



**HAL**  
open science

## L'exclusion ponctuelle de cours au collège : liaisons et déliaisons dans la relation pédagogique

Arnaud Dubois, Danielle Hans

► **To cite this version:**

Arnaud Dubois, Danielle Hans. L'exclusion ponctuelle de cours au collège : liaisons et déliaisons dans la relation pédagogique. A la rencontre d'adolescent.e.s dans des environnements incertains Écoutes croisées Par Antoine Kattar Année: 2018 Pages: 206 Collection: Savoir et Formation Éditeur: L'Harmattan, L'Harmattan, pp.71-94, 2018, Savoir et Formation, 9782343155104. hal-04172627

**HAL Id: hal-04172627**

**<https://hal.parisnanterre.fr/hal-04172627>**

Submitted on 28 Jul 2023

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## Chapitre 3. L'exclusion ponctuelle de cours au collège : liaisons et déliaisons dans la relation pédagogique

Arnaud Dubois, Danielle Hans

DANS **SAVOIR ET FORMATION** 2018, PAGES 71 À 94  
ÉDITIONS **L'HARMATTAN**

ISBN 9782343155104

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://www.cairn.info/a-la-rencontre-d-adolescent-e-s-dans-des-environne--9782343155104-page-71.htm>



**CAIRN.INFO**  
MATIÈRES À RÉFLEXION

Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...

Flashez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



**Distribution électronique Cairn.info pour L'Harmattan.**

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

## CHAPITRE 3

### L'exclusion ponctuelle de cours au collège : liaisons et déliaisons dans la relation pédagogique

Arnaud Dubois et Danielle Hans

#### Introduction

Ce chapitre présente les résultats partiels d'une recherche sur l'exclusion ponctuelle de cours au collège, pilotée par Arnaud Dubois<sup>1</sup>. Cette recherche a été menée par une équipe composée de six chercheurs issus de cinq laboratoires différents<sup>2</sup>. L'équipe est composée de trois femmes et trois hommes et réunit des chercheurs cliniciens ou sensibles à la clinique. Parmi eux, certains, dont Arnaud Dubois, coauteur de ce texte, s'inscrivent dans le courant clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation, d'autres se définissent avant tout comme psychosociologues cliniciens ;

---

<sup>1</sup> Un ouvrage présentant les résultats de cette recherche est en préparation.

<sup>2</sup> Outre les signataires de cet article, font partie de cette équipe de recherche : Antoine Kattar, Professeur des Universités, Université de Picardie Jules Verne à Amiens, Laboratoire Centre Amiénois de Recherche en Éducation et Formation (CAREF) ; Clarisse Lecomte, Université Paris-Diderot – Paris 7, associée au Laboratoire de Changement Social et Politique (LCSP) ; Sophie Lerner, maître de conférences, Université Paris-Descartes, Laboratoire Éducation, Discours, Apprentissages (EDA) ; Bruno Robbes, maître de conférences, Université de Cergy-Pontoise, Laboratoire École, Mutations, Apprentissages (EMA).

c'est le cas de Danielle Hans, coauteure de ce texte. Un des six chercheurs s'inscrit dans une démarche multiréférentielle, ouverte à l'approche clinique.

Cette recherche porte sur la pratique d'exclusion ponctuelle de cours au collège : c'est une pratique pédagogique qui consiste pour un enseignant à exclure un ou plusieurs élèves hors de la classe pour une durée inférieure à une heure de cours. L'exclusion ponctuelle de cours est considérée dans l'Éducation nationale comme une « punition scolaire », prononcée par un enseignant qui juge inacceptable le comportement d'un élève. Ce dernier est alors pris en charge dans les collèges par le service « Vie Scolaire ». Depuis 1890, cette punition doit être exceptionnelle d'après les textes officiels du ministère de l'Éducation nationale. Aujourd'hui, le Code de l'éducation précise que l'exclusion ponctuelle de cours ne doit être utilisée par les enseignants que si elle est « justifiée par un comportement inadapté au bon déroulement d'un cours » (2011). Pourtant, elle est très fréquente dans les collèges. Les recherches portant sur cette pratique dans le cadre français sont peu nombreuses et essentiellement sous-tendues par des méthodologies quantitatives (Debarbieux, 1999 ; Grimault-Leprince, 2007 ; Garcia, 2013). Elles convergent pour montrer que « l'exclusion de cours, loin de relever de l'exceptionnel comme le prônent les textes, est une pratique banalisée, quel que soit le collège. Par ailleurs, la tendance à exclure pour des motifs de faible importance au regard de la gravité de la punition et la fréquence des exclusions groupées sont également en contradiction avec l'esprit de la réglementation » (Grimault-Leprince, 2007). Dans les collèges, c'est la seule punition scolaire qui prive un élève de temps de cours ; les autres types d'exclusions sont considérés par les textes officiels comme des sanctions disciplinaires qui relèvent du chef d'établissement.

Pour notre équipe, la pratique de l'exclusion ponctuelle de cours, éprouvée par les enseignants et par leurs élèves est un objet susceptible de mettre au jour quelques processus inconscients à l'œuvre dans les établissements scolaires. Nos réflexions collectives sur cet objet ont conduit l'équipe à l'hypothèse que la pratique d'exclusion de cours pouvait avoir

des effets à différents niveaux de fonctionnement de l'établissement. Le premier concerne la pratique pédagogique, notamment les relations de l'enseignant avec les élèves en situation groupale. Un deuxième niveau est organisationnel, dans le sens où la décision d'exclure aurait des effets sur d'autres professionnels, sur leurs relations dans l'établissement et sur les rapports d'autorité. Le troisième niveau se rapporte à l'institution : en tant que punition donnée par un enseignant, la pratique d'exclusion ponctuelle de cours a fait l'objet de textes réglementaires ; dans ce sens, elle n'est pas sans produire des constructions imaginaires et symboliques, tant chez les élèves que chez les enseignants. Si on se réfère au courant de l'analyse institutionnelle, nous pensons que l'exclusion ponctuelle de cours peut devenir un « analyseur » de la relation pédagogique dans les classes et constituer un symptôme touchant la vie institutionnelle d'un établissement. Enfin, le quatrième niveau serait sociétal, car nous pensons qu'une exclusion propre à l'école peut être mise en lien avec d'autres types d'exclusions à l'œuvre dans les sociétés contemporaines, notamment dans les quartiers dans lesquels sont situés les établissements où nous avons mené cette recherche.

Ce chapitre s'organise en trois parties. Nous allons d'abord présenter la méthodologie mobilisée dans cette recherche, avant de nous centrer sur l'analyse d'une partie du matériel recueilli par les deux auteurs du texte dans deux collèges différents. Dans la deuxième partie, nous tenterons de formuler des hypothèses sur les effets de l'exclusion ponctuelle de cours sur les élèves-adolescents. Ensuite, nous proposerons quelques hypothèses sur une partie des enjeux psychiques à l'œuvre au moment de la prise de décision d'exclure du côté des enseignants.

## La méthodologie de la recherche

### Une démarche d'intervention articulée à des visées de recherche

Le fait de choisir une démarche d'intervention-recherche signifie tout d'abord que nous visons à saisir des représentations et des significations émanant d'acteurs pris dans des situations réelles qui leur posent question ou sont pour eux un sujet de préoccupation, ici les pratiques d'exclusion ponctuelle de cours. C'est dire que le processus de recherche résulte d'une co-construction entre chercheurs et sujets volontaires pour participer à la recherche. Par ailleurs, le processus de collaboration qui s'institue entre chercheurs et acteurs sociaux a pour support un travail groupal dont on fait l'hypothèse qu'il conduira chez les professionnels, à des élaborations collectives ouvrant à de nouveaux savoirs liés à leurs pratiques. La démarche est clinique, car elle s'attache à la question du sens, elle cherche à comprendre les représentations qui animent les professionnels et à en saisir les dynamiques conscientes et inconscientes. Les données récoltées seront donc le plus souvent obtenues dans un cadre groupal et institutionnel et seront spécifiques d'un collectif institué. À ce titre, nous pensons que le travail du transfert qui s'y déploie est d'une autre nature que celui qui se déroule dans la cure psychanalytique. Sa particularité est qu'il se présente en rapport avec les objets travaillés et en relation avec les propriétés culturelles du système auquel appartiennent les demandeurs. Autrement dit, lorsque l'intervenant-chercheur se déplace auprès d'un collectif institué, les liens entre les personnes sont en quelque sorte déjà là, « installés » de manière plus ou moins permanente par ce qui soutient la vie et le travail dans un ensemble social ou organisationnel singulier. Ils s'inscrivent dans une histoire propre aux sujets, mais aussi dans une histoire institutionnelle ou pluri-institutionnelle où les identités d'appartenance, les signifiants culturels intériorisés ont une influence certaine sur les pratiques et sur les processus psychiques qu'elles mobilisent (Hans, 2018).

Les énoncés produits au cours de l'intervention constituent le matériel de recherche, ils donnent lieu à des analyses partagées avec les acteurs sociaux et sont aussi organisés dans l'après-coup par le travail d'interprétation et de théorisation mené par les intervenants-chercheurs, seuls, et aussi réunis en équipe. Nous pensons que l'intervention-recherche possède une spécificité qui ne peut être assimilée à d'autres méthodes de recueil de données. Elle correspondrait à une observation clinique continue où « s'éprouve la pertinence [...] des hypothèses, des anticipations issues de l'organisation du matériel et des interprétations qui en découlent » (Dubost, 1987, p. 331). Cette démarche méthodologique nous donne accès à des connaissances qu'une autre méthode ne pourrait atteindre. L'équilibre entre les deux termes du syntagme intervention-recherche est fragile et assez complexe à maintenir, il peut parfois évoluer vers des moments où la recherche prend le pas sur l'intervention et réciproquement sur des moments où c'est l'intervention qui prend le pas sur la recherche. De même, la place et la posture auxquelles nous tenons en tant que chercheurs cliniciens sont assez délicates, car les acteurs sociaux sont parfois tentés de considérer les chercheurs comme des experts auprès desquels ils pourraient trouver des solutions à leurs problèmes. Réciproquement, les chercheurs peuvent parfois être tentés d'utiliser les sujets qu'ils ont écoutés en les réduisant à un statut d'objets servant leur recherche.

### **Terrains de recherche et supervision**

Notre recherche se déploie dans six collèges situés dans des quartiers considérés comme sensibles où sont concentrées des populations défavorisées. Cinq sur les six relèvent de l'éducation prioritaire et sont situés à la périphérie de grandes villes dans différentes académies. Dans ces établissements, les chercheurs sont intervenus le plus souvent en binômes constitués à parité d'un homme et d'une femme. Le dispositif de recherche mis en place a été adapté à chaque établissement en fonction à la fois des échanges avec les équipes et en fonction des ancrages théoriques et des choix méthodologiques de chaque chercheur et de chaque binôme.

Nous avons favorisé le travail d'élaboration *a posteriori* des effets de la méthodologie mobilisée sur le matériel recueilli. Pour ce faire, nous avons choisi de disposer d'une supervision régulière en équipe de recherche par un enseignant-chercheur, clinicien des groupes et des organisations, externe à notre équipe. Ce choix s'inscrit dans la continuité de pratiques précédentes mises en œuvre par Danielle Hans à l'Université Paris Nanterre. Cette supervision avait deux objectifs principaux : penser en groupe nos implications (Giust-Desprairies, 2004) et une partie des enjeux contre-transférentiels à l'œuvre pour les chercheurs dans leur relation au thème de la recherche ; nous permettre de penser en groupe les relations dans lesquelles nous étions engagés dans les collègues et entre chercheurs.

Par ailleurs, nous sommes particulièrement sensibles à des effets d'« homologie fonctionnelle » observés par J.-P. Pinel dans les institutions de travail social marquées par des processus de déliaison. Selon cet auteur, l'homologie consiste, pour une équipe, à « fonctionner sur un mode similaire à celui des patients » (Pinel, 2008, p. 25). Dans le prolongement de ce concept, D. Hans et F. Hatchuel soulignent également « à quel point les différentes scènes psychiques des usagers et des professionnels se superposent dans les institutions » éducatives (2010, p. 169). Pour ce qui nous concerne, nous faisons l'hypothèse que le groupe de chercheurs peut se faire l'écho de ces résonances psychiques, « l'homologie fonctionnelle s'organisant alors non seulement autour du lien entre usagers et professionnels » dans les collègues (Hans et Hatchuel, 2010, p. 170), mais aussi avec ce qui se joue entre les participants à cette recherche et les chercheurs.

### **Commande et demande**

Il est tout d'abord important de noter que les co-financeurs – la Fondation de France et la Fondation de l'Université de Cergy-Pontoise – sont externes au système concerné par l'intervention-recherche. Cette condition nous garantit une indépendance suffisante vis-à-vis des établissements scolaires que nous avons sollicités.



Pour entrer dans un établissement, nous nous adressons d'abord au Principal du collège et avons en général un premier contact avec lui, avec ou sans le reste de l'équipe de direction, pour présenter notre projet. Nous précisons toujours que les modalités d'intervention proposées sont une occasion pour les professionnels du collège d'approfondir cette question de l'exclusion de cours et de réfléchir en groupe avec leurs collègues à ces moments où ils décident d'exclure un ou plusieurs élèves.

Au départ, notre offre domine le processus, et correspond bien évidemment à notre demande (Dubost, 1987). Inviter des acteurs d'un collège à s'inscrire avec nous dans un travail de recherche, c'est les inviter à vivre un processus original, relativement imprévisible, susceptible de déboucher sur une découverte de ce dans quoi nous sommes pris ensemble, chercheurs, et acteurs sociaux et que nous ne pouvions pas savoir ou ne voulions pas savoir *a priori*. Cette disposition à accueillir l'inattendu peut être mise en lien avec la thématique de la recherche, dans la mesure où, pour engager une présence en classe, les enseignants doivent être en capacité à accueillir les événements inattendus. L'exclusion de cours peut être envisagée comme un moyen d'expulser l'inconnu pour réduire l'« ici et maintenant » de la situation d'enseignement à du connu. En tant que chercheurs, nous devons accepter de ne pas planifier totalement la démarche même si par ailleurs nous sommes soucieux de garantir, par nos méthodes, une certaine rigueur qui nous permettra de soutenir la validité de nos interprétations. C'est dire aussi que nous espérons, mais sans le viser directement, que le processus de l'intervention-recherche conduira à produire des effets de changement au niveau du site avec lequel nous travaillons.

### **Le dispositif de recherche**

Nous n'avons pas cherché à standardiser un dispositif méthodologique commun aux six collèges. Le recueil du corpus s'est réalisé selon des régimes de présence différents et spécifiques à chaque binôme de chercheurs. Dans chaque collège, les modalités de travail sont soumises à discussion et

accord avec les personnes intéressées pour participer aux réunions que nous animons.

Pour la mise en place de notre dispositif dans les établissements scolaires, différentes étapes étaient nécessaires. Nous reprenons ici la description qui en a été faite dans un article précédent (Dubois et Kattar, 2017). Un premier entretien avec l'équipe de direction avait pour objectifs de connaître le contexte de l'établissement et de présenter l'objet de notre recherche ainsi que notre dispositif. C'était l'occasion pour nous aussi d'échanger avec l'équipe de direction sur la manière dont les acteurs peuvent s'emparer de cette intervention en essayant d'identifier avec eux les points d'appui ainsi que les points de vigilance et les conditions de réalisation. Ensuite, invités par le chef d'établissement, des enseignants, conseillers principaux d'éducation et assistants d'éducation volontaires se déclarent intéressés et s'inscrivent pour ce travail. Nous avons proposé différentes modalités de travail que nous ne pouvons pas toutes présenter ici.

Pour ce qui concerne le matériel que nous allons analyser ensuite, il a été recueilli dans deux collèges différents dans lesquels les deux auteurs de cet article sont intervenus ensemble. Dans ces deux établissements, le dispositif de recherche a fait l'objet d'une construction progressive avec les intéressés. Les étapes ont été les suivantes : tout d'abord, un travail en groupe avec quelques enseignants volontaires, puis avec quelques adultes de la vie scolaire ; les entretiens collectifs avec les élèves constituent le second temps ; ensuite quelques paroles et expressions des élèves sont présentées et travaillées avec le groupe des adultes ayant participé au dispositif<sup>3</sup> ; enfin, les questionnements qui ont émergé au cours du processus font l'objet d'une restitution associant l'ensemble des personnels de l'établissement. Toutes les réunions ont été coanimées de façon non directive, et ont été enregistrées. Une consigne verbale d'entrée est lancée puis la règle est la libre association des paroles et des échanges. Nous animons uniquement dans le sens

---

<sup>3</sup> Nous nous inspirons ici du dispositif de « mise en résonance des verbatims extraits du discours des élèves-adolescents » initié par Antoine Kattar (2012).

de la facilitation et l'approfondissement, si nécessaire, des paroles individuelles. La régulation n'est utilisée qu'en cas de conflit.

Avec les groupes, nous cherchons à fonder un espace-temps pouvant se définir comme un lieu séparé du reste de la vie de l'établissement et en même temps perméable à ce qui s'y passe. Le travail en groupe constitue une enveloppe au sens d'un pare-excitation dans le sens où nous veillons à installer un cadre qui pourra être sécurisant, contenant tout en assurant suffisamment de différenciation avec le cadre instauré au collège, car nous avons pu voir que la problématique de l'exclusion de cours suscite de vives émotions, tant du côté des enseignants que des élèves. Enfin, la règle de confidentialité est particulière dans la mesure où nous intervenons dans l'établissement et où il s'agit de protéger élèves et enseignants d'une possible instrumentalisation de nos échanges.

Après cette présentation de la thématique et de la méthodologie de cette recherche, nous allons présenter quelques hypothèses concernant les représentations et significations de l'exclusion ponctuelle de cours vécue par des élèves-adolescents.

## **Quelques incidences subjectives de l'exclusion ponctuelle de cours chez les « élèves-adolescents »<sup>4</sup>**

### **Le « vif du sujet »<sup>5</sup> de l'exclusion de cours**

Nous nous appuyons ici sur les premières analyses transversales d'entretiens de groupe d'élèves réalisés dans deux collèges, deux sont effectués avec des élèves de classes de sixième et cinquième, trois autres avec des élèves de classes de quatrième et troisième. Les groupes sont constitués d'une dizaine d'élèves choisis par la vie scolaire, certains sont des élèves régulièrement exclus de cours, d'autres au contraire ne le

---

<sup>4</sup> Cette expression se veut associer un statut dont le sens est générique et des sujets porteurs de singularités et vivant une période de transformations.

<sup>5</sup> Gérard Mendel évoquait cette expression pour qualifier cette capacité humaine à l'invention, au vouloir de création.

sont jamais. Ils sont mixtes et n'appartiennent pas nécessairement à un même groupe classe. Nous précisons que nous ne travaillons pas au collège et que nous ne sommes pas des enseignants, nous ne jugeons pas, nous ne rapportons rien, ni aux parents ni aux professeurs. Nous demandons l'accord pour enregistrer l'entretien de groupe, précisant que des phrases qui seront énoncées pourront être reprises, mais resteront anonymes. La consigne d'introduction des entretiens de groupe est la suivante : « *Pouvez-vous nous dire ce qui se passe pour vous quand vous êtes exclu d'un cours ou quand vous voyez les autres se faire exclure ?* »

Sur le plan des contenus manifestes, notons tout d'abord que notre consigne provoque des réactions intéressantes : fous rires, mimiques d'étonnement marquant l'inattendu, agitation du corps. Un des garçons ira jusqu'à quitter sa chaise et se jeter par terre pour se tordre de rire, rejouant devant nous durant quelques minutes une sorte de mise en dérision du thème de l'entretien. Ces manifestations corporelles et émotionnelles nous ont semblé témoigner, d'une part, d'une relative surprise doublée d'une certaine excitation à l'idée d'être interviewé sur ce sujet et d'autre part, de processus défensifs visant à tourner en dérision la situation d'exclusion et peut-être à se protéger des affects associés à cette sanction.

Nous avons anticipé que les élèves pourraient avoir peur de s'exprimer sur ce sujet, cela ne fut pas le cas ; à notre grande surprise, leurs paroles furent spontanées, et ils se sont adressés à nous avec un certain plaisir d'être écoutés, et d'être écoutés autrement que par la voie institutionnelle qui joue la plupart du temps sur le mode de la menace obligeant les élèves à se taire. L'expression d'un vécu d'injustice vis-à-vis de la sanction de l'exclusion prise par l'enseignant constitue un thème dominant qui traverse les cinq entretiens en groupe. Cette décision est injuste, nous disent-ils, parce que l'incident qui a précédé l'exclusion relève d'une situation dans laquelle l'enseignant a refusé la relation : « *il fuit le dialogue* », « *ils nous manquent de respect* », « *ils nous provoquent et ensuite ils ne veulent pas assumer ce qu'ils nous font, ils donnent une autre version à la*

*CPE*<sup>6</sup> », « ils ciblent toujours les mêmes », « son cours n'est pas intéressant ». Quelques élèves vont jusqu'à affirmer que c'est l'enseignant lui-même qui perturbe le groupe et finit par créer les motifs qui aboutiront à l'exclusion d'un des leurs : « les profs, ils aiment bien nous provoquer et après, c'est nous, on prend tout ». Ils acceptent bien l'idée d'être auteurs de perturbations, mais ils ne veulent pas être tenus comme uniques responsables de celles-ci. Les professeurs ont tendance à interpréter ces propos comme un évitement des élèves à se reconnaître responsables. Mais, nous pensons que ce qu'ils nous adressent va au-delà de cette interprétation. Ils affirment que les conditions qui aboutissent à l'exclusion de cours de l'un des leurs se préparent dans un échange et ne sont pas à relier à des caractéristiques individuelles de l'un ou l'autre des partenaires de la relation pédagogique. L'incident qui conduit à l'exclusion de cours témoignerait d'un acte de provocation visant à interpellé l'enseignant en appelant une relation que ce dernier refuserait. Autrement dit, l'exclusion de cours serait d'abord pour les adolescents l'issue d'une rencontre ratée où la reconnaissance mutuelle entre l'enseignant et ses élèves a échoué. Cette représentation irait à l'encontre de celle qui est véhiculée dans l'institution et qui consiste à expliquer l'exclusion ponctuelle de cours par des défaillances ou des fragilités individuelles, celles d'un enseignant qualifié d'incompétent ou celles d'élèves ayant des comportements perturbateurs. La représentation des adolescents serait ici très différente, la provocation menant à l'exclusion procéderait d'un acte créateur, d'une tentative pour introduire de la discontinuité là où règne l'ennui, la répétition et l'absence de relation.

### **Un trop-plein de négativité**

Une autre observation nous paraît importante. Lorsque nous avons lu pour la première fois l'ensemble des transcriptions des entretiens enregistrés, nous avons eu soudain l'impression que les places d'adulte et d'adolescent étaient inversées : parmi les traits que les élèves attribuent à l'enseignant qui exclut,

---

<sup>6</sup> Conseiller Principal d'Éducation.

plusieurs sont des traits spécifiques de la période de l'adolescence. Une séquence d'entretien est particulièrement illustrative de cette tonalité. Il s'agit d'un court échange entre plusieurs élèves de quatrième, ils parlent d'un enseignant qui exclut souvent : « *Il ne sait pas se contrôler* », « *Il s'énerve pour un rien* », « *Il perd le contrôle de ses émotions et il pète un câble* », « *Oui, il pète un plomb* », « *Il n'arrive pas à se retenir de jeter mon carnet* », « *Il est mal poli* », « *Il m'a dit tu dégages, il m'a manqué de respect* ». Puis, ils nous expliquent qu'ils savent se contrôler, eux, pour ne pas aller dans le même sens. Un garçon déclare qu'il s'est beaucoup retenu pour éviter de passer à l'acte sur l'enseignant. Dans la représentation des élèves, les enseignants excluants se présentent comme ayant des traits proches des adolescents, pendant que les élèves, spectateurs de l'exclusion, endosseraient une place qu'on pourrait qualifier de plus adulte.

On peut faire l'hypothèse ici d'un mécanisme de projection par lequel les adolescents, réunis en groupe, se libèrent de leur propre agressivité en l'attribuant à l'enseignant, ce processus renvoyant à l'existence d'un sentiment de culpabilité inconsciente. Pour Winnicott, ce sentiment silencieux s'est inscrit dans les différentes formes de dépendance vis-à-vis des adultes au travers desquelles l'enfant aura à relier dans son monde interne les forces pulsionnelles d'amour et de destructivité. La culpabilité produit de l'angoisse lorsque l'enfant ne peut pas suffisamment se sentir responsable de ses propres impulsions et pensées destructrices. Le recours à la projection permet au sujet de se protéger de sa propre agressivité. Une autre interprétation, relative au champ relationnel tel qu'il est perçu par les élèves, nous paraît possible : la part de destructivité inhérente à la situation qui précède l'exclusion est aussi bien du côté de l'enseignant que du côté de l'élève et procède d'une « alliance négative inconsciente », tel que Kaës (2009) l'a conceptualisée. Celle-ci constitue une manière « de traiter la négativité d'obligation et consiste dans le renoncement à la réalisation directe des buts pulsionnels soumis à l'interdiction de l'inceste, du cannibalisme et du meurtre » (p. 107). Les liens intersubjectifs qui

soutiennent la relation pédagogique enseignant-enseigné s'organisent, dans cette situation, autour d'une alliance négative inconsciente fondée sur « un contrat de renoncement à la réalisation directe des pulsions destructrices » (Kaës, 2009, p. 108). L'exclusion ponctuelle de cours serait alors un moyen d'évacuer cette négativité que se renvoient inconsciemment dos à dos enseignant et élèves.

### **Une double exclusion**

L'animation de groupe, contrairement à ce que nous anticipions, n'a pas été trop compliquée. Mais un autre constat auquel nous ne nous attendions pas nous a interrogés. À plusieurs moments dans les entretiens, nous avons éprouvé quelques difficultés pour saisir de manière audible certaines paroles exprimées par les adolescents. Il nous a semblé que cela était plus fréquent chez les garçons que chez les filles. Nous nous sentions avoir un temps de retard pour comprendre certaines expressions pourtant simples, mais qui dénotaient des connivences entre quelques-uns, comme s'ils s'arrangeaient à un certain moment pour se mettre hors du champ d'attention de l'adulte, comme s'ils cherchaient à nous dire que certains codes de communication devaient leur appartenir et donc, échapper à notre écoute. Nous avons eu l'impression qu'ils nous faisaient entendre ainsi qu'ils avaient leurs codes, leurs jeux de mots auxquels nous ne pouvions pas avoir accès. Nous les avons questionnés et en général, nous avons eu la réponse à ce que nous n'avions pas pu entendre.

Ce ressenti nous a semblé pouvoir se rapprocher d'une situation qui serait analogue à celle que vivent les enseignants lorsqu'ils prennent la décision d'exclure : celle de se sentir eux-mêmes exclus à leur tour d'un champ d'expression dans la classe, d'une langue qui n'est pas la leur et qu'ils ne peuvent partager. Ce mode d'expression, sans doute en partie inconscient, chez les élèves peut être envisagé comme un moyen d'échapper à un contrôle de l'enseignant qu'ils vivraient inconsciemment comme une incursion trop envahissante dans leur espace d'expression et de pensée. Le recours à des paroles chuchotées, des signes de connivence, des jeux de mots, des

rires, dans les classes, serait une tentative pour se dégager de cette emprise.

### **Trouver sa place dans le groupe**

Une autre thématique revient à plusieurs reprises dans les entretiens. Les élèves expriment le sentiment d'être des victimes lorsqu'ils sont exclus. Plusieurs sont convaincus que leur exclusion de la classe résulte d'un « *racisme* » de quelques professeurs au collège. Ce sont « *toujours les mêmes qui prennent* », disent-ils, et des exemples concrets nous sont donnés pour nous dire que quelques enseignants ont envers eux des propos et des attitudes discriminatoires. L'exclusion de cours est associée à l'exclusion sociale que certains vivent dans leur quartier. Elle est vécue comme un acte de pouvoir qui appelle en retour un contre-pouvoir : « *Il faut se défendre...* » ; « *Ben oui... on ne peut pas se laisser faire quand même...* » Ils disent également qu'à partir du moment où l'un d'entre eux est repéré par l'enseignant comme ayant été déjà exclu, il sera fiché « *toute l'année, ils vont prendre une personne pour cible et ils vont faire que de l'exclure...* ». L'élève ne se sent plus seulement victime, mais se sent assigné par l'enseignant à une place de coupable, cette fois d'une faute dont il serait innocent ou partiellement innocent. Des attitudes de dénégation peuvent naître de cette situation. Les élèves de quatrième et troisième vont plus loin encore dans cette version d'une place arrêtée dans la représentation de l'enseignant. Ils expriment le fait qu'une fois enfermés dans cette étiquette d'exclus, ils se surprennent à occuper réellement cette place.

Dans une autre perspective, l'exclusion de cours participe à une répartition des rôles dans le groupe classe. Il y a ceux ou celles qui se font toujours prendre, ceux ou celles qui ont envie de sortir et qui cherchent l'exclusion, ceux ou celles qui tirent une certaine fierté dans le rôle de provocateur. C'est bien connu, provoquer l'enseignant suscite chez certains et certaines une tentation transgressive mue par le désir d'être admiré.e.s pour cette prouesse et le défi qu'elle représente vis-à-vis de l'autorité. Dans un texte ancien publié en 1952, Redl (1979) étudie les rôles joués par une « *personne centrale* » dans des



groupes d'élèves du point de vue des relations affectives inconscientes. Parmi les configurations qu'il dégage, l'auteur évoque celle de la personne centrale qui accomplit un « acte initiateur » (p. 388). « Grâce à cet acte, la satisfaction de pulsions indésirables est devenue possible pour les autres qui ne les auraient pas exprimées ouvertement sans cela. » Autrement dit, en accomplissant un acte initiateur qui le fait exclure, l'élève serait investi d'un certain pouvoir en libérant les pulsions réprimées des autres.

## **Quelques enjeux psychiques de l'exclusion ponctuelle de cours du côté des enseignants**

### **Exclusion et expulsion d'une partie de soi**

Nous allons maintenant nous attarder sur un point qui retient particulièrement notre attention : la prise de décision par les enseignants d'exclure un élève de la classe. Il s'agit de tenter de saisir une partie des enjeux psychiques à l'œuvre pour les enseignants lorsqu'ils prennent cette décision, qui témoigne, d'une certaine manière, d'une impasse dans la rencontre, d'une impossibilité momentanée à soutenir la présence d'un.e autre dans la situation d'enseignement. Nous voulons insister sur le fait qu'il s'agit pour l'enseignant d'une prise de décision en situation groupale. Cet aspect constitue une des caractéristiques majeures des décisions prises par les enseignants : ils peuvent rarement se retirer dans le silence de leur bureau pour en peser les conséquences avant de faire leur choix. Pour caractériser le moment de cette prise de décision, il faut souligner que les élèves exclus sont eux aussi en situation groupale : ils sont exclus par un.e enseignant.e en présence des autres élèves composant le groupe classe. Ces derniers sont alors spectateurs de cette scène – ils en sont aussi acteurs, directement ou indirectement.

Nous allons rappeler les premières hypothèses de recherche sur cette thématique, tel qu'elles ont pu être proposées par Arnaud Dubois, qui est à l'origine de cette nouvelle recherche collective. L'exclusion ponctuelle de cours comme thème de

recherche a émergé pendant la recherche qu'il a menée dans le cadre de sa thèse soutenue en 2011. Cette dernière portait en partie sur l'analyse de textes rédigés par des enseignants débutants dans un groupe d'analyse de pratiques professionnelles. Dans ces textes faisant le récit de situations professionnelles vécues, la pratique de l'exclusion de la classe était fréquemment rapportée. Les enseignants débutants faisant part *a posteriori* de la culpabilité par laquelle ils se disaient traversés. Dans l'équipe de recherche que nous formons, ce questionnement a été partagé puis s'est progressivement élargi. L'exclusion de cours pose une série de questions et peut constituer un analyseur pour mieux appréhender la relation pédagogique entre les enseignants et les élèves-adolescents.

Les analyses d'Arnaud Dubois (2011) dans sa recherche doctorale avaient porté en particulier sur deux récits de situations professionnelles vécues rapportées par des enseignants débutants décrivant des exclusions ponctuelles de cours. Il avait mis en évidence le caractère adolescent de certaines réactions d'enseignants qui semblaient se trouver en défaut de tenir une position d'adulte face à des élèves qui transgressaient ostensiblement les règles. Son attention portait alors sur la question de la construction de l'identité professionnelle des enseignants débutants, et il avait repris une hypothèse développée par L.-M. Bossard, selon laquelle les enseignants débutants traversent une crise propre à ce que ce chercheur désigne comme une « adolescence professionnelle » (Bossard, 2004 et 2009). Dans les situations rapportées par les enseignants débutants dans le groupe d'analyse de pratiques professionnelles, Arnaud Dubois avait formulé l'hypothèse que ces enseignants se trouvaient dans une position que l'on peut considérer comme une position adolescente, sur le plan professionnel, aux prises avec des élèves-adolescents. Selon lui, l'ambivalence dont ils faisaient part *a posteriori* lorsqu'ils s'interrogeaient à la fois sur l'efficacité et sur le bien-fondé de leur décision pouvait témoigner d'une oscillation entre leur volonté de faire la démonstration de leur autorité devant les classes, et la reconnaissance des limites de l'exclusion de cours pour imposer cette autorité.

Dans cette nouvelle recherche collective, les enseignants présentent généralement, dans l'après-coup, l'exclusion ponctuelle de cours, comme « un échec »<sup>7</sup>. Lorsqu'ils décident d'exclure un.e élève de cours, ils déclarent vouloir marquer une limite et la signifier, à la fois à l'exclu.e et au groupe classe. Au cours d'une recherche sur la formation des enseignants, C. Blanchard-Laville et B. Toux-Alavoine ont identifié chez les professeurs stagiaires ce qu'elles ont proposé de nommer un « conflit intrapsychique entre deux parties [d'eux-mêmes], la partie qui commence à se voir “prof” et la partie ancienne, plutôt du côté du moi-élève » (Blanchard-Laville et Toux-Alavoine, 2000, p. 179). Prenant appui sur ces recherches, Arnaud Dubois a fait l'hypothèse que l'exclusion d'un.e élève peut être un moyen d'abaisser provisoirement la tension consécutive à ce conflit. Selon lui, l'exclusion d'un.e élève peut être envisagée comme une expulsion d'une partie de soi par les enseignants débutants, leur partie élève, projetée sur l'élève exclu. L'exclusion de cours semble être provisoirement très efficace pour l'enseignant, pour retrouver un équilibre psychique provisoire. Dans les situations de tension, l'élève perturbateur peut devenir l'objet sur lequel l'enseignant projette les tensions qui l'affectent, puis les expulse. Cet équilibre psychique ne peut être que provisoire dans la mesure où ces tensions non traitées psychiquement font ensuite retour dans la psyché, par exemple, sous la forme d'une culpabilité éprouvée.

La parole d'une enseignante dans un des collèges où nous menons notre recherche actuelle semble conforter cette hypothèse. Dans ce collège que nous avons choisi de nommer Aragon, situé en région parisienne, lors du premier entretien en groupe mené avec six enseignants, alors que nous propositions « un échange autour des circonstances qui pourraient vous conduire à prendre la décision d'exclure un ou plusieurs élèves » (c'était la consigne), une enseignante répond : « *Quand on exclut un élève qui perturbe le cours [ou] qui ralentit le cours, c'est une balance [...] entre essayer de sauver l'élève ou essayer de sauver le cours, sachant que sauver le cours, c'est*

---

<sup>7</sup> Collège Aragon, 16 janvier 2015.

*quand même mieux, ça touche plus d'élèves* ». Elle ajoute, « *mais, quand même, cet élève qui risque d'être exclu, on veut essayer de le sauver aussi, donc c'est un équilibre* ». La prise de décision semble résulter d'une tension interne, comme le résultat d'un arbitrage qui permet, comme le suggère cette enseignante, de retrouver un « équilibre » interne.

### **Fonction contenante et transformations**

Nous allons désormais présenter de nouvelles hypothèses, formulées dans la continuité des précédentes et issues de notre analyse du matériel recueilli dans un groupe d'enseignants, que nous avons mis en place pour cette nouvelle recherche.

Nous allons nous attarder sur un court extrait de verbatim. Il s'agit de propos prononcés par une professeure de français que nous avons décidé de nommer madame Laurent. Elle a tenu ces propos pendant le deuxième entretien que nous avons eu en mars dernier avec un groupe de cinq enseignants dans un collège du Nord de la France. Elle est venue avec un rapport d'exclusion et dit : « *C'est un gamin de 3<sup>e</sup>. Le vendredi des vacances, il était 9 heures du matin. Et... au bout de cinq minutes, je suis obligée de redire de sortir les affaires parce que c'était mou, mou dans la classe. Moi, j'suis pas molle, molle. Et donc je prends sur moi, je dis : "Voilà. Allez. On sort les affaires et on va s'y mettre". Et il y en avait toujours un qui ne faisait rien [...] Je lui dis : "Ben, alors, Kevin, allez, on y va". Et il me fait : "Oh, c'est bon, hein..."* ». J'ai explosé ». Et elle a décidé de l'exclure du cours. Dans l'après-coup, elle précise au groupe que c'est le geste des mains fait par l'élève qu'elle n'a pas supporté. Les mains légèrement inclinées pour relever le bout des doigts, la paume des mains tournées vers la table, il a fait un mouvement de haut en bas, comme pour signifier que l'enseignante devait se calmer.

Elle explique au groupe qu'elle a associé ce geste à « de la violence » et « du mépris ». Elle explique : « *On avait fait tout un travail pendant la semaine sur le mépris. On avait travaillé sur le meurtre de Claude Gueux, [un texte de Victor Hugo] comment Claude Gueux, trucidé à la hache le directeur de la prison qui lui a tourné le dos et qui a doublé le pas avec un*

*geste d'impatience. [...] On a vu que les gestes, ça peut être de la violence, etc. On a parlé du mépris. Et il me fait ça, quoi. Et j'ai pas supporté. J'ai pas supporté du tout [...] Ce truc-là, [ce geste] ça m'a... ça m'a vraiment vexée, en fait* ». Elle a ajouté ensuite que, dans cette situation, elle s'identifiait au héros de Victor Hugo, Glaude Gueux, qui assassine le directeur de la prison dans laquelle il est enfermé pour un vol mineur, parce que le directeur l'a séparé sans raison d'un autre détenu devenu son ami. Pour Madame Laurent, au moment où elle décide d'exclure Kévin, ce dernier agit comme le directeur de la prison, méprisant Claude Gueux auquel il adresse, un regard dédaigneux et qu'il considère avec mépris.

Outre le jeu des identifications à l'œuvre dans cette situation, ainsi que les enjeux de transmission des rapports aux savoirs de l'enseignante et de l'élève (Dubois, 2017), nous voulons nous attacher ici à formuler quelques hypothèses nouvelles à propos des affects que l'enseignante dit avoir éprouvés et avec lesquels elle nous a mis en contact dans le groupe au cours de l'entretien collectif. Il s'agit principalement de sa colère. Elle dit, comme on vient de le lire, avoir « explosé » et s'être sentie « vexée » par ce geste : « elle n'a pas supporté du tout ».

Il nous semble que les théorisations de Bion sur l'appareil à penser permettent d'appréhender comment le fait d'éprouver ces affects détermine la prise de décision par l'enseignante d'exclure un élève. Wilfred R. Bion (1897-1979) a conceptualisé une théorie de la pensée qui éclaire les aléas de la croissance ou de la non-croissance de la vie émotionnelle, avec leurs conséquences vitales pour la personnalité. Pour lui, la nécessité d'élaborer sans cesse est au cœur du travail de pensée. C'est une nécessité imposée à la psyché par la rencontre avec des signifiants bruts en attente de transformation. Pour Bion, la pensée naît à partir des « éléments bêta » qui incluent entre autres ce qu'il nomme « les impressions des sens » (Bion, 1962/1991, p. 43). Dans son modèle pour décrire comment la pensée naît à partir de ces éléments qui sont de la non-pensée, il a recours à « deux concepts, ceux de fonction alpha et d'éléments alpha » (Geissmann, 2001, p. 106). D'après Bion,

pour le nourrisson, « soit [les éléments bêta] dépassent les capacités de digestion maternelle [et] seront alors renvoyés avec une violence accrue vers le bébé, soit ils seront métabolisés par la maman et réadressés sous une forme acceptable vers l'enfant » (Geissmann, 2001, p. 108). L'appareil qui permet cette transformation est appelé fonction alpha, et les résultats de celle-ci les éléments alpha. Dans ce processus, « l'émotion brute, sensorielle (l'élément bêta), a été transformée par la capacité de digestion maternelle (la fonction alpha) en mental (l'élément alpha) » (*idem*).

Dans le champ de l'éducation et de la formation, Claudine Blanchard-Laville a mobilisé ce modèle bionien de l'appareil à penser pour appréhender ce qu'elle nomme la « fonction contenante » que les enseignants devraient être en mesure d'exercer. Pour elle, ces derniers ont intérêt « à développer en eux cette capacité à accueillir et même à héberger des éléments négatifs, des éléments bruts, déliés, désorganisés pour les transformer psychiquement, c'est-à-dire les traiter, les métaboliser avant de les rendre aux enseignés » (Blanchard-Laville, 2001, p. 250-251).

Il nous semble que dans le cas de madame Laurent, lorsqu'elle décide d'exclure Kevin hors de la classe, sa « fonction contenante » semble mise en défaut. Elle ne parvient pas à contenir et transformer en pensées ses éprouvés : elle dit avoir « explosé ». Sa capacité à penser, sa propre *fonction alpha*, pour reprendre les termes proposés par Bion, semble inhibée. Elle n'a « pas supporté du tout » ce geste dont elle dit qu'il l'a « vraiment vexée ». Nous faisons l'hypothèse que, dans cette situation qui conduit l'enseignante à exclure un élève de cours, c'est peut-être pour elle un moyen d'expulser hors de son espace psychique des *éléments bêta* qui ne peuvent être transformés par elle. Elle expulse ainsi « des impressions des sens » (Bion, 1962/1991, p. 43) indigestes qui n'appartiennent pas au domaine de la pensée. L'attitude de Kevin met l'enseignante en contact avec des affects qui, pour elle, ne peuvent être pensables. Dans ce cas, la prise de décision d'exclure semble en grande partie motivée par des ressorts irrationnels et incontrôlables. Elle ne peut être ressaisie par la

pensée que dans un après-coup plus ou moins proche. Les injonctions institutionnelles à exclure le moins possible et les rappels du caractère exceptionnel de cette punition ne suffisent donc pas à la juguler.

## Conclusion

En guise d'ouverture, nous voudrions proposer une nouvelle piste de réflexion pour tenter d'appréhender les enjeux psychiques à l'œuvre dans les situations d'exclusion ponctuelle de cours. Dans un article intitulé « Le fonctionnement psychique de l'analyste en séance : tendance à l'expulsion, envers de la fonction contenante », Régine Prat<sup>8</sup> propose d'étudier dans le cadre de la cure psychanalytique « la manière dont le fonctionnement psychique de l'analysant retentit sur celui de l'analyste » (Prat, 2004, p. 1375). Selon elle, « la prise en compte du fonctionnement mental de l'analyste [...] oblige à envisager l'«envers» de la fonction contenante, c'est-à-dire les mécanismes d'expulsion, de lâchage, de fermeture psychique » (*idem*). Bien sûr, l'enseignant n'est pas analyste et ses élèves ne sont pas des analysants, et la transposition de telles propositions du cadre analytique au cadre scolaire mérite d'être nuancée et modélisée. Cependant, il nous semble que cette proposition de Régine Prat concernant le fonctionnement de l'analyste en séance mériterait d'être transposée à propos de celui des enseignants avec une classe : l'exclusion ponctuelle ne peut-elle pas être envisagée comme l'envers de la fonction contenante qu'ils sont amenés à développer auprès de leurs élèves ? Une telle proposition inviterait à ne plus considérer l'exclusion comme une impasse dans la relation pédagogique, mais plutôt comme la manifestation d'éléments psychiques constitutifs de cette relation. Une telle proposition permettrait d'envisager autrement la banalisation de cette pratique dans les collèges et

---

<sup>8</sup> Nous tenons à remercier Claudine Blanchard-Laville de nous avoir signalé cet article en lien avec notre thématique de recherche, à l'issue du colloque qui est à l'origine de ce chapitre.

« la tendance à exclure pour des motifs de faible importance » (Grimault-Leprince, 2007).

Pour tenter d'abaisser la fréquence du recours à cette punition dans les collèges, il faudrait alors aider les enseignants à éprouver une partie des affects avec lesquels ils pourraient être mis en contact dans les relations pédagogiques dans lesquelles ils sont engagés, à condition de ne pas expulser ces éléments psychiques qui ne trouvent pas d'autre destination que l'expulsion. Une autre voie consisterait à aider les enseignants à une meilleure lecture des phénomènes groupaux dans la classe, leur permettant de traiter et réagir aux perturbations des élèves avec une plus grande distance.

## Bibliographie

- Bion, W. R. (1962/1991). *Aux sources de l'expérience*. Paris : PUF.
- Blanchard-Laville, C. et Toux-Alavoine, B. (2000). « Le temps de formation ». Dans C. Blanchard-Laville et S. Nadot (dir.) *Malaise dans la formation des enseignants* (p. 167-184). Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF.
- Bossard L.-M. (2004). *De la situation d'étudiant(e) à celle d'enseignant(e) du second degré. Approche clinique du passage*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Paris X Nanterre.
- Bossard, L.-M. (2009). « Enseignants débutants : de l'«adolescence professionnelle» à la «post-adolescence professionnelle» ». *Cliopsy*, 2, 65-77.
- Debarbieux, E. (1999). « Désigner et punir. Remarques sur une construction ethnicisante au collège ». Dans D. Meuret. *La justice du système éducatif* (p. 195-211). Paris, Bruxelles : De Boeck.
- Dubois A. (2011). *Des premières monographies du courant psychanalytique de la pédagogie institutionnelle à la formation des enseignants aujourd'hui*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Paris Ouest Nanterre.



- Dubois, A. (2017). « Face au mutisme d'un élève : quelques enjeux de transmission du rapport au langage ». Dans G. Therriault, D. Baillet, M.-F. Carnus & V. Vincent (dir.) *Rapport au(x) savoir(s) de l'enseignant et de l'apprenant : une énigmatique rencontre* (p. 47-58). Bruxelles : De Boeck.
- Dubois, A. et Kattar, A. (2017). Faire de la recherche « avec » ou de la recherche « sur » ? Une recherche sur l'exclusion ponctuelle de cours en France. *Phronesis*, 6/1-2, 48-59.
- Garcia, A. (2013). *Éducation et discipline au collège*. Thèse de doctorat en sociologie, Université Bordeaux Segalen.
- Giust-Desprairies, F. (2004). *Le désir de penser. Construction d'un savoir clinique*. Paris : Téraèdre.
- Geissmann, N. (2001). *Découvrir Bion*. Ramonville-Saint-Agne : Érès.
- Grimault-Leprince, A. (2007). Les exclusions de cours au collège. Les effets du contexte local et des représentations enseignantes des élèves. Communication orale, Colloque international « Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation » à Strasbourg. Actes disponibles en ligne : [http://www.congresintaref.org/actes\\_pdf/AREF2007\\_Agnes\\_GRIMAULT-LEPRINCE\\_214.pdf](http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Agnes_GRIMAULT-LEPRINCE_214.pdf) [consulté en ligne le 26 juillet 2016]
- Hans, D. (2018, à paraître). « Intervention ». Dans A. Vandeveldde-Rougale et P. Fugier. *Dictionnaire de sociologie clinique*. [1] Ramonville-Saint-Agne : Érès.
- Hans, D. et Hatchuel, F. (2010). Réflexions à propos d'un dispositif de supervision dite « institutionnelle »... à l'université : une formation à l'animation clinique d'un groupe. *Connexions*, 93, 167-183.
- Kaës, R. (2009). *Les alliances inconscientes*. Paris : Dunod.
- Kattar, A. (2012). Entretien clinique en groupe. *Cliopsy*, n° 8, 29-46.
- Pinel, J.-P. (2008). « Les préadolescents et les adolescents sans limites et l'institution ». *Le Journal des psychologues*, 263, 23-26.
- Prat, R. (2004). « Le fonctionnement psychique de l'analyste en séance : tendance à l'expulsion, envers de la fonction

- contenante ». *Revue française de psychanalyse*, 68, 1735-1742.
- Redl, F. (1979). « Émotion de groupe et leadership ». Dans A. Lévy (dir. et trad.), *Psychologie sociale, textes fondamentaux* (p. 376-392).
- Winnicott, D. W. (1994). *Agressivité, culpabilité et réparation*. Paris : Payot (2004).
- (2011, août). Circulaire sur l'organisation des procédures disciplinaires dans les collèges, les lycées et les établissements régionaux d'enseignement adapté, mesures de prévention et alternatives aux sanctions. *Bulletin officiel du ministère de l'Éducation nationale et du ministère de la Recherche*. [http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo57071](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo57071) [consulté en ligne le 25 juillet].