meilleure idée on pourrait dire.*

Même si tous les animateurs coordinateurs ne partagent pas forcément cette réserve à l'égard de l'animation dite « traditionnelle » (Gillet 2006), tous se situent résolument dans une approche éducative de la prise en charge des élèves qui irait au-delà de ce que pourraient proposer des espaces socioculturels ordinaires. **Cet enjeu de la prise en charge éducative des élèves durant le temps de leur exclusion est donc clairement revendiqué par les coordinateurs des dispositifs.**

Mais le profil du référent ne suffit pas à définir les axes de travail qui seront privilégiés dans le dispositif : le recours à des intervenants ponctuels, extérieurs ou non à la structure, aux compétences variées, est largement mobilisé.

### ***Des intervenants « ponctuels » éloignés de l'école***

De nombreux intervenants d'origines professionnelles variées sont sollicités pour participer aux dispositifs, en fonction des déclinaisons pédagogiques particulières de chacun des dispositifs, des ressources et réseaux locaux qu'ils déploient.

Intervenants ponctuels	Nb. Cit.	Fréq.
Adulte relais	1	4.0%
Elu/ conseiller municipal	1	4.0%
Journaliste (communication, image de soi)	1	4.0%

Infirmier	2	8.0%
Philosophe	2	8.0%
Gardien de la paix (police, gendarmerie)	2	8.0%
Assistant pédagogique (EN)	2	8.0%
Enseignant	2	8.0%
Animateur multimédia	3	12.0%
Animateur jeunesse	4	16.0%
Artiste	4	16.0%
Educateur sportif	4	16.0%
Conseiller d'orientation	5	20.0%
Juriste	5	20.0%
Educateur spécialisé/de prévention	6	24.0%
Médiateur	6	24.0%
Vacataire/ Intervenant soutien scolaire	6	24.0%
Assistant social	6	24.0%
Psychologue	13	52.0%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>25</b>	

**Tableau 14 : Profils des intervenants ponctuels (Le nombre de citations est supérieur au nombre d'observations du fait de réponses multiples (6 au maximum)).**

Les intervenants ne sont pas sollicités systématiquement, les programmes hebdomadaires pouvant évoluer selon les élèves et les autres disponibilités. Reste que ces ressources sont souvent précieuses pour les coordinateurs pour étayer leur capacité d'action. C'est sans doute une force du dispositif que de laisser une marge d'autonomie suffisante aux porteurs pour déployer des modalités d'actions qui leur soient propres. Mais de nombreux coordinateurs

regrettent le fait de ne pas pouvoir confronter, ou dans un cadre trop restreint, leurs expériences et leurs projets avec ceux des autres dispositifs. En particulier, la question de la mobilisation de certains professionnels dans plusieurs dispositifs, dont l'action est particulièrement appréciée par la valeur ajoutée qu'ils apportent eu égard aux compétences habituelles des travailleurs sociaux, est sans doute une préoccupation à prendre en compte. Nous pouvons prendre l'exemple des psychologues qui sont largement sollicités, et ceux quel que soit le profil des coordinateurs. 13 dispositifs font appel à des psychologues, auxquels il faut ajouter les 3 qui sont pilotés par ces mêmes professionnels. En général, leur action est appréciée, même si nous verrons la limite des prises en charge qui peuvent être proposées auprès d'élèves qui n'ont pas toujours de besoins spécifiques en la matière. Mais globalement, ils sont une ressource pour éviter aussi les formes de « psychologisation » des difficultés ou des comportements des élèves qui peut s'avérer précieuse. La mutualisation de ces moyens est cependant très peu développée, alors que les psychologues interrogés émettent eux-mêmes le besoin d'interroger de manière spécifique les modalités de suivi dans le cadre des dispositifs.

*Mme Quin, M., Psychologue : (...) Une autre difficulté c'est sur la manière avec laquelle on peut envisager le suivi de ces élèves. On ne va pas se mentir : pour une immense majorité de ceux que je vois ici, on ne peut pas dire que ce soit des élèves « à problème ». Des élèves turbulents pour certains sans doute, mais de là à imaginer une thérapie : pas plus pour eux que pour tout le monde dans ces cas-là ! Par contre pour les plus en difficultés, ceux dont on voit bien qu'un suivi pourrait être utile, le temps d'accueil sur le dispositif et ses modalités ne nous laisse pas beaucoup de marge. La vraie question c'est : est-ce qu'on n'est pas dans ces cas-là une caution psy qui ne sert pas à grand-chose. J'en ai parlé avec certaines de mes collègues et on fait à peu près le même constat : le psy ou la psy rencontre les élèves, et ensuite on passe à autre chose. Et c'est normal, c'est très bien, on n'est pas dans une MDA (Maison Des Adolescents), ni dans un service psychiatrique pour adolescents. Mais comment on se coordonne ? Comment on suit le gamin ? Quand on arrive à se raccrocher au PRE ça va, mais sinon, c'est un peu limité, je pense.*

Si l'avis de cette psychologue ne suffit pas à épuiser les points de vue de ses collègues, au moins incite-t-il à un certain degré de vigilance sur l'opérationnalité de la prise en charge de certaines problématiques dans le cadre de dispositif. S'agit-il de prévenir le décrochage scolaire ou d'accueillir des élèves qui ont besoin de prise en charge psychologique ? Quels sont les registres d'intervention qui sont privilégiés et comment s'articulent-ils ? Nous verrons que ces questions sont assez décisives dans les effets et les formes de développement de ce programme.

Plus largement, c'est aussi la question de la cohérence et de la mutualisation des modes de prises en charge qu'il faut sans doute interroger. Le programme ACTE est sans doute arrivé à un degré de maturité qui doit lui permettre de mieux structurer l'ancrage de la prise en charge des élèves temporairement exclus en lien avec l'école. Il est en effet notable de constater que dans la multiplicité des intervenants sollicités dans le cadre du dispositif, très peu sont des professionnels de l'école. On compte seulement deux dispositifs qui font appel à des enseignants et des assistants de vie scolaire, et cinq qui mobilisent des conseillers d'orientation. Il ne s'agit pas de remettre en cause ici la capacité des autres catégories de personnels à prendre en charge ces élèves. **Mais une des difficultés majeures pour ce programme est sans doute de réussir à promouvoir une logique de prise en charge qui mobilise aussi l'école, et qui n'aboutisse pas à une forme d'externalisation de l'encadrement de ces élèves.** La recherche sur ce point est claire : les formes de remobilisations visant à lutter contre le décrochage scolaire des élèves nécessitent la mise en place d'activités qui puissent s'insérer à long terme dans une logique scolaire. Le projet initial prévoyait d'ailleurs la mobilisation de personnels de l'Education nationale dans le suivi des élèves et dans la facilitation du lien entre les établissements et les dispositifs. Force est de constater aujourd'hui que cette mobilisation de moyens du côté de l'Education nationale est rare, même si des plateformes existent par ailleurs. Il y a pour un certain nombre d'élèves et d'établissements, un intérêt salubre à ce que le jeune puisse être pris en charge dans une structure qui l'éloigne temporairement de son établissement. **Mais les modalités de retour et sa préparation doivent sans doute être mieux intégrées par les dispositifs, avec l'appui nécessaire de l'Education nationale.** Le manque de lien et de mobilisation de personnels de l'Education nationale dans le cadre de ce programme est une difficulté majeure qui peut même faire courir le risque d'une perte de sens et d'efficacité problématique nous y

reviendrons. C'est sans doute l'un des enjeux qu'il faut pouvoir interroger en lien avec les activités proposées.

### **2.3 Le travail en lien avec le collège : nœud du partenariat**

La question de la définition du partenariat entre les établissements et les dispositifs apparaît comme un élément central. Pour les porteurs, l'une des forces du programme réside dans cette opportunité que le dispositif offre à un certain nombre de professionnels de l'intervention sociale de toucher un public qui n'est habituellement pas le sien, et d'ouvrir un accès sur l'école qui est souvent recherchée. **Les dispositifs d'accueil sont par ailleurs perçus très positivement par la plupart des acteurs des établissements que nous avons interrogés. Si quelques-uns regrettent que l'école ne soit plus capable de gérer en interne les difficultés avec certains élèves, nettement plus nombreux sont ceux qui énoncent le manque d'alternatives, à la fois pour gérer des élèves au comportement jugé inadapté, mais aussi pour accompagner des équipes enseignantes en attente de soutien à l'interne après des incidents nous l'avons dit.**

L'ampleur de ces exclusions, comme le nombre de dispositifs dédiés à la prise en charge de ces élèves, illustre peut-être une tendance significative de l'école à externaliser la prise en charge de ce qui fait difficulté plutôt qu'à traiter autrement la question des tensions normatives qui caractérisent effectivement l'école démocratique. Maurice Tardif et Louis Levasseur montrent bien les transformations que la forme scolaire subit avec les aménagements que produit la mobilisation de nouveaux « techniciens de services éducatifs » chargés des tâches de socialisations et d'accompagnements des élèves qui permettraient aux enseignants de se consacrer à une tâche d'instruction plus stricte <sup>6</sup>. Peut-être que le programme ACTE marque le prolongement de ce mouvement en dehors de l'école, illustrant l'avènement d'une division du travail éducatif qui dépasse les seules frontières des établissements scolaires. **Les porteurs des dispositifs dénoncent d'ailleurs massivement une forme d'abandon de la gestion des élèves dans le cadre des accueils qu'ils mettent en**

---

<sup>6</sup> Maurice Tardif, Louis Levasseur, *La division du travail éducatif*, Presses Universitaires de France, 2010.

**place.** Plutôt qu'à un partenariat, il semble bien que l'on assiste à une forme de sous-traitance lorsque l'institution ne s'implique que très rarement dans l'opérationnalité de la prise en charge. C'est même le lien avec les établissements qui constitue la principale source de difficulté pour nombre de dispositifs :

*Enquêteur : et comment ça se passe avec les établissements ?*

*Mr Rion., coordinateur dispositif, éducateur spécialisé : Comment ça se passe ? Écoutez-moi je vais vous dire les choses franchement, même si j'espère que je n'aurais pas d'ennuis...*

*Enquêteur : c'est anonyme ! On fait très attention dans nos écrits à ce qu'on ne puisse identifier personne : ni vous, ni la ville, ni les établissements, ni les élèves. Vous pouvez être tranquilles !*

*Mr Rion. : oui, bon, d'accord (pas très convaincue), alors je disais, de toute manière j'assume et je l'ai déjà dit en comité de pilotage, donc, le gros problème, c'est que les établissements ils savent où nous trouver, mais ils ne s'impliquent dans rien de leur côté ! On signe la convention, ils amènent l'élève avec le CPE, on fait le point rapidement par rapport à l'incident, et ensuite tchao faites avec lui ! Par exemple sur la continuité scolaire, ils nous bassinent là-haut (il fait allusion à sa direction) avec la continuité scolaire. Mais on a rien ! On demande à chaque fois si les profs ont donné quelque chose, on n'a jamais rien ! En 3 ans, une fois, une fois y'a un prof qu'a filé un truc ! Le CPE à chaque fois il est désolé le pauvre, c'est même devenu une blague ! Je lui dis quand on en arrive à ça : comme d'habitude ? Et il me répond « comme d'hab » ! »*

**C'est cette discontinuité dans la prise en charge éducative des élèves qui alimente un sentiment très ancré d'abandon de la prise en charge des élèves par l'institution, alors que les professionnels des dispositifs attendent plutôt une mutualisation des forces qui ne vient pas.** Plusieurs responsables de dispositifs notent ainsi le peu de mobilisation interne sur ces questions, l'un d'entre eux nous expliquant par exemple la difficulté de l'institution scolaire à « trouver le moyen d'activer seule ses ressources, d'activer d'abord des ressources en interne. On surinvestit les gosses et on attend d'une personnalité extérieure qu'elle

*réussisse ce que l'institution n'arrive pas à faire* ». Il s'agace de l'expression d'attentes irréalistes à l'égard des dispositifs : *« certains pensent qu'en travaillant sur le gosse, on va réussir à le laver, à le repasser, à le rendre à l'institution scolaire nickel [...] le postulat de départ de l'institution est faux »*. De fait, les porteurs de dispositifs se positionnent généralement sur leur capacité à accompagner individuellement les élèves exclus, là où l'institution est confrontée à une pression du nombre qui rend plus difficiles l'encadrement éducatif et l'explicitation de règles. **Ce n'est pas tant les exclusions qui sont contestées dans leur motif ou leur ampleur par exemple, que le niveau assez faible de relation qu'ils entretiennent avec les établissements.** À l'exception du référent du dispositif qui est souvent un CPE, les porteurs ne parviennent absolument pas à toucher les enseignants dont on fait l'hypothèse, d'après nos observations dans plusieurs établissements, qu'ils ne connaissent pas ou vaguement ce dispositif. Un CPE nous expliquera que *« c'est très difficile de mobiliser les profs sur le cas des élèves exclus. En fait ce sont des élèves qui leur pose problème, en général en tout cas, et certains me disent : « non seulement cet élève me pose problème, mais en plus tu veux qu'il me donne du travail supplémentaire ?! »*. Et ce n'est pas facile de contre-argumenter, de proposer des solutions qui effectivement n'impliquent pas une *« surcharge »* dans le travail lié à cet élève ». S'il est fait mention à la marge d'enseignants mobilisés sur le suivi de ces élèves, la très grande majorité semble de fait déléguer ces questions « de formes » nous dira l'un d'eux, aux spécialistes de la question que sont les chefs d'établissements et les CPE.

Cette difficulté à mobiliser les enseignants ne serait-ce que sur le retour des élèves au collège est identifiée par de nombreux interlocuteurs des collèges ou des dispositifs comme un obstacle important à la continuité de l'action éducative engagée. Un chef d'établissement explique ainsi :

*« on a très vite vu...alors, y avait d'un côté les difficultés s'étaient la résistance des enseignants, ça une réticence très forte, on a essayé d'expliquer les choses, etc., comment dire, l'enseignant qui avait été victime d'une agression verbale, etc. j'ai l'impression que ça passait mal le fait qu'on prenne en charge quand même l'élève, bon. Donc c'est vrai que côté enseignants c'était pas évident...si y avait des enseignants qui ont suivi le mouvement, mais c'était un peu compliqué. »*

Une CPE évoque aussi le manque de connaissance du dispositif par les enseignants qui ne s'estiment pas concernés par l'aspect « éducatif » dans le suivi d'un élève :

*« Mme Toul., CPE : Je pense que pour les professeurs le dispositif c'est quelque chose de très abstrait dans je sais pas dans l'espace où on y envoie des élèves où il se passe des choses, mais on sait pas trop ce que c'est. Même en expliquant réexpliquant... Il trouve ça bien parce qu'ils ont pas l'élève devant eux, mais l'implication elle est quasi nulle. Ou alors toujours les mêmes professeurs les mêmes enseignants, on sollicite toujours les mêmes professeurs dont on saura qu'ils nous donneront du travail.*

*Enquêtrice : Et dans la curiosité ?*

*Mme Toul. : Non y a pas, je pense qu'il faudrait une formation pour les professeurs. Parce qu'ils pensent que nous on sait donc c'est pas la peine qu'eux sachent. [...] Moi ce que je, la seule chose que je pense qu'il faudrait affiner, mais peut être que ça relève de nous plus que des autres partenaires, c'est sensibiliser les enseignants à ça. Mais j'arrive pas à savoir. Peut-être qu'on aurait besoin de quelqu'un d'extérieur pour les sensibiliser ? Parce que moi j'ai l'impression de prêcher un peu toute seule dans le désert avec mes petits trucs proposer des formations aux professeurs, ouvrir aux professeurs, vraiment impliquer l'ensemble de la communauté scolaire, que c'est pas la CPE à qui on balance le truc comme ça. »*

Un autre extrait d'entretien avec un chef d'établissement rejoint ce type de constat :

*« On individualise la prise en charge, on connaît de mieux en mieux les élèves, mais on est dépassé par davantage d'autres problèmes alors qu'auparavant où l'on était cantonné à la scolarité et où on gérait des classes point final. C'est vraiment une évolution, qu'à la limite tout le monde revendique comme étant normal, mais on n'est pas préparé pour ça, donc ça crée des problèmes pour l'enseignant qu'aimerait bien avancer tranquillement, à savoir "j'ai un contenu à faire passer, le reste c'est pas mon problème". C'est de moins en moins possible. Donc ça a donné ce matin, quand j'évoquais l'idée d'associer les professeurs principaux "de*

*toute façon ils ont pas que ça à faire”, alors qu’un professeur principal il a un rôle éducatif hein. Il doit assurer une coordination, un suivi des gamins au-delà de son champ disciplinaire sur l’ensemble de la scolarité du gamin, et pouvoir prendre en compte les parents. Et c’est des compétences qui sont mal développées, mal enseignées à l’Education nationale, donc. On a globalement des enseignants à l’Education nationale qui sont des gens qui veulent enseigner une discipline et qui sont des pédagogues avant d’être des éducateurs. Au collège en particulier, on a besoin d’éducateur ayant des compétences techniques sur des contenus, mais d’abord des éducateurs, donc ça tiraille la structure. [...] Le collège est en crise et chaque enseignant se replie sur son propre carré “moi je suis enseignant je suis là pour faire la classe et le reste m’intéresse moins”. Alors je parle de défaillance des enseignants, on pourrait très bien parler de défaillance de la part de l’équipe de direction ou de l’équipe de la vie scolaire puisque affronter les gamins qui dysfonctionnent ça n’amuse personne. La direction aussi doit avoir une action sur le cadrage du gamin pour faire en sorte qu’ils fonctionnent le moins mal possible en classe. Donc il faut faire aussi ce travail-là. Pareil on ne va pas se limiter à la gestion des présences, et il devrait y avoir un suivi individualisé. »*

Les intervenants des dispositifs regrettent à leur tour ce manque d’intérêt de la part d’une majorité d’enseignants à l’égard de l’élève qui passe par le dispositif :

*« Les profs ne savent pas quels axes sont travaillés avec les élèves, et quand bien même ils ont eu accès au déroulé, ils ne prennent pas la mesure du temps d’échange construit avec l’élève et l’impact que cela peut avoir sur son parcours, à condition de ne pas laisser le « soufflet retombé ».*

*« Au début ils pensent que ce sont des grands frères qui s’occupent des gamins. Quand on les rencontre, ils voient que c’est un vrai professionnel, ça baisse un peu la méfiance et ça casse les préjugés. Ils peuvent aussi dire « ça va être trop génial pour les gosses », mais au contraire l’élève ne choisit pas d’être là, et l’exclusion est une réelle violence institutionnelle. En plus dans le dispositif on sollicite beaucoup sa participation. Alors on*

*essaie de faire comprendre qu'ils ne s'amuse pas, mais qu'ils sont extrêmement mobilisés par le travail, l'investissement, la réflexion. Surtout qu'en très petit groupe ils ne peuvent pas vraiment se défilier »*

*« Et ils ne voient pas non plus qu'en travaillant avec des enfants décrocheurs on est dans la protection de tous les élèves. C'est pas un projet pour les élèves décrocheurs, c'est un projet pour tout l'établissement, parce que quand il y a moins d'élèves violents, il y a plus de protection, il y a un fonctionnement de bon collègue. C'est un projet d'intérêt général, les bénéficiaires sont pas « que » les élèves décrocheurs. Mais c'est les profs, les parents, c'est tout tout l'établissement. Eux ils voient pas avec cette vision. Comme il n'y a pas de temps d'échange entre nous, chacun reste avec sa vision. C'est ça un peu la problématique. »*

*« C'est difficile parce que moi je le vois bien dans les interactions comment les adultes du collège par moment sont dans des échanges très, où l'écoute n'est pas rendue possible, c'est des injonctions, c'est je coupe court aux explications, etc. L'impression que le temps est compté, que c'est pas des gens pas toujours disposés à écouter parce qu'ils ont d'autres choses à gérer, y a l'urgence, y a de l'exagération, y a plein d'aspects comme ça qui font qu'à un moment donné on n'est pas dans un processus d'écoute. Nous c'est vrai qu'il nous suffit d'être à l'extérieur et sur un temps très sur mesure. Et parfois c'est aussi un inconvénient, parce que quand il retourne dans la case collègue... On fait attention à ces contenants parce qu'il faut pas oublier qu'après ils retournent au collège. C'est pour ça que le bilan c'est aussi pouvoir dire y a des choses que vous avez pas perçu, alors entendez-le parce que sinon y aura toujours un blocage avec ce gamin-là ».*

Cet extrait d'entretien illustre bien une confrontation assez forte des cultures professionnelles des coordinateurs de dispositifs et des enseignants « traditionnels ». De fait, il existe peu d'espace aux dispositifs pour exister *dans* l'établissement scolaire. **Nous avons observé un nombre très réduit d'établissements qui ont mis en place des protocoles de retour des élèves dans l'établissement. Cette démarche semble pourtant indispensable pour permettre de formaliser le retour de l'élève et les conditions de ce retour.**

## ***2.4 Du côté des contenus : une démarche de resocialisation et de développement des compétences sociales revendiquée***

Les objectifs de travail sont communs à tous les dispositifs dans la prise en charge des collégiennes temporairement exclues. Si le dispositif sert une action préventive à l'égard du décrochage scolaire et réduit les risques sociaux liés à une exclusion temporaire qui laisserait les collégiens livrés à eux-mêmes, les dispositifs reposent aussi sur plusieurs objectifs déclinés concrètement dans quatre axes de travail :

- le travail autour de la sanction et du motif d'exclusion
- l'apprentissage du respect des autres et du respect des règles
- le développement des compétences sociales
- le développement personnel

Loin de ne se focaliser que sur la sanction ou le travail scolaire que nous traiterons comme un axe particulier, les dispositifs s'accordent à dire qu'ils visent un travail qui, tout à la fois, tente de ne pas stigmatiser l'élève sur le plan psychologique ou social, et qui multiplie les approches et outils pour remobiliser l'élève tant sur son parcours éducatif que sur son parcours scolaire. **Le postulat pédagogique sur lequel s'appuient ces dispositifs est celui de la prise en charge individuelle des élèves, et une frange significative de leur activité vise à ce que l'élève fasse la preuve de son adaptabilité à une forme de socialisation scolaire qui pose d'abord la question des enjeux d'intégration et d'acceptation des exigences normatives de l'école en terme de posture et de comportements.**

C'est ainsi que se décline toute une série d'activités dédiées à des formes de « resocialisation » organisée sur le principe de l'intégration par l'élève des règles de conduite liées au maintien de l'ordre scolaire. 72% engagent un travail sur la connaissance des règles, des droits et des devoirs dans l'établissement et dans la société. Ils sont 44% à proposer aux élèves une activité sur le sens de la sanction subie, 33% à les sensibiliser aux enjeux du « vivre ensemble » au travers d'actions citoyennes et de solidarité, et 27% à s'engager dans des sessions de prévention censées permettre aux élèves d'améliorer leur comportement en

milieu scolaire. L'enjeu pour les encadrants est bien souvent de sensibiliser les élèves à une forme de restauration du sens de la sanction qui ne doit pas se limiter à un strict rappel de la loi scolaire.

Malgré la pluralité des approches et des outils mis en œuvre par les dispositifs, l'acquisition de « compétences psychosociales de l'élève » et le « développement de son appétence scolaire » se posent comme les objectifs principaux et prioritaires. L'ancrage de cette terminologie dans un jargon oscillant entre psychologie et sciences cognitives, bien plus que dans un vocable éducatif n'est pas anodin, et interroge tout de même les postures sous-jacentes. Les principes de justification à l'action semblent ainsi se nourrir de ces deux domaines disciplinaires qui, actuellement, dominent largement le champ éducatif.

- **le travail autour de la sanction et du motif d'exclusion : comprendre la sanction et les conséquences de ses actes en tant qu'élève**

L'objectif central de cet axe est de donner du sens à la sanction en « atténuant voire annulant l'aspect démotivant et dévalorisant de l'exclusion ». Tous les élèves ne viennent pas avec le même ressenti à l'égard de leur sanction. Certaines l'admettent, d'autres non. Pour quelques élèves, l'exclusion temporaire nourrit un sentiment d'injustice vif. Les dispositifs ont nécessairement besoin, avant tout autre travail, de revenir sur la sanction et sur ce qu'elle génère comme sentiment auprès de l'élève accueilli. Des espaces d'expression sont formalisés pour parler et décrypter les motifs d'exclusion et leurs contextes ; pour verbaliser les actes et ressentis ; pour rappeler le fonctionnement et les règles du collège ; pour mettre en œuvre un travail de réparation afin de préparer le retour au collège, éventuellement en usant des techniques de médiation ; pour interroger les postures, les interactions et les réactions appropriées dans les relations entre élèves et enseignants ;

Un intervenant d'un dispositif : « *On leur explique que les profs peuvent être stressés, ils ont pas l'habitude de gérer les conflits [...] on lui demande alors ce qu'il peut faire « je peux arriver à l'heure, éviter de bavarder, aller parler au prof; etc. ».*

« *On prend le temps de prévenir, ce qui se passe c'est aussi toi qui la construit [la situation], attention c'est pas toi, c'est ton comportement, et lui tu peux le changer ».*

Les jeux de rôle ou le théâtre forum font partie des outils mobilisés pour atteindre ces buts. La situation est alors jouée, exposée afin de trouver collectivement des alternatives :

« [Montrez] comment vous en êtes arrivés à vous faire exclure et vous la jouez, si vous voulez ! » - tout est à base d'accord. Et « après on rejoue la scène ou entre vous, comment il aurait pu faire pour ne pas passer à l'acte, qui vous auriez pu solliciter pour ne pas avoir à faire ce que vous avez fait, et vous la rejouer en scène 2 ».

Quoi qu'il en soit, ce travail sur la sanction est un incontournable de tous les dispositifs et constitue un travail fondateur à toute relation éducative envisageable par la suite et à tout ce qui pourra être mis en œuvre et proposé ultérieurement que ce soit dans le cadre même du dispositif ou en dehors.

- **L'apprentissage du respect des autres et du respect des règles :  
comprendre et accepter un cadre**

Au sein de cet axe de travail, nous trouvons de multiples actions qui visent un retour au collège sans heurt par un travail approfondi sur les questions de respect des autres et des cadres de vie en collectivité, en société. Pour ce faire, les dispositifs envisagent plusieurs types d'actions telles que les sensibilisations à la solidarité et à l'entraide incluant de nombreux partenariats avec diverses ressourceries<sup>7</sup> ; les réflexions et les actions citoyennes autour des valeurs républicaines et humanistes<sup>8</sup> ; le travail sur le rapport à la loi, aux droits et devoirs, aux institutions d'un point de vue juridique, civique ou philosophique ; l'éducation par le sport afin d'illustrer divers points tels l'importance de la coopération, des règles et leur arbitrage, etc.

---

<sup>7</sup> Citons le Secours Populaire, des épiceries sociales, l'Armée du Salut, la Croix rouge pour l'Initiation aux Premiers Secours, etc.

<sup>8</sup> divers domaines sont appréhendés : la justice, les discriminations, l'égalité, les relations filles/garçons, le sexisme, l'interculturalité, la tolérance, l'amitié, l'homophobie, le handicap, etc. les supports sont variés allant des films pédagogiques aux jeux de règles provenant de la mission prévention du CG (« Distinct Go », « Pluryone » « 8è dimension », etc.)

- **Le développement des compétences sociales : pour une insertion sociale et scolaire positive**

Les dispositifs présentent de multiples façons de travailler sur le comportement de l'élève en vue du développement de « compétences sociales ». Deux approches sont mobilisées. L'exercice de responsabilités au sein d'un groupe ou « au service des autres » dans les cas de missions sociales ou solidaires, permet à l'élève d'identifier ses propres ressources et ses compétences et d'« appartenir » au groupe et, ce faisant, d'expérimenter ses capacités relationnelles et ses capacités d'adaptation. Par ailleurs, de multiples occasions sont formalisées par les dispositifs pour permettre à l'élève d'exprimer ses émotions, d'argumenter et de gérer les conflits sans violence. Il en est ainsi des interventions nombreuses qui visent le renforcement de « comportements adaptés » : citons, de façon non exhaustive, les interventions sur la communication non violente, la médiation, la gestion des conflits, les dimensions non verbales de la communication, l'interprétation des situations, la posture physique, l'adaptation du langage en fonction du statut des interlocuteurs, l'écoute, la gestion des émotions, l'empathie, l'acceptation des différences, l'affirmation de soi, l'argumentation, l'aisance, l'image de soi que l'on renvoie, le respect de l'autre, etc.

- **Le développement personnel : repérer et guider les élèves pour leur bien-être personnel**

Les dispositifs travaillent souvent sur la question du bien-être physique et/ou psychique de l'élève, en postulant que de cet état dépendra l'évolution du comportement et de l'insertion de l'élève dans son parcours de vie y compris scolaire. Le travail vise alors la prise en charge de sa santé, le développement de l'estime de soi, la maîtrise et la confiance en soi par la prévention des conduites à risques ou des mises en danger ; par la sensibilisation aux questions d'hygiène de vie ; par des ateliers d'expression artistique ou sportive. Cet axe est aussi prétexte à organiser un relais auprès des structures ou des personnes ressources dans la commune (structures socio-éducatives, socio-médicales, sociales, culturelles, sportives ou artistiques).

## **2.5 Apprentissage et travail scolaire ordinaire : une bonne volonté qui ne suffit pas à masquer l'écueil de la continuité scolaire**

Cet axe constitue un point nodal dans le travail attendu puisqu'il doit assurer la continuité éducative et scolaire à l'élève : il s'agit de ne pas rompre avec l'École en entretenant des habitudes scolaires, en maintenant le statut d'élève ou d'apprenant soumis à des règles et des horaires au sein d'un encadrement éducatif. Cependant, il n'est pas question de suivre un programme, de transmettre des savoirs scolaires ou de les évaluer *stricto sensu*, puisque le dispositif n'a pas vocation à remplacer le collègue :

*« Mme Assir., coordinatrice : Je dirais que là on s'en occupe pas trop. Parce que nous, on a défini le dispositif sûrement pas comme un atelier de soutien scolaire ou de remplacement des enseignants. On n'est pas légitime d'ailleurs pour le faire. Et ce qui se fait en général c'est le collègue qui dit à l'élève « bah tous les jours tu viendras chercher ton boulot », donc il fait ça, il se débrouille, il fait ça avant de venir [au dispositif]. Ça c'est exprès en plus, moi je dis à l'élève « ça, ça ne me regarde pas, tu vois ça avec ton collègue ».*

De fait, la transmission du travail scolaire ordinaire est souvent problématique.

*« Mr Foru., coordinateur : Donc le matin, c'était plutôt du travail scolaire, le but n'était pas de faire rattraper les cours, c'est pas possible, vous avez des élèves de toutes les classes, de tous les niveaux, etc. Mais c'était qu'ils perdent le moins de temps possible, donc le rôle des personnes qui étaient là le matin, c'était de leur faire faire un petit peu de maths, un petit peu de français, un petit peu d'anglais suivant les besoins, mais pas obligatoire en lien avec le programme, c'était de la place, c'était quelque chose de matériellement impossible. Ou alors il aurait fallu 4 personnes pour 3 ou 4 élèves et c'est pas possible. Donc le but c'était une part qu'il n'y est pas d'absentéisme supplémentaire, d'autre part qu'il ne décroche pas complètement de l'habitude du travail scolaire. »*

Pallier à l'absence des temps ordinaires de classes semble donc particulièrement compliqué pour les porteurs. Ils disposent par contre de plus d'éléments transmis en matière de devoirs.

<b>Transmission du travail scolaire</b>	<b>Nb</b>	<b>% cit.</b>
Oui	<b>260</b>	<b>75,6</b>
Non	<b>84</b>	<b>24,4</b>
<b>Total</b>	<b>344</b>	<b>100</b>

**Tableau 15 : Transmission du travail scolaire pour l'élève accueilli**

Le tableau ci-dessus indique que le travail scolaire est transmis par les collègues à 75%. Cependant, ce pourcentage masque des réalités très contrastées qui nous sont apparues lors des entretiens avec les porteurs des dispositifs ou lors des observations ethnographiques conduites dans les dispositifs. Une minorité de dispositifs réussit à obtenir un travail scolaire qui aille au-delà de la liste des devoirs adressés à l'ensemble de la classe.

Cette configuration est rare et tient majoritairement au travail de coordination et de récupération du travail scolaire, accompli soit par un assistant de vie scolaire préposé à cette tâche, soit par le conseiller principal d'éducation. Les enseignants, qui se disent excédés par les manquements divers et variés de l'élève exclu, ne sont pas dans une dynamique de transmission d'un travail particulier pour cet élève-là. Il serait trop facile de dénoncer une attitude qui doit être remise en contexte. Donner du travail scolaire correspond pour certains enseignants à fournir du travail supplémentaire pour l'élève exclu, ce qui leur demande de se focaliser un peu plus sur un élève, par ailleurs perturbateur, dont ils ont parfois demandé une exclusion temporaire, au détriment des autres élèves de la classe. Donner un travail, des devoirs qu'il faudra corriger par la suite pour cet élève est une injonction qui les place dans une posture paradoxale de devoir travailler plus pour celui ou celle qui empêche (ou a empêché) le travail scolaire serein du groupe classe et des autres individus. Les enseignants qui passent dans le dispositif pour fournir le travail à l'élève, voire qui mangent parfois le midi avec eux constituent une exception tout à fait notable. La transmission du travail scolaire est ainsi un des principaux nœuds et points de dysfonctionnement, car même lorsque les CPE fournissent un travail scolaire (par exemple, en photocopiant des passages d'ouvrages correspondant au niveau de l'élève dans certaines disciplines), la plupart du temps celui-ci ne

correspond pas à ce que fait l'élève en classe avec ses différents enseignants. Les dispositifs pallient alors comme ils peuvent à cette absence de travail adéquat fourni par les enseignants<sup>9</sup>, et les élèves ont toutes les peines, lors du retour en classe, à ne pas éprouver un sentiment d'éloignement, de désajustement voire de rupture.

*« C'est-à-dire que les enseignants ne sont pas dans cette notion, hélas, de rattrapage. Et du coup, le gamin peut louper une semaine, une journée, deux jours, trois jours, peu importe, et personne à un moment donné va s'asseoir à côté de lui pour lui dire « Bon ben mon grand garçon, est-ce que t'as rattrapé ? Est-ce que t'as « pu ! » rattraper ? ». Et c'est tout l'objet de ma question hier sur le fait qu'à un moment donné faut que le gamin ait, enfin qui revienne pas dans le collège, mais, que quelqu'un puisse s'asseoir à côté de lui, et « Tiens : voilà les devoirs. Tu les as pas faits, ou tu les as pas réussis, mais moi j'veais être là pour t'aider durant cette semaine quand même ».*

Pourtant, cette fameuse « continuité scolaire », c'est-à-dire le fait d'assurer des activités d'apprentissages sous la forme de cours ou de devoirs liés au curriculum suivi habituellement par l'élève, est une exigence prescrite à la fois par l'Education nationale et par les financeurs, force est de constater que les séquences proposées sont tournées presque essentiellement vers des contenus en lien avec les enjeux de socialisation scolaire. Le code de l'éducation précise pourtant explicitement que toute exclusion temporaire « doit être accompagnée de mesures destinées à garantir la poursuite de la scolarité de l'élève et à faciliter sa réintégration. L'élève doit faire l'objet d'un suivi éducatif ». De fait, le Médiateur de l'Education nationale signale dans son rapport 2012 avoir été saisi par des parents de collégiens inquiets d'une telle

---

<sup>9</sup> Nous avons pu relever plusieurs dimensions qui sont travaillées par les dispositifs pour maintenir « coûte que coûte » ces habitudes scolaires : l'aide aux devoirs à partir de ce qui a été « récupéré » par l'élève, par le dispositif, ou par le cpe, etc. ; la consolidation de savoirs scolaires basiques soit à partir d'outils propres aux dispositifs comme des manuels scolaires, soit par la médiation d'activités spécifiques (ateliers d'écriture, ateliers théâtre) mais rappelons ici qu'il est impossible pour les dispositifs de tenir cette compétence d'instruction sauf à embaucher particulièrement un enseignant, prouesse réussie par un des dispositifs et qui mérite d'être soulignée tant il est difficile qu'une collectivité territoriale puisse salarier ponctuellement un fonctionnaire d'État de l'Education nationale ; le développement des compétences requises pour l'exercice du métier d'élève en utilisant les jeux de règles car le décryptage des règles et donc des consignes propres au jeu est transposable à l'activité nécessaire lors de la tâche scolaire ou en accompagnant l'élève sur un plan organisationnel, méthodologique ; le goût des apprentissage ou tout au moins la reprise de confiance dans ses capacités d'apprentissage en suscitant la curiosité de l'élève, son esprit critique, sa curiosité, en travaillant sur les notions de réussite ou d'échec, etc. ; le sens de la scolarité notamment à partir de l'orientation scolaire et professionnelle afin de recontextualiser la scolarité comme une étape dans un parcours singulier de vie.

situation, et recommande de « mettre en place des mesures effectives d'accompagnement de scolarité pour un élève exclu temporairement d'un cours ou d'un établissement ». Le problème de la continuité scolaire est par ailleurs clairement posé : « actuellement les mesures d'accompagnement peinent à se mettre en place. Or des élèves peuvent se retrouver exclus de manière temporaire suite à différentes mesures. (...) Le problème est de trouver la ou les personnes qui vont assurer et alimenter l'accompagnement de la scolarité qui est alors nécessaire ; aucun des membres de l'établissement scolaire ne se sent réellement concerné par le suivi de l'élève qui a, en général, refusé les règles de fonctionnement du cours ou de l'établissement. Beaucoup de professeurs considèrent que l'élève sorti de leur classe n'est plus sous leur responsabilité et peu d'équipe de directions ou de CPE ont pris ce problème à bras le corps. Les solutions informatiques du type « banques de devoirs » sont rarement opérantes. Or, s'il est possible de laisser un élève « privé de classe » il est plus difficile qu'il soit « privé de cours », et en tout état de cause, privé de prise en charge. Cela ne peut que le conduire à terme à un décrochage scolaire et à un échec scolaire »<sup>10</sup>.

Les représentants de l'institution scolaire sont de fait toujours très attentifs à ce que cette continuité scolaire soit assurée dans le cadre du programme. Mais cette affirmation semble très éloignée de la réalité vécue à la fois au niveau des porteurs de dispositifs, mais aussi par les personnels de l'Education nationale impliqués, chefs d'établissements et CPE en premier lieu. Dans les comités de pilotage, dans les rencontres au niveau municipal ou départemental, l'institution scolaire se positionne de manière assez prescriptive, alors qu'elle est finalement très peu impliquée dans l'encadrement des élèves sur les dispositifs et dans les moyens consacrés à ces dispositifs. Deux établissements ont choisi de consacrer des moyens spécifiques à la mobilisation de quelques enseignants sur les temps d'accueil visant justement à assurer une forme de travail scolaire, mais nous verrons que cette démarche est très isolée. De fait, et il s'agit là sans doute d'une ambiguïté à lever : l'Education nationale est prescriptrice d'une forme de continuité scolaire qui est de fait indispensable, mais ne déploie aucun moyen sur cette question. Il faut noter cependant la mobilisation récente des nouveaux Assistants de Prévention et de Sécurité (APS) dont certains établissements disposent et qui sont fortement impliqués dans la liaison entre les dispositifs et les collègues sur ces questions de continuité scolaire. Sans doute, serait-il intéressant de structurer leur action et peut-être

---

<sup>10</sup> Ministère de l'Education nationale. "Informer, dialoguer pour apaiser", Rapport *du médiateur de l'Education nationale et de l'enseignement supérieur*, Paris, 2012, p. 88.

aussi celle des coordinateurs de réseaux d'éducation prioritaire pour déployer à l'échelle de l'Education nationale des moyens d'accompagnement des établissements sur cet impératif de la continuité scolaire. Aussi, il semble difficile de transférer à des professionnels dont ce n'est pas le cœur de métier, une fonction de transmission des savoirs et des apprentissages formels de l'école, en particulier à destination d'élèves pour lesquels l'institution scolaire est elle-même en difficulté. Au-delà, la stricte transmission de devoirs par exemple, ou de programme d'activités scolaires n'est que très rarement proposée par les établissements. La grande majorité des dispositifs ont même abandonné ce type de sollicitation.

C'est sans doute cette situation qui explique que la continuité scolaire s'efface en partie devant des enjeux de socialisation scolaire, entendus comme une mise en conformité des adolescents avec les exigences de l'école en termes d'attitudes, de comportements et de postures assignés au métier d'élève.

Là comme dans beaucoup d'autres dispositifs hors la classe, cette socialisation scolaire est perçue comme « la » condition de l'entrée dans les apprentissages, sans que la dimension socialisante des apprentissages eux-mêmes ne soit véritablement interrogée<sup>11</sup>. Les activités cognitives liées aux usages scolaires ordinaires sont de fait reléguées au rang d'enjeux périphériques, traduits sous la forme de l'accompagnement aux devoirs et plus ponctuellement d'un encadrement « méthodologique » autour de quelques exercices particuliers.

Dans d'autres dispositifs comparables pourtant, cette question des apprentissages mobilise largement les équipes, même si plusieurs recherches ont bien illustré la distinction toujours très forte et assez contre-productive entre socialisation scolaire et activités d'apprentissages<sup>12</sup>.

**L'absence d'enseignants est sans doute l'une des raisons qui expliquent cette relative invisibilité de l'activité scolaire traditionnelle dans les dispositifs d'accueil des collégiens exclus. Les établissements eux-mêmes ne jouent pas le jeu de cette continuité scolaire, ne fournissant qu'exceptionnellement des éléments susceptibles de compenser l'absence des salles de classe.**

---

<sup>11</sup> Stéphane Bonnéry, Séverine Kakpo, "Le temps d'études requalifié. Circulation des savoirs et dispositions entre la classe et les dispositifs hors la classe" *Rapport de recherche commandé par la Ville de Gennevilliers*, 2012.

<sup>12</sup> Gaëlle Henri-Panabière, Fanny Renard, Daniel Thin, "Un temps de détour... Pratiques pédagogiques et socialisatrices dans deux ateliers relais. Analyse sociologique", *Rapport commandé par le CEMEA exécuté par le Groupe de Recherche sur la Socialisation*, Université Lumière Lyon 2, 2009

C'est finalement à partir d'une hypothétique forme de resocialisation scolaire que les contenus se déclinent, marquant une traduction assez naturalisée du déficit de socialisation dont souffriraient certains élèves. C'est en leur expliquant et en leur donnant les règles du jeu, qu'ils seraient en mesure de mieux adapter leurs comportements à l'école : il s'agit en d'autres termes de rendre intelligibles les références normatives de l'école et les usages qui en découlent en terme de comportement. **On assiste donc à une forme de délocalisation des usages normatifs de l'école que les dispositifs sont chargés de transmettre.** La question du comportement est déliée des enjeux d'apprentissages, et on court peut-être alors le risque de renvoyer l'élève à une vision utilitariste de l'exercice scolaire. Ces élèves, qui peuvent avoir des difficultés à entrer dans des logiques d'apprentissages plus structurantes, sont finalement confortés dans une forme de malentendu permanent, « croyant faire ce qu'il faut en s'acquittant des tâches et en se conformant aux prescriptions scolaires sans pour autant être à même de mobiliser pour cela l'activité intellectuelle requise par un réel travail d'acculturation, ils estiment en être quittes avec les réquisits de l'institution, et satisfaire ainsi aux conditions de la réussite, ce qui n'est que rarement le cas »<sup>13</sup>. La faute est systématiquement liée à un déficit de sociabilité scolaire de l'élève qui renvoie à une prescription particulièrement normative des comportements attendus, faisant peu de cas des éléments de contexte qui marque pourtant profondément leur expérience de l'école.

Mais cette problématique déborde des cadres du programme. Les coordinateurs et les intervenants dans les dispositifs sont dans leur rôle et répondent à un déficit d'encadrement qui est de fait problématique. **Il n'y a aucun doute sur le fait que les élèves accueillis dans les dispositifs sont dans de meilleures dispositions pour la suite de leur scolarité que les autres. En revanche, le dispositif ne peut pas suffire à résoudre le problème d'une remobilisation des élèves sur la question des apprentissages là où l'école éprouve des difficultés à le faire.** Plus largement, la question de la distinction entre les activités d'apprentissages et les activités de socialisation plus ordinaire ne facilite sans doute pas l'entrée dans les processus d'apprentissages.

Les nouvelles formes de co-éducation prônée dans les textes, la continuité et la cohérence éducative et scolaire que cherchent à structurer de nouveaux cadres administratifs sont sans doute salutaires du point de vue d'une certaine cohérence globale. Mais il faut interroger la

---

<sup>13</sup> Elisabeth Bautier, Jean-Yves Rochex, "Ces malentendus qui font les différences", dans Jean-Pierre Terrail (dir.), *La scolarisation de la France. Critiques de l'Etat des lieux*, Paris, La Dispute, 1997, p. 111.

manière avec laquelle ils participent d'une distinction des missions éducatives et scolaires. Le risque ne doit pas être minimisé en effet de voir les espaces périscolaires et éducatifs investis pour donner finalement plus d'écoles à ceux qui y réussissent, et renvoyer les autres à des formes de prises en charge socio-éducatives qui ne peuvent pas suffire à les extraire d'un destin scolaire marqué par le poids des inégalités d'accès aux habitus scolaires.

## **2.6 Vers une typologie des dispositifs**

L'ensemble des éléments présentés ci-dessus illustre la pluralité des modalités d'organisation des dispositifs, qui n'empêchent pas quelques difficultés rencontrées en lien avec des enjeux incontournables. Nous avons pu observer des tendances, des logiques qui traversent un nombre significatif de dispositifs, des contraintes qui pèsent sur l'ensemble et des ressources elles aussi mobiliser. Mais il nous faut aller plus loin. Au-delà de ces aspects spécifiques et de ce cadre général, peut-on établir une typologie spécifique des dispositifs qui nous permettraient de les distinguer tout en identifiant les caractéristiques communes à un certain nombre d'entre eux ?

Nous avons utilisé une méthode de classification automatique visant à faciliter l'étude d'une population d'effectif important, en les regroupant en plusieurs classes, de telle sorte que les individus d'une même classe soient le plus semblables possible et que les classes soient le plus distinctes possibles (Martin 2012). Les individus correspondent dans le cas de cette analyse aux différents types de dispositifs, caractérisés à partir d'un certain nombre de caractéristiques identifiées dans le cadre des entretiens, des observations et des bilans des dispositifs. Ces variables peuvent être soit numériques (nombre d'élèves accueillis, nombre de jours d'ouverture, etc), soit qualitatives (type d'accueil privilégié, contenus proposés, formations des personnels, etc). Les réponses apportées à chacune des variables sont associées à des scores qui permettent ensuite d'organiser et de distinguer les dispositifs les uns des autres.

Nous avons identifié à partir d'un certain nombre de tests statistiques les variables qui semblent avoir le plus d'impact sur un certain nombre des effets des dispositifs (calcul de la variance à partir de plusieurs Anova).

Nous avons donc considéré les variables suivantes : nombre de jours minimum pour l'accueil, nombre d'élèves, ancienneté, nombre de collègues potentiels, capacité d'accueil, nombre de jours maximum. Le tableau ci-dessous présente chacune de ces variables et le score associé à chacun des énoncés recodés.

<b>Variables</b>	<b>Score</b>	<b>Énoncé recodé</b>
<b>Nombre de jours minimum</b>	1.	1 jour
	2.	2 jours
	3.	3 jours
	4.	4 jours
	5.	5 jours
<b>Nombre d'élèves</b>	1.	de 20 élèves
	2.	de 20 à 39 élèves
	3.	de 40 à 59 élèves
	4.	de 60 à 79 élèves
	5.	de 80 à 99 élèves
	6.	plus de 100 élèves
<b>Ancienneté</b>	1.	Moins d'un an
	2.	2 à 3 ans
	3.	4 ans et plus
<b>Nombre de collègues potentiels</b>	1.	1 à 2 collègues
	2.	3 à 4 collègues
	3.	5 à 6 collègues
<b>Capacité d'accueil</b>	1.	2 à 4 élèves
	2.	5 élèves
	3.	6 à 7 élèves
	4.	8 élèves et plus
<b>Nombre de jours maximum</b>	1.	1 à 4
	2.	5
	3.	6 à 7
	4.	8

**Tableau 16 : Modalités de codage classification automatique dispositifs**

La classification automatique réalisée par la méthode des centres mobiles aboutie à une classification de 4 types de dispositifs. Ces classes sont théoriques, et aucun dispositif ne correspond à 100% aux caractéristiques. En revanche, chacun des dispositifs pourra s'approcher, de manière assez significative, de l'une ou l'autre de ces classes.

Classe	Effectif	%	Dist. moy	Nb de jours min	Nb élèves	Ancienneté	Nb collèges	Capacité d'accueil	Nb de jours max
Classe n° 1	3	12,0%	0,67	2,67	6,00	2,67	2,33	4,00	4,00
Classe n° 2	6	24,0%	2,69	2,83	1,83	1,83	1,50	2,33	1,83
Classe n° 3	9	36,0%	3,43	2,56	2,56	1,78	2,11	2,33	4,00
Classe n° 4	4	16,0%	1,38	1,00	5,25	2,00	1,25	2,00	4,00

**Tableau 17 : Classification automatique des dispositifs à partir de 6 variables caractéristiques (Partition aléatoire, 4 classes, Homogénéité<sup>14</sup> : 2,48, Répartition<sup>15</sup> : 2,65, Dispersion<sup>16</sup> : 14,48, Global<sup>17</sup> : 13,09)**

Même s'il faut prendre cette classification avec prudence dans la mesure où les effectifs sont réduits, elle nous permet de caractériser 4 grandes catégories de dispositifs à partir de ces différents critères :

**Classe 1** : entre 2 et 3 jours d'accueil minimum, plus de 100 élèves accueillis, dispositifs parmi les plus anciens, large bassin de collèges, forte capacité d'accueil, accueil sur des longues durées possibles

**Classe 2** : plutôt 3 jours d'accueil minimum, entre 20 et 40 élèves accueillis, dispositifs récents, entre 2 et 4 collèges sur secteur, capacité d'accueil moyenne, durée de séjour courte

**Classe 3** : entre deux et trois jours d'accueil minimum, entre 20 et 60 élèves accueillis, dispositifs récents, entre 4 et 5 collèges de secteurs, capacité d'accueil moyenne, accueil sur des longues durées possibles, accueil limité à 5 jours.

<sup>14</sup> Distance moyenne des observations au centre de leur classe respective

<sup>15</sup> Ecart-type du nombre d'individus dans chaque classe

<sup>16</sup> Distance moyenne des classes entre elles

<sup>17</sup> Indicateur pondérant les trois précédents

**Classe 4** : peu de jours d'accueil minimum, entre 80 et 100 élèves accueillis, dispositifs assez anciens, peu de collèges de secteur, capacité d'accueil restreinte, accueil sur des longues durées possibles

Le tableau ci-dessous illustre la diversité des catégories administratives qui composent chacune des catégories définies. En d'autres termes, la catégorie administrative ne suffit pas à définir les caractéristiques significatives des dispositifs. Ceux qui sont mis en place par certains services municipaux peuvent se rapprocher de ceux de PRE ou d'association et inversement. Bien sûr, cette catégorisation ne préjuge en rien de différences significatives sur d'autres aspects. Mais sur les variables que nous avons retenues et qui sont les plus distinctives dans les effets mesurés, la catégorie administrative n'est pas pertinente.

<b>Identité administrative</b>	<b>Programme de Réussite éducative</b>	<b>Services municipaux</b>	<b>Association</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Classes dispositifs</b>				
Classe n°1	66.7%	0.0%	33.3%	100%
Classe n°2	33.3%	50.0%	16.7%	100%
Classe n°3	44.4%	33.3%	22.2%	100%
Classe n°4	0.0%	25.0%	75.0%	100%
<b>TOTAL</b>	<b>32.0%</b>	<b>40.0%</b>	<b>28.0%</b>	<b>100%</b>

**Tableau 18 : Tableau croisé des différents types de dispositif avec leur identité administrative**

La dépendance n'est pas significative.  $\chi^2 = 7,07$ , ddl = 6, 1-p = 68,57%.

Nous reprendrons cette classification sur la suite du rapport pour interroger les effets de cette organisation sur les résultats mesurable sur les élèves de notre échantillon.

### 3 Quels élèves ?

Avec la démocratisation scolaire et l'ouverture massive de l'accueil de tous les élèves dans le second degré, l'école a connu une mutation majeure en matière de contrôle des désordres scolaires. Là où le « chahut intégrateur » des élèves les plus favorisés pouvait être toléré (Testaniere 1967), la question de la limitation des désordres et de la gestion de l'ordre est devenue un enjeu central dans les professionnalités des acteurs scolaires. La capacité de l'école à imposer sa loi ne va plus de soi : l'ordre scolaire est devenu négocié, l'école voit sa légitimité à fixer le cadre d'un modèle social universel et intégrateur remis en cause (Périer 2010). Le chahut traditionnel marquant la défiance aux adultes où l'exercice d'une forme de solidarité de classe est depuis longtemps débordé (Willis 1977). C'est désormais la multiplication des « incidents » dans l'école et le collège, la confrontation dans l'espace de l'école des normes scolaires et juvéniles, qui marque l'entrée dans « un nouvel âge du désordre scolaire » (Barrère 2002). Les élèves en échec scolaire sont devenus des élèves « difficiles », la figure du cancre sympathique s'efface au profit de ce nouveau « sauvageon » qui incarne la résistance à la norme scolaire (Fenning, Pulaski, Gomez, and Morello 2012), cet élève déviant qui « transporte avec lui toute la précarité et l'instabilité du monde social environnant » (Geay, Oria, and Fromard 2009).

Le fait que le programme ACTE s'intéresse en particulier aux élèves « temporairement exclus » désigne clairement la cible privilégiée par la mise en place du dispositif. Les élèves accueillis ont tous eu un comportement désigné comme incompatible avec l'ordre scolaire et qui appelle à une sanction spécifique prévue dans le cadre des procédures disciplinaires dans le second degré. Mais au-delà d'une stricte catégorisation administrative, qui sont les élèves accueillis dans le dispositif ? Comment les qualifier au-delà de la sanction qui justifie leur prise en charge ?

Nous avons cherché à mieux identifier les caractéristiques des élèves accueillis dans les dispositifs. Il faut cependant redoubler de vigilance devant un risque de catégorisation qui pourrait aboutir à privilégier une entrée psychologisante, qui attribuerait à des caractéristiques individuelles les risques de décrochage ou de déviance, là où l'on sait qu'il faut d'abord interroger la construction de processus complexes qui ne se suffisent pas à de strictes caractéristiques individuelles (Esterle-Hedibel 2006). De fait, la question que nous posons est

donc la suivante : les élèves du dispositif ACTE peuvent-ils être considérés comme des élèves particuliers, eu égard aux autres élèves du département ? Observe-t-on, d'un point de vue général, des caractéristiques spécifiques de ce groupe élève ?

Pour ce faire, nous avons privilégié deux entrées. Les entretiens auprès des coordinateurs de dispositifs et des chefs d'établissement nous ont permis d'aborder cette question de la perception par les acteurs du programme du public qu'ils reçoivent. Nous nous appuyons également sur le « questionnaire élève » mis en place dans le cadre de l'évaluation de janvier à juin 2013. Nous comparons les résultats de 9 variables communes à celle d'un autre questionnaire administré auprès d'un échantillon de 1802 élèves sur l'Académie de Créteil, sachant que 11 des 15 établissements enquêtés sont en Seine-Saint-Denis. Il s'agit donc d'un échantillon significatif, avec cependant une surreprésentation d'établissements classés en zone d'éducation prioritaire (7 établissements sur les 11). Ces enquêtes dites de « climat scolaire et de victimation » ont été réalisées 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 la Seine-Saint-Denis.

### **3.1 Des élèves pas comme les autres ?**

Que ce soit dans les appels à projets, les conventions ou autres chartes développées autour du programme, la désignation d'une cible particulière au-delà de l'exclusion temporaire est relativement large. Plutôt qu'un « type » d'élèves spécifiques, ces documents mettent en avant les enjeux de continuité scolaire et de prise en charge d'élèves en risque de décrochage. Ces documents officiels sont de fait relativement prudents dans les modes de désignation des élèves dont il est question. La convention signée entre le CG et la Direction Académique en 2011 stipule ainsi que la « collaboration vise à prévenir le décrochage scolaire et à favoriser la réussite éducative et l'accès à la qualification des collégiens de Seine-Saint-Denis ». On peut donc noter une précaution formelle significative dans la manière avec laquelle sont désignés les élèves, alors que les politiques publiques en éducation ont plutôt tendance depuis une dizaine d'années à concentrer les actions sur des cibles dont on pourrait interroger les modalités de désignation. Mathias Millet et Daniel Thin parle par exemple du développement

d'un grand nombre de dispositifs qui s'adressent à ces élèves « inenseignables producteurs de désordre », qui caractérise une offre exponentielle de formes d'encadrement particulier (Millet and Thin 2003).

- **Du côté des coordinateurs de projet : un public qui ne correspond pas à l'image des élèves attendus**

Les dispositifs sont généralement pensés pour prendre en charge des élèves dits « difficiles », qui ont « besoin de cadres et de repères ». Plus précisément, le risque de décrochage est lié dans de nombreux cas à un risque de délinquance contre lequel il faut pouvoir agir. La prise en charge dans le dispositif doit donc privilégier, dans l'esprit de très nombreux coordinateurs, la prise en charge d'élèves rencontrant des difficultés significatives dans leur établissement. De fait, nous avons déjà fait la démonstration d'un ancrage fort de nombreux dispositifs dans le champ de l'éducation spécialisée qui ne vise pas à la prise en charge d'élèves « ordinaires ». C'est bien la désignation d'un public à besoins particuliers qui structure en partie ce champ d'intervention (Astier, les métiers du social). Une entrée que l'on retrouve dans plusieurs entretiens :

*Mr 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 jamais ce mot de « 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. Monsieur R. que nous citons plus haut ajoute dans la suite de l'entretien :

*Mr R. 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 a quelques-uns, mais franchement par rapport à d'autres, c'est rien ! Ils ont faits une bêtise, y'en a certains qu'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 pas l'image que je me faisais d'un élève exclu.*

*Enquêteur : c'était quoi cette image que vous vous faisiez ?*

*Mr R. : ben je 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, 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 un gros décalage entre celui-là et les autres. Mais 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.*

*Enquêteur : Vous savez un peu ce qu'ils ont fait ?*

*Mr R. : oui oui, on sait, on sait bien ! Le CPE nous dit en général le motif, et l'élève aussi. Mais je dirais en grande majorité, le plus gros hein, c'est de l'insolence. Un gamin qu'à mal parlé, pas forcément insulté, mais mal parlé. Ou une bagarre dans la cour ou un truc comme ça. Après je dis pas que c'est des anges hein, mais j'ai pas le sentiment que ce soit des gamins « durs ».*

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) repose par rapport au public habituel ». Bien sûr et là encore, 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.

- **Du côté des chefs d'établissements : un dispositif peu mobilisé pour les cas les plus « durs »**

De fait, la plupart des principaux que nous avons rencontrés reconnaît orienter des élèves qui ne sont généralement pas ceux qui sont considérés comme les plus « durs ». La plupart des chefs d'établissements que nous avons rencontrés estiment qu'il est difficile de définir un seul profil d'élèves concernés par ACTE :

*« on a tous les profils, on a des élèves comme disent les enfants qui pètent un câble une fois, des primo exclus, et ne devraient être exclus dans le dispositif qu'une fois. Il y a ceux un peu coutumiers des insolences, mais qui malgré tout savent très bien ce qu'il faut dire ce qu'il faut pas dire, et qui vont très bien se comporter, puis ceux pour lesquels c'est bien plus compliqué que ça va au-delà de la désobéissance et de l'opposition à l'adulte»*

S'il fallait organiser une typologie à partir de la perception des chefs d'établissements des catégories d'élèves qui sont envoyés dans le dispositif, nous pourrions distinguer 4 catégories d'élèves :

- 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 :

*« Des élèves qui sur le moment ont pété les plombs, mais pour lesquels on découvre que ce pétage de plomb, on découvre l'origine de ce pétage de plomb 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 remarqué 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 « marquer le coup » :

*« Enquêteur : et vous envoyez quels élèves dans le dispositif ?*

*Mr A. Principal : Nous 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 passé 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'élèves. On leur 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, et 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 :

*« Ceux qui sont fréquemment des récidivistes. 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 soit 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 c'est 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 fait après [le dispositif ACTE] ça perdure, bon ben 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. Enfin initialement c'était vraiment fait pour des élèves – j'vous disais tout à l'heure on est en train de modifier un peu le cahier des charges – c'est que vraiment, au départ c'était fait pour des élèves décrocheurs, qui vraiment ne font plus rien, et par rapport à l'école, mais l'inconvénient c'est que maintenant on s'est aperçu qu'ils ne font pas tous des bêtises ceux-là. Et du coup, parfois ben y a des gamins qui décrochent et ils font pas forcément de bêtise, mais auraient bien besoin eux aussi d'être pris en charge dans ce dispositif. Du coup ben on alterne, maintenant y a comme ça par habitude y a eu un petit mélange qui s'est fait entre ces deux profils, et c'est pas uniquement... Alors on attend quand même souvent une bêtise, et c'est vrai que ceux qui décrochent ils en font un moment donné toujours une, mais parfois on peut prendre le prétexte d'une petite bêtise entre guillemets pour l'envoyer au Pôle Est. Mais parce qu'on sait qu'il décroche, qu'il s'intéresse plus à rien, etc. »*

Même si cette typologie est sans doute assez significative des différentes catégories d'élèves considérées par les chefs d'établissement comme prévalent à leur orientation dans des dispositifs ACTE, elle ne suffit pas à rendre compte des proportions de chacune de ces modalités et d'une tendance de fond qui nous semble plus significative. La plupart des élèves orientés dans le dispositif appartiennent plutôt aux premières catégories de cette typologie, alors que le « dispositif de la dernière chance » que constitue parfois l'accueil des collégiens dans ACTE, est relativement rare. De fait, nombreux sont les chefs d'établissements et CPE à expliquer que les élèves considérés comme « les plus durs » ne sont pas envoyés dans le dispositif.

*« Monsieur V., CPE : (...) On n'envoie pas tous les élèves aux PRE. Pour dire clairement on n'envoie pas les cas désespérés, dont on sait très bien qu'ils feront rien, que ça les intéressera pas, ou les récidivistes, multirécidivistes pareils on les envoie pas non plus. Alors que d'autres qui sont un peu sur la tangente on les prend en quelque sorte en amont. ».*

*Enquêtrice : donc ce sont des élèves qui n'ont pas beaucoup de sanctions derrière eux ?*

*Monsieur V. : pas vraiment non, et qui sont dans la coopération avec les référents du collège, dont on sait que quand on va lui proposer il va faire un peu la tête, mais on sait qu'on va réussir à le convaincre »*

**S'il est donc difficile de situer précisément une clé de répartition des élèves par profil ou sur la seule base des motifs de sanctions, il est en revanche un consensus assez général pour désigner ceux que l'on n'envoie que rarement dans les dispositifs : les élèves considérés comme les plus perturbateurs et les plus durs.** Nous verrons que certains cas souffrent d'exception et que l'identité sexuée des élèves accueillis n'est cependant pas neutre sur cette question du profil des élèves accueillis. Mais au-delà de la perception des acteurs, ce sentiment est-il confirmé par d'autres données ?

### **3.2 Des élèves comme les autres ?**

Dans l'hypothèse d'une différenciation très forte des profils des élèves accueillis dans ACTE et des élèves dits « ordinaires », nous devrions trouver de fortes différences dans les formes d'appréciation du climat scolaire. 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). Au-delà, 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 and Thin 2005). Pourtant, à la question de la perception de la justice des punitions dans l'établissement, les élèves de l'échantillon ACTE expriment une appréciation significativement plus positive que ceux de l'échantillon académique.

	<b>Echantillon ACTE (nb citation)</b>	<b>Echantillon ACTE (%)</b>	<b>Echantillon Académique (nb citation)</b>	<b>Echantillon Académique (%)</b>
<b>Très juste</b>	33	8,8%	219	12,2
<b>Plutôt juste</b>	192	50,9%	628	38,7
<b>Plutôt injustes</b>	106	28,6%	501	27,8
<b>Très injustes</b>	40	10,6%	330	18,3
<b>Juste</b>	225	59,7%	847	50,9%
<b>Injustes</b>	146	39,2%	831	46,1

**Tableau 19 : Sentiment de justice des punitions en général dans ton collège**

Si l'on peut noter que seulement la moitié des élèves de l'échantillon académique considère que les punitions sont justes, ils sont près de 9% de plus dans l'échantillon ACTE. 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 « ordinaires » de l'échantillon académique.

On retrouve cette proximité de chiffre pour l'appréciation de la relation à la vie scolaire qui est globalement positive.

	<b>Echantillon ACTE (nb citation)</b>	<b>Echantillon ACTE (%)</b>	<b>Echantillon Académique (nb citation)</b>	<b>Echantillon Académique (%)</b>
<b>Très bonnes</b>	139	36,9%	644	35,7%
<b>Bonnes</b>	169	44,8%	800	44,4%
<b>Pas très bonnes</b>	53	14,1%	212	11,8%
<b>Mauvaises</b>	12	3,2%	88	4,9%
<b>Bonnes</b>	308	81,7%	1444	80,1
<b>Pas bonnes</b>	65	17,3%	297	16,7

**Tableau 20 : Appréciation de la relation à la vie scolaire**

Les écarts sont minimes entre les deux échantillons et ne peuvent pas être considéré comme représentatifs. La différence est en revanche plus marquée que ce soit sur l'appréciation de la relation à la direction, ou plus nettement encore, sur l'appréciation de la relation aux enseignants.

	<b>Echantillon ACTE (nb citation)</b>	<b>Echantillon ACTE (%)</b>	<b>Echantillon Académique (nb citation)</b>	<b>Echantillon Académique (%)</b>
<b>Très bonnes</b>	72	19,1%	549	30,5%
<b>Bonnes</b>	187	49,6%	789	43,8%
<b>Pas très bonnes</b>	91	24,1%	256	14,2%
<b>Mauvaises</b>	23	6,1%	137	7,6%
<b>Bonnes</b>	259	68,7%	1338	74,3%
<b>Pas bonnes</b>	114	30,2%	393	21,8%

**Tableau 21 : Appréciation de la relations à la direction (principal, principal-adjoint)**

	Echantillon ACTE (nb citation)	Echantillon ACTE (%)	Echantillon Académique (nb citation)	Echantillon Académique (%)
<b>Très bonnes</b>	19	5,0%	186	10,3%
<b>Bonnes</b>	144	38,2%	848	47,1%
<b>Pas très bonnes</b>	158	41,9%	556	30,9%
<b>Mauvaises</b>	52	13,8%	151	8,4%
<b>Bonnes</b>	163	43,2 %	1034	57,4 %
<b>Pas bonnes</b>	210	56,7 %	707	39,2 %

**Tableau 22 : Appréciation de la relation aux enseignants**

La proportion d'élèves issus du dispositif ACTE qui estime avoir des relations dégradées avec la vie scolaire est près de 8 points supérieurs à celle des autres élèves. L'écart se creuse encore avec 15 points d'écart sur la variable liée à l'appréciation de la relation aux enseignants. Ces éléments recoupent certains aspects que nous évoquerons ailleurs : près de 67% des élèves envoyés dans ACTE le sont en raison d'un incident qui implique une confrontation à 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 aux adultes est cohérente avec ces chiffres. Mais il en découle une surreprésentation d'élèves qui entretiennent des relations relativement détériorées avec les adultes.**

Il ne faudrait pas oublier cependant que plus de 43% d'entre eux entretiennent des relations positives avec leurs enseignants, ce qui affaiblit un peu plus encore cette image décalée de

l'accueil dans le dispositif d'élèves systématiquement en conflit avec les adultes et fortement perturbateurs.

Pour avoir une perception plus précise autour de 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. 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 :

- appréciation vie au collège
- relation entre élèves
- relations aux enseignants
- relations à la vie scolaire
- relation à la direction
- justice des punitions

Cet indice est construit à partir du score que les enfants donnent à leur expérience sur le plan de la relation : par exemple sur la catégorie « appréciation des relations avec les enseignants », le répondant a le choix entre 4 réponses : Très bonnes (1 point), bonnes (2 points), pas très bonnes (3points) et mauvaises (4 points). Sur « le sentiment de justice des punitions », l'échelle est aussi en 4 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, si elle est moins lisible pour les novices de la statistique, a en revanche l'avantage d'être plus précise et significative que la réponse à une seule variable.

Si l'on combine donc les six variables précitées, voici la répartition obtenue dans nos deux échantillons :

	Echantillon ACTE (nb citation)	Echantillon ACTE (%)		Echantillon Académique (%)	Echantillon Académique (nb citation)	
<b>1/1,5</b>	28	7,4%	83,5%	195	10,8%	84,4%
<b>1,6 / 2</b>	154	40,8%		835	46,3%	
<b>2,1 / 2,5</b>	133	35,3%		492	27,3%	
<b>2,6 / 3</b>	52	13,8%	16,5%	215	11,9%	14,5%
<b>3 / 3,5</b>	10	2,7%		35	1,9%	
<b>3,5 / 4</b>	0	0		13	0,7%	

**Tableau 23 : Comparaison des Indices de climat scolaire.**

*Lecture : plus le score est proche de 4, plus la perception du climat scolaire est négative.*

On remarque donc que la perception du climat est sensiblement identique entre les deux échantillons. Les écarts sont particulièrement faibles et peu significatifs au vu de la méthode employée et des échantillons mobilisés. Ces chiffres renforcent donc les éléments déjà identifiés à partir des entretiens et des observations : les élèves accueillis dans le dispositif sont des élèves qui ne se distinguent pas vraiment des autres élèves, 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% d'élèves qui constituent une forme de noyaux durs d'adolescents particulièrement perturbateurs. Ces derniers sont caractérisés dans d'autres recherches par des victimations nombreuses et une perception du climat scolaire très dégradé que l'on ne retrouve 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 ACTE sont finalement assez représentatifs des élèves de l'académie : d'un point de vue général, ce ne sont pas les élèves les plus durs, ni les plus en difficulté, même s'ils ont été envoyés dans le dispositif à partir d'un incident considéré par l'institution scolaire comme significatif. Reste à nuancer le propos dans la distinction sexuée qui s'opère dans l'orientation des élèves dans le dispositif.**

## **4 Les usages du dispositif : la variable sexe comme révélateur de pratiques différenciées**

Nous présenterons dans cette partie du rapport les différents usages du dispositif d'un point de vue général, en nous intéressant en particulier aux modes de différenciation du traitement des élèves en fonction du sexe qui s'avère essentiel pour comprendre certaines caractéristiques du programme. C'est en effet une des surprises de cette évaluation que de constater une forme d'orientation et de prise en charge dans le dispositif qui varie fortement selon cette variable.

### **4.1 Éléments de contexte**

#### **4.1.1 Filles, métier d'élève et forme scolaire**

Philippe Perrenoud, dans son ouvrage *La fabrication de l'excellence scolaire* publié en 1984, identifie les éléments saillants de ce qu'il nomme l'ordre scolaire. L'excellence scolaire et sa fabrication mettent à jour les normes de comportements instituées et attendues par l'École et entérinent la hiérarchisation des réussites. Au travers de la fabrication de l'excellence scolaire, Perrenoud révèle les contours du métier d'élève défini avant tout par l'apprentissage des règles du jeu. L'élève doit être disposé à « jouer le jeu » pour exercer un métier qui relève alors autant du conformisme que de la compétence. L'intérêt se porte sur les façons dont les acteurs sociaux construisent leurs représentations de la réalité en identifiant les procédures de négociation du travail scolaire, mais aussi les mises en œuvre de stratégies des élèves face aux exigences de l'école : travailler par intérêt, éviter les ennuis, tenter de faire illusion, faire un travail parfois répétitif et ennuyeux, etc. Ces ajustements et accommodements dévoilent le curriculum réel. Ainsi, en saisissant l'organisation scolaire et les pratiques scolaires telles qu'elles se font, Perrenoud dévoile aussi les médiations qui transforment les différences en inégalités.

Les préoccupations macrosociologiques ne sont pas ignorées, mais mises en arrière-plan au profit d'un intérêt visant à théoriser les pratiques pédagogiques et érigeant « la classe [en] objet sociologique ou l'élève [comme] indigène de l'institution scolaire » (Sirota, 1993).

L'individu examiné passe du statut d'agent à celui d'acteur, expérimente le métier d'enfant (Chamborédon et Prévost, 1973) et le métier d'élève dont l'apprentissage est reconstitué par l'analyse des stratégies mises en œuvre par les élèves pour « faire face » dans les situations scolaires. Les limites et les effets complexes de la socialisation scolaire sur l'intégration sociale des élèves de milieu populaire constituent la toile de fond et le nouvel intérêt qui oriente ces recherches examinant minutieusement l'articulation entre les objectifs institutionnels de l'école et les perspectives des élèves. Régine Sirota, dans *L'école primaire au quotidien* (1984), regarde ainsi les interactions à l'intérieur de la classe pour y voir les marges d'autonomie des enseignants dans l'école et les comportements ou les jeux de conformisme des élèves selon leur trajectoire sociale.

Deux réseaux de communication sont distingués à l'intérieur de la salle de classe : le « principal et [le] parallèle à partir desquels sont mises en évidence les règles du jeu scolaire, jeu de la surenchère de l'esquive ou du sérieux tels qu'ils sont pratiqués par les élèves à partir de leur situation scolaire, de leur appartenance de sexe, ou appartenance sociale ». Elle montre ce qui est aussi approfondi ou révélé ultérieurement (Mosconi, 1989, 1994, 1998, Félouzis, 1994, Maccoby, 1998, Zaidman, 1996), soit la congruence pour les filles entre identité sexuée et exercice du métier d'élève : la socialisation sexuée et les normes de comportements assignées aux petites filles (docilité, écoute, soumission) les avantageraient, au moins dans un premier temps, dans l'exercice de ce métier d'élève du fait d'une meilleure adaptation en classe : elles maîtrisent mieux la communication pédagogique, développent des compétences interactionnelles coopératives (travaux de groupe par exemple), font rarement preuve de comportements de chahut. « Si les filles et les garçons se distinguent si fortement par leurs comportements en classe, c'est bien qu'ils ont appris, au cours de leur socialisation, à se comporter comme tel. Or, cette socialisation de sexe s'accomplit et se réalise dans des milieux sociaux qui en constituent le cadre de référence » (Félouzis, 1993, 112). **Cette socialisation sexuée différenciée contribue considérablement, à expliquer la moindre propension des élèves filles aux comportements oppositionnels ou aux perturbations ostentatoires dans les espaces, notamment scolaires.**

### 4.1.2 Filles et garçons face à la sanction

Sylvie Ayral (2011) a étudié l'incidence des punitions attribuées au collège sur la construction identitaire des collégiens et en particulier sur la construction de l'identité masculine au collège. **Partant du constat que 80% des punitions octroyées dans les collèges de son enquête visent des garçons, elle interroge les effets pervers des punitions consacrant les garçons dans une identité masculine stéréotypée qui, paradoxalement, renforce les comportements oppositionnels ou déviants que ces sanctions prétendent corriger : défis, transgressions, conduites sexistes, homophobes et violentes.**

Les travaux conduits par Sylvie Ayral viennent confirmer ce qui est souligné depuis plusieurs années (Debarbieux, Montoya, garnier et Tichit, 1997 ; 1999 ; Debarbieux, , 2003, 2006, 2008 ; Grimault-Leprince et Merle, 2008 ; Grimault-Leprince, 2012), à savoir la surreprésentation des garçons dans les élèves auteurs de désordres scolaires et parmi les récipiendaires des sanctions des différentes personnes de l'établissement. Ils sont plus souvent punis et subissent le panel des sanctions disciplinaires de l'établissement et plus souvent repérés comme fautifs des diverses déviances scolaires. Grimault-Leprince et Merle ont mené en 2002-2003 une enquête auprès de 668 élèves scolarisés dans des classes de 5<sup>e</sup> et de 3<sup>e</sup> de cinq collèges aux territoires d'implantation et à la composition sociale du public différencié. À partir d'une analyse multivariée permettant d'examiner l'influence de chacune des variables « toutes choses égales par ailleurs », ils présentent les déterminants socio-scolaires aux sanctions et disent ainsi de la variable sexe :

« Le genre exerce un effet net sur les sanctions reçues : les garçons ont une probabilité de sanction très significativement plus élevée que celle des filles. Ce résultat, déjà présent dans les recherches antérieures, est vérifié quel que soit le type de sanction. Une fille du groupe de référence a respectivement 63 %, 75 %, 83 % et 87 % de chances de ne jamais recevoir chacun des types de sanction étudiés<sup>18</sup>. En prenant en compte les effets marginaux estimés (voir Tableau V), ces chances ne sont plus que de 38 %, 62 %, 62 % et 68 % s'il s'agit d'un garçon. Les probabilités d'être souvent sanctionné s'élèvent également systématiquement pour les garçons. », p. 246.

---

<sup>18</sup> Les sanctions étudiées en question sont : l'avertissement sur le carnet ; les sanctions internes à la classe ; les sanctions officielles courantes ; les sanctions officielles lourdes (dont les exclusions temporaires)

### 4.1.3 La discipline à l'école

Les analyses de Durkheim sur la discipline scolaire sont toujours d'actualité pour appréhender le rôle qu'elle peut avoir et tenir au sein de l'institution scolaire. Cette discipline scolaire mise au service d'une socialisation scolaire en vue du contrôle de soi a été conçue, précise Joël Zaffran, comme un moyen de « réguler les appétits insatiables et de contrôler les penchants égocentriques de l'enfant, puis d'établir un équilibre entre l'action et la morale ». La discipline scolaire, par les règles qu'elle érige et par la régularité avec laquelle elle impose et immisce l'esprit de discipline, permet à l'enfant de se contenir, de grandir et l'« initie à ses devoirs d'élève qui ne sont qu'une transposition de ses devoirs de citoyen. » (Zaffran, 2006, 9). C'est là tout l'enjeu : au travers de la discipline scolaire, c'est la construction du citoyen de demain qui se joue :

« la discipline morale ne sert pas seulement à la vie morale proprement dite : son action s'étend plus loin. Elle joue un rôle considérable dans la formation du caractère et de la personnalité en général. Et, en effet, ce qu'il y a de plus essentiel dans le caractère, c'est l'aptitude à se maîtriser, c'est cette faculté d'arrêt ou, comme on dit, d'inhibition qui nous permet de contenir nos passions, nos désirs et de leur faire la loi... La discipline est donc utile, non pas seulement dans l'intérêt de la société, et comme moyen indispensable sans lequel il ne saurait y avoir de coopération régulière, mais dans l'intérêt même de l'individu » (Durkheim, 1963, 42).

Or, aujourd'hui, c'est cette idée qui sous-tend l'intérêt et les intentions éducatives de la discipline scolaire. La socialisation scolaire nommée aussi « forme scolaire » vise à dominer les corps, à agir sur les émotions, à astreindre les diverses temporalités de l'individu à partir du temps scolaire qui est lui-même rythmé de façon très spécifique articulant régularité (emploi du temps fixe pour la semaine, le mois le trimestre) et scansion (séquences de 55 minutes, alternance des semaines, pauses méridiennes et récréatives, etc.). Zaffran nous rappelle la permanence de ce que Foucault (1999) nommait le gouvernement c'est-à-dire « la manière de conduire la conduite des élèves ».

Or ces manières de conduire les conduites sont aussi pensées à partir de modèles, d'idéaux différenciés et différenciateurs de la masculinité et de la féminité. Ces façons de penser

différemment la socialisation scolaire des unes et des autres concourent à opérer un traitement différencié non seulement dans les relations enseignants-enseignés, dans les interactions en classe (Jarlégan, 1999 ; et dans le traitement disciplinaire des déviances scolaires (Ayrat, 2011 ; Depoilly, 2013), dans l'évaluation ou l'orientation scolaires (Marro et Vouillot, 1991). « Au niveau des classes scientifiques (...) on observe moins d'interactions de la part des enseignants à l'égard des filles, moins d'encouragements, moins de remarques d'ordre cognitif (...) la capacité des filles est mise en question. De plus on pense qu'il est peu important que des filles réussissent en mathématiques alors que c'est si important pour les garçons. On peut supposer que ces attentes enseignantes ont des effets sensibles en réalisant en partie ce qu'elles prédisent" (Mosconi 1994: 246).

Christine Morin-Messabel et Sévérine Ferrière (2008) expliquent que les différences de perceptions du masculin et féminin et les traitements différenciés qui les accompagnent s'observent très précocement à travers les interactions adultes/enfants et ce dès la naissance (*Le Maner Idrissi 1997, Rouyer et Zaouche-Gaudron, 2006*). Les objets de l'enfance tels les jouets ou les albums illustrés (*Tap, 1985, Vincent, 199*) et les activités proposées sont différenciés. Les enfants sont « encouragés » dès leur plus jeune âge à adopter des rôles conformes à leur sexe (*Dafflon-Novelle, 2006*) qui valorisent plus l'instrumentalité, l'agir chez les garçons et l'expressivité chez les filles.

À partir de ces divers éléments conceptuels, nous souhaitons examiner plus particulièrement la part des collégiennes au sein de la totalité des élèves accueillis dans le dispositif ACTE et interroger par là même certaines des modalités de l'orientation des élèves dans le dispositif ; les éléments de caractérisation de ces collégiennes : retrouve-t-on un profil d'élèves filles plus enclin aux réquisits scolaires ? Les perceptions de ces collégiennes à l'égard du dispositif ; les retours et évaluations faits par les porteurs des dispositifs à la suite du passage des collégiennes dans les dispositifs.

## 4.2 Les usages des dispositifs : marqueurs sexués différenciés

### 4.2.1 La répartition des filles et des garçons dans les différents dispositifs

Nous disposons de 346 réponses émises par les porteurs des dispositifs pour renseigner les situations des élèves qu'ils ont accueillis dans leurs dispositifs respectifs. Ces 347 élèves accueillis se répartissent en 277 garçons et 69 filles. Le tableau ci-dessous précise la part des filles accueillies pour chacun des dispositifs. La proportion de collégiennes est donc de l'ordre de 20 à 25% lorsque l'on met de côté les dispositifs K et J qui ont accueilli très peu d'élèves et uniquement des garçons. Cette proportion des filles dans les dispositifs constitue une présence tout à fait conséquente et non négligeable.

DISPOSITIFS	GARÇONS	FILLES
DISPOSITIF A	71,4	28,6
DISPOSITIF B	84,9	15,1
DISPOSITIF C	83,3	16,7
DISPOSITIF D	80,7	19,4
DISPOSITIF E	82,6	17,4
DISPOSITIF F	83,3	16,7
DISPOSITIF G	71,4	28,6
DISPOSITIF H	76,5	23,5
DISPOSITIF I	66,7	33,3
DISPOSITIF J	100	0
DISPOSITIF K	100	0

<b>DISPOSITIF L</b>	<b>87,5</b>	<b>12,5</b>
<b>DISPOSITIF M</b>	<b>50</b>	<b>50</b>
<b>DISPOSITIF N</b>	<b>50</b>	<b>50</b>
<b>DISPOSITIF O</b>	<b>69,7</b>	<b>30,3</b>
<b>DISPOSITIF P</b>	<b>70</b>	<b>30</b>
<b>TOTAL</b>	<b>80,1</b>	<b>19,9</b>

**Tableau 24 : Répartition selon le sexe des élèves accueilli-es dans le dispositif d'accueil des collégien-nes temporairement exclu-es (en %)**

Nous l'avons approché précédemment, les filles étant bien moins souvent sanctionnées que les garçons dans les établissements scolaires et étant bien moins souvent transgressives dans ces mêmes établissements, **il est dès lors surprenant de retrouver une telle proportion de collégiennes accueillies dans les dispositifs**. Plus avant, nous constatons aussi que les filles, à l'instar de leurs homologues masculins, sont particulièrement présentes dans les dispositifs en janvier-février (40% de la totalité des collégiens accueillis le sont sur ces deux mois de l'année). Ce « pic de fréquentation » indique tout autant une reprise en main probable de la part des établissements face à la fin de l'année qui est encore bien loin et un probable relâchement des élèves à la suite des vacances de Noël et face aux deux trimestres encore à venir. **Par ailleurs, 49% des collégiennes accueillies dans les dispositifs y passent entre 5 et 6 jours et 47% y restent entre 3 ou 4 jours. Elles ne se distinguent pas, là non plus, de la durée moyenne de fréquentation des garçons**. Un des rares résultats qui, de façon significative et non aléatoire, varie un peu en fonction du sexe des élèves est le suivi dont les élèves bénéficieront à la suite du passage dans le dispositif. La plupart des élèves, filles comme garçons, en bénéficieront. Cependant si 19,7% des collégiens n'en auront aucun, elles ne sont que 7,5% à être dans la même situation. En d'autres termes, les filles adressées dans les dispositifs ont une probabilité très forte, et plus forte que les garçons, de bénéficier d'un « suivi post-dispositif ». Ce suivi quasi systématique à la sortie du dispositif interroge : le dispositif constitue-t-il un « vivier » d'élèves qui n'étaient pas, sans cela, faciles à approcher ? Ne peut-il pas y avoir là des dérives possibles sur une quasi-systématisation de ce suivi ? N'entre-t-on pas dans un repérage qui peut être vécu comme un étiquetage stigmatisant et

dont on peut craindre les conséquences, à terme, pour les élèves au niveau de l'image qui leur est renvoyée d'eux-mêmes : une carrière de bénéficiaires de dispositifs ? Pour autant, comment, sans tomber dans cet excès, présenter et proposer aux élèves qui viennent dans le dispositif (et aux autres) les différentes structures et partenaires du travail social ou médico-social ? Les porteurs des dispositifs sont eux-mêmes bien conscients de ces risques de dérive et tentent, tant bien que mal, de cloisonner le plus possible les « parcours » :

*Mme Dahan<sup>19</sup> du dispositif K : Alors une fois qu'ils sont là, on leur propose, on leur explique les différents professionnels, on a une assistante sociale aussi, d'où en fait l'idéal, comme on est la même équipe sur le PRE et sur l'Escale, en gros moi j'suis référente du dispositif, mais comme on est dans les mêmes locaux, voilà une famille qui a besoin de rencontrer une assistante sociale elle peut rencontrer ma collègue assistante sociale sur le PRE, la psychologue qui est sur les deux, donc voilà moi je suis aussi sur les deux, j'suis aussi responsable du parcours éducatif des petits, donc du coup ça nous fait un lien, et avec les fratries des jeunes qu'on reçoit, mais aussi pour les familles qui aimeraient rencontrer d'autres professionnels. Donc pour nous c'est vraiment un atout, on nous rappelle souvent qu'il faut séparer les deux, c'est vrai de séparer les deux, parce que c'est deux projets différents, mais on peut, ça nous aide aussi à faire le lien pour des familles en difficulté à aller plus vite dans la prise en charge.*

Un des éléments qui varie selon le sexe de l'élève accueilli dans le dispositif est l'âge et la classe de l'élève : pour les collégiennes, ce sont particulièrement les élèves de la classe de 4<sup>e</sup> qui sont adressées dans les dispositifs puisque 41,2% sont en 4<sup>e</sup>. De même, tandis que les garçons accueillis dans les dispositifs se répartissent de façon assez homogène quant à leur âge (23,4% ont 12 ans, 26,6% ont 13 ans, 24,8% ont 14 ans), les filles ont pour 42,7% d'entre elles 14 ans. Ceci traduit probablement un traitement différencié dans le régime punitif mis en œuvre auprès des garçons et des filles : **tout concourt à penser que pour les équipes éducatives des établissements scolaires, les garçons doivent être pris en charge dès la 6<sup>e</sup> et les adresser au dispositif dès l'entrée en collège est à ce titre normal dans le régime des sanctions, alors que visiblement, ils ne recourent aux dispositifs pour les collégiennes**

---

<sup>19</sup> Tous les noms et prénoms ont été modifiés dans un souci d'anonymat

que lorsque celles-ci sont allées trop loin, ont cumulé divers manquements et ne peuvent plus bénéficier du traitement préférentiel ou plus consensuel qui leur a été administré jusque-là, lors des classes de 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup>. Ceci présente donc le risque que les filles adressées aux dispositifs soient dans des comportements très durs, ayant accumulé auparavant plusieurs problèmes et confrontations. Ceci nous conduit donc à regarder de plus près les motifs pour lesquels filles et garçons ont été exclus temporairement de leurs collèges et adressés aux dispositifs.

#### 4.2.2 Les motifs de sanction : la confrontation aux adultes au cœur des exclusions

Du point de vue général, on constate une représentation très forte du nombre d'élèves orientés dans les dispositifs pour des raisons de comportements perturbateurs en classe ou d'insolence et de violence contre les adultes. Même si plusieurs motifs peuvent être indiqués, il est notable de constater cette forte proportion des problématiques liées à des relations conflictuelles avec les adultes qui recourent bien souvent des comportements jugés perturbateurs.

	Nb. cit.*	Fréq.
Non réponse	2	0,6%
Dégradations matérielles	10	2,9%
Besoin d'un encadrement éducatif spécifique	12	3,5%
Autre motif	13	3,7%
Violence physique envers un adulte	21	6,1%
Retards répétitifs	22	6,3%
Mauvais résultats scolaires	25	7,2%
Absentéisme	32	9,2%
Manquement à une consigne scolaire en classe	40	11,5%
Violence verbales envers un élève	42	12,1%
Autre non-respect du règlement	48	13,8%
Manque d'investissement scolaire	58	16,7%
Violence verbale envers un adulte	75	21,6%
Violence physique envers un élève	89	25,6%
Insolence envers un adulte	121	34,9%
Comportement perturbateur en classe	140	40,3%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>347</b>	

**Tableau 25 : Motif de sanction(s) ayant entraîné(s) l'orientation dans le dispositif**

*\*Le nombre de citations est supérieur au nombre d'observations du fait de réponses multiples (15 au maximum).*

Le manque d'investissement scolaire est aussi signalé comme un motif de sanctions qui concernent près de 17% des élèves des dispositifs, confirmant l'idée d'une accumulation des problèmes dits de comportements et de ceux liés aux enjeux de réussite ou d'échec scolaire. Il n'est pas anodin non plus de constater que 9,2% des élèves ont été sanctionnés en relation avec des problèmes d'absentéisme, l'exclusion temporaire apparaissant pourtant comme une sanction assez paradoxale dans de telles situations. Au-delà de ces chiffres généraux, on observe une différenciation significative entre fille et garçons sur les motifs de sanctions.

Motifs	Exclusion collèges	comportement perturbateur en classe	insolence envers un adulte	violence physique envers un élève	violence verbale envers un adulte	manque d'investissement scolaire	violence verbale envers un élève	manquement à une consigne scolaire	absentéisme	mauvais résultats scolaires	retards répétitifs	violence physique envers un adulte
Sexe élèves												
Garçon	<b>20,1</b>	14,4	12,1	9,7	7,6	5,9	5,9	3,7	3,2	2,7	2,9	
Fille	13,9	<b>23,6</b>	11,1	<b>11,1</b>	7,6	4,2	2,8	<b>6,9</b>	4,2	4,2	2,8	
TOTAL	18,9	16,2	11,9	10	7,6	5,5	5,3	4,3	3,4	3	2,8	

**Tableau 26 : Motifs invoqués pour l'exclusion selon le sexe de l'élève (en %) <sup>20</sup>**

Le premier motif qui amène les collèges à exclure temporairement les filles n'est pas la perturbation scolaire comme pour les garçons, mais des actes qui visent les représentants de l'institution, soit des actes de « violences graves » qui ont pu être qualifiés de violences « anti-scolaires » par François Dubet (1994), et ce dans des proportions identiques aux garçons ou significativement supérieures (insolence envers un adulte, violences verbales

<sup>20</sup> N'apparaissent dans ce tableau ni les pourcentages en deçà de 2% (dégradations matérielles par exemple: 1,4%) ni l'item «autres non respect du règlement».

envers un adulte). Ceci tend à rejoindre les propos de plusieurs des porteurs des dispositifs qui reconnaissent, lorsqu'on les sollicite explicitement sur le sujet, que les filles qui leur sont adressées sont « très dures » :

*M. Jis, porteur du dispositif P : Quand on a fait là, la répartition par sexe, toutes les filles viennent du même collège. Bon, là, c'est un petit peu moins vrai : on a eu quelques filles des autres collèges depuis le mois de janvier. Mais là, c'était 33% des élèves du collège en plus ! Donc on sait, en en parlant avec les équipes éducatives qu'au niveau des filles c'est assez violent dans ce collège quoi.*

*M. Callas, porteur du dispositif B : 90 à 95% des élèves que l'on accueille viennent pour des choses liées à des violences : verbales, physiques, insolence... et filles-garçons, c'est la même chose, c'est pareil : des actes individuels ou collectifs ... non, c'est la même chose. On a beaucoup de filles qui viennent de certains collèges et qui se battent énormément. (...)*

*M. Callas, en fin de rencontre, reprend précisément les données informatisées à propos des filles accueillies et commente : ah si... dix des vingt filles qui sont venues proviennent en fait, d'un même établissement dont une est revenue deux fois. Quatre sont de 4<sup>e</sup>, deux de 3<sup>e</sup> et quatre de 5<sup>e</sup>. C'est bien le même réseau d'interconnaissances, elles se connaissent, oui, oui. Elles n'ont pas été orientées à la suite d'une action collective, excepté trois élèves. Les sept autres se connaissent et il y a des phénomènes de groupe très importants pour ces filles-là. Beaucoup de bagarres. Parfois très violentes. Elles sont suivies par un éducateur. Il y a un pic en 5<sup>e</sup> 4<sup>e</sup> du même collège qui envoie aussi beaucoup de garçons, plus durs, et on a plus de problèmes avec ces élèves-là : les filles sont violentes et pour les bagarres tout est filmé automatiquement et mis sur antipoukaves. Ils nous demandent de travailler en amont : de développer en amont un travail éducatif avant l'exclusion avec des actions collectives ou individuelles...*

Notons aussi à l'examen des motifs invoqués que les filles, significativement plus souvent que les garçons, sont adressées dans les dispositifs à la suite de problèmes repérés d'absentéisme.

Ceci tend à faire penser que pour les établissements scolaires, le dispositif est aussi perçu comme un espace de remédiation possible, permettant un « raccrochage scolaire ».

Près de 20% d'élèves (proportions identiques pour les filles et les garçons) sont adressés dans les dispositifs à la suite de motifs qui semblent de prime abord peu graves et dont l'exclusion temporaire de l'établissement (2 jours minima) peut paraître constituer une sanction disproportionnée pour les élèves, pour les parents, mais aussi parfois pour les équipes des dispositifs comme en témoigne Mme Prim :

*Mme Prim, dispositif B : L'enfant est accueilli durant un temps d'exclusion, il y a eu quelque chose de grave qui s'est passé, grave pour avoir une exclusion... alors je ne vous dis pas que des fois on voit pourquoi ils se sont fait exclure, on se dit « Mais c'est pas possible ». Enfin... (...) Mais en fait c'est que ça fait 5 mois que ça dure donc il y a aussi le côté un peu ... ils sont forts pour ça nos ados de, je gratte, je gratte, je gratte jusqu'à temps que tu en aies marre. Bah oui, mais... Donc voilà, donc des fois on a des exclusions des fois de 3 jours. Donc, on se dit « Juste pour ça ! C'est pas possible ! ». Et en fait, du coup faut qu'on réexplique à l'élève que c'est pas le une fois, c'est pas parce qu'il a fait tomber son crayon, c'est qu'il a jamais ses affaires et que le jour où il a ses affaires, il les fait tomber... enfin voilà on essaye de... Mais c'est vrai que les motifs euh... on ne savait pas en 2008, en 2008, on était quand même sur du dur (...) on était quand même sur cette ambiance qui était très dure.*

Ainsi, si la sanction peut sembler désajustée face au motif invoqué, bien souvent cet ultime motif ne retrace pas le cumul d'incidents qui a précédé la décision. D'autres fois, il y a une volonté des équipes éducatives des établissements de poser une sanction rapide et très forte afin d'enrayer toute dérive oppositionnelle. La mesure disciplinaire dans ces situations là fonctionne presque comme une mesure préventive (sic !) pour les personnes du collège. Cependant, toute la difficulté sera alors d'expliquer cette démarche-là aux parents pour qui l'exclusion temporaire fait figure de sanction quasiment la plus grave (et elle l'est) et pose de ce fait un diagnostic scolaire extrêmement sévère sur leur enfant. En ce sens, les porteurs de dispositif témoignent largement du travail d'explication et de dialogue qu'ils organisent avec les parents d'élèves afin que les élèves comme leurs parents « considèrent le passage dans le dispositif comme une chance, une possibilité offerte de se reprendre » (M. Prévau, porteur du

dispositif M). Le travail sur l'acceptation de la sanction et la reconnaissance de leur contrevenance à l'ordre scolaire est ainsi un point nodal du travail des dispositifs.

### 4.2.3 Des attentes différenciées à l'égard de la prise en charge par le dispositif

Voici en outre, les attentes, par ordre décroissant, émises par les établissements scolaires, à l'encontre des dispositifs. De nouveau, aucune variation significative ne joue ici selon le sexe des élèves accueillis au niveau des attentes émises.

<b>Faire réfléchir l'élève sur son comportement global en vue de l'améliorer</b>	<b>43,9</b>
<b>Faire réfléchir l'élève sur un acte précis pour qu'il ne se reproduise plus</b>	<b>23,8</b>
<b>Prévenir une mise en danger de l'élève lui-même</b>	<b>6</b>
<b>Empêcher qu'une situation n'empire avec un adulte</b>	<b>5,5</b>
<b>Faire "souffler" le groupe classe ou collègue en écartant l'élève</b>	<b>5,4</b>
<b>Faire "souffler" le ou les enseignant(s) en écartant l'élève</b>	<b>5,4</b>
<b>Faire "souffler" l'élève lui-même par rapport à sa situation au collège</b>	<b>5,1</b>
<b>Restaurer la justice à l'égard de la victime</b>	<b>2,5</b>
<b>Prévenir un débordement imminent avec un autre élève</b>	<b>2,2</b>

**Tableau 27 : Les attentes du collège (en %)<sup>21</sup>**

Ce tableau laisse percevoir, au travers des attentes, la manière avec laquelle le dispositif est envisagé : un espace aux temporalités différentes, aux relations éducatives différentes, hors des injonctions scolaires en termes d'évaluation ou de réussite, et qui doit, du fait de ces spécificités, permettre aux élèves une prise de distance, un recul propice à la remise en question et à la reprise du travail scolaire lors du retour dans l'établissement.

*Mme Prim du dispositif B: Nous on a un autre discours derrière, où l'on prend que la mesure de l'échec scolaire n'est pas seulement dû, et n'est*

<sup>21</sup> Plusieurs réponses étaient possibles. Le cumul des pourcentages est ainsi au-delà de 100%.

*jamais dû d'ailleurs par un manque de compétence, ni d'un manque de ne pas savoir acquérir des apprentissages. Donc généralement, ils sont en SEGPA hein, quand il y a de grosses difficultés ou ils sont déclarés handicapés. Oui, donc l'origine de l'échec normalement est orientée avant, quand c'est un problème de, un problème voilà d'acquisition, etc. Après je pense qu'on est sûr de la stratégie d'évitement et sur... on a peut être pas repéré complètement certains petits défauts et que du coup voilà il faut remettre du sens. Nous, on peut être un moment de soutien, de lien par rapport à ça, puisqu'il y a quand même pas mal de fois où les parents disent « Non, mais bon, faut être un peu intelligent » c'est impossible pour eux que le collègue leur fasse ressortir que leur enfant est en difficulté et qu'il faudrait peut être un soutien psy, un soutien orthophoniste. Ça peut être très dur pour les parents, du coup on peut aussi servir à ça. D'avoir un espace de parole différent, etc. puisque... Puis nous par exemple, pour lutter contre le décrochage scolaire, ça peut aller du « On fait ses devoirs » ou « On reparle de la notion et tout ça » ou alors « Tu as amené ta trousse aujourd'hui ? Oui, c'est bien ! » Puisqu'on en est là hein ? On en est à ça : « Est ce qu'ils ont leurs trousse, est-ce qu'ils ont leurs cahiers de texte ? ».*

Force est de constater la surreprésentation des garçons dans les dispositifs. Si certains y viennent à la suite de faits graves, dont un certain nombre de violences visant l'institution et ses représentants, une part non négligeable d'élèves garçons y est adressée à la suite de perturbations de l'ordre scolaire. La question posée est alors de savoir si le passage par le dispositif permet d'améliorer la trajectoire scolaire et le comportement de l'élève lors de son retour dans l'établissement et si ce passage ne vient pas renforcer de façon contre-productive et inattendue des renforcements virilistes. En d'autres termes, ces garçons ne vivent-ils pas leur passage par le dispositif comme un « exploit » supplémentaire dont ils tirent un profit identitaire aux yeux des pairs mêmes si cela les met en situation périlleuse d'un point de vue scolaire. La réponse est non. Les entretiens nombreux menés avec les élèves renforcent l'idée d'une perception des dispositifs comme un espace éducatif supplétif à l'école. Ils ne sont pas non plus assimilés par les élèves que nous avons interrogés comme des espaces contraignants

réservés aux seuls élèves les plus durs. Le dispositif est un sas nous diront des élèves, une « espèce de maison de quartier où t'apprends ce qu'il faut faire ou pas faire à l'école ».

La part des filles exclues temporairement est non négligeable, mais n'amène pas pour autant les équipes (des collègues ; des dispositifs ou les financeurs) à une prise en considération particulière de leur présence. Ceci est d'autant plus dommageable qu'à plusieurs reprises, les porteurs de dispositifs étudiant plus précisément les filles accueillies dans le dispositif concèdent qu'elles sont « dures » voire « très dures » et qu'une part importante d'entre elles passe par le dispositif à la suite d'actes collectivement commis (quand les garçons viennent la plupart du temps pour des actes individuels) ou impliquant une dimension groupale (harcèlement par exemple, affrontements inter groupes). Ceci n'est jamais spontanément présenté lors des rencontres que nous avons pu réaliser. C'est lorsque nous les invitons à regarder plus précisément les trajectoires des collégiennes accueillies, en ayant une vue d'ensemble, que les porteurs reconnaissent alors, en étant parfois les premiers surpris, que plusieurs font partie d'un même groupe très dur ou qu'elles sont venues séparément sur plusieurs semaines, mais pour une même situation initiale ou que finalement la majeure partie des filles accueillies ait des comportements « très durs », parfois plus durs que ceux des garçons.

### 4.3 Les éléments de caractérisation des collégiennes accueillies

367 élèves ont répondu au questionnaire lors de leur passage dans le dispositif d'accueil. Voici ci-dessous la répartition selon les divers dispositifs et selon le sexe des répondants.

SEXE ÉLÈVE / DISPOSITIFS	GARÇON	FILLE
DISPOSITIF B	84	16
DISPOSITIF P	72	28
DISPOSITIF H	78	22
DISPOSITIF D	82,6	17,4
DISPOSITIF L	83,3	16,7
DISPOSITIF E	71,4	28,6
DISPOSITIF F	76,5	23,5
DISPOSITIF K	66,7	33,3
DISPOSITIF C	100	0
DISPOSITIF G	100	0
DISPOSITIF O	87,5	12,5
DISPOSITIF M	50	50
DISPOSITIF N	50	50
DISPOSITIF A	69,7	30,3
DISPOSITIF J	100	0
<b>TOTAL</b>	<b>80,7 (296)</b>	<b>19,4 (71)</b>

**Tableau 28 : Répartition des élèves ayant répondu au questionnaire selon le sexe et le dispositif<sup>22</sup> (en %)**

À partir des éléments présentés précédemment, nous avons donc souhaité examiner comment les élèves se différenciaient dans leurs réponses au questionnaire. Nous avons donc étudié l'influence conséquente, moindre ou nulle de la variable sexe sur les réponses apportées aux

<sup>22</sup> Le dispositif I n'a pu répondre.

différentes questions. Notre intention était d'avoir le ressenti et l'appréciation des élèves sur leur passage dans le dispositif, mais aussi leur appréciation du climat scolaire de leur établissement. Les éléments de réponse que nous présentons sont organisés en trois temps :

- a) les items qui ne varient pas en fonction du sexe, c'est-à-dire que pour plusieurs questions, le fait d'être une fille ou un garçon ne présente pas de variation dans les réponses qui sont apportées. Rappelons que ceci est inattendu au vu des multiples travaux en sociologie de l'éducation qui démontrent les rapports différenciés des filles et des garçons à l'école, aux savoirs et au savoir, ou dans l'expérience scolaire globale et dans le vécu du régime disciplinaire.
- b) Les items qui varient peu en fonction du sexe : le fait d'être une fille ou un garçon a une influence moindre, mais cependant avérée dans le type de réponse choisie à la question.
- c) Les items qui varient de façon importante ou significative selon le sexe du répondant : le fait d'être une fille ou un garçon a une incidence décisive dans la réponse choisie à la question.

#### **4.3.1 Des réponses qui ne varient pas en fonction du sexe de l'élève accueilli dans le dispositif**

Les adolescentes comme les adolescents accueillis dans les dispositifs ont pour 80% d'entre eux des perceptions plutôt positives de leurs collègues tandis que seuls 20% le perçoivent défavorablement nous l'avons dit. Habituellement, dans les enquêtes en milieu scolaire portant sur le climat et qui interrogent les élèves, les perceptions des filles sont significativement plus favorables que celles de garçons. Nous ne retrouvons donc pas ici cet écart. Ainsi, les relations entre élèves qui sont fréquemment mieux perçues par les garçons que par les filles dans les collèges sont ici tout aussi bien appréciées par les collégiennes que par les collégiens (79,2% des élèves, filles et garçons, les qualifient de « plutôt bien » face à 20% qui ne les apprécient pas positivement). Même si 41,8% des garçons choisissent l'item le plus favorable en déclarant que ces relations entre pairs sont « tout à fait bien » alors que ce sont 36,6% des filles qui choisissent cette réponse, l'écart pour autant n'est pas significatif.

Comme précédemment énoncé, les filles investissant plus facilement le métier d'élève, étant plus « adaptées » du fait d'une socialisation sexuée congruente avec ce qui est attendu de l'école, déclarent dans toutes les études nationales (et internationales) des relations avec leurs enseignants, mais aussi avec les adultes de l'établissement nettement plus favorables. Ici, il n'en est rien. Ce n'est pas parce que l'on est une fille que l'on déclarera une perception meilleure des relations entretenues avec les enseignants, avec la vie scolaire, ou avec la direction. Ces résultats sont de nouveau tout à fait inhabituels. Par ailleurs, les perceptions relativement négatives dont font part ces élèves, au-delà de leur sexe, sont très interrogantes voire alarmantes : Seuls 5,4% des garçons qualifient leurs relations avec les enseignants de « très bonnes » quand elles ne sont que 2,9% de filles à choisir ce qualificatif, et 41% des garçons et **47,1%** des filles qualifient ces relations comme étant « pas très bonnes ». **Ici, les filles présentent même un pourcentage plus important que celui des garçons dans la dépréciation faite des relations avec ces professeurs.** Dans la même veine, et de façon cohérente au vu des résultats précédents, le sentiment de justice vis-à-vis de la punition ne varie pas selon le sexe des répondants, et là encore c'est contraire à ce qui est constaté en « population scolaire classique ».

Pour illustrer nos affirmations, voici ci-dessous la reproduction d'un tableau issu de l'enquête réalisée par la DEPP<sup>23</sup> en 2011 auprès de 18 000 collégiens scolarisés dans 300 collèges de la France métropolitaine portant sur le climat scolaire et les faits de violence. Nous extrayons aussi les commentaires descriptifs à l'égard des perceptions du climat scolaire selon le sexe des élèves tout en examinant les variations en fonction des caractéristiques de l'établissement (RAR ou hors RAR). Nous avons mis en avant (en gras dans le corps de texte reproduit) les points les plus pertinents pour notre analyse :

---

<sup>23</sup> La direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance exerce une fonction de suivi statistique, d'expertise et d'assistance pour le ministère de l'Éducation nationale et le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche.

« Une perception du climat scolaire plus favorable par les filles

**En général, les filles expriment un climat scolaire plus positif que les garçons** (94% ont déclaré se sentir bien ou très bien dans leur collège contre 92% des garçons). **Elles se sentent mieux dans leur collège** et ce quel que soit le niveau de formation. **Elles déclarent de meilleures relations avec les enseignants**, moins d'agressivité et **pensent plus souvent que les punitions sont justes**, malgré un taux non négligeable de filles ayant trouvé les punitions injustes (26% contre 40% pour les garçons). Toutefois, notons que l'écart entre punitions justes ou injustes se réduit entre les garçons et les filles lorsque les élèves déclarent de mauvaises relations avec les professeurs. **Parmi les filles qui ont déclaré de mauvaises relations avec les professeurs, 80% déclarent les punitions injustes**. La proportion est la même pour les garçons. En revanche, 22% des garçons qui ont déclaré de très bonnes relations avec les professeurs ont aussi déclaré que les punitions étaient injustes, contre 12% pour les filles. **Le sentiment d'injustice vis-à-vis des punitions est plus fort pour les élèves des collèges du Réseau Ambition Réussite (RAR)**, avec 36% des élèves qui les déclarent injustes contre 32 % pour les élèves hors RAR. Les différences sont encore plus visibles lorsque nous nous intéressons aux différences entre l'opinion des filles et des garçons, avec une différence de 10 points entre les deux sexes pour les élèves scolarisés en RAR et de 14 points pour ceux scolarisés hors RAR. »

	Ensemble		RAR <sup>24</sup>		Hors RAR	
	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons
Tout à fait bien ou plutôt bien dans son collège	93,7	91,8	90,8	88,3	93,9	92,0
Ambiance tout à fait bonne ou plutôt bonne entre les élèves	83,0	84,2	76,4	81,4	83,2	84,3
Beaucoup ou plutôt beaucoup de copains et copines	92,4	92,5	88,3	91,2	92,5	92,5
Relations avec les enseignants très bonnes ou bonnes	90,1	82,2	84,8	75,8	90,3	82,4
Tout à fait bien ou plutôt bien dans sa classe	90,7	91,3	88,4	88,3	90,8	91,4
Pas du tout ou pas beaucoup d'agressivité entre les élèves et les professeurs	91,1	88,5	86,2	83,5	91,3	88,7
Relations avec les autres adultes très bonnes ou bonnes	91,9	89,5	90,7	88,7	91,9	89,6
On apprend tout à fait ou plutôt bien dans le collège	91,7	88,9	88,8	82,3	91,9	89,1
Punitions données très ou plutôt	74,3	60,3	68,3	58,8	74,5	60,4

<sup>24</sup> Au moment de l'enquête, les RAR n'étaient pas encore des ÉCLAIR (Écoles, collèges, lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite).

justes						
Tout à fait ou plutôt en sécurité dans le collège	88,0	84,4	82,8	79,2	88,2	84,6
Jamais d'absence due à la violence	94,2	95,7	90,1	90,9	94,4	95,9
Tout à fait ou plutôt en sécurité dans le quartier autour du collège	82,3	85,2	75,9	82,2	82,5	85,3

**Tableau 29 : Opinion des élèves sur le climat scolaire selon le sexe (%)**

Champ : échantillon représentatif (N = 18 000) d'élèves des collèges publics de France métropolitaine. Source : MEN-MESR-DEPP, enquête nationale de victimation en milieu scolaire 2011

Nous reproduisons aussi l'encart introductif à la note d'information du 20 décembre 2012 de la DEPP :

« Une comparaison sexuée s'avère une grille d'analyse particulièrement intéressante. Ainsi, les filles ont une opinion plus positive que les garçons concernant le climat scolaire. Elles se distinguent aussi par l'ampleur et la nature des violences déclarées. Les situations de multivictimation concernent plus souvent les garçons et les actes de violence qu'ils déclarent sont plus souvent physiques. En revanche, la violence est plus souvent verbale pour les filles. Les violences à caractère sexuel touchent plus particulièrement les filles. Dans les collèges des réseaux ambition réussite (RAR), les filles déclarent plus de victimations qu'ailleurs alors qu'il n'y a pas de différence pour les garçons. »

Cet encart indique ainsi qu'au vu des faits de violence pour lesquels les collégiennes de "notre" échantillon sont adressées dans les dispositifs, ces adolescentes présentent des particularités tout à fait significatives par rapport à la population générale de collégiennes, y compris celles scolarisées dans des établissements de l'Éducation Prioritaire. Elles représentent donc une très faible proportion de la population féminine scolarisée, celle qui commet les actes de violences les plus dures, les plus graves.

Nous présentons ci-dessous le récit emblématique d'une collégienne à partir des entretiens de recherche réalisés avec des élèves accueillis dans les dispositifs. Notre intention est de montrer, au vu de ce que nous venons de présenter, la particularité des conduites dans le sens de leur atypicité, qui ont conduit cette adolescente à être adressée dans le dispositif. Nous y discutons simultanément divers points.

Haby<sup>25</sup> a 14 ans. Elle est en 5<sup>e</sup> au collège V. Elle est adressée au dispositif à la suite d'une bagarre avec une élève de 3<sup>e</sup> que nous prénommons ici Sonia. Outre la confrontation physique, l'altercation a aussi été médiée et amplifiée par les nouvelles technologies et le réseau social Facebook. Dès la première question portant sur les raisons qui l'ont conduite à être exclue, ses premiers mots sont « Ils mentent (...) ils ont dit à mon père que nous deux on s'est faites virer une semaine alors qu'en fait ils ont viré que moi et elle, ils l'ont laissée, alors que c'était entièrement sa faute, c'est elle qui est venue me chercher. ». Loin de concilier le fait qu'elle n'avait pas à répondre par une bagarre à la situation, ce qui focalise l'attention d'Haby est le fait d'être la seule sanctionnée dans une situation qui, selon elle, est causée par l'autre élève. Cet état de fait pour elle est une forme de trahison puisqu'"ils" avaient dit que toutes deux seraient exclues et elle se retrouve seule à l'être. Elle y a cru, son père y a cru « il a dit ça mon père, il a dit "Ouais vous inquiétez pas, elles ont la même punition et tout ça, les deux sont virées" alors que c'était pas vrai. ». Elle raconte la situation de la bagarre même, expliquant qu'elle était en récréation "normalement", ce que l'on peut entendre comme un équivalent à "tranquillement" ou "sagement", dans le sens où elle n'est pas en situation de provocation. Pourtant, elle aurait pu être en colère car dit-elle « On m'avait piraté mon compte de Facebook, donc ça veut dire qu'ils parlaient avec des gens » ce qui l'a obligée à créer un deuxième compte afin de pouvoir expliquer et prévenir que le premier compte était piraté et qu'elle n'en était donc plus maîtresse. Elle raconte ensuite « Après y'a deux p'tites qui sont parties voir la fille là, avec qui j'me suis battue, elles ont dit "Ouais elle nous a insultées, et tout ça" et après elles ont fait quoi, elles sont parties... elle est venue m'voir elle m'a dit "Pourquoi tu les as insultées" j'ai dit "Est-ce que moi j'les ai insultées ? On m'a piraté mon compte donc c'était pas moi", après elle a fait "C'était ton écriture" en fait non c'était pas mon écriture et après elles ont dit quoi, elles ont fait "Ouais...". Après ça a sonné et le principal adjoint il nous a dit "Allez vous ranger" et j'ai dit, mais "Putain elle est folle celle là" et après j'sais pas c'est qui, qui est parti lui dire, qui a remixé le truc comme quoi c'était moi qui lui avais dit "Espèce de p'tite pute" elle a cru que je l'avais insultée... Après on la voyait dans les couloirs, elle m'disait rien. Et après on voit quoi, à 15h elle vient me voir avec une pote à elle. Elles viennent me voir et tout ça et après elles me font "Ouais pourquoi tu l'as insultée tout à l'heure ?" j'dis "Est-ce que moi j'lai insultée ?" j'dis "Elle est folle, après vous, vous êtes là vous ! j'sais pas quoi !", après elle a fait "Attends ! Mais moi j'te dis un truc : c'est mieux qu'tu te calmes", après moi j'ai dit "Non j'me calme pas si j'ai pas envie" et après elle a commencé. Elle a commencé à me donner une gifle et j'lui ai rendu sa gifle... Et après c'est parti en tape. ». Il est très difficile, pour ne pas dire impossible, de savoir si son compte Facebook a bel et bien été piraté et si c'est donc le pirate qui a insulté Sonia, l'élève de 3<sup>e</sup>, ou si c'est Haby et que cette dernière pense "couvrir ses arrières" en invoquant la piraterie de son compte... Démêler la situation est dès lors quasiment impossible, d'autant qu'Haby se laisse probablement convaincre de son bon droit et du fait qu'elle n'a fait que répondre à la gifle qu'elle a reçue en premier... La situation est d'autant plus floue qu'elle explique qu'elle était amie avec Sonia qui était dans la catégorie des « amis » sur son ancien compte Facebook et qui l'est toujours sur le nouveau compte ! Elle déclare aussi être en contact téléphonique avec la sœur de Sonia : elle a reçu par un message texte sur son téléphone émanant de la sœur de Sonia la confirmation que cette dernière n'était pas exclue. Il

<sup>25</sup> Tous les prénoms ont été modifiés dans un souci d'anonymat

est ainsi vraisemblable que d'autres éléments soient tus par Haby, mais qu'ils aient fortement joué pour motiver une telle altercation et un tel revirement d'amitié. L'incompréhension affichée par Haby à l'égard de la sanction est renforcée par le fait que : « Et en plus ils savent très bien [que] j'ai des difficultés, et ils sont là : ils me virent encore une semaine (...) Parce qu'en cours j'arrive pas à me concentrer et tout ça. (...) J'fais que d'parler. (...) En cours j'travaille même pas, j'écris même pas mes leçons. ». Haby pointe ici pertinemment un élément paradoxal : alors qu'elle est déjà en difficulté avec la tâche scolaire on l'en éloigne un peu plus, ce qui risque d'accentuer un sentiment d'éloignement ou de décrochage par rapport aux autres camarades de la classe. À l'inverse, elle est aussi prompte à affirmer : « C'est mieux ici qu'au collège hein... (...) Parce que c'est bien. (...) Parce qu'on travaille le matin et l'après midi on se repose, on fait des ateliers et tout ça. ». Au travers du récit elliptique qu'elle fait des ateliers auxquels elle participe, son rapport utilitariste aux savoirs transparait. Par ce qualificatif d'utilitariste, nous faisons référence aux travaux de l'équipe ESCOL et aux travaux de Bernard Charlot, Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex. Plus précisément, nous reprenons ci-dessous un extrait du chapitre écrit par Bernard Charlot intitulé « Le rapport au savoir » dans l'ouvrage *Éducation et formation : recherches et politiques éducatives* sous la direction de Jean Bourdon aux éditions du CNRS (1999, p. 17-34).

« Les élèves ont un rapport au travail scolaire qui peut être très différent. Au collège, nous avons identifié quatre types de rapport au travail. Certains élèves (une minorité, qui souvent accédera plus tard en 1ère S) travaillent dans l'évidence ; pour eux le travail est comme une seconde nature. D'autres vivent le travail comme une conquête quotidienne, à reprendre sans cesse, avec beaucoup de volontarisme ; ce rapport au travail est le plus fréquent chez les élèves de milieu populaire en bonne réussite scolaire. D'autres encore ont à ce point décroché de la scolarité que leur niveau ne leur permet même plus d'accéder au travail qui leur est demandé, alors que parfois ils le souhaiteraient vraiment. Ils essaient et se découragent : "ça y est, c'est foutu, je sais pas". Certains ont un rapport aux études si différent de la logique scolaire qu'il laisse parfois pantois ; ainsi, Fatiha, élève de 3ème, nous dit, à propos de l'enseignement de l'histoire : "Ils nous racontent l'histoire, bon, c'est bien, c'est bien, mais une heure, deux heures, trois heures, c'est bon, mais toute une année! Heu... c'est pas possible, j'arrive pas à supporter, quoi". »

Nous faisons une parenthèse ici dans l'extrait de B. Charlot pour faire un parallèle entre son récit au sujet de Fathia et les propos d'Haby au sujet des cours de SVT qu'elle dit bien aimer : « j'étais en cours de SVT, je copiais ma leçon, j'copiais ma leçon parce qu'en SVT j'aime bien copier mes leçons car y a rien à copier, y a pas beaucoup de truc. »

« Mais c'est un quatrième type de rapport au travail que l'on trouve chez la majorité des élèves de collège de banlieue, qu'ils soient en échec, en difficulté, en réussite médiocre ou même en assez bonne réussite. On pourrait le définir comme le rapport au travail d'élèves stratèges qui cherchent le meilleur rapport qualité / prix. Il apparaît bien dans ce que nous dit Hassan, qui va redoubler sa 3ème : "Je disais que le conseil de classe de juin c'était loin, je pourrai me rattraper au 2ème et au 3ème. Quand j'étais au 2ème trimestre, je me disais : je me rattraperai au 3ème. Et puis j'ai rien fait". Il y a là un point essentiel. **Les élèves de milieu populaire ont, dans leur très grande majorité, un rapport positif à l'école, on trouve fort peu chez eux ce que la sociologie anglophone a étudié comme culture anti-scolaire. Pour eux, y compris pour la majorité de ceux qui sont en échec, l'école est très importante car elle permet d'avoir plus tard "un bon métier", "un bon avenir", "une vie normale".** Mais ce rapport positif à l'école n'induit pas automatiquement, loin de là, un rapport positif au savoir. L'important, à l'école, n'est pas d'apprendre, mais d'"aller le plus loin possible" pour avoir de bons diplômes et donc un bon métier. Leur logique est celle de la progression dans

l'institution, déconnectée d'une logique d'appropriation du savoir. Ils travaillent juste ce qu'il faut pour passer dans la classe suivante, visent la moyenne (à quoi bon travailler plus puisque la moyenne suffit pour "passer" ?), accélèrent ou ralentissent leur rythme de travail pour s'ajuster au plus près de cette moyenne (avec parfois des erreurs stratégiques...). Bref, si l'école fait sens, souvent fortement, le savoir qui y est enseigné ne présente guère, pour la majorité de ces élèves, du sens et de la valeur en lui-même. Dans ces conditions d'activité à vide, seuls survivront dans l'institution ceux qui sont portés par un minimum de volontarisme (qui s'ancre lui-même dans l'ensemble de l'histoire de l'élève, notamment dans son histoire familiale).

Ce rapport à l'école, que l'on peut qualifier d'institutionnel, d'utilitariste, de stratégique, de magique, s'étend bien au-delà de la sphère des élèves en échec des établissements de banlieue. On en retrouve des traces, plus ou moins affirmées, chez les élèves plutôt en réussite issus de milieux favorisés. Eux aussi attendent de l'école l'accès à un bon métier (dans leur cas, un travail de cadre). Mais ces élèves ont souvent rencontré, dans au moins une discipline, du savoir présentant une valeur en lui-même. Chez certains, passionnés, cela peut aller jusqu'à une inversion du rapport entre savoir et métier que l'on rencontre le plus souvent chez les élèves en difficulté : ce n'est plus le métier futur qui donne sens aux études, mais l'inverse. Ainsi, une élève de 6ème option allemand du collège de la banlieue sud écrit dans son bilan de savoir : "Quand j'ai appris les mathématiques c'est tellement passionnant que j'aimerais bien faire ingénieur quand je serai grande". ».

Pour Haby, l'atelier qu'elle a suivi avec la conseillère conjugale familiale (dont on peut se demander si elle intervient aussi auprès des garçons accueillis dans le dispositif ou si c'est une prérogative réservée aux seules collégiennes du fait de leurs appartenances sexuée, sociale et ethnicisée) n'a « servi à rien » car : « Ça m'intéressait pas, parce que j'vais pas l'faire. Parce que... même si je serais amoureuse de quelqu'un obligatoire, mais j'vais pas l'faire avec lui, quand même pas, pas à ce point là. (...) J'aurai pas de rapport moi, donc ça m'a servi à rien. ». La synthèse d'Haby de l'intervention de la personne est pour le moins très fortement partielle et partielle puisque l'intervention de la personne n'était semble-t-il, pas uniquement centrée sur les rapports sexuels. C'est cependant la seule chose dont Haby parle et retient. Cyniquement, Haby concède que le dispositif a changé quelque chose puisque ça lui a permis « de plus voir la tête du principal adjoint » et elle conclut, impérieuse, en sauvant la face, en tentant un renversement des logiques de domination et de stigmat, dirait Erving Goffman, en assénant « Ouais. Mais de toute façon l'année prochaine je ne suis plus à Louise Michel<sup>26</sup>. ».

D'autres éléments ne varient pas en fonction du sexe des répondants. Il en est ainsi du nombre de passages dans le dispositif : le fait d'être une fille ou un garçon ne fait pas varier le fait d'y passer pour la première, la deuxième, la troisième fois ou plus, alors qu'on aurait pu attendre que les élèves y étant pour la 2<sup>e</sup> fois et plus, soient plus significativement des garçons que des filles.

---

<sup>26</sup> Nom anonyme du collège d'Haby.

Sexe élève/Passage dispo1	Non réponse	La première fois	La deuxième fois	La troisième fois	TOTAL
Un garçon	0,0%	81,9%	15,2%	2,9%	100%
Une fille	1,4%	87,0%	10,1%	1,4%	100%
<b>TOTAL</b>	<b>0,3%</b>	<b>82,7%</b>	<b>14,4%</b>	<b>2,6%</b>	<b>100%</b>

**Tableau 30 : Tableau croisé : sexe élèves et nombre de passage dans le dispositif durant l'année**

*La dépendance est peu significative.  $\chi^2 = 5,60$ ,  $ddl = 3$ ,  $1-p = 86,74\%$ .*

De même, l'avis général porté sur le dispositif n'est pas plus favorable quand il émane des filles que quand il est émis par les garçons. Notons même que les collégiennes déclarent moins fréquemment une opinion très positive que leurs homologues masculins.

Sexe élève/Avis accueil dispo	Tout à fait bien	Plutôt bien	Pas très bien	Pas bien du tout	TOTAL
Un garçon	67,6%	28,4%	2,0%	0,7%	100%
Une fille	60,6%	35,2%	2,8%	0,0%	100%
<b>TOTAL</b>	<b>66,0%</b>	<b>30,0%</b>	<b>2,1%</b>	<b>0,5%</b>	<b>100%</b>

**Tableau 31 : Tableau croisé sexe élève et appréciation bien être élève dans le dispositif**

*La dépendance n'est pas significative.  $\chi^2 = 2,79$ ,  $ddl = 8$ ,  $1-p = 5,32\%$ .*

Les collégiennes, tout autant que les collégiens, sont majoritairement prêts à revenir dans le dispositif (72,4%) témoignant par là de leur appréciation positive envers celui-ci. Ce chiffre révèle sans doute également de la manière avec laquelle la dimension répressive de la sanction se trouve atténuer par l'accueil dans le dispositif qui n'est pas perçu comme une sanction, mais comme un accompagnement en lien avec une sanction assez déconnectée de la sanction.

La perception des relations entre élèves au sein du dispositif ne varie pas selon le sexe, même si les filles sont un peu moins enthousiastes que les garçons sur ces relations, tandis que la perception des relations avec les adultes du dispositif ne varie pas non plus selon le sexe, même si les filles ont des déclarations plus favorables (mais dont l'écart n'est pas significatif d'une dépendance de la relation entre sexe et perception de ces relations). Aucune dépendance n'est observée dans l'appréciation des ateliers en fonction du sexe des élèves accueillis :

Sexe élève / Préférence atelier	Soutien Scolaire	Artistiques / Culturels	Sportifs	Orientation scolaire et professionnelle	Informations sur les ressources de la ville	Autour de l'incident à l'origine de la sanction	Autour des questions de réglementation/droits et devoirs	Autour de la santé	Activités solidaires	Autres	TOTAL
Garçon	19,1	21,1	20,2	9,7	5,0	9,3	7	3,3	2,2	3,3	100
Fille	20,4	24,7	14,8	11,3	3,5	8,5	4,2	4,9	2,8	4,9	100
TOTAL	19,3	21,8	19	10	4,7	9,2	6,4	3,6	2,3	3,6	100

Il est notable que le trio de tête des ateliers préférés comporte, aux côtés des ateliers artistiques et culturels et des ateliers sportifs (tout de même bien moins cités par les collégiennes) ceux consacrés au soutien scolaire, montrant par la même qu'il n'y a pas de résistance par principe de ces élèves à la tâche scolaire.

#### **4.3.2 Des variations sexuées qui comptent : sentiment d'injustice et perception de l'utilité du dispositif**

Les collégiennes accueillies dans les dispositifs et ayant répondu au questionnaire ont une légère tendance à déclarer plus souvent que les garçons, qu'elles savent pourquoi elles sont venues, même si les proportions demeurent très importantes pour les unes et pour les autres

(98,6% des filles disent savoir pourquoi elles sont là et 94,2% des garçons). Si elles témoignent d'un sentiment de justice globale dans leur établissement moins favorable que les garçons (45,1% des filles les trouvent plutôt injustes, ils sont 37,7%), elles montrent aussi une légère tendance à trouver la sanction les ayant conduit dans le dispositif injuste, et ce plus fréquemment que les garçons :

Sexe élève / Avis élève sanction	Elle est juste	Elle est injuste	Je ne sais pas	TOTAL
Garçon	57,8% (170)	23,1% (68)	19,1% (56)	100% (294)
Fille	<b>45,1% (32)<sup>27</sup></b>	31,0% (22)	23,9% (17)	100% (71)
<b>TOTAL</b>	<b>55,3% (202)</b>	<b>24,7% (90)</b>	<b>20,0% (73)</b>	<b>100% (365)</b>

**Tableau 32 : Sentiment de justice à l'égard de la sanction pour laquelle l'élève a été exclu selon le sexe (en % avec les effectifs)**

Cette perception moins favorable, mesurée à partir du sentiment de justice, est renforcée par le résultat concernant la prescription que ferait l'élève à un pair<sup>28</sup> : les filles sont significativement un peu moins enthousiastes que les garçons pour conseiller la venue dans le dispositif à un autre élève :

<sup>27</sup> La dépendance est peu significative.  $\chi^2 = 3,80$ , ddl = 2, 1-p = 85,03%. La case en rouge est celle pour laquelle l'effectif réel est nettement inférieur à l'effectif théorique. Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 365 citations.

<sup>28</sup> La question était : « Si un élève est exclu de ton collège et que l'accueil au dispositif lui est proposé, que lui conseillerais-tu ? »

Conseil d'orientation du dispositif auprès d'un pair / Sexe élève	De venir dans le dispositif	Je ne sais pas
Garçon	88,2	11,8
Fille	79,7	20,3
<b>TOTAL</b>	<b>86,5</b>	<b>13,5</b>

**Tableau 33 : Prescription auprès des pairs selon le sexe (en %)**

Ce sentiment délétère, plus présent de la part des collégiennes accueillies dans les dispositifs que des collégiens, semble être construit à partir de la perception globale du régime disciplinaire en cours dans l'établissement, et se nourrit conséquemment de la réception plutôt négative de la sanction les ayant conduit dans le dispositif. De façon cohérente, elles sont ainsi significativement un peu plus nombreuses à qualifier le dispositif de « passe-temps » alors que leurs comparses masculins sont eux, un peu plus nombreux à le percevoir comme « une chance ». Toutefois, relativisons ce propos en précisant que la majorité des collégiennes (70%) perçoit favorablement le dispositif comme « une chance ». **Malgré cela, cette minorité d'élèves, circonscrite semble-t-il à un tiers des filles et presque un garçon sur cinq, est préoccupante. La probabilité est forte pour que le passage par les dispositifs pour ces élèves-là, ne réponde ni aux objectifs et attentes des établissements ni aux intentions des dispositifs eux-mêmes.**

Formulation de la représentation sur le dispositif / Sexe élève	Une occupation / Un passe-temps	Une chance
Garçon	18,8	81,2
Fille	29,1	70,9
<b>TOTAL</b>	<b>20,8</b>	<b>79,2</b>

**Tableau 34 : Sentiment vis-à-vis du dispositif selon le sexe (en %)**

### 4.3.3 Des différences significatives selon le sexe : des dispositifs de vieilles filles ?

Les seules variables pour lesquelles le sexe fait varier de façon significative le type de réponse sont l'âge et la classe. Ce sont les seuls items qui présentent une dépendance forte au sexe du répondant. Ainsi, nous constatons que les filles accueillies dans les dispositifs sont plus souvent âgées de 14 ans, avec des probabilités très faibles qu'elles aient 11 ou 12 ans et elles sont plus fréquemment scolarisées en 4<sup>e</sup>. Les deux tableaux suivants montrent ainsi très clairement les « pics d'âge et de classe » propres aux collégiennes accueillies dans les dispositifs.

Âge élève / Sexe élève	11 ans	12 ans	13 ans	14 ans	15 ans	16 ans	+de 16 ans	TOTAL
Garçon	8,8% (26)	18,3% (54)	27,8% (82)	24,8% (73)	17,3% (51)	3,1% (9)	0,0% (0)	100% (295)
Fille	7,0% (5)	<u>7,0%</u> <u>(5)</u>	16,9% (12)	<u>47,9%</u> <u>(34)</u>	14,1% (10)	5,6% (4)	<u>1,4%</u> <u>(1)</u>	100% (71)
TOTAL	8,5% (31)	16,1% (59)	25,7% (94)	29,2% (107)	16,7% (61)	3,6% (13)	0,3% (1)	100% (366)

Tableau 35 : Âge de l'élève selon le sexe (en % et avec les effectifs)<sup>29</sup>

<sup>29</sup> La dépendance est très significative.  $\chi^2 = 23,43$ , ddl = 6, 1-p = 99,93%. Les cases soulignées en bleu (rose) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique. Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 366 citations. NB : La dépendance reste forte et très significative même en supprimant la colonne « 16 ans et plus ».

Classe élève / Sexe élève	6ème	5ème	4ème	3ème	TOTAL
Garçon	22,1% (65)	26,2% (77)	29,3% (86)	22,5% (66)	100% (294)
Fille	<u>14,1% (10)</u>	<u>14,1% (10)</u>	<u>42,3% (30)</u>	29,6% (21)	100% (71)
TOTAL	20,6% (75)	23,8% (87)	31,8% (116)	23,8% (87)	100% (365)

**Tableau 36 : Classe de l'élève accueilli selon le sexe (en % et effectifs)<sup>30</sup>**

Il est aussi aisé de constater que pour les garçons, les courbes d'âge et de classe sont absolument différentes et ne présentent pas de tels pics. Sans reprendre les éléments explicatifs et hypothétiques que nous avons pu présenter précédemment, il est particulièrement notable que, de tous les items testés, seuls ces deux éléments présentent des variations en fonction du sexe des répondants.

À partir de ces différents éléments, il semble que les filles accueillies dans les dispositifs ne représentent pas la majorité des filles scolarisées. Visiblement leur rapport à l'école est très difficile : perceptions peu favorables des relations avec les adultes, remises en question de la justesse et de la justice du régime disciplinaire, elles semblent plus enclines au développement des sociabilités juvéniles probablement au risque d'un désintérêt pour la chose scolaire. À moins que la dynamique ne soit contraire : éprouvant de plus en plus de difficultés face aux réquisits de l'école liés aux apprentissages, elles se tournent vers un espace de valorisation dans lequel elles réussissent et ne subissent pas de situation d'échec : la vie. De ce renoncement, forme de protection identitaire face à un jugement scolaire qui entrave et conditionne leurs destins professionnel et social, elles risquent de glisser progressivement vers des identités déviantes en rupture avec toute attente scolaire tant en termes de connaissances que de compétences. Le fait que les collégiennes accueillies proviennent plus spécifiquement

<sup>30</sup> La dépendance est significative.  $\chi^2 = 9,57$ ,  $ddl = 3$ ,  $1-p = 97,74\%$ . Les cases soulignées en bleu (rose) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique. Les valeurs du tableau sont les pourcentages en ligne établis sur 365 citations.

des classes de 4<sup>e</sup> et leur âge (14 ans) confirme cette hypothèse. Les propos rapportés lors des entretiens de recherche ou recueillis lors des observations directes de type ethnographique renforcent aussi cette possibilité.

Nous avons vu également que les porteurs des dispositifs comme les personnels des établissements concèdent que du côté des garçons, perçus comme majoritaires, « ce ne sont pas automatiquement les plus durs qui sont adressés aux dispositifs ». **Ceci semble révéler un processus de sexuation du ciblage des élèves adressés aux dispositifs : les filles les plus dures sont adressées dans les dispositifs quand les garçons ne le sont pas toujours.** Ce processus est confirmé par les données sur les motifs d'exclusion, sur les sanctions préalables ou sur les attentes des collègues pour lesquelles nous n'observons pas de variation selon le sexe, il est aussi confirmé par le rapport plus détérioré à leur collègue que les collégiennes déclarent. Ceci pose alors la question de ce qu'il advient des garçons les plus durs qui ne semblent pas être systématiquement adressés dans les dispositifs nous y reviendrons. Certaines personnes des établissements scolaires reconnaissent que pour certains élèves ils ne trouvent aucune solution de re-médiation et même ces dispositifs ne sont plus des recours pertinents. Il n'est pas aisé pour ces personnels de l'Éducation nationale de reconnaître qu'ils sont dans une situation de renoncement contraints, ne voyant pas quelle issue s'offre pour ces élèves. Ne souhaitant pas mettre en échec ou dans des situations inextricables les dispositifs, ils leur réservent dès lors, des élèves dont ils estiment qu'il est encore possible de nouer ou renouer une relation éducative...

#### ***4.4 Le retour dans l'établissement : amélioration – statu quo - détérioration ?***

Nous examinons ici les éléments renseignés par les porteurs des dispositifs quant au retour des élèves dans leurs établissements scolaires. Nous disposons de 276 réponses évaluant les retours de 192 garçons et 45 filles dans leurs collèges. Cet examen se fait dans la continuité des propos précédents, en observant les variations selon le sexe des élèves. De façon cohérente, nous retrouvons une légère surreprésentation des filles scolarisées en 4<sup>e</sup> dans l'effectif (37,8%). Nous allons organiser cette sous-partie en deux temps : un premier temps consacré aux évaluations faites par les dispositifs en termes d'améliorations constatées ou non

dans les établissements scolaires et un second temps sur les types de suivis dont bénéficient les élèves à la suite de leur passage dans les dispositifs.

#### 4.4.1 Quelles sont les améliorations constatées à la suite du passage dans le dispositif ?

Le premier constat que nous pouvons poser tient à la question de l'amélioration globale par rapport à la scolarité, constatée ou non, à la suite du passage par ACTE. 3 variables sont ici utilisées : l'appréciation de l'évolution de la scolarité de l'élève, l'appréciation de l'évolution du comportement de l'élève dans la classe, l'appréciation de l'amélioration du comportement de l'élève à l'échelle de l'établissement. Ces trois variables s'avèrent très corrélées les unes aux autres : dans plus de 90% des cas, une amélioration ou une détérioration observée dans l'une des trois variables est identifiée également dans les deux autres. Nous avons construit pour gagner en lisibilité un Indice d'Evolution Globale qui agrège (IEG), à partir de la même méthode que la construction de l'Indice de Climat Scolaire, ces trois variables.

Indice d'Evolution Globale (IEG)	Nb. cit.	Fréq.
Dégradation	36	13,0%
Dégradation Partielle	37	13,4%
Amélioration Partielle	66	23,9%
Amélioration	75	27,2%
Aucun changement	58	21,0%
Ne sais pas	4	1,4%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>276</b>	<b>100%</b>

**Tableau 37 : Indice d'évolution Globale (IEG)**

**Il est notable de constater que pour 51,1% des élèves ayant bénéficié du dispositif, une amélioration partielle ou significative est signalée au niveau de l'établissement. On ne note pas de changement pour 21% des élèves, alors qu'une dégradation est signalée pour un peu plus d'un quart des élèves de l'échantillon.** Il est donc important de signaler que du point de vue de l'établissement, le dispositif a un impact positif sur près de la moitié des élèves de l'échantillon. Il conviendrait là encore de systématiser ce retour de la part des établissements par l'intermédiaire d'un protocole de suivi des élèves qui peut s'appuyer sur le questionnaire qui a servi d'outil de recensement dans le cadre de cette évaluation. Nos chiffres

mériteraient en effet d'être ajustés à partir d'une recension plus systématique de ces éléments de bilans auprès des établissements et en lien avec les porteurs de dispositifs.

En revanche, même si on observe des différences entre les 3 variables étudiées en fonction du sexe de l'élève, elles ne sont pas suffisamment marquées du point de vue statistique pour être considérées comme significatives. En d'autres termes, être une fille ou un garçon ne renforce pas plus les probabilités d'amélioration totale ou partielle ou celles en termes de dégradation constatée à la suite du passage dans le dispositif. De nouveau, ce résultat est tout autant inattendu si l'on se réfère aux éléments de connaissance portant sur la population féminine scolaire globale, que cohérent au vu des résultats précédents caractérisant les filles accueillies dans les dispositifs comme des collégiennes aux comportements très durs.

Observation sur la scolarité après passage dispositif	Dégradation	Amélioration partielle	Amélioration importante	Amélioration puis dégradation	Aucun Changement
/					
Sexe					
Garçon	18,6	25,1	15,9	7,1	33,3
Fille	22,2	28,9	13,3	6,7	28,9
TOTAL	19,3	25,9	15,4	7,0	32,5

**Tableau 38 : Observations faites sur la scolarité de l'élève après le passage par ACTE selon le sexe de l'élève (en %)**

*La dépendance n'est pas significative.  $\chi^2 = 6,87$ ,  $ddl = 12$ ,  $1-p = 13,38\%$ .*

L'examen des réponses portant sur l'amélioration ou non du comportement de l'élève dans la classe et dans l'établissement ne présente pas non plus de variation significative en fonction du sexe de l'élève. De plus, nous constatons à peu près les mêmes résultats que précédemment : pour presque un tiers des élèves, aucun changement dans la classe ou dans le collège n'est observé, alors que pour près de la moitié des élèves c'est une amélioration conséquente, ou en partie, qui est répertoriée. Cependant, notons aussi que deux filles sur dix

et un garçon sur dix présentent des comportements qui se sont détériorés en classe et/ou dans le collège malgré le passage par le dispositif.

Observation dans la classe après passage dispositif / Sexe	Dégradation	Amélioration partielle	Amélioration importante	Amélioration puis dégradation	Aucun Changement
Garçon	13,3	29,8	19,2	11,7	26,1
Fille	24,4	22,2	22,2	11,1	20,0
TOTAL	15,5	28,3	19,7	11,6	24,9

**Tableau 39 : Observations faites sur le comportement de l'élève au sein de la classe après le passage par ACTE selon le sexe de l'élève (en %)**

*La dépendance n'est pas significative.  $\chi^2 = 5,39$ ,  $ddl = 5$ ,  $1-p = 62,93\%$ .*

Observation comportement dans établissement après passage dispositif / Sexe	Dégradation	Amélioration partielle	Amélioration importante	Amélioration puis dégradation	Aucun Changement
Garçon	12,8	26,7	22,5	10,2	27,8
Fille	20,0	20,0	20,0	13,3	26,7
TOTAL	14,2	25,4	22,0	10,8	27,6

**Tableau 40 : Observations faites sur le comportement de l'élève au sein de l'établissement après le passage par ACTE selon le sexe de l'élève (en %)**

*La dépendance n'est pas significative.  $\chi^2 = 10,75$ ,  $ddl = 12$ ,  $1-p = 44,92\%$ .*

Rappelons que pour ce troisième questionnaire renseigné par les porteurs de dispositifs, notre échantillon est constitué de 276 réponses ciblant 192 garçons et 45 filles étant passés par le dispositif. Pour cet échantillon, les porteurs des dispositifs ont pu consigner les sanctions qui

ont été administrées aux élèves à la suite de leur passage dans les dispositifs. Ainsi, 77 des 192 garçons, soit 40% n'ont eu aucune autre sanction ainsi que 11 des 45 filles, soit seulement **24,44%**. À contrario, 10,93% des garçons passés par le dispositif ont eu un conseil de discipline à la suite de leur passage contre **22,22%** des filles. Il y a là, pour ces deux résultats, une variation significative en fonction du sexe<sup>31</sup>. Une fois de plus, ce résultat, contre-intuitif au vu des caractéristiques de la population scolaire féminine globale, est cohérent avec le profil global des collégiennes accueillies dans les dispositifs que nous avons pu esquisser jusque là.

Le passage par l'un des dispositifs ne peut assurer une réussite à 100% et un « risque zéro » de réitération de perturbations scolaires quelles qu'elles soient et par qui que ce soit. Pour certains et certaines élèves, l'exclusion temporaire marque une étape dans un cycle où les incidents se sont cumulés et enchaînés très fortement. S'extraire de cette dynamique de surenchère est alors très compliqué. Le chef d'établissement dont nous reproduisons ci-dessous un extrait de citation note aussi un autre élément au sujet du rajeunissement des élèves qui se font temporairement exclure. Cet élément, nous l'avons vu précédemment avec les « pics d'âge et de classe » pour les collégiennes temporairement exclues, s'il concerne les situations des garçons et bien moins adaptées pour celle des filles. Cependant, ce « basculement » qui s'opère plus tôt pour les collégiens a été repris par des porteurs de dispositifs, voire par des acteurs éducatifs locaux des territoires, qui constatent de rares, mais alarmantes exclusions d'enfants des écoles élémentaires.

*M. Plade, chef d'établissement : Ouh la ! Vous voulez me fâcher (rire). Retour sur investissement dans l'éducatif !...heu... Il y a des faits : il y a des récurrences : sur les seize qui sont passés, y'a quand même cinq conseils de discipline. Donc on est sur des élèves qu'ont déjà eu un passé avant le passage, qui ont déjà eu des exclusions, et puis on repasse à une autre armada [avec le conseil de discipline]. On est plutôt sur le conflit adulte/élève ; parce que sur les conseils de discipline, c'est purement ça hein. C'est difficile d'en tirer des conclusions... (...) Oui, c'est-à-dire qu'on a épuisé un peu toute l'armada à notre disposition, comme je vous disais l'exclusion-inclusion, la commission éducative (ou vie scolaire) où les*

<sup>31</sup> La différence des répartitions entre 'Conseil de discipline' et 'Aucune autre sanction' est significative. (chi2= 6,16, 1-p = 98,69%)

*parents sont mis au courant de ce qui se passe, où l'équipe est là, ça marche plutôt pas mal, mais la situation se dégrade. Et ce qui m'inquiète moi c'est que la situation se dégrade de plus en plus jeune. C'est-à-dire qu'en 6<sup>ème</sup> des élèves sont déjà dans le refus de tout, du scolaire, de l'éducatif, de tout. Moi, y a une espèce de légende urbaine, 5<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup> c'est le basculement vous voyez, ben il s'avère que moi j'ai un quart des élèves qui sont de 6<sup>ème</sup>. Ça interroge quand même.*

Autre sanction après dispositif / Sexe	Commission éducative	Conseil de discipline	Exclusion avec sursis	Exclusion temporaire	Exclusion définitive	Avertissement	Inclusion	Rapport d'incident	Aucune autre sanction	Autre sanction	Total
Garçon	2,8% (7)	8,4% (21)	2,0% (5)	12,8% (32)	8,0% (20)	4,0% (10)	3,2% (8)	24,3% (61)	30,7% (77)	4,0% (10)	100% (251)
Fille	7,7% (5)	15,4% (10)	3,1% (2)	12,3% (8)	7,7% (5)	3,1% (2)	6,2% (4)	18,5% (12)	16,9% (11)	9,2% (6)	100% (65)
TOTAL	3,8% (12)	9,8% (31)	2,2% (7)	12,7% (40)	7,9% (25)	3,8% (12)	3,8% (12)	23,1% (73)	27,9% (88)	5,1% (16)	100% (316)

**Tableau 41 : Autre sanction ou mesure spécifique octroyée à l'élève depuis son retour dans le collège selon le sexe (en % et avec les effectifs)**

Une des raisons qui est très fréquemment mise en avant de la part des porteurs de dispositifs dans le bon fonctionnement, ou non, de l'action du dispositif est l'attitude dans laquelle l'élève se trouve à l'égard de la justice perçue de la sanction : en d'autres termes, si l'élève, fille ou garçon perçoit l'exclusion temporaire et le passage par un dispositif d'accueil comme une réponse juste et justifiée au vu de ce qui a été commis, le travail mis en œuvre par les acteurs des dispositifs sera d'autant plus probant.

*Mme Dahan, coordinatrice du dispositif K : On a le motif de l'exclusion si c'est plutôt une bagarre, de l'insolence, voilà ça peut être un manque de respect au règlement intérieur, ça peut être dégradation de matériel, nous il faut absolument qu'on ait cette base là pour pouvoir l'accueillir. Donc en principe, on laisse la parole au jeune en arrivant : pourquoi il a été exclu et avoir aussi sa vision des choses. On se rend compte que c'est pas souvent... c'est souvent qu'ils n'ont pas la même [analyse de la situation]. En fait, je pense même pas que c'est fait exprès, je pense que eux ils ont vécu quelque chose d'une telle manière, les adultes d'une autre, et du coup il faut juste*

*réussir, nous notre rôle ici, c'est un peu de faire de la médiation entre eux ce qu'ils vivent à l'école avec les adultes, d'arriver à avoir les adultes aussi, de leur montrer ce que le jeune a ressenti, pourquoi, ... et bah peut être que ça a pris des proportions démesurées pour les adultes, alors que pour lui c'était un petit peu vital à ce moment-là. Donc voilà on essaye un petit peu de rééquilibrer tout ça, qu'il reparte avec un petit peu moins de colère aussi avec une sanction un peu plus digérée on va dire, et... mais il y en a certains ayant plus ou moins compris, étant sur la même longueur d'onde, on a vraiment des situations complètement différentes selon les jeunes qui arrivent. **Par contre, on se rend compte qu'un jeune qui n'a pas compris sa sanction, et bah il sera sujet à plusieurs sanctions par la suite. Alors qu'un qui arrive avec une sanction qu'il a bien compris et [qui a été] expliquée, pour laquelle il a été plus ou moins d'accord en se disant qu'il l'avait un peu mérité, et bien c'est très rare qu'on le revoie dans le dispositif ou qu'il soit sujet d'une autre sanction.** Donc, on voit que le travail n'est pas le même, quand un jeune arrive, avec un sentiment d'injustice, alors pour certains il est réel, je pense que ce n'est pas pour dire que je suis innocent, mais je pense que certains... Bon, il y a des petits filous qui viennent en disant qu'ils n'ont pas compris, je pense que voilà, en travaillant avec eux on se rend très vite compte qu'ils ont compris, [mais] devant leurs parents ils n'ont pas osé dire en effet s'ils avaient fait ça ou... mais ça on s'en rend compte très vite. Par contre il y en a qui viennent avec de réels sentiments d'injustice et là, le travail il est un peu plus dur à faire avec le jeune pour qu'il retourne avec quelque chose qu'il aurait digéré. Alors il faut vraiment... mettre tout notre travail pour dire après « bah voilà tu l'as vécu comme ça, mais l'autre il ne l'a pas vécu de la même manière. Il a peut-être pas vu ce que tu ressentais. C'est pas qu'il est contre toi, mais c'est... voilà... vous avez une vision différente des choses, parce que vous n'êtes pas non plus... au même niveau en tant qu'élève seul devant un professeur, ou un professeur seul devant [toute une classe].*

#### 4.4.2 Quels types de suivi à la suite du passage dans le dispositif ?

Plusieurs éléments de réponse permettent d'esquisser les suivis qui sont opérés à la suite des passages des élèves dans les dispositifs. En premier lieu, un certain nombre de relais sont mis en œuvre par les établissements en interne :

Suivi à la suite du passage / Sexe	PPRE	Tutorat/soutien scolaire avec un enseignant	Groupe d'Aide à l'INsertion (GAIN)	Suivi assistante sociale scolaire	Suivi psychologue scolaire	Signalement DISA <sup>32</sup>	Suivi proposé, mais refusé	Fiche de suivi	Autre orientation
Garçon	2,8	9,6	8,5	20,3	6,8	2,8	2,8	23,7	22,6
Fille	4,2	<u>25</u>	6,3	<u>10,4</u>	4,2	<u>8,3</u>	6,3	22,9	<u>12,5</u>
TOTAL	3,1	12,9	8,0	18,2	6,2	4,0	3,6	23,6	20,4

**Tableau 42 : Suivi ou orientation spécifique mis en œuvre dans le collège depuis le retour de l'élève selon le sexe (en %)<sup>33</sup>**

Les fiches de suivi constituent un outil qui semble très usité pour assurer le suivi de l'élève au sein du collège à la suite de son passage dans le dispositif d'accueil temporaire. **Il est notable que ce soient significativement les collégiennes qui bénéficient d'un tutorat ou d'un soutien scolaire avec un enseignant bien plus que les garçons qui eux, préférentiellement, bénéficieront d'un suivi auprès d'une assistante sociale scolaire.** L'hypothèse que nous pourrions formuler, mais qui n'a qu'une valeur heuristique, est que les collégiennes passant par les dispositifs, sont perçues comme de potentielles décrocheuses (cf. leur probabilité plus forte que pour les garçons d'avoir un signalement DISA). Ajoutons que les réponses au questionnaire indiquent aussi que ce sont plus souvent des garçons qui bénéficieront d'un

<sup>32</sup> DISA : Dossier Individuel de Suivi d'Assiduité

<sup>33</sup> Du fait de leur très faible effectif, ont été supprimées du tableau les réponses suivantes : « atelier relais sur un trimestre », « modules relais », « suivi aps », « ne sais pas ». La dépendance est significative.  $\chi^2 = 15,86$ , ddl = 8,  $1-p = 95,55\%$ . Les cases soulignées en bleu (rose) sont celles pour lesquelles l'effectif réel est nettement supérieur (inférieur) à l'effectif théorique.

suivi au sein du PRE (14,9% de l'ensemble des élèves, dont 16,1% de garçons et 9,1% de filles), que 5,9% des élèves seront suivis au sein d'un service santé et 5,3% au sein de l'ASE.

Par ailleurs, si pour la plupart des élèves (80%), le dispositif n'est pas un espace dans lequel ils reviennent prendre contact avec l'une des personnes de l'équipe sans que cela soit accompagné ou lié à un suivi spécifique, pour presque un élève sur cinq (fille comme garçon), le dispositif constitue un point de retour, un lieu dans lequel ils reviennent. À quel type d'accroche ce retour peut-il être relié ? Quelle est la signification de ce retour ? Que constitue cet espace dans la trajectoire singulière de ces élèves ? Il est évidemment bien difficile sur un temps aussi court de le formuler. Néanmoins, ces retours demeurent le témoignage d'un lien, d'une relation éducative qui a pu se nouer, qui offre sans doute un relais potentiel à un suivi éducatif plus approfondi.

Contact élève / Sexe	oui	non
Garçon	19,3	80,7
Fille	18,6	81,4
TOTAL	19,2	80,8

**Tableau 43 : Retour de l'élève dans le dispositif en dehors d'un quelconque suivi (en %)**

La particularité de la relation peut s'expliquer du fait des conditions d'individualisation qui demeurent tout à fait optimales : le ratio adultes/élèves étant tout à fait exceptionnel, cela permet une relation très personnalisée. En outre :

*M. Callas, porteur du dispositif B : « Dans le dispositif, ça se passe très très bien : il y a de la participation, du respect. On a une position facile car on arrive à la fin d'une situation d'échec où on est là pour repartir sur quelque chose de positif. On n'est pas dans la seule transmission de savoirs... on est deux adultes pour cinq mômes ! Ils ont déjà été exclus et nous, notre idée, c'est de les aider à revenir dans l'établissement. Certains font un gros effort ; ils jouent le jeu pour jouer le jeu, mais ça leur est très difficile. Certains se mobilisent beaucoup sur la scolarité ici... Mais on offre quelque chose qu'ils ne retrouveront pas au collège. »*

Si de façon indifférenciée, presque 20% des filles comme des garçons reviennent dans le dispositif y trouvant un espace de réalisation, les motifs de ces retours présentent des variations selon le sexe et font écho aux résultats traditionnels examinant les pratiques culturelles ou de loisirs des jeunes en fonction du sexe des pratiquants. Ainsi, les filles semblent revenir dans le dispositif particulièrement pour y trouver une écoute, qu'elle soit liée à des événements ayant surgi dans le collège ou en dehors, ou pour y trouver des informations et des conseils, quand les garçons y viennent pour y faire des activités. Nous retrouvons ainsi ici les effets des socialisations sexuées : ils y viennent pour être dans l'action, pour la réalisation d'activités proposées par le dispositif, quand elles viennent avant tout pour l'aspect relationnel, pour les discussions, pour les formes d'expressivité.

Motifs élève / contact							
Sexe	Pour discuter de son parcours scolaire	Pour discuter d'événements rencontrés au sein du collège	Pour discuter d'événements rencontrés en dehors du collège	Pour demander une Aide, un conseil, une information	Pour participer à des activités	Autre motif	
Garçon	4,8	19,1	2,4	9,5	45,2	19,1	
Fille	14,3	28,6	14,3	14,3	28,6	0,0	
TOTAL	7,1	21,4	5,4	10,7	41,1	14,3	

**Tableau 44 : Raisons pour lesquelles l'élève est revenu dans le dispositif selon le sexe (en %)**

La plupart des élèves accueillis dans les dispositifs, filles comme garçons, sont décrits par les adultes comme ayant des difficultés, importantes, vis-à-vis des apprentissages. En cela, s'ils ne sont pas perçus comme des élèves si « difficiles » du point du comportement, ils identifient un rapport aux apprentissages et à la question scolaire qui est source de difficultés. Les dispositifs offrent des conditions exceptionnelles d'individualisation du suivi et de personnalisation de la relation éducative. Tous les porteurs s'accordent aussi sur l'importance du travail sur la sanction qu'ils réalisent. Ce travail est tout autant le point inaugural à l'accueil de l'élève dans le dispositif, que le fil rouge qui donne la cohésion d'ensemble de l'action auprès de l'élève. Toutes et tous soulignent que les collégien.nes n'arrivent pas avec

le même type de vécu à l'égard de cette sanction d'exclusion temporaire. **Plus le sentiment d'injustice ou d'incompréhension de cette sanction est vif, plus la tâche des adultes des dispositifs sera entravée et compliquée.** Dès lors se pose la question de l'insertion du programme ACTE dans un enjeu plus général qui interroge les usages autour de l'exclusion temporaire.

## **5 Les exclusions temporaires : quelle proportion d'élèves sanctionnée ?**

### **5.1 L'usage de l'exclusion temporaire : le symptôme d'une difficulté d'encadrement des élèves**

L'institution scolaire cherche depuis quelques années à limiter le nombre d'exclusions temporaires. Le 24 juin 2011 paraît un décret relatif à la discipline dans les établissements d'enseignement du second degré<sup>34</sup>. En sus de la mise en place de l'automatisme des procédures disciplinaires dans certains cas de violences verbales, physiques ou d'autres actes graves, le décret rappelle le « caractère exceptionnel de l'exclusion temporaire qui ne pourra excéder huit jours contre un mois auparavant » (Décret n° 2011-728 du 24 juin 2011, p. 10876). La loi va donc dans le sens d'un assouplissement du recours à ce type de mesure disciplinaire, et ajoute une nouvelle sanction au travers de « l'exclusion temporaire de la classe » qui ne peut excéder huit jours et nécessite une solution d'accueil interne aux établissements. Pourtant, très peu des établissements que nous avons étudiés bénéficient en interne d'un système d'accueil spécifique pour les collégiens temporairement exclus, même si les ateliers ou les classes relais<sup>35</sup> peuvent faire office d'espaces intermédiaires et d'ultime recours disciplinaire avant des exclusions externalisées (Goémé, Hugon, and Taburet 2012). **Il faut donc le dire clairement : les élèves exclus ne disposent que très rarement d'un encadrement éducatif si des dispositifs hors de l'Education nationale ne sont pas mis en œuvre.**

<sup>34</sup> Décret n° 2011-728 du 24 juin 2011

<sup>35</sup> Ces dispositifs internes à l'Education nationale prennent en charge des élèves identifiés comme étant en situation de décrochage scolaire.

L'exclusion, même temporaire, marque une sanction dont l'ensemble des personnels reconnaît bien souvent le peu de valeur éducative. Elle constitue de fait un risque d'accentuation des difficultés de l'élève que les équipes pédagogiques perçoivent bien. **En cela d'ailleurs, nombreux sont les travaux qui rappellent que ces sanctions peuvent renforcer les formes de ruptures de l'élève avec l'école et participer à la construction d'un processus de décrochage (Blaya 2010; Hayden 2003)** Le volume global de sanctions et de punitions est de fait particulièrement significatif dans le second degré. En s'appuyant sur une des rares enquêtes empiriques disponibles sur la question que nous avons déjà évoquée, Agnès Grimault Leprince et Pierre Merle rappelle ainsi « l'omniprésence de la sanction comme mode de régulation des relations professeurs-élèves à l'intérieur des établissements et des classes » (Grimault-Leprince and Merle 2008, p. 237). Cette situation n'est d'ailleurs pas seulement française, et il faut y voir sans doute les conséquences d'une transformation des modes de régulations éducatifs et pédagogiques qui marquent une école qui subit aussi l'influence des politiques sécuritaires des dernières décennies (Gregory, Skiba, and Noguera 2010).

D'ailleurs, les chefs d'établissements comme les personnels « référents » auprès des dispositifs, sont quasi unanimes à reconnaître que l'enjeu de ces sanctions n'est pas dans une dimension éducative, mais bien plus dans une acception punitive, visant à normaliser et contraindre les comportements. D'autres concèdent que l'exclusion temporaire est une réponse à l'épuisement professionnel des équipes enseignantes. Quels qu'en soient les motifs, les collectivités locales ont perçu une forme de défaillance dans la prise en charge éducative par l'institution scolaire de ces élèves, qui les incite à se positionner sur ce nouvel espace d'intervention.

Du côté des établissements, l'exclusion temporaire fait très fréquemment figure de moyen de gestion interne, voire de levier possible dans les modes de gouvernance.

*Enquêteur : il y a beaucoup d'exclusions temporaires dans votre établissement ?*

*Mme Suri., Principale : un peu, en tout cas il y en a trop. C'est une vraie difficulté ces exclusions il faut le reconnaître. Je crois qu'elles ont un peu baissé depuis que je suis arrivé, mais je pourrai pas vous dire à l'exclusion près. On ne les comptabilise pas plus que ça sinon j'ai des CPE qui*

*deviennent des agents administratifs ! Non, mais plus sérieusement, le nombre exact je ne sais pas, mais c'est tout de même beaucoup. Après la difficulté c'est qu'on a pas d'alternatives. On n'a pas de... Enfin y'a le dispositif X<sup>36</sup>, mais, mais c'est pas tout à fait une alternative puisque la sanction a été prononcée. Donc c'est une vraie difficulté parce que, parce que on sait que ça ne marche pas vraiment ces exclusions. Enfin ce que je veux dire c'est... Comment dire.... C'est un problème d'outil de sanction disponible. Moi je sais que très souvent, je mets une exclusion temporaire par principe on pourrait dire.*

*Enquêteur : par principe ?*

*Mme Suri, : oui, oui, ce que je veux dire c'est que je sais que ça va pas changer grand-chose à la situation, mais il faut agir ! Et j'ai des moyens d'actions limités. J'ai des enseignants qui débarquent et qui me disent : « cet élève m'a insulté, il doit être exclu ! ». Y'a pas de discussion possible, y'a un acte, qui est grave d'ailleurs et on exclut. Mais quels effets sur l'élève ? On a pas le temps de se poser cette question. On est, on est contraint par le temps et par l'obligation d'apporter aux collègues une réponse. J'ai même un CPE, bon il est plus là maintenant, mais je peux vous dire, je peux vous dire il a essayé de résister à cette pression des profs. Il leur disait, d'accord compte sur moi, je m'en charge. Et puis il privilégiait la discussion, la relation avec les élèves. Bon je vous dit pas le bazar qu'il y avait en terme administratif à la vie scolaire, mais au moins il avait un très bon contact avec les élèves, je l'ai même vu pacifier des situations qui n'étaient pas gagnées. Mais ça n'a pas plu du tout à un certain nombre de profs qui estimaient qu'ils étaient « lâchés » par la direction et la vie scolaire. C'était Bagdad comme disent les élèves. Et faut reconnaître qu'on a une pression forte des profs, pas de tous, mais de beaucoup quand même qui veulent une réponse à la hauteur de l'incident. Et dès qu'ils sont en cause, la seule réponse à la hauteur pour avoir la paix c'est l'exclusion.*

---

<sup>36</sup> le nom du dispositif correspondant à ACTE est intitulé autrement dans cette ville.

Avant toute autre considération, l'exclusion temporaire est donc un outil de gestion de l'ordre scolaire, et éventuellement, nous disent plusieurs chefs d'établissements, un outil de management d'équipe permettant d'assurer des enseignants en situation difficile de la solidarité de la direction. En revanche, la prise en compte de l'effet de ces exclusions, que de nombreux élèves subissent à répétition, est relativement peu interrogée. Peut-être que l'éviction de certains élèves de l'espace scolaire est nécessaire dans un certain nombre de cas. Mais l'exclusion temporaire est aujourd'hui devenue une sanction ordinaire, qui traduit une forme de démobilisation de l'école à gérer la question de l'ordre scolaire sur un autre registre que celui de la répression. Les effets très négatifs de ces exclusions sur les parcours des élèves, mais aussi sur le climat des établissements et les conditions d'apprentissages qui en découlent ont été démontrés<sup>37</sup>, sans que l'institution scolaire ne parvienne aujourd'hui à en limiter pour autant l'usage.

L'usage de l'exclusion temporaire renvoie dans un nombre significatif de cas à une exigence de crédibilité de la part des équipes de direction et des équipes de vie scolaire, dans leur capacité à apporter une réponse concrète à un problème sinon insoluble. La réponse « éducative » leur apparaît non seulement insuffisante, mais aussi compromise par son manque d'efficacité supposée, et l'on retrouve là une forme de remise en ordre de l'institution que Bertrand Geay a bien illustrée à partir de l'exemple des conseils de discipline (Geay *et al.*, 2009). **L'exclusion temporaire est donc d'abord un outil de régulation interne dans un contexte où la multiplication des incidents<sup>38</sup> scolaires affaiblit les enseignants dans leur légitimité professionnelle, et nécessite des recours symboliques de restauration de leur autorité.** Au-delà d'un manque de moyens dédiés à la prise en charge de certains de ces élèves, cet enjeu lié aux professionnalités est l'une des pistes pour comprendre le peu d'établissements impliqués dans la mise en place de dispositifs d'accueil internalisés à l'occasion des exclusions temporaires. C'est bien dans ce contexte que d'autres institutions se positionnent pour prendre en charge ces élèves. Les principes de justifications inférés à ces dispositifs par les acteurs concernés permettent de faire émerger les articulations et les arrangements entre divers ordres locaux : aux nécessités de gouvernance d'équipes enseignantes lasses et très réactives, d'établissements dés-ordonnés par des comportements parfois extrêmes d'élèves, correspondent des enjeux et des logiques d'autres

---

<sup>37</sup> Pamela Fenning, Sarah Pulaski, Martha Gomez, Morgan Morello, "Call to Action: A Critical Need for Designing Alternatives to Suspension and Expulsion", *op. cit.*, p. 105-117..  
Présentation en ligne du dispositif <http://www.seine-saint-denis.fr/Accompagnement-des-Collegiens.html>

acteurs locaux investis dans les questions éducatives. La mise en place du programme ACTE s'inscrit dans cette logique et a cherché à proposer non pas tant une alternative à l'exclusion, qu'une forme de prise en charge éducative jugée nécessaire devant le nombre d'élèves à la porte des établissements. Le programme a été jusqu'à affirmer son ambition de « zéro collégien à la rue », minorant peut-être le nombre d'élèves concernés par ce type de mesure<sup>39</sup>.

## ***5.2 Le collège fantôme : combien d'élèves exclus temporairement en Seine-Saint-Denis ?***

Malgré les directives du décret de juin 2011, aucun système de comptabilité des exclusions temporaires n'est mis en place par les rectorats pour disposer d'informations susceptibles de mieux renseigner l'application des directives ministérielles en la matière. Il est très difficile dans ces conditions de mesurer l'ampleur de ces exclusions et le nombre d'élèves qu'elles touchent. Il n'existe pas aujourd'hui en France, à la différence d'autres pays européens comme l'Angleterre, l'Allemagne ou la Suède par exemple, de recension précise de ces exclusions temporaires. Les recherches empiriques disponibles sur la question sont elles aussi rares et ne renseignent pas cet aspect malgré d'autres apports de grand intérêt sur les déterminants sexués ou sociaux de la sanction.

Une seule étude propose aujourd'hui un chiffrage national de ces exclusions en extrapolant les déclarations de 400 collèges et lycées publics représentatifs : 17 000 jeunes seraient définitivement exclus chaque année de leur établissement à l'issue d'un conseil de discipline et plus de 367 000 pour un ou plusieurs jours (Fotinos and Horenstein 2011). Sur la base de ces chiffres, chaque jour de classe, 95 collégiens ou lycéens seraient définitivement exclus de leurs établissements scolaires et plus de 2 000 temporairement. Même si cette étude présente des limites et minore sans doute le phénomène, elle a le mérite de tenter de mesurer l'ampleur, massive, d'un phénomène que la puissance publique ne se donne pas les moyens de mieux connaître.

---

<sup>39</sup> Site du Conseil Général de Seine-Saint-Denis, présentation des objectifs du dispositif ACTE, <http://www.seine-saint-denis.fr/Accompagnement-des-Collegiens.html>

Nous avons cherché à pallier à ce manque de données au travers de deux recueils de données. Le premier est lié aux enquêtes de victimation que nous avons déjà présentées à partir d'un échantillon de 15 établissements de l'académie de Créteil. Nous avons inséré des variables liées aux sanctions et aux punitions subies par les élèves pendant l'année 2012-2013. D'après ces chiffres, entre 9,5 et 12,6% des élèves ont été temporairement exclus sur l'ensemble de notre échantillon. L'exclusion temporaire concerne donc un nombre d'élèves significatifs d'élèves, même si beaucoup ne sont pas concernés par cette mesure.

Plus précisément, le taux de non-réponse apporté à cette question dans notre questionnaire nous permet de situer à au moins 80% d'élèves le nombre de ceux qui n'ont pas été exclus temporairement durant l'année 2012-2013.

<b>Exclusion temporaire établissement</b>	<b>Nb. Cit.</b>	<b>Freq.</b>
Non réponse	107	5.9%
Jamais	1468	81.5%
Une fois	145	8.0%
Deux fois	25	1.4%
Trois fois	21	1.2%
Quatre fois	9	0.5%
Cinq fois et plus	27	1.5%
<b>TOTAL OBS.</b>	<b>1802</b>	<b>100%</b>

**Tableau 45 : Nombre d'exclusions temporaires par élèves (échantillon académique)**

On voit aussi que les élèves exclus le sont majoritairement une seule fois dans l'année puisque seulement un peu plus de 1% des élèves de l'échantillon sont concernés par des exclusions multiples.

Nous pouvons compléter ces chiffres à partir d'une recension opérée durant cette même année auprès d'un échantillon de 76 établissements dans les départements du 91, du 77 et du 93. 68% de cet échantillon est composé d'établissements situés en Seine-Saint-Denis. 59%

d'entre eux sont participant au dispositif ACTE. Cette recension a été rendue possible par la participation de personnels de vie scolaire ou de chefs d'établissement qui ont accepté de renseigner cette donnée qui ne l'était pas toujours dans leurs établissements, en suivant un protocole relativement contraignant. Certains établissements ont donc mis en place un système de comptabilité spécialement dédié à ce type de sanctions, là où d'autres ont intégré cette modalité à un dispositif de comptabilité des sanctions et des punitions plus larges. 17% des établissements de notre échantillon disposaient également de ces données antérieurement à la mise en place de notre enquête et ont maintenu leur mode de recension. Le taux de réponse varie d'un établissement à l'autre, selon l'intégration de l'outil de recueil dans les procédures routinières de l'établissement et les moyens humains disponibles pour y répondre. Nous ne présentons ici que quelques-uns des résultats de cette enquête qui sont directement utiles à la présente évaluation.

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

**Tableau 46 : Nombre de jours d'exclusion temporaire sur échantillon de 76 établissements (entre 54 et 81 % de réponses selon les mois, départements 91, 93, 77), année 2012-2013**

On remarque donc que selon les périodes, le nombre d'exclusions varie de 2 à presque 11 exclusions prononcées par jour. Cela ne veut pas dire qu'il y a 11 élèves exclus par jour et par établissement, les exclusions étant comptabilisées par nombre de jours d'exclusion. Par exemple, si dans une même journée deux exclusions de un jour et une exclusion de trois jours

sont prononcées, on comptabilisera cinq journées d'exclusion qui correspondront à trois élèves.

Pour mieux situer l'ampleur de ces sanctions, nous avons projeté ce nombre d'exclusions sur le nombre de collèges de Seine-Saint-Denis (120 collèges). Nous avons ensuite divisé ce nombre par la moyenne de la durée des exclusions qui est de 2,23 journées sur notre échantillon.

	Nombre de journées d'exclusion pour 120 collèges	Nombre d'élèves exclus par jour pour 120 collèges (M = 2,23 : 2,23 journées d'exclusion en moyenne)
<b>Septembre</b>	372	167
<b>Octobre</b>	1092	489
<b>Novembre</b>	696	312
<b>Décembre</b>	672	301
<b>Janvier</b>	612	274
<b>Février</b>	1104	495
<b>Mars</b>	1314	589
<b>Avril</b>	660	295
<b>Mai</b>	420	188
<b>Juin</b>	250	112

**Tableau 47 : Extrapolation du nombre de journées d'exclusion temporaire et du nombre d'élèves exclus temporairement sur 120 collèges (équivalent Seine-Saint-Denis)**

Il faut rappeler que ces chiffres ne sont pas produits à partir de la seule Seine-Saint-Denis : ils sont le résultat d'une projection de la recension de ces données par un nombre significatif d'établissements dans 3 départements franciliens.

Pour autant, cette projection est le seul état des lieux disponibles référés scientifiquement sur cette question, et il faut ajouter qu'elle minore sans doute le phénomène : les établissements qui ont joué le jeu de ces signalements ne sont sans doute pas, à quelques exceptions près, des collèges qui ont un usage intensif de l'exclusion temporaire.

On peut donc considérer que 167 à 589 élèves sont exclus temporairement chaque jour sur un département comme la Seine-Saint-Denis. **Cette proportion est donc particulièrement significative à l'échelle d'un département, puisque le nombre d'élèves temporairement exclus en mars suffit à constituer un « collège fantôme ».** La perception par les collectivités locales d'un fort besoin d'encadrement de ces élèves est donc largement confirmée par ces chiffres. Dès lors, il est plus facile de comprendre le décalage entre la perception des coordinateurs de dispositifs sur la catégorie d'élève qui était attendue et ceux qu'ils reçoivent effectivement. **L'effet est mécanique et structurel : le nombre d'élèves concernés est tel que le filtre de cette sanction ne peut pas suffire à toucher ceux qui sont le plus en difficulté.** Au contraire, la posture des chefs d'établissements comme celle de certains porteurs qui estiment qu'il faut plutôt se concentrer sur des élèves qui sont encore « récupérables », exclus souvent les autres du dispositif, avec une intensité moins forte cependant du côté des filles nous l'avons dit.

**Mais l'ampleur de ces exclusions doit également permettre de resituer la prise en charge dans le programme ACTE pour ce qu'elle est : un accueil d'une minorité d'élèves au regard du nombre de ceux qui sont concernés par cette sanction.** D'après la capacité d'accueil renseigné par les dispositifs, on peut considérer que le programme départemental est en capacité d'accueillir simultanément en 2013 environ 110 élèves par jour si l'ensemble des places disponibles dans les dispositifs sont remplies. Mais on arrive rarement à un niveau de saturation des dispositifs, ce qui réfute par ailleurs l'idée d'une augmentation des exclusions temporaires au motif de la mise en place de ces dispositifs. Pour le dire autrement, les dispositifs ne semblent pas créer d'appel d'air incitant à la multiplication des exclusions temporaires. **Mais ce sont en revanche des dizaines de milliers d'élèves qui sont exclus temporairement chaque année en Seine-Saint-Denis et le programme ne peut pas, à moins de changer radicalement de nature, prétendre les accueillir tous.**

La question doit donc être posée des catégories d'élèves que le programme souhaite voir pris en charge prioritairement. La sanction n'est en effet pas un élément suffisant pour distinguer

les élèves à besoin spécifique des autres, même s'il faut aussi garder à l'esprit qu'un séjour de trois à cinq jours est forcément réduit pour transformer le rapport à la scolarité d'un élève en tension avec l'école. Peut-être que le nombre de dispositifs est adapté à l'accueil d'élèves qui ne présentent pas de difficultés de comportements et d'apprentissages trop significatives. **Mais même si l'on sait que les variables susceptibles d'aggraver les risques de décrochages scolaires sont nombreuses et plurielles, il est fort probable que la majorité des élèves accueillis dans les dispositifs ne soient pas ceux qui ont déjà décroché ou sont engagés dans les parcours scolaires les plus en risque de rupture.** Il est clair cependant que ces dispositifs n'ont pas vocation à remplacer des structures existantes disposant de moyens et de temps d'intervention plus pertinents. Mais il serait sans doute problématique que le dispositif n'accueille, du fait d'une pression structurelle sur le nombre d'exclusions temporaires et d'une erreur d'appréciation dans le choix du filtre justifiant de l'orientation dans le dispositif, des élèves qui devraient pouvoir être pris en charge par l'institution scolaire. En d'autres termes, il y a urgence à définir des mesures susceptibles de restreindre le volume d'exclusion temporaire qui atteint aujourd'hui des niveaux dont on peut se demander s'il ne porte pas atteinte au service public d'éducation et à l'obligation scolaire. Le dernier rapport du médiateur de l'Education nationale s'inquiète précisément de « la dérive de l'exclusion temporaire de l'établissement pour une durée qui peut aller jusqu'à huit jours » qui « semble aussi assez couramment utilisés, en augmentation et ce en contradiction avec l'esprit des nouveaux textes »<sup>40</sup>.

**La question des modalités de partenariat entre l'Education nationale et le Conseil général doit sans doute être interrogée sur la plus-value que peut apporter le dispositif, au-delà d'une prise en charge qui pourrait faire courir le risque d'une simple sous-traitance par l'école d'une mission d'encadrement ordinaire des élèves.** Le programme ACTE offre clairement une opportunité de prise en charge et de mobilisation plurielle des professionnels de l'éducation pour lutter contre le décrochage. Mais il semble nécessaire de mieux définir aujourd'hui le public ciblé par ce dispositif comme les modalités d'accompagnement des élèves dans leur retour au collège.

---

<sup>40</sup> Ministère de l'Education nationale. "Informer, dialoguer pour apaiser", *Rapport du médiateur de l'Education nationale et de l'enseignement supérieur*, Paris, 2012, p. 88

### **5.3 Le programme ACTE comme levier de réductions des exclusions temporaires ?**

Les acteurs des dispositifs revendiquent dans leur ensemble une posture de neutralité à l'égard de la sanction qui a été donnée à l'élève reçu. Ils disent être attentifs à se positionner de manière cohérente avec l'établissement « *à avoir une posture neutre, sans jugement pour que la parole revienne* » et « *se garde bien de discours moralisateur* » ajoute un autre. Cet enjeu de la cohérence est toujours affirmé par les porteurs.

De fait, les coordinateurs de dispositifs ne considèrent pas qu'ils aient un rôle à jouer dans les politiques d'exclusion des établissements scolaires. Ils sont nombreux à signaler leur étonnement devant certains motifs d'exclusion, mais ils semblent s'astreindre à un devoir de réserve qu'ils perçoivent aussi comme un gage de professionnalisme : « *ils ont pris la décision d'exclure, on n'est pas là pour remettre en cause cette décision, même si parfois on le souhaiterait* ». C'est d'ailleurs les chefs d'établissements qui sont souvent les plus inquiets à propos de ces exclusions :

*Mme Reto. Principale : « On voit le mal, mais on cherche pas la cause je crois que c'est ça le gros problème de l'Education nationale et du corps enseignant. On voit un élève qui gêne donc on cherche à exclure par tout moyen et on ne cherche pas la cause du mal. C'est très triste. ».*

Ils sont plusieurs à affirmer que la réduction de ces exclusions est un enjeu pour l'Education nationale, et que le programme ne doit pas être envisagé comme un supplétif :

*« il ne faut pas non plus que ce soit le dispositif de la bonne conscience, parce qu'on n'a pas non plus vocation à exclure des élèves » avant tout ce qu'il conviendrait de mettre en place, alors c'est sur c'est un vrai chantier, un chantier de l'Education nationale, c'est d'apprendre aux enseignants d'individualiser le travail, en tout cas à personnaliser la transmission de travail. On s'adresse pas à tous les élèves de la manière sinon on génère de l'exclusion ». Quand on n'est pas valorisé par le savoir, mais qu'on l'est avec ses camarades par la rébellion, bah y a pas que les élèves. Donc l'école génère aussi son exclusion, l'exclusion des élèves. »*

*« On gère les élèves exclus, on devrait quand même avant ça régler le problème de l'exclusion, ça pose quand même un problème ça. [...] On fait notre projet d'établissement cette année on doit le réécrire, on doit d'ailleurs se questionner là dessus, mais on peut avoir cette volonté-là à la direction, individuellement on n'a pas forcément envie de se remettre en cause sur ces pratiques-là parce que c'est assez pratique. »*

D'après les personnes interrogées, quelques collèges verraient leurs exclusions à la baisse grâce à une réflexion plus fine et une décision plus ciblée pour ce type de sanction. *« Le Conseil gGénéral nous a sensibilisé, mais bon derrière il manque quand même des directives »* dit un CPE.

En particulier, l'apport des psychologues est souvent perçu très favorablement par les chefs d'établissements :

*Mr. Vren, Principal : « c'est celle qui permet d'apporter un regard nouveau sur l'élève. Elle a aussi son regard de psychologue par ailleurs, donc elle a aussi la possibilité d'apporter une analyse ou un regard sur la causalité de l'attitude de l'élève que nous, pris dans notre quotidien d'établissement, dans nos contraintes pédagogiques éducatives, etc., nous n'avons pas forcément eu le temps d'explorer ou que nous n'avons pas envisagé parce que voilà, on n'y a pas pensé, ou ça ne nous a pas semblé à nous important alors que. Nous n'avons pas la même capacité de dialogue avec les élèves comme les élèves l'a trouvé dans le dispositif ACTE. Ça tient à la fois au statut, les statuts ne sont pas les mêmes, nous effectivement ils sont élèves quand ils vont à ACTE, mais effectivement ils sont pas dans le dispositif sans doute dans la même relation qu'au collège quand ils sont élèves au collège. Mais je crois aussi que nous sommes dans un système où on accorde peu de place à la parole de l'enfant au fond dans un collège. Et je parle pas de la participation en classe vous comprenez bien, mais la parole de l'enfant, l'enfant est rarement écouté quand, bien sûr nous avons des instances représentatives, les délégués, etc., mais à quel moment on se pose avec un gamin et qu'on lui dit « bon alors, comment allez-vous, qu'est-ce que vous aimez faire ? Qu'est-ce que vous faites dans la vie ? votre sport ?*

*vosre danse ? « Et « qu'est-ce que vous pensez de l'école ? » à quel moment on dit « qu'est-ce que vous pensez de l'école » à un élève ? Jamais un prof va dire à ses élèves qu'est-ce que vous pensez de mon cours parce que ce serait désarçonnant d'avoir un, enfin moi je sais parce que j'ai fait des formations d'enseignants, mais, je sais qu'il y a des enseignants qui sont tentés parfois de dire en gros « alors est-ce que vous êtes bien ? Est-ce que vous aimez bien mes cours, etc. ? » heu, qui laisse la possibilité à l'élève de lui parler, et quand l'élève lui dit quelque chose qui ne convient pas à la réponse attendue par l'enseignant ou espérée par l'enseignant, l'enseignant va se braquer ou se vexer, etc. Alors soit on donne la parole soit on ne donne pas la parole. Si on donne la parole ça veut dire qu'on accepte la parole des élèves et qu'on doit savoir y répondre ... je pense qu'un élève à ACTE peut parler plus librement. Et ça veut dire que nous au collège on devrait aussi trouver des espaces qui soient des espaces de parole pour l'élève. »*

De la même manière, le fait que certains référents du dispositif se déplacent très régulièrement dans les collèges est perçu comme très favorablement par les chefs d'établissements qui ont dès lors l'opportunité de structurer le partenariat et de donner de la crédibilité au dispositif, y compris face à l'élève :

*Mme Ovre., CPE « L'élève qui constate que « toutes les petites bulles autour de lui ne sont pas isolées, ça créer du lien pour lui » et une cohérence du travail éducatif »*

D'autre part, en termes d'alternative à l'exclusion temporaire, le dispositif peut être une ressource. Un chef d'établissement espère que le partenariat avec ce dispositif puisse aussi apporter une aide dans la mise en place de mesures de responsabilisation :

*« Mr Galot. Principal : (...)on pourrait arriver à obtenir par le réseau du dispositif des partenaires qui soient prêts à s'engager, qui soient autres qu'eux, mais qui soient de leur propre réseau, prendre des élèves en mesure de responsabilisation. Il nous est difficile à nous de contacter une association et de lui dire « bon, on vous propose une convention, super, vous prenez nos élèves les plus pénibles en charge 20 heures, et on vous*

*remercie ! (rire)». Y a des gens qui le feront c'est sûr, mais on n'est pas financeur, la ville finance les associations et pourraient nous mettre en lien pour cette mise en place. On est tous persuadé, parce qu'on la fait tous avec des brins de ficelles, ça sort pas ex nihilo ça a été expérimenté dans les établissements avec des liens particuliers, privilégiés qui ont accepté de faire ce type de choses, comme ça avec leur convention gentiment comme ça entre nous, et on sait que ça fonctionne.*

*Enquêtrice : c'est une piste à creuser ?*

*Mr Galot : C'est une piste à creuser, qui demande un réseau de partenaires et normalement les PRE les DRE sont bien placées pour mettre en lien les associations et les collègues »*

De fait, l'instauration des mesures de responsabilisation semble très peu utilisée. Les travaux que mènent actuellement Maryan Lemoine sur la région de Limoges et du Nord témoignent de cette difficulté avec un nombre extrêmement restreints d'établissement qui les utilisent. De la même manière, les usages que l'on peut identifier au Brésil et en Amérique du Nord sur les mesures de justice dites « réparatrices » sont presque inexistantes. On pourrait également évoquer les dispositifs de suspension que l'Australie ou le Québec décline et qui oblige à une prise en charge par l'école de ces exclusions, même si les établissements s'appuient sur des intervenants extérieurs qui sont souvent des travailleurs sociaux. De fait, et à quelques exceptions près, la configuration spatiale de la plupart des dispositifs ACTE ne facilite pas leur visibilité. Si beaucoup ont été attentifs à être situés dans des lieux qui ne renforcent pas la stigmatisation potentielle des élèves accueillis, la visibilité des coordinateurs des dispositifs dans les établissements est très réduite. Il faut donc interroger la manière avec laquelle il pourrait gagner en visibilité, et s'inspirer peut-être de ce que certains dispositifs ont réussi à instaurer après plusieurs années de fonctionnement : participation à certaines instances des établissements, journée de rencontres avec les équipes enseignantes, rencontres avec les enseignants dans le cadre de formations sur site, etc... Cette piste est d'ailleurs à explorer pour faciliter le rapprochement et la mise en cohérence des acteurs scolaires et éducatifs autour de la question de la gestion et des usages de la sanction et de la punition qui nous semble être la source d'une très forte préoccupation de la part des équipes.

## **6 Synthèses**

Nous présentons ci-dessous les 10 éléments les plus saillants de l'évaluation. Ils doivent permettre de synthétiser les principaux résultats, et servir de bases aux aménagements qui pourront être discutés dans le développement du programme à partir de cette évaluation.

### ***6.1 Un dispositif bien perçu par les acteurs***

La force du programme ACTE réside sans doute dans l'articulation entre un cadre départemental qui permet de structurer l'action autour d'impératifs repérés, et la capacité laissée aux acteurs locaux de proposer des formes et des modalités d'intervention adapter à leurs ressources et aux modalités pédagogiques et éducatives qu'ils souhaitent privilégier dans le cadre de ces accueils. Les dispositifs sont également globalement très bien perçus que ce soit par les chefs d'établissements et les CPE des établissements qui participent, ou les élèves. Le niveau de satisfaction exprimé par les élèves est particulièrement important, et la direction et la vie scolaire des collèges bénéficiaires perçoivent souvent les dispositifs comme une véritable ressource à leur disposition.

### ***6.2 Un programme, des dispositifs variés***

ACTE peut être considéré comme un programme général qui est ensuite décliné en différents dispositifs au niveau de chaque ville. La qualité administrative des dispositifs ne suffit pas à les différencier. Les services municipaux, les Programmes de Réussites Educatives qui sont des services municipaux particuliers, et les associations, sont des porteurs de dispositifs qui ne disposent pas de caractéristiques distinctives significatives dans les modalités d'organisation de leur intervention ou les effets mesurés. Nous avons réalisé une classification élaborée à partir de la méthode des centres mobiles qui aboutit à distinguer 4 classes de dispositifs.

	<b>Terminologie synthétique</b>	<b>Effectif en % théorique de ces classes dans le programme ACTE</b>	<b>Proportion d'élèves accueillis en 2012-2013 (en %)</b>	<b>Caractéristiques principales</b>
<b>Classe 1</b>	<b>Les gros dispositifs</b>	12%	20%	entre 2 et 3 jours d'accueil minimum, plus de 100 élèves accueillis, dispositifs parmi les plus anciens, large bassin de collèges, forte capacité d'accueil, accueil sur des longues durées possibles
<b>Classe 2</b>	<b>Des petits dispositifs avec séjours courts</b>	24%	14,5%	plutôt 3 jours d'accueil minimum, entre 20 et 40 élèves accueillis, dispositif récents, entre 2 et 4 collèges sur secteur, capacité d'accueil moyenne, durée de séjour courte
<b>Classe 3</b>	<b>Des dispositifs moyens récents</b>	36%	32,3%	entre deux et trois jours d'accueil minimum, entre 20 et 60 élèves accueillis, dispositifs récents, entre 4 et 5 collèges de secteurs, capacité d'accueil moyenne, accueil sur des longues durées possibles, accueil limité à 5 jours.
<b>Classe 4</b>	<b>Des petits dispositifs avec beaucoup d'élèves sur l'année</b>	16%	33,2 %	peu de jours d'accueil minimum, entre 80 et 100 élèves accueillis, dispositifs assez anciens, peu de collèges de secteur, capacité d'accueil restreinte, accueil sur des longues durées possibles

**Tableau 48 : synthèse classification type de dispositif**

### **6.3 Des porteurs de dispositif isolés**

Les porteurs de dispositifs sont nombreux à regretter des modalités de partenariat difficile à instaurer avec les établissements. Nous avons de fait identifié un risque de sous-traitance dans la prise en charge des élèves qui s'articule mal avec les impératifs de continuité scolaire en particulier. La multiplication des dispositifs et des sollicitations auxquels sont soumis les chefs d'établissements, et le fait que le dispositif soit noyé parmi d'autres formes d'intervention n'incitent pas à lui accorder un caractère prioritaire. On observe cependant que dans un temps long, un nombre non négligeable de dispositifs parviennent à développer des relations de proximité avec les établissements qui leur permettent de dépasser ces difficultés et de se situer dans une forme de partenariat privilégié qui convient mieux à l'émergence d'une prise en charge partagée des élèves. Toutefois, le fort turn-over des équipes de directions dans les collèges du département ne facilite pas l'instauration de cette confiance qui demande, au-delà des cadres institutionnels, un temps long permettant de dépasser les clivages professionnels qui peuvent parasiter l'action.

### **6.4 Des activités de resocialisation variées**

Les dispositifs privilégient une prise en charge individuelle des élèves, et une frange significative de leur activité vise à ce que l'élève fasse la preuve de son adaptabilité à une forme de socialisation scolaire qui pose d'abord la question des enjeux d'intégration et d'acceptation des exigences normatives de l'école en terme de posture et de comportements. Ils visent un travail qui, tout à la fois, tente de ne pas stigmatiser l'élève sur le plan psychologique ou social, et qui multiplie les approches et outils pour remobiliser l'élève tant sur son parcours éducatif que sur son parcours scolaire. Le cadre générique des dispositifs est cependant parfois mal adapté à un public qui semble moins en difficulté que ce que les professionnels des dispositifs envisageaient. En d'autres termes, le degré d'attente dans les formes de resocialisation est parfois en décalage avec les postures d'élèves déjà adoptées par un certain nombre de ceux qui fréquentent le dispositif. Pour les autres, il faut pouvoir interroger une approche qui pourrait avoir tendance à déconnecter les enjeux de socialisation

et d'apprentissage formels et académiques, là où la recherche a pourtant montré l'intérêt et le fort enjeu à les associer.

## **6.5 Une continuité scolaire difficile à assurer**

La continuité scolaire dans le cadre des dispositifs est peu assurée. Soit les coordinateurs considèrent qu'ils ne sont pas compétents pour encadrer les élèves sur des tâches scolaires, soit ils ne parviennent pas à disposer de la part des établissements scolaires des éléments suffisants pour engager ce travail.

Si cette continuité scolaire fait l'objet d'une forte attention de la part des représentants des différents espaces institutionnels mobilisés, sa mise en œuvre semble très éloignée de la réalité vécue à la fois au niveau des porteurs de dispositifs, mais aussi par les personnels de l'Education nationale impliqués, chefs d'établissements et CPE en premier lieu. À quelques exceptions notables, l'absence de mobilisation des enseignants est sans doute l'une des raisons qui expliquent cette relative invisibilité de l'activité scolaire traditionnelle dans les dispositifs d'accueil des collégiens temporairement exclus. Si les élèves reçus dans les dispositifs sont dans de meilleures dispositions pour la suite de leur scolarité que les autres, le dispositif ne peut en revanche pas suffire à résoudre le problème de leur remobilisation sur la question des apprentissages, là où l'école éprouve des difficultés à le faire. Il faut donc interroger le risque d'une certaine forme de sous-traitance par l'école dans la prise en charge de certains élèves, qui pourrait aboutir à donner finalement plus d'école à ceux qui y réussissent, et renvoyer les autres à des formes de prises en charge socio-éducatives qui ne peuvent pas suffire à les extraire d'un destin scolaire marqué par le poids des inégalités d'accès aux habitus scolaires. Sans doute les enjeux de conversion d'une logique de sous-traitance à une dynamique de partenariat sont-ils essentiels à la pérennité et à la pertinence du programme à long terme.

## **6.6 Des élèves sanctionnés, mais souvent ordinaires**

Nous avons distingué quatre catégories d'élèves orientés dans le dispositif. Ceux qui ont été confrontés à une crise passagère. Des élèves qui n'ont pas l'habitude de commettre des perturbations significatives, mais dont l'exclusion dans le dispositif doit permettre de « marquer le coup ». Des élèves identifiés comme « à risque de décrochage » par l'institution qui sont envoyés dans le dispositif pour un encadrement spécifique. Et enfin 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. S'il est difficile de situer précisément une clé de répartition des élèves par profil ou sur la seule base des motifs de sanctions, il est en revanche un consensus assez général pour désigner ceux que l'on n'envoie que rarement dans les dispositifs : les élèves considérés comme les plus perturbateurs et les plus durs. Certains dispositifs, essentiellement de la classe 1 de notre classification, font cependant exception et se sont spécialisés dans l'accueil des élèves considérés comme les plus en difficulté, en développant un partenariat particulièrement étroit avec les établissements. D'une manière générale cependant, les élèves accueillis dans le dispositif ne semblent pas se distinguer fortement des autres élèves du département, sinon sur le fait d'avoir subi une sanction qui a appelé à une prise en charge spécifique.

## **6.7 Un profil d'élève différencié entre les filles et les garçons**

Plus de 20% des élèves accueillis dans le dispositif sont des filles. D'après les recherches sur la question, les filles étant bien moins souvent sanctionnées que les garçons dans les établissements scolaires et étant bien moins souvent transgressives dans ces mêmes établissements, il est dès lors surprenant de retrouver une telle proportion de collégiennes accueillis dans les dispositifs. Il semble que les filles accueillis dans les dispositifs ne représentent pas, au contraire des garçons, la majorité des filles scolarisées. Visiblement leur

rapport à l'école est très difficile : perceptions peu favorables des relations avec les adultes, remises en question de la justesse et de la justice du régime disciplinaire, elles semblent plus enclines au développement des sociabilités juvéniles probablement au risque d'un désintérêt pour la chose scolaire. À moins que la dynamique ne soit contraire : éprouvant de plus en plus de difficultés face aux réquisits de l'école liés aux apprentissages, elles se tournent vers un espace de valorisation dans lequel elles réussissent et ne subissent pas de situation d'échec et qu'elles désignent comme « la vraie vie ».

Nous avons également constaté que les porteurs des dispositifs comme les personnels des établissements concèdent que du côté des garçons, perçus comme majoritaires, « ce ne sont pas automatiquement les plus durs qui sont adressés aux dispositifs ». Ceci semble révéler un processus de sexuation du ciblage des élèves adressés aux dispositifs : les filles les plus dures sont adressées dans les dispositifs quand les garçons ne le sont pas toujours. Cette situation pourrait alimenter un travail spécifique sur les formes d'accueil des filles dans ces espaces comme ce peut-être le cas dans d'autres pays confrontés à des situations similaires.

### ***6.8 Un nombre d'élèves temporairement exclus pris en charge dans le dispositif limité***

Malgré un certain nombre d'incitations, très peu d'établissements sont en mesure de proposer une forme d'encadrement internalisé pour les élèves exclus. En Seine-Saint-Denis comme ailleurs, les élèves exclus ne disposent que très rarement d'un encadrement éducatif si des dispositifs hors de l'Education nationale ne sont pas mis en œuvre. Or l'usage de l'exclusion temporaire concerne un nombre d'élèves particulièrement significatif, alors qu'elle constitue un outil de régulation interne dans un contexte où la multiplication des incidents scolaires affaiblit les enseignants dans leur légitimité professionnelle, et nécessite des recours symboliques de restauration de leur autorité.

À partir d'une production de données originales et uniques en France, on peut considérer que 167 à 589 élèves sont exclus temporairement chaque jour sur un territoire tel que la Seine-Saint-Denis qui couvre 120 établissements. Cette proportion est donc particulièrement significative à l'échelle d'un département, puisque le nombre d'élèves temporairement exclus en mars suffit à constituer un « collège fantôme » qui accueillerait tous ces élèves exclus. La

perception par les collectivités locales d'un fort besoin d'encadrement de ces élèves est donc largement confirmée par ces chiffres.

Mais l'ampleur de ces exclusions doit également permettre de resituer la prise en charge dans le programme ACTE pour ce qu'elle est : un accueil d'une minorité d'élèves au regard du nombre de ceux qui sont concernés par cette sanction. Ce sont sans doute des milliers, voir largement plus d'une dizaine de milliers d'élèves qu'il faudrait pouvoir accueillir pour réussir à les encadrer tous.

Dans un tel contexte, on peut craindre que les dispositifs n'accueillent, du fait d'une pression structurelle sur le nombre d'exclusions temporaires et d'une erreur d'appréciation dans le choix du filtre justifiant de l'orientation dans le dispositif, des élèves qui devraient pouvoir être pris en charge par l'institution scolaire. En d'autres termes, il y a urgence à définir des mesures susceptibles de restreindre le volume d'exclusion temporaire qui atteint aujourd'hui des niveaux dont on peut se demander s'il ne porte pas atteinte au service public d'éducation et à l'obligation scolaire.

## ***6.9 Des effets positifs significatifs mesurés sur la scolarité des élèves***

Pour 51,1% des élèves ayant bénéficié du dispositif, une amélioration partielle ou significative est signalée au niveau de l'établissement. On ne note pas de changement pour 21% des élèves, alors qu'une dégradation est signalée pour un peu plus d'un quart des élèves de l'échantillon. Il est donc important de remarquer que du point de vue de l'établissement, le dispositif a un impact positif sur près de la moitié des élèves de l'échantillon. Nos chiffres mériteraient d'être ajustés à partir d'une recension plus systématique de ces éléments de bilans pour chaque élève auprès des établissements et en lien avec les porteurs de dispositifs, mais ils constituent une première base d'évaluation significative.

Être une fille ou un garçon ne renforce pas plus les probabilités d'amélioration totale ou partielle ou celles en termes de dégradation constatée à la suite du passage dans le dispositif. De nouveau, ce résultat est tout autant inattendu si l'on se réfère aux éléments de connaissance portant sur la population féminine scolaire globale, que cohérent au vu des

résultats précédents caractérisant les filles accueillies dans les dispositifs comme des collégiennes aux comportements très durs.

Le passage par l'un des dispositifs ne peut assurer une réussite à 100% et un « risque zéro » de réitération de perturbations scolaires quelles qu'elles soient et par qui que ce soit. Le levier le plus significatif permettant de limiter ces nouvelles perturbations, au-delà des configurations des accueils, est lié à l'intensification du partenariat entre les dispositifs et les collèges. Pour certains et certaines élèves en particulier, l'exclusion temporaire marque une étape dans un cycle où les incidents se sont cumulés et enchaînés très fortement. S'extraire de cette dynamique de surenchère est alors très compliqué et appelle à la mise en place d'un suivi de l'élève à son retour au collège qui semble trop souvent défaillant.

### ***6.10 Un manque de donnée permettant d'assurer le pilotage et la mesure des effets du programme et des dispositifs***

La conduite d'un tel programme est une entreprise complexe qui appelle à la mise en place d'outils de pilotage performants. Nous avons construit, en lien avec des coordinateurs de dispositif et des chefs d'établissements, des outils de recension de données pour pallier au manque constaté. Au-delà des données utilisées pour élaborer les bilans de chacun des dispositifs, de vraies difficultés pouvaient se poser en terme de fiabilité des quelques recensions opérées. Cette situation a entraîné des erreurs factuelles de nature à brouiller la crédibilité du dispositif auprès des acteurs de son développement. Il semble donc indispensable de pérenniser un mode de recension de données qui soit à la fois un outil de pilotage pour les dispositifs et le Conseil général, en lien avec les établissements scolaires qui sont les seuls à pouvoir assurer un suivi sur le long terme des élèves passés dans le dispositif. Le programme ACTE bénéficiant désormais d'une certaine antériorité, sans doute serait-il intéressant, en s'assurant des précautions éthiques qui s'imposent, d'interroger l'évolution d'une cohorte d'élèves qui a fréquenté ce dispositif. Avant cela cependant, il est indispensable de stabiliser un mode de recension de données qui peut s'appuyer, en les adaptant à partir des conclusions du présent rapport, aux questionnaires déjà évoqués (nécessitant le point de vue de l'élève et du dispositif en lien avec l'établissement) mis en place dans le cadre de cette

évaluation. Si nous sommes parvenus à constituer des échantillons représentatifs et/ou significatifs, la fiabilité de ces données serait assurée par une forme de systématisation du recueil pour le plus grand nombre d'élèves possible. La population d'élèves concernée est à l'échelle d'un échantillon qui doit être exhaustif pour être tout à fait représentatif. Au-delà des seuls enjeux de pilotages et d'évaluation, le travail autour de la recension de ces données semble pouvoir constituer un outil d'amélioration des modalités de partenariat entre les établissements et les dispositifs en particulier. Même s'ils ont toujours des limites qu'il faut savoir rappeler, ces questionnaires peuvent constituer une sorte de feuille de route des attentes en terme de suivi et d'échanges entre les coordinateurs de dispositifs et les établissements, dans le but d'une meilleure prise en charge des élèves. C'est dans tous les cas ce qui a été observé au travers de la mise en place de cette démarche dans un certain nombre des territoires concernés par ce programme.

## 7 Bibliographie

- Arborio, Anne-Marie and Pierre Fournier. 1999. *L'enquête et ses méthodes : l'observation directe*. Paris: Nathan.
- Ayral, Sylvie, 2011 *La fabrique des garçons. Sanctions et genre au collège*, Paris : PUF (Partage du savoir),.
- Baudelot, Christian and Roger Establet, *Allez les filles*, Paris : Le Seuil, 1992.
- Barrère, Anne. 2002. "Un nouvel âge du désordre scolaire : les enseignants face aux incidents." *Déviance et Société* 26:3-19.
- . 2011. *L'éducation buissonnière*: Armand Colin.
- Bautier, Elisabeth and Stéphane Bonnéry. 2002. "Décrochage scolaire : genèse et logique de parcours." Rapport de recherche pour la DPD / MEN.
- Ben Ayed, Choukri. 2009. *Le nouvel ordre éducatif local. Mixité, disparités, lutte locale*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Blaya, Catherine. 2010. *Décrochage scolaire. L'école en difficulté*: De Boeck.
- Bonnéry, Stéphane. 2004. "Un "problème soial" émergent. Les réponses institutionnelles au "décrochage" en France." *Revue Internationale d'Education* 35.
- Caillet, Valérie. 2006. "Sentiment d'injustice et violence scolaire " *Spirale* 37:63-71.
- Chamborédon, Jean-Claude et Jean Prévost, « Le métier d'enfant, définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle », *Revue Française de Sociologie*, vol. XIV, 1973, p.295-335.
- Charlot, Bernard « Le rapport au savoir », *Éducation et formation : recherches et politiques éducatives* sous la direction de Jean Bourdon Paris : éditions du CNRS, 1999, p. 17-34.
- Debarbieux, Eric. 1999. *La violence en milieu scolaire. Tome 2 : Le desordre des choses*. Paris: ESF.
- Debarbieux, Eric. 2001. "Noyaux durs ?" *Les cahiers de la sécurité intérieure* 42:109-125.
- Debarbieux Éric, *L'oppression quotidienne : enquête sur une délinquance des mineurs*, Paris : La Documentation française, 2003.
- Debarbieux Éric, Violence à l'école: un défi mondial ?, Paris, Armand Colin, 2006. Debarbieux Éric, Les Dix commandements contre la violence à l'école, Paris, Odile Jacob, 2008.
- Debarbieux Éric, Alix Garnier, Yves Montoya, Laurence Tichit – « En finir avec le "handicap socio-violent" » dans Bernard Charlot, Jean-Claude Emin (dirs.), *Violences à l'école. État des savoirs*, Paris : Armand Colin, 1997, pp. 17-40.
- Debarbieux Éric, Alix Garnier, Yves Montoya, Laurence Tichit – *La violence en milieu scolaire. 2 : Le désordre des choses*, Paris : ESF, 1999.
- Depoilly Séverine « Co-construction et processus d'étiquetage de la déviance en milieu scolaire », *Déviance et Société* 2/2013 (Vol. 37), p. 207-227.
- Dubet François, « Les mutations du système scolaire et les violences à l'école » *Les Cahiers de la sécurité intérieure*, 15, premier trimestre, 1994.
- Durkheim Émile, (1902-1903) *L'Éducation morale*, Paris : PUF, 1963.
- Esterle-Hedibel, Maryse. 2006. "Absentéisme, déscolarisation, décrochage scolaire, les apports des recherches récentes." *Déviance et Société* 30, n°1:41-65.
- Felouzis, Georges, Françoise Liot, and Joëlle Perroton. 2005. *L'apartheid scolaire. Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*: Seuil.
- Felouzis Georges, « Interactions en classe et réussite scolaire. Une analyse des différences filles-garçons », *Revue Française de Sociologie*, vol. 34, 34-2, 1993, p.199-222.

- Felouzis Georges, *Le collège au quotidien. Adaptation, socialisation et réussite scolaire des filles et des garçons*, Paris : PUF, 1994.
- Fenning, Pamela, Sarah Pulaski, Martha Gomez, and Morgan Morello. 2012. "Call to Action: A Critical Need for Designing Alternatives to Suspension and Expulsion." *Journal of School Violence* 11:105-117.
- Fotinos, Georges and José-Mario Horenstein. 2011. *Rapport. La qualité de vie au travail dans les lycées et les collèges*.
- Foucault Michel, *Les anormaux*, Paris : Hautes Études, Gallimard Le Seuil, 1999.
- Frاندji, Daniel, Choukri Ben Ayed, Jean-Claude Emin, Benjamin Moignard, and Anneloes Vandembroucke. 2011. "Pluralité des catégories de "cibles", tensions et implicites dans les élaborations." Pp. 53-104 in *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Tome II, Quel devenir pour l'égalité scolaire ?*, edited by M. Demeuse, D. Frاندji, D. Greger, and J.-Y. Rochex. Paris: ENS Edition.
- Geay, Bertrand , Nathalie Oria, and Louise Fromard. 2009. "La remise en ordre symbolique de l'institution. Les conseils de discipline dans l'enseignement secondaire." *Actes de la recherche en sciences sociales* 178:62-79.
- Gillet, Jean-Claude. 2006. *L'animation en questions*. Paris: Erès.
- Goémé, Philippe, Marie-Anne Hugon, and Philippe Taburet. 2012. "Le décrochage scolaire. Des pistes pédagogiques pour agir." Paris: CNDP-CRDP.
- Gregory, Anne , Russel Skiba, and Pedro Noguera. 2010. "The achievement gap and the discipline gap: Two sides of the same coin." *Educational Researcher* 39:59-68.
- Grimault-Leprince, Agnès and Pierre Merle. 2008. "Les sanctions au collège. Les déterminants sociaux de la sanction et leur interprétation." *Revue Française de Sociologie* 49:231-267.
- Grimault-Leprince Agnès, « Quand les enseignants de collèges sanctionnent : entre réglementation, enjeux professionnels et contraintes locales », *Sociologies pratiques*, 2012/2 n° 25, p. 47-59.
- Hayden, Carol. 2003. "Responding to Exclusion from School." *Journal of Educational Administration* 41:626-639.
- Jarlégan Annette, *La fabrication des différences : sexe et mathématiques à l'école élémentaire*. Thèse Doctorat Sciences de l'Education, Université de Bourgogne. 1999.
- Le Maner Idrissi Gaïd, *L'identité sexuée*. Paris : Dunod. 1997.
- Maccoby Eléanore E., *The Two Sexes : Growing Up Apart, Coming Together*, Cambridge : MA : Belknap Press / Harvard University Press, 1998.
- Marro Cendrine et Françoise Vouillot, Représentations de soi, représentations du scientifique type et choix d'une orientation scientifique chez des filles et garçons, *l'Orientation scolaire et professionnelle*, vol 20, n°3, 1991.
- Martin, Olivier. 2012. *L'enquête et ses méthodes : l'analyse quantitative de données*. Paris: Armand Colin.
- Massé L., Desbiens N., and Lanaris C. 2005. *Les troubles du comportement à l'école : Prévention, évaluation et intervention*, : Gaëtan Morin.
- Millet, Mathias and Daniel Thin. 2005. *Ruptures scolaires : l'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris: Presses universitaires de France.
- Mohammed, Marwan. 2011. *La formation des bandes : entre la famille, l'école et la rue*: PUF.

- Moignard, Benjamin. 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* 158:31-42.
- Moignard, Benjamin. 2008. *L'école et la rue : fabriques de délinquance*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Moignard, Benjamin 2010. "Il faut sanctuariser les établissements scolaires. Regard sur le traitement social de la violence à l'école." Pp. 54-68 in *L'école démocratique : vers un renoncement politique ?*, edited by C. Ben Ayed: Armand Colin.
- Moignard, Benjamin 2013. "L'animation socioculturelle professionnelle : entre affirmation politique et quête identitaire." in *L'animation socioculturelle professionnelle, quels rapports au politique ?*, edited by J.-L. Richelle, S. Rubi, and J.-M. Ziegelmeier. Paris: Carrières Sociales Editions.
- Morin-Messabel Christine et Séverine Ferrière « Contexte scolaire, appartenance catégorielle de sexe et performances. De la variation de l'habillage de la tâche sur les performances à l'école élémentaire », *Les cahiers internationaux de psychologie sociale* 4/2008 (Numéro 80), p. 13-26.
- Mosconi Nicole, *Femmes et savoir, La société, l'école et la division sexuelle des savoirs*, Paris, L'Harmattan, coll. Savoir et formation, 1994.
- Mosconi Nicole *La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux-semblant ?*, Paris, PUF, coll. "Le pédagogue", 1989.
- Mosconi Nicole, *Égalité des sexes en éducation et formation*, Paris, PUF, coll. Éducation et formation, Biennales de l'éducation», 1998.
- Osler, A. , C. Street, M. Lall, and K. Vincent. 2002. *Not a Problem ? Girls and School Exclusion*. London: National Children's Bureau.
- Payet, Jean-Paul. 1998. "La ségrégation scolaire. Une perspective sociologique sur la violence à l'école." *Revue Française de Pédagogie* 123:21-34.
- Perrenoud Philippe, *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation. Vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités comme réalités construites par le système scolaire*, Genève : Droz, 1984.
- Perrenoud Philippe, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris : ESF, 1994.
- Périer, Pierre. 2010. *L'ordre scolaire négocié. Parents, élèves, professeurs dans les contextes difficiles*: Presses Universitaires de Rennes.
- Prairat, Eirick. 2003. *La sanction en éducation*. Paris: PUF. Que sais-je ?
- Rouyer Véronique et Chantal Zaouche-Gaudron, La socialisation des filles et des garçons au sein de la famille : enjeux pour le développement. In Annick Dafflon-Nouvelle (Dir.), *Filles garçons – Socialisation différenciée ?* (pp. 27-43). Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble. 2006.
- Sirota Régine, *L'école primaire au quotidien*, Paris : PUF, 1988.
- Sirota Régine, « Le métier d'élève », *Revue Française de Pédagogie*, n°104, 1993, p.85-108.
- Skrzypiec, G.K. , P.T. Slee, R. Murray-Harvey, and B. Pereira. 2011. "School bullying by one or several ways: Does it matter and how do students cope?" *School Psychology International*. 32:288-311.
- Tap Pierre, *Masculin et Féminin chez l'enfant*, Toulouse : Privat. 1985,
- Testaniere, Jacques. 1967. "Chahut traditionnel et chahut anémique dans l'enseignement secondaire." *Revue française de sociologie* 8:17-33.
- Van Zanten, Agnès. 2001. *L'école de la périphérie : scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris: Presses universitaires de France.
- Van Zanten, Agnès. 2009. *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*: PUF.

- Vincent Guy, *L'école primaire française. Etude sociologique*, Lyon : PUL et MSH, 1980.
- Willis, Paul. 1977. *Learning to Labor. How Working Class Lads get Working Class Jobs*. Farnborough, England: Saxon House.
- Zaffran Joël « La discipline et la régularité à l'école républicaine et à l'école démocratique de masse », *Education et sociétés* 1/2006 (n° 17), p. 141-158.
- Zaidman Claude, *La mixité à l'école primaire*. Paris : L'Harmattan, 1996.
- Zazzo Bianca, *Les 10-13 ans : garçons et filles en CM2 et en sixième* Paris : Presses Universitaires de France, 1982



UNIVERSITÉ  
PARIS-EST CRÉTEIL  
VAL DE MARNE

*Contact :*

[benjamin.moignard@u-pec.fr](mailto:benjamin.moignard@u-pec.fr)