

# Des retenues au collège : pour qui et pourquoi ?

**Alain Garcia**

DANS **DÉVIANCE ET SOCIÉTÉ** 2013/2 (VOL. 37), PAGES 155 À 179  
ÉDITIONS **MÉDECINE & HYGIÈNE**

ISSN 0378-7931

DOI 10.3917/ds.372.0155

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://www.cairn.info/revue-deviance-et-societe-2013-2-page-155.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 Médecine & Hygiène.**

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.

## Des retenues au collège : pour qui et pourquoi ?

*Dans l'enseignement secondaire français, les retenues sont des « punitions scolaires » prévues pour répondre aux « manquements mineurs aux obligations ». Dans trois collèges représentatifs, nous comparons d'abord les quantités et les motifs de « colle », et essayons d'expliquer les différences. En second lieu, une focalisation sur le sexe et sur la classe fait émerger des résultats favorables aux filles et aux jeunes collégiens. Dans un troisième temps, se pose la question de la répartition des retenues. Loin d'être concentrées sur un petit nombre d'élèves, elles révèlent une logique de maintien de l'ordre (scolaire et statutaire), qui limite beaucoup la réflexion éducative.*

**Alain Garcia**

Université Bordeaux Segalen  
Département de sociologie  
Centre Émile Durkheim

Sanctionner, punir ou cadrer sont des verbes souvent employés à propos de l'école. Quel que soit l'établissement, il est aisé de dire que le laxisme gagne, que les adolescents sacrifient l'apprentissage sur l'autel de leurs intérêts juvéniles et que « tout le monde laisse faire ». Cette lecture réclame logiquement un ordre « sévère mais juste », auquel souscrivent certains professionnels... ceux-là mêmes, parfois, qui procèdent *in situ* à un évitement des conflits.

Devant des élèves variablement *disposés*, les enseignants doivent créer les conditions d'écoute qui permettent un bon déroulement du cours. Facilement ou difficilement obtenue, la coopération recherchée passe par une alternance de « domination » et de « négociation » (Woods, 1977), et, dans tous les cas, par une certaine confrontation aux adolescents. Depuis la mise en place du collège unique, en 1977, les élèves peu conformes au modèle culturel du secondaire refusent en effet d'être définis par leurs carences. Cette différence de perspective est à l'origine d'une partie des punitions, que les professeurs n'ont d'autres choix que d'ordonner eux-mêmes.

Autant réclamées qu'embarrassantes, les retenues convoquent des logiques scolaires nourries par des logiques sociales (Grimault-Leprince, Merle, 2008). À la suite d'autres recherches (Ayrat, 2010; Debarbieux, 1999; Verhoeven, 1998), nous souhaitons éclairer ce phénomène par une étude qualitative, centrée sur trois collèges. Dans chacun d'entre eux, les « colles » figurent bien au centre d'un système punitif, dont l'orientation devrait toutefois être éducative (Piriat, 2007). Pour en juger, nous envisageons trois questions : les constructions, volumes et motifs de retenue témoignent-ils de pratiques locales (très) différentes ? Les critères du sexe

et – au sens ordinal – de la classe apparaissent-ils en second lieu comme des variables-clés ? Existe-t-il, enfin, des « noyaux durs » de motifs, d'élèves, et, au-delà, d'adultes ?

## Place des punitions dans trois collèges

Inspirés par des textes parus en 2000<sup>1</sup>, les règlements intérieurs des collèges publics séparent les « punitions scolaires » des « sanctions disciplinaires ». D'une faible gravité, les premières répondent aux « manquements mineurs aux obligations des élèves, par exemple les perturbations de la vie de la classe et de l'établissement ». Ces punitions prennent la forme d'inscriptions sur le carnet de correspondance, d'excuses orales ou écrites, de devoirs supplémentaires, d'exclusions ponctuelles de cours et de retenues. Au cours d'une recherche menée en 2010, les « colles » de trois collèges aquitains ont été analysées, et l'opinion des acteurs locaux a été recueillie.

## Recueil des données

À l'instar de Robert Ballion (1996) analysant des transgressions lycéennes, nous avons pris acte de la séparation scolaire de trois registres : ceux de l'assiduité, du travail et du comportement. Nous avons ensuite distingué vingt sous-catégories de motifs (tableau 1).

Trois remarques doivent être formulées ici : plutôt que de s'en tenir aux retenues potentielles, nous mesurons les retenues appliquées, repérables dans les registres locaux par la mention « présent(e) ». De la sorte, les doubles ou triples comptabilisations de certains punis – convoqués à deux ou trois reprises avant de se présenter – sont évitées. Une imprécision entoure au contraire les cumuls d'« observations » (catégorie 19 : CU). Les colles consécutives à trois observations ne signalant jamais qu'un motif global (« trois observ. »), on ne peut distinguer, parmi les trois remontrances, celles qui sont adressées à un groupe de celles qui le sont à un seul élève. Cela conduit à sous-estimer le caractère groupé des transgressions ou de leurs réponses. La possibilité de retenues officieuses<sup>2</sup>, enfin, laisserait supposer l'existence de chiffres cachés, qu'il faudrait ajouter aux nôtres. En définitive, nous travaillons dans cette étude sur des valeurs « plancher » (égales ou inférieures au nombre réel de colles).

## Trois collèges urbains

Établissement de banlieue classé en « réseau ambition réussite »<sup>3</sup>, le collège « Albert Camus » est public, urbain, doté d'une SEGPA<sup>4</sup> et d'une UPI<sup>5</sup>. L'effectif global excède 500

<sup>1</sup> Décret du 5 juillet 2000, circulaire du 11 juillet 2000 et dossier d'accompagnement du 10 avril 2001, qui présentent aussi le travail d'intérêt scolaire comme mesure de réparation, et citent le travail d'intérêt général comme mesure pénale.

<sup>2</sup> Il peut s'agir d'enseignants organisant entre eux la présence d'élèves, pendant des cours différents des leurs. Les collégiens interrogés, cependant, évoquent très rarement l'existence d'une telle procédure.

<sup>3</sup> La circulaire du 30 mars 2006 a scindé les réseaux d'éducation prioritaires (REP) en RAR (réseaux ambition réussite, les plus exposés à la difficulté) et en RRS (réseaux de réussite scolaire).

<sup>4</sup> Section d'enseignement général et professionnel adapté, qui accueille des adolescents en « échec scolaire ».

<sup>5</sup> Unité pédagogique d'intégration organisant la succession de cours en classe ordinaire et en classe particulière (depuis la rentrée scolaire 2010, les UPI sont devenues des ULIS, ou unités localisées pour l'inclusion scolaire).

Tableau 1 : Classement des types de transgression

	ASSIDUITÉ	Sens et précisions
1 : Ab 2 : Re 3 : SA	Absences de cours (ciblées ou cumulées) Retards (cours, étude, CDI, internat) Sortie interd., Abs. d'heure d'étude, de retenue	Exemples : évaluation(s) non faite(s) ou absences aux mêmes cours Faute d'internat dans les 3 collèges, trois cas de retard seulement sont possibles En collège, les sorties ne peuvent avoir lieu qu'en fin de demi-journée
	TRAVAIL	
4 : MS 5 : TR 6 : Fr	Défaut de Matériel, docum. non Signés Travail refusé ou nul, Résultats insuffisants Fraude, Tricherie (active, passive)	En EPS notamment, l'oubli d'« affaires » ne peut être compensé La liaison travail-résultat reste à l'appréciation de chaque enseignant La fraude passive consiste à laisser s'« inspirer » son voisin
	COMPORTEMENT	
	TROUBLE des normes scolaires	
7 : PO 8 : LI 9 : CD 10 : DP 11 : FU	Posture, tenue, utilis. d'Objets interd. (tél.) Présence Lieu Interdit ou passage indu Comportement et/ou objet Dangereux Dissipation, grossier., Perturbation, bavard. Falsification d'écrits, Usurpation d'identité	La tenue, le téléphone, la cigarette ou le chewing-gum sont concernés Souvent, stationner dans les couloirs ou doubler dans la file du self Par exemple, pousser un élève ou utiliser un laser (viseur) rouge Sont ici englobés les rires, grossièretés audibles, inattentions, etc. Pour l'essentiel, de faux appels téléphoniques et fausses signatures
	Rapport aux BIENS	
12 : Dé 13 : DS 14 : VR 15 : AT	Dégradation mineure (écrits sur une table) Dégradation, vandal. et/ou att. à la Sécurité Vol, recel, Revente, deal Attention Troublée (ex : ébriété)	Les papiers ou fruits jetés à terre s'ajoutent aux écrits (sur les tables) On pense ici à des tags ou à des manipulations d'extincteurs Les objets revendus peuvent avoir été dérobés sur place, ou non L'altération du moi pouvant procéder de l'alcool ou du cannabis
	Rapport aux PERSONNES	
16 : VÉ 17 : IA 18 : VA	Violence à Élève, crachat, coup, racket Irrespect à Adulte, insubordinat., insol. Violence, insulte, menace à Adulte	La gravité dépasse ici l'insulte « amicale » (cf. catégorie 10 : DP) L'irrespect ressenti est fonction d'appréciations, très subjectives Peut aussi compter un objet (dangereux) jeté en direction d'un adulte
	AUTRES	
19 : Cu 20 : Im	Cumul (carnet oublié, observations, retards) Imprécis, inconnu	Le plus souvent, l'addition de trois « observations » vaut une retenue Un cas est dit imprécis lorsque le motif est peu lisible ou absent

élèves, mais se réduit à 435 si l'on excepte les collégiens de l'enseignement adapté (le choix comparatiste de notre étude empêchant, précisément, la prise en compte de ces élèves). Selon les indicateurs ministériels<sup>6</sup>, une faible part d'élèves est d'origine sociale très favorisée (6,4% ici, contre 23,3% au niveau national), et, à l'autre extrémité du continuum, 65,4% des origines sociales sont « défavorisées » (la moyenne nationale étant de 33,6%). Les collégiens acceptés en seconde générale et technologique représentent toutefois une proportion voisine du résultat national (proche de 59%). En 2010, le diplôme national du brevet, série collège, est obtenu par 63,1% des candidats (contre une moyenne nationale de 84,5%). Parmi ces candidats, 36,9% obtiennent le diplôme avec mention, et 26,1% l'obtiennent sans cela.

Le collège « des Oiseaux » est public, urbain, favorisé et d'assez faible effectif. Il est situé dans un quartier parfois qualifié de « bo-bo », et dont une partie des presque 400 élèves est issue. Manifestée par le petit nombre de classes (16), la dimension resserrée se traduit aussi par l'absence de principal-adjoint. Cette absence produit un accroissement de demandes punitives envers le chef d'établissement, ainsi que l'explique une enseignante : *y en a un, vraiment, qui te casse les pieds : bon, allez, tu vas chez Monsieur « Dubreuil », et puis voilà, quoi ! Alors que bon, on devrait pas déranger le principal pour des brouilles !* Quoi qu'il en soit, les indicateurs relatifs à cet établissement sont assez favorables : la part d'élèves d'origine sociale très favorisée est de 30,7%, quand la catégorie qui s'en éloigne le plus représente 16,4%. En second lieu, l'orientation en seconde générale et technologique (2GT) est réalisée pour 78,2% des élèves de 3<sup>e</sup>. Les résultats au brevet confirment la situation avantageuse des Oiseaux : fixé à 81,7% en 2010, le taux de réussite rassemble 53,7% de diplômés avec mention, et 28% de diplômés « secs ».

Par son statut privé et par sa configuration, le collège « Cardinal » se distingue des deux premiers établissements. Intégrant presque 1000 élèves dans une cité scolaire qui en compte deux fois plus, le collège bénéficie de moyens humains et technologiques très favorables, confirmés par la taille des bâtiments et par l'étendue de la cour. Doté, selon un enseignant, d'une réputation d'établissement pour « fils de médecins », Cardinal tendrait aussi à scolariser de façon familiale, en termes de fratrie ou de filiation. C'est ici de manière éclatante que les indicateurs locaux se détachent des normes : 63,4% des élèves sont d'origine sociale très favorisée, 82,1% des orientations conduisent en 2GT et 87,5% des candidats obtiennent le brevet (l'accès à la mention se vérifiant ici dans deux cas sur trois).

## Observations, mots ou signatures

La catégorie des « punitions scolaires » est dominée par trois types de mesures : l'inscription sur le carnet de correspondance, la retenue et l'exclusion ponctuelle d'un cours. Sur le terrain, les premières de ces mesures sont appelées « observations », « signatures » ou simplement « mots ». D'usage courant, elles ne produisent néanmoins qu'une faible partie des colles. Cela représente 15%<sup>7</sup> de cas au collège Camus, 28,5% de cas aux Oiseaux et près de 11% à Cardinal. Dans les deux établissements publics, la transformation d'une « observe » en colle s'opère de manière proche : trois observations déclenchent une retenue dans le collège populaire, quand quatre conduisent à ce résultat, aux Oiseaux.

<sup>6</sup> Il s'agit des IPES (Indicateurs pour le Pilotage des Établissements du Second degré) de l'année 2009/2010.

<sup>7</sup> Camus : 15,1% (68/449) ; les Oiseaux : 28,5% (129/452) ; Cardinal : 10,8% (52/481).

D'apparence plus «tolérant», ce choix encourage en fait la banalisation des inscriptions sur le carnet : nous constatons en effet que le petit collège favorisé est celui dont la plus grande part de retenues procède d'observations. Cela paraît d'autant plus significatif que la portée de ces dernières a été modifiée sur la demande de professeurs : contrairement à la situation initiale, les observations ont désormais une incidence sur la note de vie scolaire, et leur cumul engendre une punition concrète.

La situation du collège Cardinal est différente : son règlement intérieur ne prévoit en effet que des retenues liées au travail, et la conversion des remarques écrites en retenue ne relève pas d'une norme. Cela expliquerait la moindre présence des colles par cumul dans cet établissement, qui désigne les remarques écrites évoquées par le terme de « signatures ».

Faute de données précises, nous ne pouvons comparer la distribution des différents « mots » avec celle des retenues. Dans les discours, nous voyons cependant se dessiner quelques tendances. S'ils déplorent parfois un manque de sévérité envers certains élèves, les assistants d'éducation refusent de réduire leur rôle à celui de punisseurs. Invités à s'exprimer sur les observations, certains signalent donc une distance à ces mesures. A.E.D. aux Oiseaux, Florian livre ainsi une présentation un peu contrastée : *L'observation est assez courante. Pour les professeurs, en tout cas ! [...] Les retenues, j'ai eu du mal à me lancer ! [...] je préfère leur donner quelque chose à copier, déjà, pour avoir le silence immédiat ! [...] pour une observation, y'en a qui vont faire un scandale !*

La pertinence d'une décision se mesure bien sûr aux résultats qu'elle produit. En l'espèce, la proportion de collégiens pour qui les inscriptions sur le carnet ne « marchent pas » reste inconnue. Elle l'est d'autant plus que tout adulte de l'établissement peut donner un avis, et que la probabilité de consensus est faible. Le système des remarques écrites peut néanmoins être interrogé sur un plan pratique.

De façon générale, les personnels de vie scolaire accordent que la délivrance d'une observation ou d'une retenue reste soumise aux appréciations individuelles, qui n'est pas réductible à la gravité d'une transgression : cela revient à dire qu'à fait égal, un enseignant peut « coller », qu'un autre enseignant peut faire une remarque verbale, et qu'un surveillant peut « mettre un mot ». D'autres fois, les actions punitives s'inscrivent dans des régularités que n'explique pas le profil des élèves. Derrière la question des remarques écrites, Monsieur Demailly (conseiller d'éducation au collège Cardinal) voit celle du motif des « fautes », et les différences d'engagement éducatif : *dans des classes, y a peu ou pas de signatures, dans d'autres, y a que ça ! [...] Et puis, pourquoi on met les signatures, est-ce que c'est juste pour prendre acte ou est-ce qu'on fait autre chose ? [...] j'oublie mon livre de maths, ça, c'est le lundi. Mercredi [...] mon livre de SVT [...] puis vendredi [...] Qu'est-ce que je fais ? Est-ce que je marque « livre oublié » ? [...] [ou] j'en parle au professeur principal pour voir [...] pourquoi il a pas de livres ?*

## Ensemble de retenues

### Volumes, récurrences et probabilités de retenue

À la différence des « mots sur le carnet », nous pouvons préciser, dans chaque collège, l'importance des retenues (tableau 2).

En dépit de leurs spécificités, les trois établissements présentent un volume de retenues comparable, compris entre 450 et 480 cas annuels (tableau 2) de retenues. Bien que le collège privé scolarise peu d'adolescents « difficiles », ces résultats laissent penser que le nombre de colles est lié à des contraintes organisationnelles. Par souci d'efficacité et de contrôle, les retenues exigent en effet d'ajuster le nombre d'élèves aux possibilités du surveillant sollicité ; c'est généralement le cas le mercredi après-midi.

Le nombre moyen de retenues par élève collé, ensuite, place le petit collège favorisé (3,3) devant le collège populaire (2,7), et devant le « très bon » collège privé (2,1) : dans les trois cas, l'importance des écarts types souligne la variabilité des situations (et la faible représentativité des moyennes, malgré tout élevées). Au-delà, la probabilité d'être collé une fois au moins rétablit un classement attendu : avec une proportion de 37,7%, Albert Camus est un peu moins bien situé que les Oiseaux (35,1%) et plus loin encore de Cardinal (23,9%). Dans les trois cas, ces probabilités élevées restent pourtant conformes à la norme française : dans l'enquête quantitative d'Agnès Grimault-Leprince et Pierre Merle (2008), la proportion moyenne se fixe en effet à 34,4%.

## Des raisons de punir

Considérées dans leur volume et dans leurs proportions, les retenues peuvent aussi être ordonnées par catégories de motifs (tableau 3).

En écartant ici les retenues « non classées »<sup>8</sup>, on obtient des résultats voisins dans les deux premiers collèges. Établissements pourtant bien distincts, Albert Camus et les Oiseaux présentent en effet une égale proportion de colles pour défaut d'assiduité, une petite variation pour les cas liés au travail et un écart un peu plus grand pour les « mauvais » comportements. À l'intérieur de ce large spectre, il est encore troublant de noter la proximité des résultats liés au rapport aux normes (32,9 et 33,1%) et de ceux rapportés aux biens (2,5 et 2,9%). Seul le rapport aux personnes (adolescents et adultes) éloigne un peu le collège de banlieue du collège de centre-ville : l'écart entre 28,2% et 21,9% excède ici 6 points. L'importance de ces valeurs illustre sans doute la *violence symbolique* (Bourdieu, 1972) de l'institution scolaire, forte de codes culturels élitistes et d'injonctions à une soumission sans bénéfices : pour résister peut-être au sentiment d'indignité sociale, certains élèves agresseraient verbalement des professeurs, perçus comme *dépréciateurs légitimes*. Ainsi l'exprime Ouidad, en 6<sup>e</sup> au collège Camus : *Bon, par exemple, il me dit : t'as pas été éduquée. Ben, remballe ! [...] par exemple, il me parle mal [...] je réponds, je lui ai dit : ben vas-y ! Il me parle de mes parents, là !*

Par une surreprésentation manifeste du motif « travail », le collège Cardinal se distingue des deux précédents. Ses conditions très favorables l'autorisent en effet à séparer, dans son règlement intérieur, le « rappel à l'ordre », la « retenue de travail » et l'« avertissement ». Toutefois, cette apparente séparation est déjà contrariée par la définition de la première mesure, qui rend possible la confusion avec une retenue : le rappel à l'ordre est en effet « accompagné d'une réparation qui peut aller jusqu'à une retenue sur le temps libre pour du travail personnel ou un service collectif ». Sur un plan pratique, cette mesure correspond à ce que personnels et élèves désignent par le terme de « dispo ». Il s'agit

<sup>8</sup> Faute de précision, les motifs « cumul » (19: Cu) et « imprécis » (20: Im) ne peuvent être exploités ici.



Tableau 2 : Volume, récurrence et probabilité de retenues

<b>COLLÈGE</b>	<b>Nombre de semaines considérées/ année scolaire</b>	<b>Nombre total d'élèves (effectif total)</b>	<b>Nombre d'élèves retenus/ année scolaire</b>	<b>Nombre total annuel de retenues</b>	<b>Nombre moyen de retenues par élève collé</b>	<b>Nombre moyen de retenues/ semaine</b>	<b>Proportion d'élèves collés (une fois au moins/ effectif total)</b>
A. Camus (hors SEGPA)	32 semaines	435 élèves	164 collés	449 retenues	2,74 (= 2,25)	14 ret./sem.	37,7%
Les Oiseaux	32 semaines	388 élèves	136 collés	452 retenues	3,32 (= 2,94)	14,1 ret. / sem.	35,1%
Cardinal	32 semaines	968 élèves	231 collés	481 retenues	2,08 (= 1,61)	15 ret. / sem.	23,9%

Tableau 3 : Répartition des retenues par motif (résultats partiels)

<b>COLLÈGE</b>	<b>ASSIDUITÉ</b>	<b>TRAVAIL</b>	<b>COMPORTEMENT</b>			<b>NON CLASSÉE</b>
			<b>Normes</b>	<b>Biens</b>	<b>Personnes</b>	
A. CAMUS (hors SEGPA)	40/449 = 8,9%	82/449 = 18,3%	113/449 = 25,2%	10/449 = 2,2%	96/449 = 21,4%	108/449 = 24,1%
Résultats partiels (341/449 retenues) 18 motifs = 100%			113/341 = 33,1%	10/341 = 2,9%	96/341 = 28,2%	19:Cu (68/108) 20: Im (40/108)
	40/341 = 11,7%	82/341 = 24%		219/341 = 64,2%		
LES OISEAUX	41/452 = 9,1%	95/452 = 21%	105/452 = 23,2%	8/452 = 1,8%	70/452 = 15,5%	133/452 = 29,4%
Résultats partiels (319/452 retenues) 18 motifs = 100%			105/319 = 32,9%	8/319 = 2,5%	70/319 = 21,9%	19:Cu (129/452) 20: Im (4/452)
	41/319 = 12,8%	95/319 = 29,8%		183/319 = 57,4%		
CARDINAL	28/481 = 5,8%	238/481 = 49,5%	36/481 = 7,5%	0/481 = 0%	6/481 = 1,3%	173/481 = 36%
Résultats partiels (308/ 481 retenues) 18 motifs = 100%			36/308 = 11,7%	0/308 = 0%	6/308 = 2%	19:Cu (52/481) 20: Im (121/481)
	28/308 = 9,1%	238/308 = 77,3%		42/308 = 13,6%		



en fait – pour les élèves ayant par exemple manqué de ponctualité – de demeurer dans une salle d'étude, à la disposition des surveillants.

Ce qui distingue véritablement cette mesure d'une plus noble « retenue de travail » est souvent l'ennui ressenti par les élèves concernés, par exemple plus satisfaits d'aller récupérer des billets d'appel accrochés aux portes des nombreuses salles de cours. Faute de cela, un collégien de 3<sup>e</sup> peut exprimer la plainte suivante : *Et en plus, on est en retard de cinq minutes, on rattrape une heure* [en fin de journée]. *En plus, on nous dit qu'on va être à la disposition* [des surveillants], *et en fait, on fait rien. On perd une heure de notre journée, juste pour être arrivé en retard.* Au-delà de ces colles parallèles, on peut remarquer que 22,7% des motifs de Cardinal sont de nature différente de ceux, officiels, du travail. Il s'agit pour l'essentiel de retards (8,1%) et de dissipation/perturbation (11,7%), que le collège très favorisé refuse initialement de prévoir.

Retenues collectives

Données à plusieurs élèves pour un motif voisin, les retenues groupées (tableau 4) révéleraient plusieurs faits. Il faut ici rappeler la célèbre analyse de Jacques Testanière (1967) qui, 45 ans plus tôt, observe dans certains lycées l'émergence de « chahuts anomiques ». À la différence des « chahuts traditionnels » (qui marquent les temps forts de la vie collective, et dont la fréquence reste inversement proportionnelle au degré de prestige des disciplines enseignées), les nouveaux chahuts négligent la hiérarchie des matières, en même temps qu'elles signent la faible intégration des contestataires : ce sont souvent des élèves d'origine populaire, entrés au lycée dans la première phase de massification et plutôt relégués sur le plan culturel. Dans notre étude, cette problématique classerait le collège Cardinal dans la catégorie traditionnelle, et le collège Camus dans la plus récente.

À un niveau pratique, on peut aussi penser qu'un enseignant punit plus efficacement une faute commune ou un (petit) désordre groupé – circonscrit dans le temps –, plutôt que des manifestations aléatoires et récurrentes, émanant d'individualités. On soulève ici la question de l'hétérogénéité des publics scolaires, dont l'acuité s'est révélée croissante depuis la mise en place du collège unique. Soulignée par les enquêtes sociologiques, la difficulté à gérer des classes hétérogènes est d'ailleurs telle que la sémantique regroupe, parfois, les qualificatifs « difficile » et « hétérogène » (Barrère, 2002, 10).

Tableau 4 : Caractère groupé (collectif) des retenues

COLLÈGE	Nombre total de retenues	Dont retenues groupées	Retenues groupées/ total retenues
A. Camus (hors SEGPA)	449	140	140/449 = 31,2%
Les Oiseaux	452	61	61/452 = 13,5%
Cardinal	481	273	273/481 = 56,8%

L'écart constaté entre le collège Camus (où 31,2% de retenues sont groupées) et le collège Cardinal (56,8%) surprend d'autant moins que celui-ci veut concentrer les retenues sur le thème du travail. Dans ce cadre, en effet, la faute des élèves est « objective » et, comme elle concerne rarement un cas isolé, elle est inéluctablement punie. Il n'en est pas

de même des perturbations ponctuelles, dont la réalité reste subjective et moins facilement comparable. Quoi qu'il en soit, le cas du collège des Oiseaux paraît plus étonnant, puisque 13,5% seulement des retenues précises ont été appliquées de façon collective. Parmi les hypothèses explicatives figurent le fort volume de retenues consécutives à un cumul d'observations (non prises en compte ici) et, d'autre part, les cas d'élèves au profil signalé comme déviant.

À ce niveau de l'enquête, les premiers résultats dessinent déjà des tendances : rapporté aux effectifs, le nombre de retenues est deux fois plus élevé dans les collèges publics que dans l'établissement privé très favorisé. L'écart se resserre, cependant, si l'on considère le cas des élèves collés une fois au moins : la probabilité ne varie plus ici que de 24 à 38%, dans des organisations qui prévoient toujours 14,5 retenues par semaine. Les motifs, enfin, révèlent quelques distinctions : non sans peine, le collège le plus favorisé concentre l'essentiel des punitions sur le thème du travail, et non sur celui du comportement. Il reste qu'un collégien sur quatre, au minimum, fait l'objet de retenue(s) au cours d'une année scolaire.

## Situation des collés

### Des réitérations

Établir la récurrence des retenues pour les mêmes élèves aide à mieux comprendre les pratiques locales. Dans les trois établissements, cette mesure fait apparaître l'importance décroissante des élèves collés à une, deux, puis trois reprises (tableau 5).

La répartition des collés par récurrence accorde la première place aux collégiens une seule fois punis : ils représentent 41,5% des cas dans l'établissement populaire, 36% dans le petit collège favorisé et 52,8% dans l'établissement privé. Pour les collés à deux reprises, la proportion est en revanche identique, et représente toujours 1/5<sup>e</sup> des cas. À Camus et aux Oiseaux, l'ajout des deux premières catégories s'avère donc nécessaire pour constituer une majorité. Les résultats les plus saisissants se remarquent d'ailleurs dans le second collège : avec un tiers de collés « secs » seulement, *les Oiseaux* confirme une plus forte concentration de punitions sur un plus petit nombre d'élèves. C'est d'ailleurs dans cet établissement que le record de retenues pour un même collégien est atteint (16). Dans une perspective plus large, il faut noter le fort volume d'élèves retenus 3 fois et plus, au cours de l'année : pour l'ensemble des trois collèges, ils représentent une soixantaine d'élèves.

Coutumiers des sanctions ou éloignés d'elles, 84 collégiens interrogés ici ne récusent pas l'économie punitive locale. Six fois sanctionnée par une retenue et deux autres fois par une exclusion de cours, Marwa (en 5<sup>e</sup> à Camus) définit la discipline de la façon suivante : *ça dépend les profs*. Pour expliquer la modération générale, on peut rappeler que le contrôle assez coercitif exercé en collège faiblit malgré tout devant les manifestations de la vie juvénile (dont la libre expression est un enjeu majeur pour les adolescents). Aucune vraie censure ne s'exerce en effet en direction des vêtements légers ou décontractés, et, en tout autre lieu que les bureaux ou les salles de travail, ceux qui le souhaitent peuvent rendre publique leur vie sentimentale, ou manifester de la grossièreté verbale.

Tableau 5 : Répartition des collés par récurrence

COLLÈGE	Nombre d'élèves collés 1 fois	Nombre d'élèves collés 2 fois	Nombre d'élèves collés de 1 à 2 fois	Nombre d'élèves collés 3 fois	Nombre d'élèves collés 4 fois	Nombre d'élèves collés 5 fois	Nombre d'élèves collés de 6 à 16 fois	Nombre d'élèves collés 3 fois et plus	TOTAL
A. Camus (hors SEGPA)	68/64 = 41,5%	33/164 = 20,1%	101/164 = 61,6%	20/164 = 12,2%	15/164 = 9,1%	7/164 = 4,3%	21/164 = 12,8%	63/164 = 38,4%	164/164 = 100%
Les Oiseaux	49/136 = 36%	28/136 = 20,6%	77/136 = 56,6%	13/136 = 9,6%	14/136 = 10,3%	6/136 = 4,4%	26/136 = 19,1%	59/136 = 43,4%	136/136 = 100%
Cardinal	122/231 = 52,8%	48/231 = 20,8%	170/231 = 73,6%	25/231 = 10,8%	16/231 = 6,9%	8/231 = 3,5%	12/231 = 5,2 %	61/231 = 26,4%	231/231 = 100%

De ce point de vue, la liberté individuelle se lit d'abord dans la très faible proportion de retenues ordonnées pour cause de « mauvaise tenue ». Bien qu'elle comprenne aussi l'utilisation d'objets interdits tels que le téléphone portable, la sous-catégorie des postures, tenue et utilisation d'objets interdits (cf. *tableau 1*, sigle « 7 : PO ») ne représente en effet que 6 cas sur 452 au collège des Oiseaux, 3 sur 449 au collège Camus et aucun au collège Cardinal. Sur le thème général de la *tenue*, nombre d'adultes concèdent, nous le verrons, une gêne à intervenir.

## Variable de genre

Pour mesurer les écarts de genre liés aux retenues, on peut observer les proportions initiales de filles et de garçons dans chaque établissement, et comparer ces valeurs avec celles des élèves collés, une fois ou plus (*tableau 6*).

Tableau 6 : Probabilité d'être collé (une fois au moins), par sexe

	Attendu filles	Constaté filles	Attendu garçons	Constaté garçons
COLLÈGE	Nombre de filles/ effectif total	Collées filles/ collées total	Nombre de garçons/ effectif total	Collés garçons/ collés total
A. Camus (hors SEGPA)	202/435 = 46,4%	55/164 = 33,5%	233/435 = 53,6%	109/164 = 66,5%
	Écart filles (33,5 – 46,4) : <b>-12,9 points</b>		Écart garçons (66,5 – 53,6) : +12,9 points	
Les Oiseaux	200/388 = 51,5%	50/136 = 36,8%	188/388 = 48,5%	86/136 = 63,2%
	Écart filles (36,8 – 51,5) : <b>-14,7 points</b>		Écart garçons (63,2 – 48,5) : +14,7 points	
Cardinal	442/968 = 45,7%	72/231 = 31,2%	526/968 = 54,3%	159/231 = 68,8%
	Écart filles (31,2 – 45,7) : <b>-14,5 points</b>		Écart garçons (68,8 – 54,3) : +14,5 points	

Khi2 collège Camus : 17,61 ; khi 2 Les Oiseaux : 18,31 ; khi2 Cardinal : 25,68 (DOL : 1, ou seuil 0,001).

Un écart de 13 ou 14 points apparaît dans les trois collèges, au bénéfice permanent des filles. Déjà très nets, ces résultats exigent d'être rapportés à ceux de la répartition des retenues entre les deux sexes. Nous constatons alors un accroissement des écarts (*tableau 7*).

Les sujets souvent punis dénoncent aussi rarement l'ordre en place que le font leurs pairs (peu ou pas collés). Sur le thème du genre, l'opinion majoritaire fait en revanche état de différences. La plupart des garçons, d'abord, affirment l'idée de transgressions et/ou de réponses sexuées. Cela apparaît notamment dans les commentaires suivants : *Ils ont plus [davantage] de pitié pour les filles. Pour Salima, non, parce qu'elle, on dirait un garçon !* (Brahim, en 6<sup>e</sup> à Camus) ; *C'est surtout les élèves de notre classe : les garçons, ils font des bêtises, et les filles, elles font presque rien, à part bavarder* (Brandon, 5<sup>e</sup>, Camus) ; *Oui, ils font une différence. Les garçons, ils sont plus méchants qu'avec les filles* (Tim, 5<sup>e</sup>, Camus) ; *Les profs le remarquent moins et elles sont moins prises dans les collimateurs* (Henri, 3<sup>e</sup>, Cardinal) ; [...] *le prof va dire « donne-moi ton carnet », la fille va lui donner. Le garçon va essayer de négocier, ou des fois, même, être insolent* (Tristan, 3<sup>e</sup>, Cardinal).

Le fait de perturber l'ordre scolaire et de se faire punir, le défi, l'insolence, la violence qui se montre ne relèvent-ils pas, en fin de compte, chez les garçons, d'une « parade

Tableau 7 : Répartition des colles entre les deux sexes

	Attendu filles	Constaté filles	Attendu garçons	Constaté garçons
COLLÈGE	Nombre de filles /effectif total	Nombre de retenues données à des filles/ nombre total de retenues	Nombre de garçons/ effectif total	Nombre de retenues données à des garçons/ nombre total de retenues
A. Camus (hors SEGPA)	202/435 = 46,4%	122/449 = 27,2%	233/435 = 53,6%	327/449 = 72,8%
	Écart pour élèves filles (27,2 – 46,4) : <b>-19,2 points</b>		Écart pour élèves garçons (72,8 – 53,6) : <b>+19,2 pts</b>	
	$\bar{X}$ reten. filles : 2,22; $\sigma$ ret. filles : 1,67		$\bar{X}$ reten. garçons : 3; $\sigma$ ret. garçons : 2,46	
Les Oiseaux	200/388 = 51,5%	146/452 = 32,3%	188/388 = 48,5%	306/452 = 67,7%
	Écart pour élèves filles (32,3 – 51,5) : <b>-19,2 points</b>		Écart pour élèves garçons (67,7 – 48,5) : <b>+19,2 pts</b>	
	$\bar{X}$ reten. filles : 2,92; $\sigma$ ret. filles : 2,81		$\bar{X}$ reten. garçons : 3,56; $\sigma$ ret. garçons : 3,01	
Cardinal	442/968 = 45,7%	137/481 = 28,5%	526/968 = 54,3%	344/481 = 71,5%
	Écart pour élèves filles (28,5 – 45,7) : <b>-17,2 points</b>		Écart pour élèves garçons (71,5 – 54,3) : <b>+17,2 pts</b>	
	$\bar{X}$ reten. filles : 1,90; $\sigma$ ret. filles : 1,46		$\bar{X}$ reten. garçons : 2,16; $\sigma$ ret. garçons : 1,68	

sexuée masculine» pour se démarquer des filles et se faire admettre au passage dans le groupe des « vrais hommes » ? (Aryal, 2010, 4). Dans notre enquête apparaît en effet l'idée d'un plus grand empressement masculin à occuper la scène et l'attention publiques, quand cela resterait moins vrai et moins admis pour les filles. Cette thèse est défendue par Julie, scolarisée en troisième au collège Cardinal : *On dit quelque chose, ils ont du mal [...] Parce qu'une fille qui se rebelle, ça paraît incroyable. Pour les profs, que les garçons répondent, c'est normal, tandis que les filles, pour eux, ça doit dire oui, pas répondre, ça doit rien dire.* Proche de Julie, Pauline nourrit son propre argumentaire des éléments suivants : *Moi, je trouve que les garçons, ils le font contre le prof et pour le montrer à la classe, et les filles, c'est juste contre le prof. Enfin, moi, quand je le fais, c'est ça [...] Les profs, ils ont aucun répondant [...] ils sont beaucoup plus méchants avec moi qu'avec les garçons.*

Cette critique d'une pression à la docilité féminine rejoint celle d'une normalisation conflictuelle entre une partie des professeurs et certains collégiens. Selon Christian Baudelot et Roger Establet (1992, 154), cette normalisation produirait d'ailleurs des conséquences majeures : *à former leur moi dans le conflit, les garçons apprennent à ne pas prendre trop au sérieux les verdicts scolaires, à acquérir une confiance en soi indépendante de ce verdict.* Dans une société où les places scolaires préparent directement aux places sociales (Dubet, Vérétout, Duru-Bellat, 2010), Nicole Mosconi (1994, 332) observe également que *les hommes entendent se réserver [...] les filières scientifiques et techniques, tous ces savoirs « prométhéens » qui, dans notre société, peuvent se transformer en compétences, c'est-à-dire en savoir qui fonde un pouvoir.*

## De classes en classes

Le système éducatif français est connu pour sa forte pratique du redoublement : elle concerne en effet 1 enfant sur 5 au niveau du CM2, et le double lorsque les élèves sont âgés de 15 ans (France, Cour des comptes, 2010, 24, 165). De fait, une certaine minorité de collégiens se trouve « décalée » par rapport à l'âge attendu, fixé à 11 ou 12 ans pour la classe de sixième, à 12 ou 13 ans pour la cinquième, à 13 ou 14 ans au niveau suivant et à 14 ou 15 ans en troisième. Quoi qu'il en soit, les enfants entrés au collège y deviennent tous adolescents, et sont appelés à des « tâches psychiques » : il s'agit notamment du deuil de l'enfance et de l'inscription dans une sexualité objectale. C'est aussi à l'adolescence que se renforce le principe de se poser en s'opposant, qui conduit les intéressés à contester les règles adultes, à y désobéir ou à s'en distancier. En milieu scolaire comme dans la sphère familiale, cette manière d'affirmer son autonomie *contre* l'ancienne génération semble autant prévisible que dérangeante. Parmi l'ensemble des collés, la surreprésentation des classes postérieures à la sixième confirme cette tendance.

De manière assez nette, les sixièmes de notre échantillon sont moins susceptibles d'être collés que les autres collégiens (tableau 8), et sont également sous-représentés parmi les punis (tableau 9). Les élèves de 11 ou 12 ans, il est vrai, sont les seuls collégiens à n'être pas perçus comme adolescents. Si elle reste provisoire, cette caractéristique s'applique toutefois à l'échelon d'une année, et, en ce sens, elle dépasse l'autre critère spécifique aux « petits » : celui de la découverte et de l'étrangeté, dans une organisation scolaire bien distincte de l'école primaire. Cette distinction explique l'importance que les professeurs, conseillers d'éducation et principaux attachent à l'accueil des nouveaux collégiens, et à la *définition du « métier d'élève » dans sa double dimension, scolaire et morale* (Marchive, 2011, 67).

Questionnés (à un stade avancé de l'année scolaire) sur « ce qui change le plus » entre l'école primaire et le collège, les élèves de sixième n'évoquent pas l'ambiance punitive de leur environnement. Qu'elles émanent de « bons » ou de « moyens » élèves, les réponses produites se révèlent d'ailleurs peu critiques. Brahim regrette un peu *d'avoir plus* [d'heures

Tableau 8 : Probabilité d'être collé (une fois au moins), par niveau-classe

	Attendu/Constaté 6 <sup>e</sup>	Attendu/Constaté 5 <sup>e</sup>	Attendu/Constaté 4 <sup>e</sup>	Attendu/Constaté 3 <sup>e</sup>
<b>COLLÈGE</b>	<i>Attendu : part d'élèves d'un niveau-classe/effectif total ; constaté : part d'él. d'un niv.-cl./eff. des collés</i>			
A. Camus (hors SEGPA)	(109/435)/(28/164)	(103/435)/(53/164)	(112/435)/(44/164)	(111/435) / (39/164)
	25,1%/17,1%	23,7%/32,3%	25,7%/26,8%	25,5%/23,8%
	Écart 6 <sup>e</sup> : -8 points	Écart 5 <sup>e</sup> : +8,6 pts	Écart 4 <sup>e</sup> : +1,1 pts	Écart 3 <sup>e</sup> : -1,7 pts
Les Oiseaux	(99/388)/(26/136)	(109/388)/(30/136)	(95/388)/(54/136)	(85/388)/(26/136)
	25,5%/19,1%	28,1%/22,1%	24,5%/39,7%	21,9%/19,1%
	Écart 6 <sup>e</sup> : -6,4 points	Écart 5 <sup>e</sup> : -6 pts	Écart 4 <sup>e</sup> : +15,2 pts	Écart 3 <sup>e</sup> : -2,8 pts
Cardinal	(244/968)/(43/231)	(247/968)/(61/231)	(245/968)/(70/231)	(232/968)/(57/231)
	25,2%/18,6%	25,5%/26,4%	25,3%/30,3%	24%/24,7%
	Écart 6 <sup>e</sup> : -6,6 points	Écart 5 <sup>e</sup> : +0,9 pts	Écart 4 <sup>e</sup> : +5 pts	Écart 3 <sup>e</sup> : +0,7 pts

Khi2 collège Camus : 15,42 ; khi 2 Les Oiseaux : 26,63 ; khi2 Cardinal : 8,37 (DOL : 3, ou seuil 0,05).

Tableau 9 : Répartition des collés entre les 4 niveaux-classes

	Attendu/Constaté 6 <sup>e</sup>	Attendu/Constaté 5 <sup>e</sup>	Attendu/Constaté 4 <sup>e</sup>	Attendu/Constaté 3 <sup>e</sup>
<b>COLLÈGE</b>	<i>Attendu : part d'élèves d'un niveau-classe/effectif total ; constaté : part d'él. d'un niv.-cl./eff. des collés</i>			
A. Camus (hors SEGPA)	(109/435); (61/449)	(103/435); (162/449)	(112/435); (132/449)	(111/435); (94/449)
	25,1%; 13,6%	23,7%; 36,1%	25,7%; 29,4%	25,5%; 20,9%
	Écart 6 <sup>e</sup> : -11,5 points	Écart 5 <sup>e</sup> : +12,4 pts	Écart 4 <sup>e</sup> : +3,7 pts	Écart 3 <sup>e</sup> : -4,6 pts
	$\bar{X} = 2,18$ ; $\sigma = 1,83$	$\bar{X} = 3,06$ ; $\sigma = 2,51$	$\bar{X} = 3$ ; $\sigma = 2,33$	$\bar{X} = 2,41$ ; $\sigma = 2,01$
	(99/388); (91/452)	(109/388); (82/452)	(95/388); (218/452)	(85/388); (61/452)
Les Oiseaux	25,5%; 20,1%	28,1%; 18,1%	24,5%; 48,2%	21,9%; 13,5%
	Écart 6 <sup>e</sup> : -5,4 points	Écart 5 <sup>e</sup> : -10 pts	Écart 4 <sup>e</sup> : +23,7 pts	Écart 3 <sup>e</sup> : -8,4 pts
	$\bar{X} = 3,5$ ; $\sigma = 3,84$	$\bar{X} = 2,73$ ; $\sigma = 2,29$	$\bar{X} = 4,04$ ; $\sigma = 2,98$	$\bar{X} = 2,35$ ; $\sigma = 2,15$
Cardinal	(244/968); (85/481)	(247/968); (147/481)	(245/968); (124/481)	(232/968); (125/481)
	25,2%; 17,7%	25,5%; 30,6%	25,3%; 25,8%	24%; 26%
	Écart 6 <sup>e</sup> : -7,5 points	Écart 5 <sup>e</sup> : +5,1 pts	Écart 4 <sup>e</sup> : -0,5 pts	Écart 3 <sup>e</sup> : +2 pts
	$\bar{X} = 1,98$ ; $\sigma = 1,49$	$\bar{X} = 2,41$ ; $\sigma = 2,02$	$\bar{X} = 1,77$ ; $\sigma = 1,33$	$\bar{X} = 2,19$ ; $\sigma = 1,49$

de classe et de travail]» et évoque ensuite, plus couramment, la fréquence horaire des changements de cours et de profs. Du côté des filles, il est aussi question de changements de salles, d'horaires, de *travailler le mercredi*, de multiplicité des enseignants, de cour (d'une autre taille), de vie scolaire<sup>9</sup>, de différence d'âge entre élèves, de surveillants très stricts (*c'est bien*) ou du grand nombre d'élèves, qui élargit les possibilités de choix amicaux. Dans un registre que l'on peut à peine qualifier de critique, Eugénie, à Cardinal, déclare: *Au début, j'ai eu du mal. Fallait faire signer plein de trucs. [...] Et après, on s'habitue vite aux règles. C'est, en définitive, la conjugaison de cette forte capacité d'adaptation et du besoin encore puéril de conformité contrôlée qui peut expliquer la sous-représentativité des sixièmes parmi les élèves punis.*

Les plus fortes variations se remarquent en cinquième et en quatrième. À Camus, la surreprésentation de ces deux niveaux se lit surtout dans le premier. L'hypothèse d'une opposition précoce, en cinquième, ne peut être convoquée en l'état. On soulignera donc que dans les collèges publics des réseaux ambition réussite, 29,8% d'élèves de sixième ont au moins une année de «retard» en 2008 (France, Ministère de l'Éducation nationale, 2010), quand cette proportion est de 14,1% en dehors de l'éducation prioritaire. Une toute autre tendance se dessine aux Oiseaux, puisque les classes de cinquième, globalement «en retrait», se distinguent des classes de quatrième fortement surreprésentées; d'un niveau au suivant, le changement semble traduire le passage d'une «latence» des cinquièmes à une «explosion» adolescente des quatrièmes. Le collège privé, enfin, présente des écarts moins marquants et moins homogènes. Cela semble *révéler* l'adolescence à un âge «normal» (13 ans), et cantonner les excès prévisibles à un niveau «acceptable».

<sup>9</sup> L'usage courant associe la «vie scolaire» aux locaux qui rassemblent les conseillers et les assistants d'éducation.



Les critères de la réitération, des motifs, du sexe et de la classe révèlent finalement plusieurs logiques. De manière certes différenciée dans les trois établissements, les élèves sanctionnés à une ou deux reprises sont majoritaires parmi l'ensemble des collés. « Épargnés » dans leur vie juvénile, les collégiens contestent peu le volume des retenues ; elles les indignent seulement quand elles manifestent une injustice de genre. De manière stable se signalent enfin les élèves de 6<sup>e</sup>, nettement moins visés que les autres collégiens. Ce n'est plus le cas dans les classes suivantes, appelées à des écarts massivement punis.

## Quel contrôle des normes ?

Au collège, *la liste des interdits est si longue et si complexe que, paradoxalement, les élèves sont amenés à transgresser le règlement chaque jour d'une manière ou d'une autre* (Cousin, Felouzis, 2002, 57). Dans ce contexte, les *déviances* (Becker, 1985, 28) les plus sanctionnées reflètent autant un « choix d'action » des transgresseurs qu'un « choix de réponse » des punisseurs, et peut-être davantage celui des seconds que celui des premiers. Cette logique interactionniste presse d'examiner la distribution des motifs de retenue par élève.

## Des motifs « attractifs »

Deux questions, ici, doivent être posées : les retenues liées au défaut d'assiduité, au manque de travail et au « mauvais » comportement révèlent-elles, d'abord, des proportions voisines d'élèves ? Existe-t-il finalement un « noyau dur » et limité d'individus, régulièrement punis pour un même motif ?

La distribution des motifs de retenue par élève collé (tableau 10) indique que les retenues liées à l'assiduité sont peu nombreuses, peu représentatives, et comparables entre établissements. Variablement traitée dans les trois collèges, la faute de travail présente aussi des ratios voisins, qui ne signalent ni concentration, ni dispersion particulières. Domaine aux larges possibilités de transgression, le « comportement », enfin, distingue plus nettement les trois établissements : au collège Camus, le ratio se fixe cette fois à 1,86 ; il « monte » à 2,20 dans les murs des Oiseaux et « descend » à 1,17 dans l'enceinte de Cardinal. Nous savons aussi (tableau 2) que les taux de retenues par élève collé respectent ce classement : les élèves punis le sont 2,7 fois par an dans le premier établissement, 3,3 fois aux Oiseaux et 2,1 fois au collège privé.

C'est dans la large catégorie des punitions pour comportement que l'établissement populaire et le petit collège favorisé obtiennent le ratio le plus élevé. À la différence des fautes d'assiduité ou de travail, celles « de conduite » témoigneraient ici d'une plus forte « spécialisation » d'individus, nombreux et réguliers dans la contestation ou dans l'impulsivité. Dans le cas déjà remarqué des Oiseaux, la valeur élevée du ratio (2,20) corrobore l'idée d'une distance de certains élèves à la norme locale. Fort d'un ciblage punitif concentré sur le travail, le collège privé, enfin, présente ici un trop faible nombre d'élèves pour rendre son ratio significatif.

L'ensemble des résultats, cependant, confirme ceux relatifs à la répartition des collés par récurrence (tableau 5) : les atteintes à l'ordre disciplinaire ne sont pas le fait d'un petit nombre d'élèves, qui concentreraient à eux seuls la plus grande partie des punitions. En

Tableau 10 : Distribution des motifs de retenue par élève collé

MOTIFS de retenue		ASSIDUITÉ			TRAVAIL			COMPORTEMENT				AUTRES		
		Nombre de retenues	Nombre d'élèves	Ratio nombre de retenues/ par élèves	Nombre de retenues	Nombre d'élèves	Ratio nombre de retenues/ par élèves	Nombre de retenues	Nombre d'élèves	Ratio nombre de retenues/ par élèves	Nombre de retenues	Nombre d'élèves	Ratio nombre	
COLLÈGE	Genre													
	Filles	17	15		22	15		56	38		27	18	108/70 = 1,54	
	Garçons	23	17		60	43		163	80		81	52		
	Total	40	32	40/32 = 1,25	82	58	82/58 = 1,41	219	118	219/118 = 1,86	108	70		
Les Oiseaux	Filles	13	9		27	22		64	28		42	31	133/90 = 1,48	
	Garçons	28	16		68	38		119	55		91	59		
	Total	41	25	41/25 = 1,64	95	60	95/60 = 1,58	183	83	183/83 = 2,20	133	90		
	Filles	23	18		63	41		12	12		39	33	173/116 = 1,49	
Cardinal	Garçons	5	5		175	107		30	24		134	83		
	Total	28	23	28/23 = 1,22	238	148	238/148 = 1,61	42	36	42/36 = 1,17	173	116		

Tableau 11 : Répartition des retenues par motifs identifiés (résultats partiels)

Catégories de motifs identifiés	ASSIDUITÉ		TRAVAIL		COMPOTEMENT									
	Nombre de retenues		Nombre de retenues		Troubles des normes					Rapport aux biens				
	1: Ab	2: Re	3: SA	4: MS	5: TR	6: Fr	7: PO	8: LI	9: CD	10: DP	11: FU	12: Dè	13: DS	14: VR
A. Camus (hors segpa)	1	25	14	8	74*	0	3	0	2	105*	3	4	6	0
					(*) 74/341=21,7%					(*) 105/341=30,8%				
	40/341 = 11,7%				82/341 = 24%							219/431 = 64,2%		
Les Oiseaux	20	19	2	16	77*	2	6	9	2	85*	3	4	3	1
					(*) 77/319 = 24,1%					(*) 85/319 = 26,6%				
	41/319 = 12,9%				95/319 = 29,8%							183/319 = 57,4%		
Cardinal	1	25	2	16	217*	5	0	0	0	36*	0	0	0	0
					(*) 217/308 = 70,5%					(*) 36/308 = 11,7%				
	28/308 = 9,1%				238/308 = 77,3%							42/308 = 13,6%		

pratique, cela n'empêche pas les perceptions erronées, parfois soutenues par une volonté moins avouable. Celle-ci apparaît dans l'échange suivant<sup>10</sup> : *Y a une vingtaine d'élèves, dans l'ensemble du collège, qui embêtent tout le monde, qui ne sont pas là pour travailler.* – Que peut-on faire ? – *On ne les laisse pas entrer en cours, puisqu'ils n'ont pas leur carnet, [...] – Et qu'est-ce qu'on en fait?... Est-ce qu'on les laisse dans la cour ?* – [pas de réponse].

En écartant les colles à motifs cumulés ou imprécis (tableau 3), on peut ensuite analyser la distribution des retenues par motif précis (tableau 11).

Comme nous l'avons noté, le chapitre des absences, retards et (plus rarement) sorties intempestives suscite peu de réponses punitives : entre 9 et 12% des colles appliquées le sont pour ces motifs. Lorsque l'absentéiste est défini comme perturbateur ou insolent, la réaction des professeurs est en effet ambiguë : se soustraire impunément à l'obligation de présence donne certes un « mauvais exemple », mais cela facilite aussi le déroulement des cours<sup>11</sup>. En fonction des acteurs, un délai assez long peut donc séparer les écarts à l'assiduité de la convocation des parents et de la réunion d'une commission. Le plus souvent, celle-ci décide d'ailleurs d'une... exclusion provisoire (des cours, ou du collège), pour « marquer le coup ».

Les choses diffèrent toutefois pour les retards, plus perturbants pour la classe, plus contrôlés sur le carnet de correspondance et – lorsqu'un refus d'entrer en cours conduit l'intéressé à se présenter en salle d'étude – plus pesant pour le personnel de vie scolaire. Le détail des retenues dites d'assiduité témoigne ainsi de la surreprésentation des retards par rapport aux absences. Dans notre enquête, Camus ne stigmatise ainsi qu'un seul cas d'absence (mais, par ailleurs, 14 cas de sortie illicite) ; de façon un peu surprenante, les personnels des Oiseaux sanctionnent autant de transgressions en termes d'absences qu'en termes de retards (soit, respectivement, 20 et 19 retenues). La situation la plus nette est enfin celle de Cardinal, où 25 colles pour retard surplombent 2 cas de sortie et 1 cas d'absence. Le faible volume considéré, bien sûr, empêche d'envisager ces constats autrement que comme des témoignages.

Si les retenues liées au travail manifestent un trouble peu *dynamique*, sa contestation muette du premier principe scolaire explique l'importance de sa répression : à Camus, 21,7% des retenues sont ordonnées pour ce motif ; elles représentent 24,1% des cas aux Oiseaux, et 77,3% à Cardinal<sup>12</sup>. Dans les 2 collèges publics, l'importance de la valeur « savoir » est d'ailleurs telle qu'elle écrase facilement le droit. L'arrêté du 26 janvier 1978 indique en effet qu'« aucune sanction ne peut être infligée à un élève pour insuffisance de résultats ». On ne peut enfin évoquer la distribution sélective des retenues sans rappeler que la large catégorie du comportement se nourrit, dans les trois établissements, du quasi monopole des motifs de type « dissipation, perturbation » (10 : DP) et « irrespect à adulte » (17 : IA). Au collège Camus, les perturbations ordinaires représentent donc 30,8% des retenues, quand les manifestations d'irrespect s'élèvent à 23,2% : ici, l'addition de ces deux proportions produit un résultat de 54% (soit 184 colles). Dans le cas des Oiseaux, cela représente 147 colles, pour une proportion de 46%. La situation du collège Cardinal, enfin, justifie que l'on considère ses punitions de manière particulière : rares car *anomales*, les retenues pour comportement se résument à 42 cas, soit une proportion de 13,6% de colles à motif précis.

<sup>10</sup> Ces propos sont extraits d'une conversation tenue entre un professeur des Oiseaux et l'auteur de ces lignes.

<sup>11</sup> Les personnels interrogés ne nient pas cette contradiction.

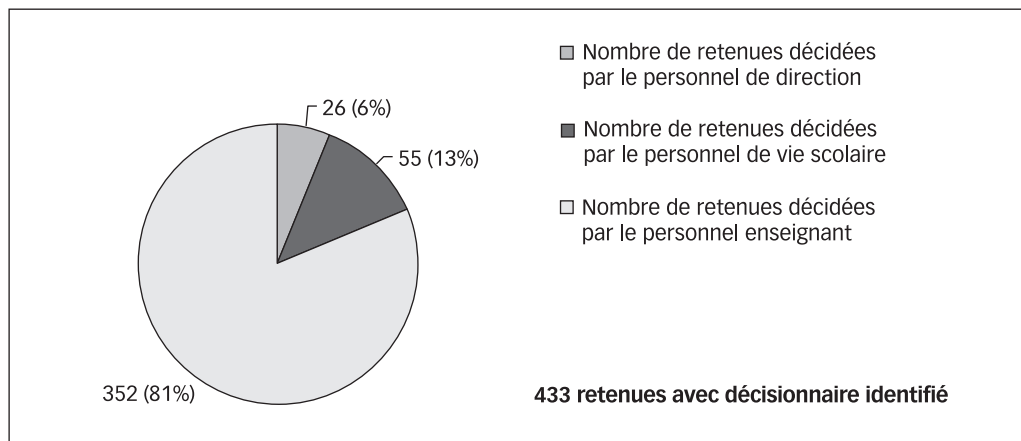
<sup>12</sup> Rappelons que dans cet établissement privé, l'insuffisance de travail est un motif légal, et le seul motif officiel.

Parmi les retenues liées aux comportements, on remarque que les questions de *tenue* apparaissent peu. Questionné sur son attitude devant des habits légers, le chef d'établissement de Cardinal admet ainsi : *Pour moi qui suis un homme, c'est plus difficile. J'ai la chance que mes collaboratrices femmes le font, donc j'ai rarement à le faire avec les filles.* De son côté, une enseignante du même établissement observe : *Éléonore [conseillère principale d'éducation, ou CPE] leur a bien expliqué qu'on ne venait pas avec des petits shorts, avec des petits tops [...] qu'est-ce qu'on voit fleurir dans la cour, les petits shorts!* CPE dans le même l'établissement, Michel Demailly évoque *une question de perception personnelle* et, à Camus, deux assistants d'éducation déclarent : [S'embrasser] *Je laisse faire [...] je préfère ça, oui, qu'ils se battent* (Lucille, en poste depuis 7 mois); *On n'a pas le droit de leur imposer une tenue vestimentaire appropriée, mais, à la limite, ils font ce qu'ils veulent [...]* (Stéphane, en poste depuis 8 mois). Dans les faits, la gêne semble traduire la faible légitimité des professionnels à juger la vie juvénile, étrangère au modèle scolaire républicain (Cousin, 2003).

## Qui garde les gardes ?<sup>13</sup>

La délivrance de retenues procède donc de choix, que l'on peut essayer de comprendre. Nos données se limitent ici au collège Camus, et annoncent des résultats illustratifs. Quoi qu'il en soit, la question des comportements adultes apparaît d'abord dans la répartition des colles par catégories de décisionnaire.

Figure 1 : Répartition des retenues, par catégorie de décisionnaire (collège Camus, hors SEGPA)



En dehors de la classe, les premiers interlocuteurs des élèves sont les assistants d'éducation, les assistants pédagogiques et la conseillère d'éducation. À même de punir tous les types d'écarts, le personnel de vie scolaire n'utilise pas cette possibilité lorsqu'il s'agit du travail, dont élèves et professeurs connaissent, seuls, les attentes. L'action punitive de « la vie scolaire » réprime peu, ensuite, les écarts d'assiduité, mais beaucoup plus nette-

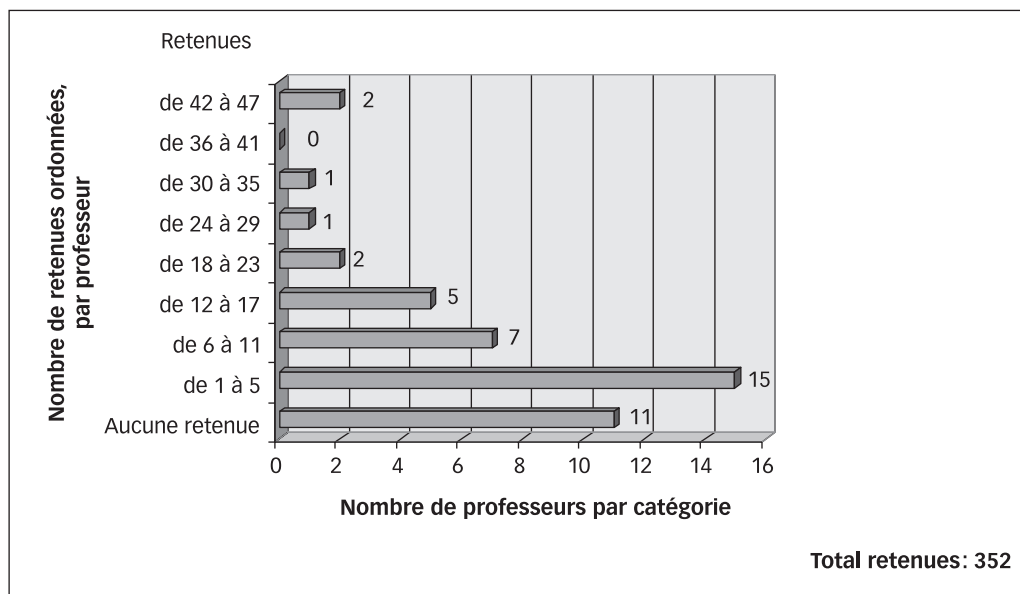
<sup>13</sup> Avancée par le poète Juvénal, la formule *Quis custodiet ipsos custodes* ? réapparaît à la fin du IV<sup>e</sup> siècle dans les *Confessions* de Saint Augustin (Prairat, 1999, 19).

ment ceux de «l'attitude»: ils sont régulièrement sanctionnés dans la salle d'étude ou dans les couloirs, et, plus rarement, dans l'espace aéré de la cour de récréation. Quoi qu'il en soit, 12,7% des retenues annuelles émanent finalement du personnel évoqué.

Composé du principal et de deux adjoints (l'une au collège «général», le second à la SEGPA), l'équipe de direction exerce, elle, un contrôle quotidien d'abord manifesté par une présence: cela explique que leur contribution aux retenues se limite à 6%. Pour ces acteurs, cependant, la question des sanctions reste centrale: ils sont souvent interpellés sur ce thème, pour des problèmes que leurs subordonnés souhaitent voir «réglés» par des exclusions. Dans les collèges difficiles (et dans les autres), le «sale boulot» est en effet fréquemment déplacé du niveau des enseignants à celui de la direction (Carra, Faggianelli, 2011, 102).

Les retenues ordonnées par les professeurs de Camus décrivent un état de la relation pédagogique. Il n'est pas surprenant, d'abord, que 81,3%<sup>14</sup> des retenues émanent d'eux: les élèves passent en effet la majorité du temps scolaire au contact d'enseignants (nombreux), qui sont amenés à les contraindre en termes de lieu, de temps et d'actions. Parmi les 44 professeurs de l'établissement, 33 ont décidé, en 2009-2010, d'au moins une retenue qui a été appliquée. Ces colles émanant de professeurs représentent au minimum 352 cas, dont certains ont concerné les mêmes élèves, plusieurs fois dans l'année. Si ces valeurs moyennes ne révèlent qu'une partie de la réalité punitive, il reste nécessaire de distinguer les enseignants peu distributeurs de colles, de ceux qui le sont beaucoup (figure 2).

Figure 2: Répartition des professeurs, par nombre de colles (collège Camus, hors SEGPA)



<sup>14</sup> Certaines informations n'étant pas renseignées sur les listings locaux, nous ne pouvons traiter que 433 retenues, parmi les 449 cas appliqués à Camus (cf. tableau 3).

Les résultats contredisent la présomption de professeurs majoritairement punitifs ou, *a contrario*, largement étrangers à la pratique des retenues (officiellement fixées à 355, les exclusions de cours susciteraient peut-être un même constat). Un quart des enseignants n’a jamais puni par une colle, et la moitié du corps professoral de Camus (hors SEGPA) a situé sa pratique dans une fourchette de 1 à 11 retenues. Dans le dernier quart de l’échantillon, les deux enseignants les plus mal placés ont collé entre 42 et 46 fois : ce faisant, ils ont pu démontrer une inadaptation à leur « public », si ce n’est au métier. En termes de bilan, de soutien ou de... sanction, cette faible compétence éducative ne fait pourtant l’objet d’aucun contrôle hiérarchique. Dans la plupart des établissements, en effet, la réalité punitive n’est interrogée que de façon indirecte quand, faute de places suffisantes pour accueillir les punis, chefs d’établissement, adjoints ou CPE demandent à l’ensemble des enseignants de bien vouloir réduire les retenues et/ou les exclusions de classe<sup>15</sup>. De leur côté, les inspecteurs dédouanent leurs interventions d’autres examens que celui, expert, des questions « pédagogiques »<sup>16</sup>.

(Re)marquer le genre

Souvent envisagé du point de vue des collés, le poids de la variable du genre gagne à être étudiée du point de vue des ordonnateurs (tableaux 12 et 13) :

Tableau 12 : Probabilité de coller (une fois au moins), par sexe du professeur (collège Camus, hors SEGPA)

Attendu profs femmes	Constaté profs femmes	Attendu profs hommes	Constaté profs hommes
Nb de femmes/ nb total de profs	Nb de femmes/ nb de profs qui collent	Nb d’hommes/ nb total de profs	Nb d’hommes/ nb de profs qui collent
29/44 = 65,9%	21/33 = 63,6%	15/44 = 34,1%	12/33 = 36,4%
Écart profs femmes (63,6 – 65,9) : -2,3 points		Écart profs hommes (36,4–34,1) : +2,3 points	

Chi2 : 0,30 (DDL : 1, au seuil 0,05). La liaison entre le sexe et l’action de coller n’est pas établie statistiquement.

Dans le cadre d’un collège populaire particulier, la part de femmes dans le corps professoral est légèrement supérieure à la proportion de professeurs femmes ayant collé une fois au moins (-2,3 points). Si cette éventualité distingue peu les enseignantes de leurs pairs masculins, le nombre de retenues délivrées produit en revanche un écart majeur (tableau 13).

La répartition des colles en fonction du sexe du professeur fait apparaître un écart de 20,2 points<sup>17</sup>, qui montre un plus fort recours aux retenues de la part des hommes. Cet écart, on peut le noter, est d’une valeur voisine à celui produit par les élèves : parmi les colles appliquées à Camus, celles données à des filles sont en effet sous-représentées à hauteur de 19,2 points (*cf. tableau 7*). Il faut donc souligner cette convergence, et essayer d’en expliquer les fondements.

<sup>15</sup> Cette remarque se fonde sur les témoignages concordants des CPE interrogés dans cette étude.  
<sup>16</sup> Le contrôle pédagogique consistant d’abord à mesurer la connaissance qu’a l’enseignant de son propre cours...  
<sup>17</sup> En raison de la faiblesse des effectifs, les résultats du tableau 13 ne sont pas statistiquement significatifs.

Tableau 13 : Répartition des colles en fonction du sexe du professeur (collège Camus, hors SEGPA)

Attendu profs femmes	Constaté profs femmes	Attendu profs hommes	Constaté profs hommes
Nb de profs femmes/ nb total de profs	Nb de colles données par des profs femmes/ nb total de colles	Nb de profs hommes/ nb total de profs	Nb de colles données par des profs hommes/ nb total de colles
29/44 = 65,9%	161/352 = 45,7%	15/44 = 34,1%	191/352 = 54,3%
Écart pour profs femmes (45,7–65,9) : -20,2 points		Écart pour profs hommes (54,3–34,1) : +20,2 pts	

Sans le démontrer directement, nos résultats corroborent l'idée que la mixité durcit les stéréotypes (Duru-Bellat, 2010, 9) : de même qu'il impose aux collégiennes une plus forte discipline, le contrôle social informel pousserait ici des professeures à limiter les punitions marquantes<sup>18</sup>. Cette tendance s'affirme d'ailleurs dans la sphère privée, contre l'idée d'une évolution naturelle vers le partage des rôles. Christian Baudelot et Roger Establet (2007, 107) rappellent ainsi que *du côté de la famille, les transformations considérables qu'elle a connues [...] n'ont aucunement abouti à une confusion des rôles paternel et maternel dans l'éducation, pas plus qu'à l'homogénéisation des modèles d'éducation pour les filles et pour les garçons. La mère apaise et assure l'éducation de tous les jours ; plus ponctuelles, les interventions du père excitent et déstabilisent.*

À l'école comme dans d'autres lieux, les attentes de genre ne s'affranchiraient donc pas des normes incorporées. En l'espèce, tout se passe comme si la pression sociale tendait à produire un modèle masculin de rébellion conformiste, normé dans sa virilité (Felouzis, 1994 ; Ayral, 2010). D'une égale pression mais d'une autre nature seraient les attentes adressées aux femmes. Comme l'observe Josiane Pinto (1990, 36) dans son étude sur les secrétaires : [...] « *la gentillesse* », la « *discretion* », « *la méticulosité* »... *ne sont pas seulement les parures agréables de la « féminité » mais la garantie d'un travail accompli au meilleur prix, c'est-à-dire sans discussion, débat ou critique sur le fond.* La transposition de ces valeurs au rôle de professeur explique peut-être l'évitement féminin des retenues. Interrogée sur la manière d'occuper le temps des collés, une enseignante (et mère d'un adolescent) répond ainsi : *C'est vrai qu'y a pas grand'chose. Moi, je crois qu'une bonne en-gueulade... Ça fait du bien !... [...] Non, et puis que tu lui fais confiance, aussi, et que... [...] il peut réussir, enfin, un petit peu les deux choses.*

Dans les trois collèges, la distribution des retenues en fonction des motifs suggère finalement des réponses à un désordre actif, et, *a contrario*, une tolérance ou une indifférence pour les transgressions aux conséquences indirectes et plus sourdes. Un tel constat affaiblit encore la liaison entre principes éducatifs et décisions punitives : ne prenant guère sens dans une réflexion collective, les retenues s'inscriraient donc dans une urgence à maintenir l'ordre, et, dans les cas extrêmes, dans un schéma de type « stimulus, réponse », indéfiniment répété (Verhoeven, 1998). Dans l'exemple du collège populaire, le genre, enfin, opère de fortes différences parmi les professeurs et parmi les élèves, et souligne toujours la meilleure adaptation féminine.

<sup>18</sup> À Camus, la sous-représentation de punitions émanant d'enseignantes ne se vérifie plus lorsqu'il s'agit des exclusions de cours (déclarées) : l'écart vis-à-vis des collègues masculins est alors quasi nul.





Interaction banale, la sanction n'en reste pas moins *tolérable que dans la mesure où l'on ne s'y résigne qu'avec « mauvaise conscience » [...] comme s'il s'agissait d'un mal nécessaire* (Meirieu, 1991, 65). Avant toute considération sociale, culturelle et scolaire, on ne peut négliger que les collégiens sont des enfants et des adolescents en construction, et qu'aucune organisation, sans doute, n'envisage d'éducation « honnêtement » émancipatrice sans fixation de limites et sans garde-fous pour les faire respecter. Derrière ce principe général, la réalité des retenues en collège se révèle toutefois trop étendue pour être recouverte par quelque rationalité axiologique. Dans le contexte d'un collège populaire (Albert Camus), d'un autre favorisé (les Oiseaux) et d'un troisième très favorisé (Cardinal), l'hypothèse de *sanctions éducatives* (Praitat, 2007, 77-83) s'efface en effet devant les réponses *pratiques* et les contraintes organisationnelles.

Outre les nombreuses « observations », 14 à 15 colles ont été appliquées chaque semaine. De manière plus claire, la probabilité d'être collé au cours de l'année scolaire s'est montrée forte pour tous les élèves : de 24% à 38% d'entre eux ont en effet connu cette situation, contre l'idée d'un simple « petit noyau » de déviants qui déstabiliseraient un ensemble harmonieux. La répartition des motifs, encore, a accrédité la thèse d'une utilisation *réactive* des retenues, face aux troubles les plus directement perturbants : l'assiduité est ainsi la catégorie la moins concernée, mais, en son sein, ce sont les encombrants retards qui sont d'abord visés.

Dans les deux collèges publics se classe ensuite le chapitre du travail, dont l'importance profane et sacrée appelle une déformation de la norme : négliger d'apprendre ne constitue *a priori* qu'un désordre passif, mais sa sourde contestation de l'école *justifie* une sur-réaction. La bonne fortune des établissements scolaires se lit d'ailleurs en partie dans les punitions distribuées : bien qu'elles débordent du cadre attendu, les trois quarts des retenues appliquées au collège Cardinal sont motivées par le motif « travail », quand un collège comme Camus doit limiter ce luxe à 24%. En dernier lieu – et à l'exception confirmée de l'établissement privé –, le « comportement » domine l'ensemble des motifs de retenue : les piliers de l'« irrespect » et de la « dissipation » signalent alors leur importance respective croissante, et corroborent l'analyse des colles en termes de réponses spontanées.

Deux variables-clés ont été considérées : il s'est agi de la classe en tant que groupe d'âge, puis du genre. Dans le premier cas, le niveau sixième s'est signalé par son homogénéité et par sa sous-représentation dans la catégorie des collés. Aux niveaux supérieurs, les plus fortes disparités ont été observées chez les élèves de cinquième et de quatrième. Le genre ensuite, a révélé des tendances fortes et homogènes. Dans les trois établissements, les filles restent nettement sous-représentées et les garçons surreprésentés : lorsqu'elles semblent injustes, les décisions liées au genre sont d'ailleurs les seules qui indignent les collégiens. À Camus, un autre constat a été établi. L'écart sexué entre résultats attendus et constatés s'est fixé à un même niveau pour les élèves et pour les ordonnateurs enseignants. Dans cet établissement, coller relèverait surtout d'une conflictualité masculine, nettement moins investie par le genre féminin.

Au terme de cet examen, nous devons souligner la relativité des résultats produits. Bien que soutenus par d'autres données, trois relevés annuels de retenues ne constituent

qu'un petit volume, qui n'autorise pas à généraliser. Levier assez banal de l'action disciplinaire, les exclusions (de cours) ont par ailleurs été esquissées sans être développées ; en dépit de son efficacité instrumentale (Merle, 2007), la sanction des notes, encore, n'a pas été étudiée. Il faut aussi rappeler que le critère ethnique a été négligé, dans une réalité scolaire ségrégative (Felouzis, Liot, Perroton, 2005), et éventuellement discriminante sur le plan punitif : Jean-Paul Payet (1995) et Éric Debarbieux (1999) signalent en effet un lien entre origine étrangère et sanction, tandis qu'Agnès Grimault-Leprince et Pierre Merle (2008) ne l'observent pas.

Ce que nous constatons témoigne cependant d'une norme peu éducative. Orientée vers du maintien de l'ordre, cette norme confirme son insuffisance dans la manière d'occuper les élèves collés : souvent, en effet, se pose l'alternative entre le laisser-faire et la distribution de travaux qui ne seront pas lus. En définitive, le modèle même de l'enseignement secondaire semble reposer sur la contingence éducative (Garcia, 2012, 293-317). Peu développées dans la formation des enseignants, les compétences pédagogiques et relationnelles restent en effet aléatoires. En charge des mêmes classes, certains professeurs recourent donc rarement aux punitions, tandis que d'autres professeurs en produisent beaucoup. Inscrits dans une pratique mécanique, les seconds n'ont guère d'opportunités de progresser, ni de comptes à rendre. Cela se vérifie par exemple au collège Camus, où la CPE indique : *un professeur [...] avait à son actif 100 exclusions dans une année. Alors, je l'ai quand même pris entre 4 yeux, à la fin de l'année dernière [...]*.

**Alain Garcia**

Université Bordeaux Segalen  
Département de sociologie  
Centre Émile Durkheim  
3 ter, place de la Victoire  
33076 Bordeaux cedex  
France  
alain.garcia.ed@gmail.com

## Bibliographie

- AYRAL S., mai 2010, Sanctions et genre au collège, *Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie*. Disponible sur Internet [<http://socio-logos.revues.org/2486>] (consulté le 5 avril 2011).
- BALLION R., mars 1996, Les difficultés des lycées vues à travers les transgressions, *Migrants formation*, 104, 149-165.
- BARRÈRE A., 2002, Un nouvel âge du désordre scolaire : les enseignants face aux incidents, *Déviance et Société*, 26, 1, 3-19.
- BAUDELLOT C., ESTABLET R., 1992, *Allez les filles !*, Paris, Le Seuil.
- BAUDELLOT C., ESTABLET R., 2007, *Quoi de neuf chez les filles ? Entre stéréotypes et libertés*, Paris, Nathan.
- BECKER H.S., [1963], 1985, *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié.
- BOURDIEU P., 1972, *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genève, Droz.
- CARRA C., FAGGIANELLI D., 2011, *Les violences à l'école*, Paris, PUF, Que sais-je ?
- COUSIN O., 2003, Socialisation et autonomie juvénile, in DEROUET J.-L. (dir.), *Le collège unique en question*, Paris, PUF, 257-270.
- COUSIN O., FELOUZIS G., 2002, *Devenir collégien. L'entrée en classe de sixième*, Issy-Les-Moulineaux, ESF.

- DEBARBIEUX É., 1999, Désigner et punir. Remarques sur une construction ethnisante au collège, in MEURET D. (dir.), *La justice du système éducatif*, Bruxelles, De Boeck, 195-212.
- DUBET F., VÉRÉTOU A., DURU-BELLAT M., 2010, *Les sociétés et leur école*, Paris, le Seuil.
- DURU-BELLAT M., avril-mai-juin 2010, La mixité à l'école et dans la vie, une thématique aux enjeux scientifiques forts et ouverts, *Revue française de pédagogie*, La mixité scolaire, une thématique (encore) d'actualité ?, 171, 9-13.
- FELOUZIS G., 1994, *Le collège au quotidien*, Paris, PUF.
- FELOUZIS G., LIOT F., PERROTON J., 2005, *L'apartheid scolaire. Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*, Paris, Le Seuil.
- France, Cour des comptes, 11 mai 2010, L'éducation nationale face à l'objectif de la réussite de tous les élèves, rapport public thématique, disponible sur Internet : [<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/104000222/index.shtml>] (consulté le 5 avril 2011).
- France, Ministère de l'Éducation nationale, juin 2010, Bilan national des réseaux « ambition réussite », rapport, 113 p. Disponible sur Internet : [[http://www.educationprioritaire.education.fr/fileadmin/docs/pdf/RAR\\_bilan-juin-2010\\_rapport.pdf](http://www.educationprioritaire.education.fr/fileadmin/docs/pdf/RAR_bilan-juin-2010_rapport.pdf)] (consulté le 5 avril 2011).
- GARCIA A., 2012, *Éducation et discipline au collège*, thèse de doctorat, Bordeaux, université Bordeaux Segalen.
- GRIMAUULT-LEPRINCE A., MERLE P., 2008, Les sanctions au collège. Les déterminants sociaux de la sanction et leur interprétation, *Revue française de sociologie*, 49, 2, 231-267.
- MARCHIVE A., 2011, *Un collège Ambition Réussite. Ethnographie d'une rentrée en classe de sixième*, Paris, L'Harmattan.
- MEIRIEU P., 1991, *Le choix d'éduquer*, Paris, ESF.
- MERLE P., 2007, *Les notes. Secrets de fabrication*, Paris, PUF.
- MOSCONI N., 1994, *Femmes et savoir. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs*, Paris, l'Harmattan.
- PAYET J.-P., 1995, *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*, Paris, Méridiens Klincksieck.
- PINTO J., septembre 1990, Une relation enchantée. La secrétaire et son patron, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 84, 32-48.
- PRAIRAT E., 1999, *Penser la sanction. Les grands textes*, Paris, Montréal, L'Harmattan.
- PRAIRAT E., 2007, *La sanction en éducation*, Paris, PUF, Que sais-je ?
- TESTANIÈRE J., 1967, Chahut traditionnel et chahut anémique dans l'enseignement du second degré, *Revue française de sociologie*, 8-1, 17-33.
- VERHOEVEN M., 1998, Les mutations de la discipline scolaire. Négociation des règles et résolution des conflits dans quatre établissements contrastés, *Déviance et Société*, 22, 4, 389-413.
- WOODS P., 1977, Teaching for Survival, in WOODS P., HAMMERSLEY M. (Eds), *School Experience. Explorations in the Sociology of Education*, Croom Helm, 271-293 [trad. Les stratégies de survie des enseignants, in FORQUIN J.-C., 1997, *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix de textes*, Paris, INRP, de Boeck université, 351-376].

## Summary

In French secondary education, detentions are « school punishments » intended to respond to « minor breaches of the rules ». By conducting observations in three establishments, the quantity of and reasons for detentions are compared, to try to explain partial differences. Secondly, a focus on sex and school class shows fewer detentions for girls and young schoolchildren: it is thus necessary to explain this general state, found in widely divergent contexts. Thirdly, I investigate the question of the distribution of detentions: we notice a rather wide distribution of detentions. It's a reality in which the maintenance of law and order dominates over educational thought.

## Zusammenfassung

Im französischen Schulsystem gilt das Nachsitzen als eine Form von Strafe, mit der auf Fehlverhalten der Schüler und Schülerinnen reagiert wird. In einer Untersuchung an drei Schulen werden zunächst Unterschiede im Ausmaß und den Gründen der Verhängung dieser Strafe untersucht und erklärt. Des Weiteren wird auf Unterschiede zwischen den Geschlechtern und dem Alter der Schüler und Schülerinnen eingegangen; es zeigt sich, dass Mädchen und Jüngere seltener betroffen sind. Schließlich zeigt sich, dass Nachsitzen keineswegs nur eine kleine Gruppe von Schülern und Schülerinnen betrifft. Diese Strafe folgt einer Logik der Erhaltung von Ordnung und folgt nur im begrenzten Maße pädagogischen Überlegungen.

## Sumario

En la enseñanza secundaria francesa, las retenciones en el instituto son previstas como «castigos escolares» a las «faltas leves». En el estudio realizado en tres institutos representativos, se han comparado en primer lugar, la cantidad y los motivos de las retenciones para tratar de explicar las diferencias. En segundo lugar, una focalización en la cuestión de género y edad ofrece resultados más favorables a las chicas y a los estudiantes más jóvenes. Por último, cuando analizamos cómo se reparten de retenciones, vemos que no se concentran en un número reducido de estudiantes. Más bien hacen aflorar una lógica de mantenimiento del orden (escolar y estatutario) que limita mucho la reflexión educativa.