



**HAL**  
open science

## La retenue : une punition efficace dans les interactions adultes/élèves pour les établissements du secondaire ?

Clement Pouchain

### ► To cite this version:

Clement Pouchain. La retenue : une punition efficace dans les interactions adultes/élèves pour les établissements du secondaire ?. Education. 2012. dumas-00766292

**HAL Id: dumas-00766292**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00766292v1>**

Submitted on 18 Dec 2012

**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.

**MASTER 2 SMEEF  
SPÉCIALITÉ « CONSEILLER PRINCIPAL  
D'EDUCATION »  
ANNÉE 2011/2012  
SEMESTRE 4**

**INITIATION À LA RECHERCHE**

**MÉMOIRE**

**NOM ET PRÉNOM DE L'ÉTUDIANT :** POUCHAIN Clément  
**SITE DE FORMATION :** Villeneuve d'Ascq  
**SECTION :** M2 SMEEF spécialité CPE

**Intitulé du séminaire de recherche :**

**Intitulé du sujet de mémoire :** La retenue : une punition efficace dans les interactions adultes/élèves pour les établissements du secondaire ?

**Nom et prénom du directeur de mémoire :** Jean-François CONDETTE

**Direction**

365 bis rue Jules Guesde  
BP 50458  
59658 Villeneuve d'Ascq cedex  
Tel : 03 20 79 86 00  
Fax : 03 20 79 86 01  
Site web : [www.lille.iufm.fr](http://www.lille.iufm.fr)

## *La retenue*

### *Une punition efficace dans les interactions adultes/élèves pour les établissements du secondaire?*



*la punition, anonyme, 1903, gravure*

**Auteur : Clément POUCHAIN**

**Site de formation: IUFM de Villeneuve d'Ascq**

**Section: Master 2 SMEEF spécialité « Conseiller Principal d'Éducation »**

**Année universitaire: 2011/2012**

**Directeur de Mémoire: Jean François Condette**

# TABLE DES MATIERES

## Remerciements

<u>Introduction</u>	p1
<u>I) Une lente évolution des sanctions</u>	p5
<u>1) Modalités et enjeux sous l'Ancien régime</u>	p6
<u>A) Les châtiments physiques</u>	p6
<u>B) Un enfant à redresser</u>	p7
<u>C) Ne pas trop noircir la situation</u>	p8
<u>2) Le XIX<sup>e</sup> siècle; une très lente évolution des mentalités et des pratiques</u>	p9
<u>A) L'épisode révolutionnaire puis la restauration impériale</u>	p9
<u>B) Un long XIX<sup>e</sup> siècle sans changements notables ?</u>	p10
<u>C) Une discipline de moins en moins acceptée et réformée</u>	p12
<u>3) Une nouvelle réforme des procédures disciplinaires</u>	p14
<u>A) Les idées de l'Éducation nouvelle</u>	p14
<u>B) Les mutations de la seconde partie du XX<sup>e</sup> siècle</u>	p16
<u>C) Une nouvelle réforme des procédures disciplinaires</u>	p17
<u>II) L'étude: la retenue</u>	p21
<u>1) Champs et limites de l'étude</u>	p22
<u>A) Limite de l'étude</u>	p22
<u>B) les établissements</u>	p23
<u>2) La méthodologie des questionnaires</u>	p25
<u>A) le questionnaire à destination des enseignants</u>	p26
<u>B) Le questionnaire à destination des élèves</u>	p27
<u>C) Le questionnaire à destination du CPE</u>	p28
<u>3) Les principaux résultats obtenus</u>	p30
<u>A) Au lycée professionnel privé de ville</u>	p30

<b><u>B) Au lycée polyvalent public de ville</u></b>	p31
<b><u>C) Au collège public de ville</u></b>	p33
<b><u>D) Au collège public rural</u></b>	p35
<b><u>III) La retenue est elle efficace et éducative?</u></b>	p38
<b><u>1) La retenue; une sanction à la vertu éducative nuancée</u></b>	p39
<b><u>A) Une utilisation massive et sexuée</u></b>	p39
<b><u>B) la subjectivité des enseignants</u></b>	p41
<b><u>2) Des interactions entre les acteurs déséquilibrées</u></b>	p45
<b><u>A) le rapport aux familles</u></b>	p45
<b><u>B) la place délicate des CPE</u></b>	p47
<b><u>3) Quelle efficacité d'après les élèves?</u></b>	p49
<b><u>A) le sentiment d'injustice</u></b>	p49
<b><u>B) La modification du comportement</u></b>	p51
<b><u>Conclusion</u></b>	p52
<b><u>Annexes</u></b>	p55
<b><u>Bibliographie</u></b>	p115

En préambule de ce mémoire, je souhaitais adresser mes remerciements les plus sincères aux personnes qui m'ont apporté leur aide et qui ont contribué à l'élaboration de ce mémoire.

Je tiens à remercier chaleureusement Monsieur Condette, qui, en tant que Directeur de mémoire, s'est toujours montré à l'écoute et disponible tout au long de la réalisation de ce mémoire.

Mes remerciements s'adressent également à l'ensemble des établissements pour leur participation.

Je tiens à remercier tout particulièrement les CPE, car sans leur soutien ce mémoire n'aurait pas pu exister.

J'exprime ma gratitude à tous les enseignants qui ont accepté de répondre à mes questions lors de cette étude.

Je n'oublie pas l'ensemble des élèves sondés pour leur contribution involontaire.

Enfin je tiens à exprimer ma reconnaissance envers Madame En Asseri pour ses conseils avisés et sa grande patience.

Merci à tous et à tous

## Introduction

*Sommes-nous à la hauteur de l'importance de la question de la sanction à l'école?*

Si cette interrogation peut sembler être une question rhétorique sans grand intérêt, force est de constater qu'elle recouvre tout de même une certaine réalité. En effet lorsque l'on se penche sur la question de la sanction et des sanctions à l'école, on est frappé du peu d'intérêt qu'elle a longtemps suscité dans la recherche en sciences de l'Éducation. Ainsi si on dénombre depuis les années 1960, plusieurs recherches sur l'autorité de l'enseignant et sur les désordres en classes<sup>1</sup>, la sanction semble avoir « longtemps été une question frappée d'indignité intellectuelle »<sup>2</sup> et elle le serait restée jusqu'à peu une « pratique honteuse » laissée à la discrétion des éducateurs à l'intérieur des classes et de l'école. La documentation reste au final extrêmement rare lorsque l'on s'écarte d'une approche historique ou d'une approche théorique pour aller vers une réalité effective des sanctions. Cette opacité sur la réalité de terrain de la sanction n'est d'ailleurs pas du seul fait du manque de recherches mais également d'une extrême discrétion de l'institution sur le sujet, puisqu'il n'existe pas, pour les sanctions les plus lourdes, d'informations statistiques effectuées par le ministère de l'Éducation nationale.

Quant aux sanctions plus ordinaires, malgré, l'obligation réglementaire, la tenue d'un registre des sanctions reste une pratique extrêmement rare<sup>3</sup>. On peut tout de même

---

1 On peut citer par exemple les travaux de Jacques Testanière, *Chahut traditionnel et chahut anémique dans l'enseignement du second degré*, Revue française de sociologie, 1967, 8-1, Sociologie de l'éducation (I). pp 17-33. De Georges Lapassade, *Guerre et paix dans la classe*, Revue française de pédagogie, 1995, vol. 111, n° 1, pp. 124-126 et de Jean Houssaye, *Autorité ou éducation ?* Paris : ESF, 1996 sur l'autorité

2 Selon Eirick Prairat, *Sanctionner*, 15p.

3 Selon Anne Grimault-Leprince et Pierre Merle, *Les sanctions au collège. Les déterminants sociaux de la sanction et leur interprétation*, Revue française de sociologie 2008/2, Volume 49, p. 231-267.

citer quelques recherches quantitatives qui restent bien faibles en nombre<sup>4</sup> par rapport à son rôle de principal recours lorsque l'autorité des éducateurs et de l'institution est mise à mal. Ce paradoxe est d'autant plus renforcé que la sanction concerne pas moins de 5 385 000 élèves du second degré dont 3 256 650 collégiens et 2 128 350 lycéens<sup>5</sup>.

De plus la question de la sanction, loin de rester prérogative de spécialistes de l'éducation et des éducateurs qui l'appliquent, s'est étendue à l'ensemble de l'opinion publique. Chacun porte ainsi en lui son opinion, son vécu de la sanction et une idéologie pour elle. Bien qu'elle ne soit pas, on peut déjà le dire une question récente, la sanction concentre de plus en plus l'attention face à une école qui semblerait à l'heure actuelle plus soumise à la violence et à l'indiscipline dans un contexte social ou elle aurait de plus en plus de mal à assurer son rôle de vecteur de réussite sociale et professionnelle<sup>6</sup>.

La question de son utilité, de ses fins et de ses moyens est donc lieu de tensions entre les partisans de davantage de discipline qu'ils soient jeunes enseignants<sup>7</sup> ou parents inquiets de la préservation des conditions d'apprentissage de leurs enfants et partisans de son abolition et de son invalidité pédagogique. Face à ces discours opposés, il convient alors de définir ce qu'est la sanction même si sa définition participe déjà à une prise de position.

Tout d'abord même si nous l'avons habilement évité jusqu'alors il existe deux termes très proches pour signifier la même chose: celui de sanction et celui de punition. Très proche car ils ne revêtent pas exactement le même sens malgré la confusion entre ces deux termes chez la plupart des acteurs du système scolaire. Ainsi étymologiquement la sanction renvoie à la famille de sanctifier quand la punition, elle renvoie à la peine, au châtiement<sup>8</sup>. Au-delà de cette différence la sanction semble conserver un sens neutre du fait

4 On peut citer les travaux de Bernard Douet *Discipline et punitions à l'école*, Paris, Presses Universitaires de France, 1987, de Pierre Prum, *La punition au collège*, Poitiers, CRDP, 1991, 118p., ou d'Éric Debarbieux et al, *La violence en milieu scolaire. Le désordre des choses*, Paris : ESF

5 Chiffre de l'éducation nationale en 2011.

6 L'attention, relayée en partie par les médias, portée sur la dégradation constante de la France à l'étude PISA (Programme for International Student Assessment) et à la sortie chaque année de 150 000 jeunes sans diplômes ni certification participent à ce fait.

7 D'après l'étude menée par Stéphane Antigny, « *Connaissances des enseignants* », *Éducation et formations*, N°37, 1994, 114 p.

8 Selon Élisabeth Maheu, *La place de la sanction dans l'éducation non-violente*, Non-violence Actualité, novembre-



de l'abandon dans la réalité, de son caractère positif lorsque la punition, elle, revêt un caractère négatif « parfois assimilé à un châtement arbitraire ou à une peine humiliante »<sup>9</sup>. Alors qu'est-ce que sanctionner ou punir? On peut les définir comme des actes visant à imposer une contrainte à l'élève en vue de la correction de son comportement. Son but est éducatif et vise à libérer l'individu. Elle comporte trois finalités comme a pu le définir Eirick Prairat; une finalité sociale, une finalité politique et une finalité éthique.

Tout d'abord sa finalité sociale ou psychologique, vise à réconcilier un sujet divisé, submergé comme a pu le montrer Freud, par sa culpabilité. La sanction cherche dès lors, à le délivrer de ses propres angoisses. La sanction a aussi une portée éthique puisqu'elle cherche à responsabiliser l'individu en le plaçant en face de ses actes<sup>10</sup>.

Enfin la sanction se doit-elle, afin d'être éducative, de comporter une finalité politique. En effet la sanction est dans l'obligation d'assurer le vivre ensemble et consacre « la loi pour préserver l'identité du groupe<sup>11</sup> ». Afin de respecter ses finalités, les sanctions sont donc dans l'obligation de respecter quelques caractéristiques générales. Ainsi elles se conçoivent comme la privation d'un droit d'un individu non pas pour le sanctionner lui mais pour sanctionner l'acte qu'il a commis. La séparation entre l'individu et sa transgression permet alors d'éviter à la fois l'écueil de la vengeance de l'éducateur mais aussi celui de l'incompréhension de l'auteur du fait répréhensible. Celui-ci pourra par le biais d'une activité éducative active qui lui est proposée se réhabiliter et par l'explication de l'éducateur de cette mesure, prendre conscience de sa transgression et de ses conséquences. C'est seulement par le respect de ce cahier des charges que la sanction pourra obtenir un sens et donc un but.

Pour autant si grâce à cette définition il apparaît évident de sa nécessité dans la formation d'un individu, il n'est plus alors question de savoir si l'on sanctionne ou pas, mais de la manière dont on sanctionne. Cette nécessité est à prendre en considération non pas en complémentarité de l'éducation mais comme partie prenante de celle-ci. La formule d'Eirick Prairat « Dis-moi comment tu sanctionne, je te dirais comment tu

---

décembre 2004, N° 277, 31p.

9 Pierre Prum, *La punition au collège*, Poitiers, CRDP, 1991, op. cit., 118p.

10 Philippe Meirieu, *Le choix d'éduquer, Éthique et pratique*, Paris, ESF, 1999 ; 198 p.

11 Blaise Viairon, *sanctions et pédagogie: éléments de réflexion*, IUFM de Grenoble, 2007, 5p.

éduques » l'illustre bien. Or au-delà des principes la réalité peut être bien différente des vertus qu'on donne aux sanctions. L'ordre dans la classe et dans l'établissement n'est ainsi pas un bien acquis et chaque interaction entre deux individus suppose son lot de spécificités la rendant plus ou moins efficace.

De plus la sanction vu comme éducative comporte en son sein un premier paradoxe; celle-ci intervient lorsque la parole n'a pas suffi et pourtant elle se doit de rester ancrée dans ses principes et de promouvoir tout de même la parole. En somme le but pratique des sanctions dépasse bien souvent son but éducatif. Il convient dès lors d'analyser l'application réelle des théories les concernant.

C'est dans ce contexte qu'il nous est apparu évident d'analyser l'un des modes de régulations les plus utilisés<sup>12</sup> bien qu'il reste dans les représentations collectives l'un des plus frustrant; c'est-à-dire la retenue. Il s'agira ainsi d'analyser l'efficacité éducative de cette pratique dans les relations entre adultes et élèves d'autant plus qu'elle semble être une sanction « médiane » entre sanctions lourdes et sanctions ordinaires ce qui nous l'espérons, nous permettra de mieux comprendre les pratiques de la sanction à l'école.

A cette fin il conviendra tout d'abord de faire un détour historique afin de mieux connaître ce qu'ont pu être les sanctions dans notre système éducatif et qu'elle fut la place accordée à la retenue. L'héritage des pratiques de notre système éducatif et de ses idéologies n'est pas une question si connexe lorsque l'on se veut d'analyser l'efficacité de la retenue à l'heure actuelle et une contextualisation s'impose. Suite à cela il conviendra d'explicitier l'étude de la retenue effectuée dans le cadre de cette recherche en présentant à la fois ses champs et ses limites. Enfin nous tenterons d'analyser ce que les résultats de cette étude peuvent nous dire sur la pratique de la retenue en général, mais aussi des pratiques suivant la nature des établissements afin de dégager, nous l'espérons, l'efficacité réelle de la retenue dans la pratique éducative.

---

12 Anne Grimault-Leprince et Pierre Merle, « Les sanctions au collège. Les déterminants sociaux de la sanction et leur interprétation », *Revue française de sociologie* 2008/2, Volume 49, op. cit., p. 231-267 établissent à 36% la part des retenues dans l'ensemble des sanctions mises en place.

**PREMIERE PARTIE**

**UNE LENTE EVOLUTION DES SANCTIONS**

Les temps éloignés de nous, du Moyen Age et de celui de l’Ancien Régime, restent pour le contemporain ceux de périodes archaïques à propos des sanctions, qu’il convient de rétablir en partie. Cette impression est d’autant plus forte d’ailleurs, que les recherches et matériaux de recherche semblent avant tout commencer au XIX<sup>e</sup> siècle et que la période précédente semble essentiellement se définir rapidement en creux comme une période d’intenses violences faites aux élèves.

### **1) Modalités et enjeux sous l’Ancien régime**

On doit tout de même admettre que ces périodes en ce qui concerne les sanctions peuvent être considérées comme « *violentogène* »<sup>13</sup> mais celles-ci se définissent par une sensibilité et une approche très différentes de l’enfant et de son éducation ainsi que de la place accordée au maître. En effet cette très large période est celle où l’éducation est fortement associée à un régime des sanctions basé sur une répression physique des élèves.

#### **A) Les châtiments physiques**

Il s’agissait de punir physiquement l’élève afin de le ramener « *dans le droit chemin* »<sup>14</sup>. La punition physique était alors une nécessité de l’éducation. Cette nécessité on peut même se risquer à le dire, était parfois considérée comme ingrate au statut d’éducateur, c’est du moins ce qu’il nous est permis de dire par l’existence même, dans certains établissements d’une personne attitrée à cette tâche; le correcteur (qui est d’ailleurs parfois un autre élève). Ces châtiments physiques figuraient en bonne place des punitions, on pouvait retrouver l’utilisation de la fêrule, de la verge, du fouet et « d’autres vellications »<sup>15</sup>. Cette utilisation dans les punitions d’un registre conséquent de châtiments

---

13 Comme a pu le dire Jean Claude Caron, *À l’école de la violence. Châtiments et sévices dans l’institution scolaire au XIX<sup>e</sup> siècle*, Paris, Éditions Aubier, 1999, 337 p.

14 Jean Claude Caron, *À l’école de la violence. Châtiments et sévices dans l’institution scolaire au XIX<sup>e</sup> siècle* op.cit., 337 p.

15 Rabelais, *Pantagruel*, livre III, chap.XLV parle ici des pratiques consistant à tirer les oreilles ou les cheveux des fautifs.

physiques avait pour l'époque un triple enjeu: d'abord elle visait une répression directe et expéditive des manquements de l'élève tout en étant un exemple fortement dissuasif pour les autres. Cette nécessité était d'autant plus exacerbée que les classes pouvaient accueillir parfois jusqu'à 60 élèves ce qui imposait nécessairement une discipline très rude pour maintenir l'ordre dans la classe<sup>16</sup>.

Ces corrections permettaient également de rétablir de manière concrète par une forte coercition toute perte, bien qu'en général légère, de la « souveraineté » donnée par la société au maître ce qui le plaçait à cet égard, comme le prolongement dans l'institution du pouvoir du père et donc de son pouvoir de correction. Enfin cette pratique importante des corrections, qu'on peut qualifier de « pédoplogie » pour utiliser le terme global de l'époque, correspondait à la forte prégnance dans la société de la vision théologique qui considérait l'enfant comme un être pernicieux qu'il fallait dresser en figeant le corps, d'une « branche tordue qu'il faut nécessairement redresser »<sup>17</sup>.

### **B) Un enfant à redresser**

Cette vision théologique est bien sûr celle du dogme chrétien qui voit la chair comme corrompue et l'expiation comme une vertu réparatrice des torts. On peut ici citer Saint Benoît qui recommandait d'employer la verge, le fouet et les jeûnes prolongés, à l'égard des enfants indociles<sup>18</sup>. Cette image dure de l'enfant comme d'un objet à façonner est bien entendu liée à la place relativement faible de l'enfant dans la société et la cellule familiale<sup>19</sup>. Les maîtres comme a pu le dire Philippe Ariès, deviennent donc responsables devant Dieu du redressement des torts de l'élève par la correction puisque ce dernier dénué de raison et d'expérience ne peut s'amender lui-même. La prégnance de cette vision est d'autant plus forte qu'à cette époque, l'ensemble du système éducatif français repose sur les établissements privés et plus particulièrement sur les établissements religieux et les congrégations.

---

16 Comme a pu le dire Jean Claude Caron, *À l'école de la violence. Châtiments et sévices dans l'institution scolaire au XIXe siècle*, Paris, Éditions Aubier, 1999, op. cit., (à propos de la tenue de la classe dans les écoles chrétiennes où des novices de 18 ou 19 ans, faisait face à des classes de 60, parfois même 100 élèves).

17 Jean Le Gal, *La discipline au second degré*, 1999, p4.

18 D'après la règle monastique de Benoît de Nursie.

19 Dûe entre autre à une forte mortalité comme a pu le démontrer Philippe Ariès, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime.*, *Revue française de sociologie*, 1960, vol. 1, n° 4, pp. 486-488.

Mais la coercition de ces adultes en miniatures ne se composait pas exclusivement de corrections, d'autres mesures humiliantes ou vexatoires complétaient le panel de l'enseignant. Bien que la retenue que nous traiterons ici ne fasse pas encore son apparition de manière nette, les *pensums* existaient néanmoins et ont été pratiqués pendant la récréation ou pendant les périodes de temps libres de l'élève. On retient ainsi l'élève dans sa chambre ou dans une pièce spécifique afin qu'il réalise une tâche à l'écart du groupe-classe. La surveillance constante, dans les collèges d'Ancien Régime qui étaient à la fois internat et lieu d'études, de ces élèves entravait pour une bonne part les déviances des élèves et le seuil de sensibilité des adultes était extrêmement élevé.

Pour autant il convient de ne pas, à la suite de cet aperçu, avoir une vision manichéenne, une vision noire de cette époque.

### **C) Ne pas trop noircir la situation**

Ainsi ces sanctions principalement corporelles étaient parfois considérées à l'époque pour les éducateurs comme des marques d'amour, la norme étant de mettre avant tout, tous les moyens possibles pour résorber les mauvais penchants naturels des élèves. Si la verge et autres ustensiles étaient utilisés c'était aussi pour séparer l'ambiguïté d'un contact direct entre l'enseignant et l'élève et d'éviter ainsi que ces sanctions ne soient mises sous le coup de la colère ou de la vengeance par une certaine ritualisation mais également d'être avant tout un élément dissuasif pour les élèves<sup>20</sup>. On peut rappeler ici les treize cas « fouettables » du règlement pour les écoles charitables de la ville de Moulins de l'évêque d'Autun en 1711. Cet exemple montre très bien toute la codification extrêmement précise que se doit d'appliquer le maître lorsqu'il punit.

Il permet d'amener une autre précision: celle que cette vision des sanctions en cas d'indiscipline ne se limite pas aux congrégations religieuses mais correspond à une vision large de l'opinion sur l'éducation. D'ailleurs l'expulsion des jésuites en 1763 n'empêchera pas de s'inspirer encore grandement du *ratio studiorum* d'Ignace De Loyola.

---

<sup>20</sup> Jean Baptiste de la Salle, *Conduites des écoles chrétiennes*, 1720, 193p. On peut citer ici les articles 12 et 13 du 4<sup>ème</sup> article de conduite des écoles chrétiennes concernant les usages à ne pas faire de la férule

Notons que la sanction de cette époque comporte deux objectifs assez similaires à ceux de l'institution à l'heure actuelle: permettre l'ordre et la transmission des connaissances d'une part et d'autre part la formation de l'individu et précisément pour cette période; la formation d'un bon chrétien. La *Doctrine des écoles chrétiennes* de Jean-Baptiste de la Salle, si elle reconnaît l'existence de châtiments très dures, conseille longuement aux maîtres de ne pas trop punir et d'éviter d'humilier.

Cette époque voit au final lentement émerger une codification précise de ces punitions corporelles, la rétention partielle de ces types de punitions afin qu'ils gardent de leur « capacité » voir d'une disparition presque totale comme à Port Royal ou à Saint Cyr<sup>21</sup>.

## **2) Le XIX<sup>e</sup> siècle; une très lente évolution des mentalités et des pratiques**

Cette coupure au XIX<sup>e</sup> siècle si elle nous apparaît tout à fait pertinente se doit néanmoins d'inclure l'épisode révolutionnaire qui bien qu'il fut relativement court, créa des changements étatiques sur les modalités de sanctions, preuve tangible que les textes de Rousseau<sup>22</sup>, notamment sa théorie de la pédagogie négative, et plus largement des Lumières correspondait à une certaine réalité de l'époque.

### **A) L'épisode révolutionnaire puis la restauration impériale**

Le rapport Talleyrand-Périgord de 1791 nous paraît à ce sujet correspondre le mieux à un changement de vision du but de la discipline et de l'éducation se tenant, bien entendu, en opposition de celle des cléricaux et des monarchistes. L'enfant est alors considéré comme une personne dont l'État se doit de favoriser les capacités physiques et morales afin de former un citoyen plus utile<sup>23</sup>. Il en découlera alors la fin de l'utilisation des punitions physiques; « *Toute punition corporelle est bannie des écoles* »<sup>24</sup>.

Le premier Empire faisant suite ne reviendra d'ailleurs pas sur ce point, hormis

21 Anne Tschirhart *Quand l'État discipline l'École : une histoire des formes disciplinaires, entre rupture et filiation*, Paris: L'Harmattan, 2004, p65-66.

22 On peut citer *Émile ou De l'éducation* de Jean-Jacques dont le sujet est « l'art de former les hommes ».

23 Arrêté du Directoire concernant la surveillance des écoles de février 1798 qu'il « *développe le plus heureusement possible ses facultés physiques et morales* »

24 Règlement pour la police interne des établissements primaires, Comité d'instruction publique, 24 germinal an III, art.5.

pour l'école élémentaire qui dès 1808 restera en grande partie aux mains des écoles chrétiennes encore fortement influencées par l'œuvre de Jean Baptiste De la Salle, ni dans son règlement intérieur de police de 1803<sup>25</sup>, ni dans le règlement du 19 septembre 1809.

Les enseignants seront même théoriquement condamnés en cas de manquement à la loi<sup>26</sup>.

Pour autant l'influence des régimes disciplinaires antérieurs est très prégnante dans le régime général de la discipline proposée. La surveillance minutieuse des élèves et leur obéissance docile sont toujours de la même manière exigées. Les enfants se doivent de marcher en rang, de marcher au pas, au son du tambour. Au début de XIX<sup>e</sup> siècle l'insubordination encore loin d'être une manifestation d'un sentiment d'injustice reste encore considérée comme une atteinte à l'ordre qu'il faut au plus vite réprimer.

Mais on constate dès le début de ce siècle un changement des modalités de régulation de l'indiscipline. Celles-ci deviennent davantage humiliantes, restrictives et cherchant d'une manière ou d'une autre à séparer l'individu du reste du groupe, en somme à jeter l'opprobre sur un individu « pour mieux régner ». La sanction devient moins physique mais davantage spectaculaire. On trouve alors comme punitions possibles; les arrêts, la privation de l'uniforme, la prison ainsi que la tache extraordinaire durant la récréation. Bien qu'encore extrêmement différente de la retenue actuelle, l'idée de retenir l'élève; de créer une sanction qui soit un acte différencié dans l'espace et dans le temps des apprentissages est enfin présente dans les textes officiels. On peut donc conclure qu'en 1814<sup>27</sup> la situation n'a pas réellement changé pour les élèves. Soit les punitions physiques sont bannies, du moins officiellement, mais les conditions de vie restent néanmoins proches de celles de la période précédente, celles d'un lycée couvent, d'un lycée prison; il est que le lycée napoléonien se devait de montrer sa capacité à s'émanciper de la tutelle ecclésiastique, en somme de faire aussi bien en terme de maintien de l'ordre que son prédécesseur.

---

25 LR 5, art 122.

26 D'après le Code civil liv. III, Titre IV qui inscrit la responsabilité civiles des enseignants

27 Le 11 avril marque la fin de la France sous Napoléon et le début de la Restauration.



## **B) Un long XIXe siècle sans changements notables ?**

La période comprise entre 1814 et 1880<sup>28</sup> sera progressivement celle d'une modification lente des pratiques des sanctions à mesure que la sensibilité de l'opinion publique diminuera sur le traitement fait à ses enfants et que l'école et les questions d'éducation deviendront des enjeux majeurs en politique. L'une des évolutions importantes de cette période sera, à la suite de la loi Guizot de 1833, l'établissement d'un régime général des sanctions<sup>29</sup> où enfin il est stipulé que : « *les élèves ne pourront jamais être frappés* » au bénéfice de peines afflictives telles que la mise à genou ou de peines « *morales* » telles que la réprimande ou la distribution de mauvais points. « *La privation de récréation avec tache extraordinaire* » refait ici son apparition pour le premier cycle.

En ce qui concerne le secondaire le régime des sanctions se normalise peu à peu et comme a pu le montrer Jeanne Contou<sup>30</sup> comprend alors cinq types de punitions; les punitions humiliantes, les bannissements du groupe ou de la collectivité tels que l'obligation de marcher en dehors des rangs par exemple, les privations (nourriture, sorties etc.) le surcroît de travail et enfin la privation assortie d'un surcroît de travail.

Trois motifs principaux sont pris pour établir dès lors une punition; la paresse, la désobéissance ainsi que les mauvaises mœurs (on parle ici de questions sexuelles). L'élève devient également détenteur de droit notamment celui de s'opposer aux peines interdites par le règlement c'est-à-dire les punitions corporelles.

Aussi faut-il rappeler que la réalité est tout autre. Maxime Du Camp<sup>31</sup> ne manque pas de décrire le collège comme un enfer et la violence d'un « *pion* » qui le frappa d'ailleurs jusqu'au sang. Les souvenirs d'Ernest Lavisse en 1848 ne sont pas plus élogieux sur la réalité des moyens de régulation de l'indiscipline, on peut citer ce passage « *La discipline de l'école était sévère ; pour les petites fautes, on était puni par l'agenouillement simple; pour les grandes, par l'agenouillement avec une main levée*

---

28 Début du gouvernement de Jules Ferry impliquant de nombreuses modifications dans l'enseignement public.

29 Par le statut sur les écoles primaires élémentaires communales du 25 avril 1834

30 Jeanne Contou, *les punitions dans les lycées et collèges de l'instruction publique en France, au XIXe siècle (1814-1854)*, thèse de 3e cycle, Juin 1980, Université René Descartes, Paris V, UER de Sciences de l'Éducation.

31 Maxime Du Camp, *Mémoires d'un suicidé*, E. Girard et A. Boitte, 1890, p55-56.

*portant une brique ou bien par des coups de baguette, la peine la plus grave*<sup>32</sup>»; Jean-Claude Caron cite même une institution à Paris en 1838 où il y a des « prisons portatives » dans les classes.

En ce qui concerne le surcroît de travail relativement proche de notre retenue actuelle, Le rapport Villemain de 1843<sup>33</sup> bien que rappelant la nécessité « *d'une discipline intelligente* » ne se trouve guère en adéquation avec la réalité de cette sanction « *dont on a rien trouvé de mieux*<sup>34</sup> » mais qui pourtant consiste à des *pensums* irréalistes dont les inspecteurs eux même constatent une « exécution matérielle impossible ». C'est dire les quantités de lignes que l'on pouvait alors prescrire. Cette inflation punitive est bien entendu corrélée à l'affaiblissement de l'utilisation des sanctions « plus musclées » comme les arrêts qui en 1854 deviennent seule prérogative du chef d'établissements.

La naissance du corps des surveillants généraux en 1847<sup>35</sup> s'inscrit dans cette logique. Ce sera alors à lui de gérer à l'instar de son aïeul le correcteur, les sanctions et de mettre en œuvre la discipline hors du temps en classe, bien sur, mais également de s'assurer de l'application des peines commises dans la classe. Peu à peu si l'on ose dire l'enseignant se dégage et se décharge de cette tâche devenant progressivement « ingrate ».

Pour autant si celle-ci reste une nécessité que l'institution conserve, L'opinion publique et le mouvement hygiéniste à la pointe, semblent de plus en plus se détacher de cette rigidité et de cette résistance qui promeut l'utilisation de la force.

Les travaux de Victor de Laprade, notamment *L'éducation homicide* de 1867, contre le régime de l'internat et les différents rapports remis par les inspecteurs se plaignant de la mollesse de l'éducation familiale vont dans le sens d'un changement. On s'interroge ainsi de plus en plus dans la seconde partie du XIX<sup>e</sup> siècle sur les conditions de vie des jeunes mais aussi sur la rudesse employée contre eux.

---

32 Ernest Lavissera écrit en 1911 ses *Souvenirs* où il évoque l'école de Novion-en-Thiérache en 1848.

33 Abel-François Villemain, *Rapport au roi sur l'instruction secondaire*, du 3 mars 1843.

34 Rapport des inspecteurs généraux de 1840

35 Création des surveillants généraux par décret du 17 novembre 1847 et leurs missions définies par la circulaire du 20 décembre 1847.

### **C) Une discipline de moins en moins acceptée et réformée**

Les révoltes lycéennes<sup>36</sup>, notamment celle du lycée Louis Le Grand de 1883 et la diminution des effectifs à l'internat participe grandement à cette remise en question du système disciplinaire et des conditions de vie à l'internat. Dès 1882 et jusque 1890 le régime des sanctions est l'objet de nombreux textes de lois.

Ainsi en 1882 est rappelée l'interdiction de l'utilisation de punitions physiques.

En 1883 il est définitivement abrogé la possibilité d'utiliser le séquestre par Jules Ferry. En 1884 le régime disciplinaire des lycées de jeunes filles précise notamment la nature de ce qui est demandé comme tâche extraordinaire « qui ne peut consister que dans la rédaction d'un devoir ou la récitation d'une leçon ».

Enfin l'arrêté du 5 juillet 1890 sur le régime disciplinaire des lycées et collèges de garçons constitue un nouveau cadre pour la discipline demandée aux élèves et pour les sanctions en cas d'indiscipline. Les lycéens disposent ainsi de nouveaux droits (comme celui de parler entre les cours) et d'un régime de sanction plus souple. Cet arrêté marque la naissance du terme de vie scolaire. En ce qui concerne les punitions et plus particulièrement la retenue; le devoir extraordinaire se trouve limité afin d'éviter tout abus. Il ne peut ainsi être de plus grande étendue que le devoir originel, « exigibles que le lendemain des jours de congé » et peuvent être confondus dans une seule peine. Les *pensums* tout comme les privations de récréation se trouvent proscrits et les punitions se doivent de garder un caractère moral et réparateur. Temporellement une étude le jeudi se créait afin d'accueillir les élèves fautifs.

En effet une étude de 1889 avait montré l'impossibilité au vue du nombre d'heures données aux élèves et des journées très chargées de l'inclure dans l'emploi du temps de la journée. (« *réduire encore, par mesure disciplinaire, le temps de repos et d'exercice au grand air jugés strictement nécessaires à la santé des enfants, paraîtrait aujourd'hui aussi fâcheux que de réduire, comme l'admettaient d'anciens règlements, la*

---

36 Agnès Thiercé, « Révoltes de lycéens, révoltes d'adolescents au XIX<sup>e</sup> siècle », *Histoire de l'éducation*, 2001, 93 p.

*part ordinaire de nourriture* »).

Ce texte dès lors sera l'une des bases les plus stables du système disciplinaire puisqu'il sera valable jusqu'au milieu du XX<sup>e</sup> siècle. Ainsi le XIX<sup>e</sup> siècle aura vu se transformer peu à peu la vision de la société sur l'enfant et la mission première de l'école redéfinie en la formation d'un individu libre et autonome.

De ce processus découle ainsi un régime des sanctions remaniés faisant davantage place à des punitions « morales » remplaçant peu à peu les humiliations et les violences physiques. La retenue comme nous la connaissons est créée passant du *pensum* au travail supplémentaire en réponse au manquement à l'un des devoirs inhérent au métier d'élève. Mais la discipline ne s'est vue que très partiellement assouplie et comme l'écrira François Goblot, « *la réforme de 1890 n'a pas transformé profondément la discipline autoritaire des internats napoléoniens. Elle s'est bornée à déconseiller d'en poursuivre l'application avec la même rigueur [...]. On arrive ainsi à une discipline relâchée, alors qu'il aurait fallu une discipline renouvelée*<sup>37</sup> ». De la même manière le décret de 1891 sur les missions des surveillants et répétiteurs ne se séparent pas de la tâche de « surveillance et du maintien de la discipline » bien que leurs aspects purement répressifs soient atténués au profit du « du soin avec lequel les devoirs sont faits et les leçons apprises ».

Le XIX<sup>e</sup> siècle marque ainsi un tournant dans l'évolution des mentalités et des pratiques d'un point de vue théorique et législatifs passant d'une discipline répressive à une discipline libérale cherchant l'amélioration de l'enfant plutôt que de le contenir.

Les pratiques, elles, montrent une tout autre réalité des idées dominantes chez les professeurs. Ainsi est-il rapporté à la veille du Front populaire, en mai 1936, par le rapport d'un inspecteur d'académie la proposition des professeurs d'un lycée d'instaurer le piquet qui « *inspireraient à nos élèves de bien plus fructueuses méditations que les confortables gardereries que nous devons parfois leur infliger ou que de simples devoirs supplémentaires* »<sup>38</sup>.

### **3) Vers une nouvelle définition de la discipline et des sanctions**

---

37 In *Dossier pédagogique* n° 3 de mai 1946 dont François Goblot est le fondateur.

38 Jacques George, *Surveiller et punir*, art, cahiers pédagogiques, 2002.

Au début du XX<sup>e</sup> siècle, le décalage entre une discipline qui se veut une éducation morale et la réalité de la classe contribue certainement à l'émergence d'une nouvelle école de pensée plus progressiste sur l'éducation en général et sur la sanction; C'est-à-dire le courant pédagogique de l'Éducation nouvelle.

### **A) Les idées de l'Éducation nouvelle**

L'autorité « magistro-centrée » y est alors rejetée car trop liée à la bonne volonté ou à l'humeur de l'éducateur. Le maître est alors vu davantage comme un causeur de tort par sa partialité et son extrême sévérité, qu'un adulte libérant l'enfant. De surcroît l'éducateur serait par son inadaptation pédagogique à l'enfant, responsable pour partie du désordre scolaire. A.S Neill<sup>39</sup> en outre, ne manquera pas de critiques sur ces maîtres distillant la peur auprès des élèves plutôt qu'un respect mutuel, premier pas vers une autonomisation. La classe est considérée ainsi « comme liberticide<sup>40</sup> » et la domination du maître sur les élèves fustigée. Ce courant se caractérise par un respect de l'élève comme une personne à part entière et par une plus grande confiance faite aux enfants afin d'améliorer leur intégration et leur compréhension des règles et de leurs respect.

De ce fait découle une nouvelle méthode de régulation de l'indiscipline valable globalement pour l'ensemble de ces nouveaux pédagogues (constituant une multitude de chapelles indépendantes et différentes bien qu'ayant un ensemble de points communs définis par la charte de l'éducation nouvelle d'Adolphe Ferrière en 1921). Dès lors la responsabilisation devient la règle d'or que ce soit lors des activités pédagogiques que lors des punitions faisant suite à des transgressions. La discipline se construit alors par l'auto régulation démocratique des pairs plutôt que par le maître. Freinet ou encore Neill expérimentent ainsi les assemblées générales gérées par les élèves eux même. Tout comme lors des activités pédagogiques (comme l'imprimerie de Freinet) les sanctions prises par les élèves visent avant tout la responsabilisation et la confrontation de l'individu aux lois de la collectivité.

Ces mesures prises s'inscrivent ici en creux de la faute commise et suivant le

---

<sup>39</sup> Alexander Sutherland Neill, *Libres enfants de Summerhill*, Maspéro, Paris, 1970 463p. émet la critique la plus vive dans l'ensemble de son livre sur « l'éducation traditionnelle »

<sup>40</sup> Alexander Sutherland Neill, *Libres enfants de Summerhill*, Maspéro, Paris, 1970 op. cit., 463p.

dommage que l'élève aura commis à autrui. Les mesures de réparation sont de fait les sanctions les plus utilisées (car considérées comme les seules justes). La retenue disparaît ici totalement des sanctions possibles. En effet elle reste pour ces pédagogues, l'émanation du pouvoir disciplinaire de l'institution traditionnelle visant à assurer par des sanctions essentiellement correctives sa domination sur les élèves.

Ainsi rien ne doit pousser l'élève à étudier davantage ou mieux et sanctionner des erreurs naturelles du processus d'apprentissage apparaît alors comme un non-sens.

Ainsi Neill rendra par exemple la présence aux cours facultatives et on est bien loin ici de la « paresse » sanctionnée auparavant. On peut résumer ces idées par ce court extrait des invariants pédagogiques de Célestin Freinet « *Les uns et les autres sont mis en face de leurs responsabilités et des conséquences normales de leurs actes (...) C'est cette prise de conscience qui a une portée morale considérable* ». Notons pour les modalités de cette discipline réinventée, que l'enfant dispose de la possibilité de se défendre face à l'assemblée. Pour autant si cette pédagogie fut novatrice en termes de discipline, les échanges avec l'institution traditionnelle furent relativement limités. On peut noter tout de même quelques changements timorés inspirés de ces pédagogies. Le plan « avorté » Langevin Wallon de 1947 reste sans doute le plus proche de l'œuvre de cette pédagogie.

### **B) Les mutations de la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle**

Néanmoins après 1950, la situation change peu à peu. Ces pédagogues font alors un retour en grâce auprès d'une opinion et d'éducateurs de plus en plus préoccupés par l'éducation des grands élèves autrement dit ceux du second cycle. Cette sensibilité s'explique d'autant plus que le système éducatif se massifie grandement après la seconde guerre mondiale notamment par les lois Berthoin de 1959, Fouchet de 1963 et Haby de 1975. Ces différentes réformes répondent aux attentes économiques mais également politiques d'égalité entre les individus et de formation complète d'un citoyen autonome et responsable. De ce fait la discipline se trouve ainsi peu à peu modifiée et remise en question. La transformation du surveillant général en personnel d'éducation<sup>41</sup> en 1970 va

---

<sup>41</sup> Décret du 12.08.1970 créant deux corps de personnel, les C.P.E (conseiller principal d'éducation et les C.E (conseiller d'éducation).

dans le sens de cette transformation d'une discipline de plus en plus éducative.

Enfin les événements de mai 1968<sup>42</sup> vont bien entendu accélérer grandement la responsabilisation des élèves et la prise en compte de l'élève en tant qu'individu à part entière (on peut noter les avancées de la loi Faure de 1968 tel que la création de délégués par classe). Parallèlement à ces remises en question progressives de l'autorité sans partage du professeur, la société se transforme.

Ainsi « l'enfant roi<sup>43</sup> » naît et il se revendique alors dans un groupe à part entière celui des adolescents. La société de consommation s'installe tout comme le chômage<sup>44</sup> ce qui cristallise d'autant plus la mission d'intégration professionnelle de tous.

Quant à la massification celle-ci remet en cause l'ordre classique de la discipline par l'accueil de nouveaux publics qui à l'inverse « des héritiers » ne disposent de la même culture scolaire<sup>45</sup>. Ces modifications importantes de la société et de l'institution poseront alors, dans les années 1980 de grands problèmes d'indisciplines surtout que ceux-ci deviennent davantage diffus contestant de manière indirect l'ordre. Ainsi les transformations de la société (chômage, place de l'élève) et en conséquences celles de l'institution (place centrale de l'élève dans le système éducatif par la loi d'orientation de 1989 ou encore par la ratification par la France de la convention internationale des droits de l'enfant du 20 novembre 1989 de l'ONU) accentuée par Mai 1968 permettrons alors de déboucher sur une remise en question de la discipline et de la viabilité du régime général des sanctions.

### **C) Une nouvelle réforme des procédures disciplinaires**

C'est pourquoi en 2000, la décision fut prise de réorganiser les procédures

---

42 Mai 68 désigne un ensemble de mouvements et manifestations survenus en France, entre mai et juin 1968. Ces événements constituent une révolte spontanée, de nature à la fois culturelle, sociale et politique, dirigée contre la société traditionnelle. Enclenchée par une révolte de la jeunesse étudiante parisienne, puis gagnant le monde ouvrier et pratiquement toutes les catégories de population sur l'ensemble du territoire, elle reste le plus important mouvement social de l'histoire de France du XX<sup>e</sup> siècle.

43 La théorie de l'enfant-roi doit être ici comprise comme la centralité de la place de l'enfant dans la société. Qu'on l'impute aux thèses de Françoise Dolto, aux parents laxistes ou à l'inverse trop présents, l'essentiel à retenir est que l'enfant compte dès lors.

44 Éric Maurin, *La nouvelle question scolaire. Les bénéfices de la démocratisation*, Ed. du Seuil, 2007, 270 p. où il montre plus particulièrement comment celui-ci concerne les emplois sans qualification et les jeunes.

45 On peut ici citer les travaux sur le poids des inégalités sociales de Pascal Pansu et Pascal Bressoux, *Quand les enseignants jugent leurs élèves*, PUF Éducation et formation, 2003, 190p. Et ceux de Pierre Bourdieu et Jean Claude Passeron, *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, p. 245-253.

disciplinaires dans les établissements<sup>46</sup>. Tout d'abord la nouvelle réglementation établit une distinction nette entre sanctions disciplinaires et punitions scolaires. Cette séparation ne trouve pas son fondement dans une manière de concevoir chacun des deux termes comme nous avons pu le voir, mais répond à une exigence pratique de différencier deux types de sanctions n'ayant pas les mêmes attributions ni le même champ d'application de principes juridiques.

C'est d'ailleurs l'une des avancées majeures de ce texte toujours en vigueur; celui de s'appuyer sur des notions de droits pour la première fois à des fins de justice et de légalité<sup>47</sup>, les précédentes législations étant beaucoup plus timides à les évoquer.

Quatre principes sont établis; d'une part celui de la légalité de la sanction (ce qui expose dès lors tout manquement à la contestation des familles et des élèves). Les trois autres principes eux découlent de la volonté forte d'une sanction qui soit éducative, qui vise à faire comprendre la nécessité de la règle à l'élève. On trouve le principe de la proportionnalité c'est-à-dire lier la gravité de la faute à la punition ou sanction encourues, celui du contradictoire imposant d'entendre les différents partis avant toutes décisions (ce qui éloigne ainsi l'arbitraire de la sanction donnée) et enfin l'individualisation de la sanction permettant alors d'établir des degrés d'implication différent, de « *coller un peu plus* » à la réalité lorsqu'on sanctionne. Par ces principes la sanction devient avant tout parole, communication et réparation objective de la faute commise.

On distingue dès lors les sanctions disciplinaires (exclusions temporaires ou définitives, blâme) pouvant être données par le chef d'établissement ou par le conseil de discipline et les punitions scolaires (mesure de réparations, exclusion de cours et bien entendu la retenue) pouvant être donnée par l'ensemble du personnel éducatif (ce qui exclut les personnels administratifs). Les punitions scolaires sont des mesures d'ordre intérieur : retenue, excuses orale et écrite, devoir supplémentaire, exclusion de cours mentionnées au règlement intérieur. Elles ne sont soumises à aucune procédure particulière mais réglées par le respect des préceptes éducatifs de justice et de modération. Elles

---

46 B.O spécial N°8 du 13 juillet 2000 relatif aux procédures disciplinaires dans les collèges, les lycées et les établissements d'éducation spéciale.

47 « Pour rappeler la loi, l'école ne sera plus hors la loi » Eirick Prairat, *Ce que sanctionner veut dire*, E. Revue: Les cahiers dynamiques, PJJ, Numéro: n°45, 2010, p6.



sanctionnent les manquements mineurs et les perturbations au sein de la classe et de l'établissement. Ainsi définie les punitions ne sont pas donc « *susceptibles de recours devant le juge administratif* » et elles ne sont pas « *mentionnées dans le dossier administratif* » des élèves concernés même si « *les parents doivent en être tenus informés* »<sup>48</sup>. L'élève se devra de pouvoir présenter sa version des faits avant que la punition ne soit prononcée. Bien que le choix de punitions soient prérogative de l'établissement et de son règlement intérieur, une liste indicative précise certains points. Ainsi le devoir supplémentaire assorti ou pas d'une retenue (suivant si il est effectué dans l'établissement) se devra d'être examiné et corrigé par celui qui l'a prescrit. On constate ainsi que la rue de grenelle procède dans cette note par l'entrée du devoir supplémentaire. La question qui se pose est donc de savoir si la retenue doit être ou pas assortie d'un devoir.

Quant au récent *Bulletin officiel* du 1<sup>er</sup> août 2011, il introduit pour les punitions essentiellement la mesure de responsabilisation très codifiée (accord des parents, visée éducative et ne dépassant pas 20h), la commission éducative et une codification et limitation précise des sanctions disciplinaires<sup>49</sup>. Quel que soit le moyen la valeur éducative est nettement rappelé.

Pour autant ces réformes ne sont pas sans appeler des critiques entre partisans de sa juridicisation et les détracteurs de sa judiciarisation. Ainsi il a été reproché de n'avoir pas assez respecté la spécificité scolaire, d'avoir en voulant s'assimiler au droit pénal, perdu de sa valeur éducative en ayant codifié les sanctions. Néanmoins face à cette avis force est de constater que les punitions et donc la retenue échappent à cette juridicisation.

En effet force est de constater qu'elles sont écartées puisque non soumises au droit et restant prérogative des établissements. C'est pourquoi Jean Legal qualifie alors la retenue d'illégal<sup>50</sup> et de « coutume punitive » puisqu'aucun recours pour les familles n'est possible. Sans prendre position on peut tout de même signaler que droit et discipline posent

---

48 Circulaire n° 2011-111 du 1-8-2011 relative à l'Organisation des procédures disciplinaires dans les collèges, les lycées et les établissements régionaux d'enseignement adapté, mesures de prévention et alternatives aux sanctions.

49 Notamment la modification de la composition du conseil de discipline, la limitation de la durée d'exclusion temporaire et plus sujet à controverse l'automatisme de la procédure disciplinaire pour tout acte de violence verbal élève contre enseignant ou acte grave élève/élève ou élève/enseignant.

50 Jean Legal démontre ainsi que la retenue en tant qu'acte administratif restreignant les libertés d'aller et venu de l'élève s'oppose à l'Article 4 de la Déclaration des Droits de l'homme et du Citoyen de 1789 puisque son inscription dans le règlement intérieur ne constitue pas une preuve de légalité.

un problème d'échelle. En effet l'application de la discipline au niveau local et le respect du droit national peuvent apparaître comme antinomiques. Si le droit vise une impartialité et une égalité des individus elle peut donc être aveugle à la spécificité des acteurs qui la pratiquent et à la réalité de la dissymétrie de la relation adulte et élève. Au final on peut considérer que la retenue se trouve partagée entre la législation nationale<sup>51</sup> et la marge d'autonomie locale<sup>52</sup>. Ainsi cette nouvelle législation si elle oblige à se conformer à une sanction éducative, reste tout de même un cadre général pour les agents. Le vivre ensemble requiert ainsi plus qu'une normativité juridique pour être garantie.

Face au poids d'un héritage et d'un passé de la pratique éducative pas si lointain<sup>53</sup> on peut s'interroger sur l'effectivité de l'application de cette réglementation et de l'avancé de ce véritable chantier éducatif qu'est la réforme des procédures disciplinaires 12 ans plus tard. C'est pourquoi nous avons décidé d'analyser les pratiques dans les établissements du secondaire.

---

51 Circulaire n° 2011-111 du 1-8-2011 relative à l'Organisation des procédures disciplinaires dans les collèges, les lycées et les établissements régionaux d'enseignement adapté, mesures de prévention et alternatives aux sanctions op.cit.,

52 Circulaire n° 2000-106 du 11-7-2000 relative au règlement intérieur sans les EPLE.

53 Rappelons ici toute la difficulté pour Pierre Prum à réaliser son enquête en 1975 et la très grande variabilité des punitions dans les établissements ayant poussé, pour partie, à cette nouvelle réglementation.

## **SECONDE PARTIE**

### **l'étude de la retenue**

## **1) Champs et limites de l'étude**

Tout d'abord il convient dans un premier temps, de présenter les champs de l'étude qui a été menée ainsi que les limites inévitables de celle-ci.

### **A) Limite de l'étude**

Cette étude à propos de la retenue a été menée sur quatre établissements; deux lycées et deux collèges.

Ce chiffre correspond au minimum d'établissements qu'il était nécessaire d'étudier afin de conserver le caractère scientifique de cette recherche mais ne correspond pas à l'ambition initiale qui était la notre.

En effet deux établissements contactés<sup>54</sup> n'ont pas donné suite ou l'ont fait dans une mesure trop restreinte, vis à vis de nos attentes.

Cette réticence ne doit pas être, d'après nous, considérée comme une volonté de cacher une réalité des pratiques qui serait honteuse mais elle doit davantage être perçue comme celle d'un faible sentiment d'implication des éducateurs sur la question des pratiques de la sanction et plus particulièrement de la retenue.

Ce sentiment semble d'ailleurs accentué par deux points.

Tout d'abord il nous paraît que le statut d'étudiant, qui plus est en master à caractère professionnel spécialité CPE, n'avait pas pour les professionnels rencontrés, la qualité d'expertise que peut avoir un chercheur en sciences de l'éducation, le concours restant encore la principale norme<sup>55</sup>.

De plus il nous semble que ces réserves trouvent leur fondement dans une école qui se pense encore comme un espace à préserver du monde extérieur et les dernières circulaires<sup>56</sup> illustrent bien les efforts qu'ont toujours à faire les établissements afin de s'ouvrir à des partenariats externes<sup>57</sup>.

54 Un collège privé à recrutement rural et un lycée polyvalent à recrutement rural.

55 La réforme relative aux nouvelles conditions de recrutement des personnels enseignants et d'éducation n'a pas concerné et ne concerne plus *de facto* la plupart des personnels de l'éducation (note d'information du 31/01/2012).

56 La circulaire n° 2011-071 du 2-5-2011 précise au point 2-2 que « La formation disciplinaire et professionnelle des enseignants doit aussi s'appuyer sur les apports de la recherche scientifique et universitaire afin d'enrichir la connaissance des professeurs autour des grandes problématiques éducatives et pédagogiques actuelles ».

57 Pascal Bavoux, *L'école et la Ville*, sous la direction de Thierry Paquot, Michel Lussault et Sophie Body-Gendrot,

De plus si deux tiers des établissements contactés ont, au final, répondu favorablement à nos demandes, seul un établissement sur trois a répondu favorablement alors qu'aucun contact préexistant dans le cadre ou pas de la formation que nous suivons à l'IUFM n'avait eut lieu auparavant.

Cette limite nous paraît être conséquente pour les recherches futures mais elle doit également être prise en compte dans l'interprétation des réponses obtenues.

Néanmoins ces quatre établissements correspondent tout de même au panel que nous avons fixé à notre recherche.

### **B) les établissements**

En effet afin d'émettre un avis pertinent sur l'efficacité de la retenue, il convenait d'établir l'efficacité de celle-ci suivant le type d'établissement du secondaire<sup>58</sup>.

C'est pourquoi deux établissements du premier cycle et deux établissements du second cycle ont été choisis.

Pour compléter notre photographie des pratiques, il a été décidé de prendre des établissements très différents afin de pouvoir étudier les variations de l'utilisation de la retenue suivant les caractéristiques ces derniers.

A ainsi été sélectionné pour cette étude; un lycée privé professionnel proposant des formations de la classe de quatrième alternance au niveau de brevet de technicien supérieur (BTS).

Ce lycée a un recrutement essentiellement urbain et accueille 437 élèves.

L'autre lycée est un lycée polyvalent, bien que principalement tourné vers la formation professionnelle, du secteur public offrant un choix de formation compris entre la seconde et le BTS. Son recrutement se tourne essentiellement vers les zones périurbaines et semi rurales de son secteur et il accueille au total 1100 élèves.

Quant aux collèges l'étude s'est portée sur un collège du secteur public recrutant, dans la ville auquel il est inséré, 432 élèves.

Le collège restant lui aussi du secteur public, recrute pour sa part en zone rurale et reçoit 469 élèves.

---

éditions la découverte, 2000, p.285 – 286 montre ainsi comment « l'école a continué de fonctionner comme un territoire neutre ignorant son environnement proche ».

58 Selon Anne Grimault-Leprince et Pierre Merle, il existe une opinion chez les enseignants « selon laquelle les problèmes de discipline étaient différents selon les niveaux enseignés » *ibid.*, p1.

Ces établissements pour respecter l'anonymat des sources seront dès à présent dénommés; « lycée professionnel privé de ville », « lycée polyvalent public de ville », « collège public de ville » et enfin « collège public rural ».

Ainsi comme il aisé de le voir, notre étude cherche au delà de la variation entre les deux niveaux, à analyser les différences de pratiques suivant la localisation de l'établissement et suivant les caractéristiques de celui-ci.

L'introduction d'un établissement privé sous contrat d'association permettra d'analyser également les différences, si il y a, entre secteur public et secteur privé dans la pratique de la retenue pour un secteur dont le lieu commun considère qu'il est plus strict au niveau disciplinaire<sup>59</sup>.

Enfin à propos de ces établissements il faut signaler que les variations d'origines sociales n'ont pas été prises en compte et n'auraient sans doute pas pu l'être. Effectivement on peut constater une similitude nette sur les quatre établissements au niveau des différentes catégories sociales et de leur répartition.

Ainsi les CSP<sup>60</sup> sont-elles respectivement de 64,2% moyennes et défavorisées et de 35,8% de CSP défavorisées pour le lycée polyvalent public de ville, de 60,3% de CSP moyennes et défavorisées et de 39,7% de CSP favorisées pour le lycée professionnel privé de ville, de 85% de CSP moyennes et défavorisées et de 15% de CSP favorisées pour le collège public de ville et enfin de 65% de CSP moyennes et défavorisées et 35% de CSP favorisées pour le collège public rural<sup>61</sup>.

Au final on voit bien qu'avec 68,25% de CSP moyennes et défavorisés pour les quatre établissements, la population soumise à cette étude reste globalement homogène.

Pour autant il aurait été possible d'analyser la vulnérabilité face à la retenue des élèves dont les origines sociales sont les plus faibles. Cependant, nous avons décidé, volontairement de ne pas inscrire ce champ dans cette recherche; notre postulat étant que la retenue reste relativement autonome de la dimension sociale pour être séparer celle-ci.

En résumé, cette étude porte sur quatre établissements comparables, dans lesquels

---

59 Gabriel Langouët et Alain Leger, *Public ou Privé? Trajectoires de réussites scolaires*, 2000 explicitent ainsi que « les forces du secteur privé, se sont par exemple une éducation se présentant sous une forme plus strict [...] aux yeux des utilisateurs potentiels » p66.

60 Catégories Socio-professionnelles.

61 L'établissement n'ayant pas communiqué la répartition des CSP, cette répartition a été obtenu à partir des derniers résultats effectuées en 2007 sur le canton, ce qui même proche de la réalité, reste approximatif.

des questionnaires ont été passés, questionnaires qu'il convient maintenant de présenter.

## 2) La méthodologie des questionnaires

Avant toute chose il convient d'expliciter ce qu'implique le choix d'un questionnaire.

En effet si la recherche dans ce domaine s'établit souvent sur un matériau pré-sélectionné, il nous a semblé que le questionnaire était plus pertinent que l'entretien pour obtenir une approche globale de la pratique de la retenue dans un établissement.

Néanmoins l'étude par questionnaire reste subjective, car elle reste une enquête d'opinion.

Mais ces questionnaires ont été construits dans la perspective d'étudier de manière quantitative la pratique de la retenue par le nombre de réponses obtenues. Il reste que les résultats obtenus ne doivent pas occulter la subjectivité des sondés.

Bien plus que la réalité de la pratique ou la réalité vécue, ces derniers reflètent avant tout une réalité parlée.

À la suite de cette remarque préalable il convient de présenter les trois questionnaires mise en œuvre.

Ces derniers ont toujours comme point d'appui les CPE des établissements en charge de les collecter et de les distribuer.

Rappelons donc la possibilité des biais de désirabilité possible bien que leur anonymat écarte en grande partie ce facteur de risque.

Ils comportent également tous trois une combinaison de questions de types « textes », « signalétiques », et qualitatives testées au préalable sur un panel de dix enseignants et de dix élèves (mais aucun CPE) non pris en compte dans les résultats que nous présenterons plus tard.

Ce sont au final 256 questionnaires et 3672 réponses qui ont été ainsi collectés soustraits à la proportion de questionnaires non pris en compte du fait du trop faible nombre de réponses par questionnaire<sup>62</sup>.

---

<sup>62</sup> 25 questionnaires soit 9,7% ont ainsi été écartés. Soit ceux-ci n'étaient remplis qu'à moins de 50% soit ceux-ci comportaient des réponses extravagantes ou humoristiques.

### **A) le questionnaire à destination des enseignants**

Tout d'abord un premier questionnaire est à destination des enseignants. Ce choix est bien entendu extrêmement logique au regard du temps d'interactions qu'ils possèdent avec les élèves par rapport à la durée totale de présence d'un élève à l'école.

Ce questionnaire s'est attaché à recueillir outre les caractéristiques de l'enseignant (genre, âge, matière et ancienneté), la définition qu'a l'enseignant de la retenue (but, utilisation personnelle, efficacité et motifs), les caractéristiques de celle-ci (travail donné à l'élève, explicitation, période de mise en retenue et reprise ou non du travail donné).

Enfin une série de questions s'efforçait de connaître les modalités et/ou la fréquence des relations qu'avaient l'enseignant avec le CPE (entretien avec ce dernier), et les parents (contestation et informations des familles) au sujet de la retenue.

Enfin ce questionnaire donnait la possibilité de connaître la vision globale qu'avait l'enseignant de la pratique de son établissement.

Les CPE ont joué un rôle très important et le nombre de réponses par rapport à la totalité du corps dans chacun des établissements reste satisfaisant.

Il convient de signaler que plusieurs questions n'ont en définitive pas été prises en compte et n'ont pas rencontré l'intérêt espéré malgré le fait que le panel nous ait montré leur faisabilité.

Ainsi la matière de l'enseignant n'a pas été renseignée dans un peu plus d'un questionnaire sur deux. Cette limite ne nous permettra donc pas d'évaluer la pratique des professeurs suivant cette variable.

Nous espérons à la base pouvoir évaluer la pratique de la retenue suivant trois pôles; leur utilisation par les professeurs des matières dites « importantes » (Langues et humanités), son utilisation par les professeurs des matières jugées, à tort, annexes (arts plastiques, musique et sport par exemple) et enfin son utilisation par les enseignants des matières techniques (menuiserie, productique ou encore technologie pour le collège). La question numéro 10 et la deuxième partie de la question 11 furent elles aussi complétées dans une infinitésimal mesure.



## **B) Le questionnaire à destination des élèves**

En ce qui concerne le deuxième questionnaire, nous avons décidé d'interroger un des acteurs de la sanction souvent mis à l'écart des sujets de recherche; c'est-à-dire l'élève. En effet il nous est apparu indispensable de prendre en compte, afin de saisir ce qu'était la retenue, l'avis des élèves. Bien loin d'être un sujet passif, l'élève est d'après nous, autant un acteur de la mise en retenue que victime de celle-ci.

C'est pourquoi une série de questions leur a été posée. Aussi fallait-il déterminer un échantillon réalisable à partir de la population mère.

D'après nous la qualité éducative de la retenue se doit d'être déterminée à partir des impressions des principaux intéressés et il aurait été inapproprié de demander à des élèves de se prononcer sur leur ressenti par rapport à la retenue alors que ceux-ci ne l'ont peut être jamais subi.

Ainsi la population de cet échantillon a-t-elle été celle des élèves « collés ». Plus précisément nous avons fait le choix de prendre en compte l'avis d'élèves durant leur retenue.

La participation des élèves n'a pas été ici volontaire mais imposée par l'adulte en charge de sa surveillance. La consigne donnée aux éducateurs a été de ne pas commenter ni d'explicitier ce questionnaire aux élèves et ces derniers ne disposaient que des informations incluses au début de celui-ci pour le remplir.

Cette consigne permettait d'éviter toute modification de l'interprétation par l'élève du sens des questions posées. Il fut aussi distribué en début d'heure afin d'éviter que les éléments pouvant se dérouler pendant la retenue ne perturbent le jugement de l'élève. C'est ici un choix que nous pensons important.

En effet d'après nous la réalisation du questionnaire n'implique pas les mêmes processus de réflexion de l'élève suivant si il est passé en début ou en fin d'heure.

Ce choix pose donc le problème de la relation qu'entretient l'élève avec la sanction qui lui a été imposée. Nous avons ici pensé que passer le questionnaire en fin d'heure pouvait entraîner une modification ou un renforcement des positions de l'élève que de trop

nombreux paramètres pouvaient être modifiés<sup>63</sup>.

Notons que pour constituer un échantillon conséquent il a été décidé ici de recueillir les avis des élèves mis en retenue pendant la durée d'un mois soit pendant quatre semaines et cela pour la même période quelque soit l'établissement. Ce fait est à la fois un avantage et un inconvénient puisqu'il permet d'obtenir un échantillon conséquent sans être trop important mais il devient dès lors une photographie de la retenue seulement à un moment de l'année.

En choisissant d'évaluer la pratique durant le mois de mars, nous pensons avoir écarté les problèmes d'adaptation des élèves à la discipline à la fois en début d'année scolaire et en fin d'année.

Les questions posées aux élèves visaient à quantifier les caractéristiques de la retenue (motifs de la retenue, adulte à l'origine, travail à faire), la perception de l'élève de celle-ci (modification ultérieure du comportement, utilité) et le positionnement des parents sur la retenue en plus de des caractéristiques de l'élève.

### **C) Le questionnaire à destination du CPE**

Enfin le troisième questionnaire a été distribué à chacun des CPE de ces établissements. Bien qu'il apparaisse dans un premier temps impossible de comparer l'avis d'une personne par rapport à ceux de multiples enseignants et élèves, nous tenions à les inclure.

En effet, le CPE est d'après nous plus qu'un qu'éducateur lorsqu'il s'agit de la retenue. Responsable du service vie scolaire, celui-ci possède une vision d'ensemble de l'établissement dont il faut se saisir.

Ses missions dans « *la collaboration avec le personnel enseignant* » et dans « *l'animation éducative*<sup>64</sup> » tout particulièrement dans le suivi collectif et individuel des élèves le placent dans une position intermédiaire entre les deux acteurs majeurs de la mise en retenue.

Néanmoins sa qualité d'éducateur n'a pas non plus été écartée et il faut rappeler qu'il peut lui aussi se trouver au cœur de cette relation particulière avec l'élève.

Aussi les questions posées visaient-elles à obtenir des informations sur trois plans. Tout

---

63 On peut imaginer aisément que le calme plus ou moins aléatoire durant l'heure de permanence peut devenir une variante du comportement du sondé.

64 Circulaire n°82-402 du 28 octobre 1982 relative aux rôles et conditions d'exercice de la fonction des conseillers d'éducation et des conseillers principaux d'éducation.

d'abord nous avons voulu mieux appréhender les caractéristiques particulières d'utilisation de la retenue pour chaque établissement<sup>65</sup>, ce questionnaire permettait également de saisir un autre avis de la pratique de la retenue dans l'établissement afin de le confronter avec ceux assurément moins objectifs des enseignants et des élèves. Enfin le point de vue du CPE permettait une future analyse du système de la colle, de la vie scolaire sans oublier bien entendu la pratique singulière de la retenue pour ce service et pour le CPE.

Ainsi ces trois questionnaires ont cherché à quantifier et à définir ce qu'était la retenue et son mode fonctionnement ainsi que le ressenti pour chacun de ces acteurs.

Aussi il convient à la suite de cette présentation, de dresser un bilan des résultats qu'il a été possible d'obtenir par induction.

---

<sup>65</sup> Hélas sur ce point, bien que les CPE aient tous répondu de manière très complète à leurs questionnaires, ils sont presque tous restés extrêmement vagues lorsqu'il fallait quantifier de manière précise l'utilisation de la retenue. Néanmoins ces questionnaires apportent par leur approche qualitative un bon aperçu de la réalité.

### **3) Les principaux résultats obtenus**

Pour cette présentation, nous avons décidé d'exposer les principaux résultats par établissement.

En effet il nous est apparu intéressant d'expliciter les spécificités d'utilisation pour chacun des établissements afin de pouvoir construire, par la suite, une analyse plus globale de l'utilisation et de l'efficacité de la retenue.

#### **A) Au lycée professionnel privé de ville**

Tout d'abord au lycée professionnel privé de ville on peut voir que 9,2% de la totalité des élèves sont collés durant la période sondée. Ces jeunes ont majoritairement entre 16 et 18 ans (77,5%) se trouvent principalement de la seconde à la terminale (85%) et ont déjà eut pour la plupart entre 1 et 10 retenues (70%). Ce sont tous des garçons. En effet, cet établissement recrute moins de 1% d'élèves du sexe féminin, c'est assez logiquement que nous ne les retrouvons pas ici.

Comme Nicole Mosconi<sup>66</sup> a pu le montrer, l'orientation dans le second cycle reste extrêmement ségréguée et les stratégies familiales tendent encore à préserver une mixité sexuée dans les filières professionnelles où les filières en direction du secteur secondaire seraient protégées au bénéfice des garçons et celles en direction du secteur tertiaire le seraient pour les filles.

C'est pourquoi les garçons sont ici représentés de manière unilatérale.

Ces élèves ont été mis en retenue majoritairement à cause de leur retard ou de retenues non faites (72,50%) essentiellement par la vie scolaire (à 75%).

Cette cause majoritaire de mise en retenue s'explique par une modification de la politique de l'établissement.

En effet face à l'accumulation d'absentéismes et de retard non justifiées, la vie scolaire de cet établissement a décidé une semaine auparavant le début du sondage de renforcer de manière drastique son contrôle des élèves et la mise en retenue automatique au bout de

---

<sup>66</sup> Nicole Mosconi, *La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux-semblant ?* Paris, PUF, coll. "Le pédagogue", 1989, 281 p

trois retards fut pleinement réalisée.

Les résultats s'expliquent donc ici en partie par le temps d'intégration par les élèves de cette nouvelle politique par rapport à la pratique antérieure relativement laxiste de la gestion des flux.

Les élèves trouvent majoritairement la retenue illégitime (70%) mais sont plus partagés sur leur changement de comportement.

Les élèves n'ont pas dans l'ensemble eut un travail à réaliser (82,5%) mais comptent tout de même s'occuper (à 77,5%) utilement (à 67,5%). Cet élément contraste avec l'avis de leurs enseignants et de leur CPE puisqu'ils donnent d'après eux souvent et toujours un travail à faire (à 95,65%) bien qu'ils ne le reprennent que rarement (60,87%). Ces derniers sont majoritairement des hommes (à 60,87%) qui définissent la retenue comme une sanction (à 65,22%), utile (à 30,43%) et permettant la remédiation et une prise de conscience de l'élève (à 60,87%). Les enseignants de ce lycée professionnel privé de ville l'utilisent rarement (à 69,57% des cas) mais jugent son utilisation dans l'établissement comme régulière voire trop régulière (à 56,52%) tout comme le CPE. Ces derniers explicitent leurs choix à l'élève (à 69,57%) mais aussi au CPE (à 78,26%).

Quant au système de la retenue, ce sont les trous dans l'emploi du temps qui sont majoritairement utilisés (à 65,22%), la mise en retenue s'effectuant par un billet transmis au CPE (à 69,57%) mais on juge ce système trop flou (à 69,57%).

Enfin les familles ne contestent pas dans une grande majorité les retenues (à 82,61%) d'autant plus que ces dernières ne sont pas au courant dans 50% des cas.

En somme cet établissement utilise la retenue pour régler les problèmes de comportement des élèves mais surtout leurs problèmes de ponctualité. Le service vie scolaire joue ici un rôle majeur.

### **B) Au lycée polyvalent public de ville**

En ce qui concerne le lycée polyvalent public de ville, seul 2,45% des élèves sont concernés par la retenue sur cette période soit plus de 7 points de moins que le lycée professionnel privé de ville. Les élèves mis en retenue sont ici un peu plus jeune puisque que la majorité d'entre eux est comprise entre 15 et 17 ans (à 80,39%). Cet élément s'explique peut être par de meilleurs choix d'orientation et par un redoublement moins

utilisé. On voit par l'entrée des retenues que les filières sont davantage partagées entre filles et garçons puisque seul 56% des collés sont des garçons.

En effet ce lycée dispose de filières tertiaires (secrétariat et comptabilité) permettant sans conteste un rééquilibrage. Ici la totalité des élèves punis sont compris entre la seconde et la terminale bien qu'il existe des filières post-bac. On retrouve comme au lycée professionnel privé de ville une majorité d'élève ayant, d'après eux bien sur, déjà eut de 1 à 10 retenues (à 66,67%). Néanmoins contrairement au premier lycée, le motif principal de leur présence est du à un problème de comportement (à 82,35%) sanctionné par les enseignants (à 74,51%) même si les impressions de ces derniers sont plus partagées entre les problèmes de comportement (à 37,04%) et le manque de travail des élèves (29,63%). Puisque les enseignants jouent un rôle plus important ici, les entretiens entre élèves et CPE n'arrivent plus que dans 21,57% des cas car la retenue reste « *le pré carré* » des enseignants pour citer le CPE de cet établissement. De ce fait les entretiens élèves/CPE sont moins importants (59,26%).

Ces élèves n'ont que rarement un travail à effectuer (à 64,7% ils sont sans travail particulier à faire, d'ailleurs corroboré par les enseignants à 44,44%) et sont davantage que les précédents partagés sur l'occupation qu'ils donneront à cette retenue avec une chute de 30 points du nombre d'élèves qui pensent s'occuper durant toute l'heure.

Paradoxalement l'utilité qu'ils donnent à ce travail se maintient (à 72,55%). La retenue reste tout de même toujours anormale (à 66,67%) et l'absence de modification de comportement tend à s'accroître (56,86% déclarent qu'ils ne changeront pas de comportement). À « l'autre bout de la retenue » on trouve pour ce lycée polyvalent public de ville des enseignants très expérimentés puisque 48,15% de ceux qui ont répondu ont plus de 50 ans et ici la parité semble presque respectée (avec 44% de femmes et 55,56% d'hommes).

Ces derniers sont à l'inverse de leurs collègues du secteur privé partagés sur leur définition de la retenue. Ainsi la retenue se définit elle pour moitié comme une punition (à 37,04%) et comme une sanction (à 40,74%) pour l'autre.

Ce manque de cohérence se retrouve également lorsqu'elle est qualifiée puisque elle peut être soit utile, soit désagréable ou outil de remédiation pour à chaque fois 30% des

enseignants sondés.

Néanmoins ces éducateurs déterminent encore pour moitié le but de la retenue comme celui de déclencher une prise de conscience de l'élève (à 48,15%) et l'intérêt d'un entretien avec l'élève sur les motifs de sa mise en retenue se maintient.

Tout comme au lycée professionnel privé de ville on retrouve, bien que moins prononcé, le paradoxe de l'impression chez les enseignants d'une faible utilisation personnelle (à 66,67%) mais d'une utilisation plus importante dans l'établissement (souvent et trop souvent représentent 40,74%).

Enfin le système de la retenue paraît similaire au précédent (fonctionnant toujours sur le système de billet transmis ensuite au CPE ou à la vie scolaire) tout en étant décrié dans une moindre mesure (à 55,56%). La retenue est ici aussi réalisée pendant les trous de l'emploi du temps. La famille semble toujours ni concernée ni au courant mais dans une moindre mesure pour 45,10% des élèves et de ce fait les contestations doublent à 11,11% bien que le taux d'accord tacite des parents reste inchangé (avec 81,48%)

En définitive dans cet établissement la retenue semble davantage prérogative des enseignants pour régler les problèmes de comportements et de manque de travail des élèves. La vie scolaire et tout particulièrement le CPE semblent ici limités à un rôle organisationnel de la retenue.

Pour ces deux lycées il se dessine ainsi des pratiques spécifiques de la retenue, pour autant les impressions des élèves, le mode de fonctionnement et l'implication des familles restent plus ou moins identique.

Aussi il convient dès à présent d'examiner la pratique de la retenue dans les établissements du premier cycle.

### **C) Au collège public de ville**

Tout d'abord au collège public de ville on constate que c'est pas moins de 13,19% de l'ensemble des élèves qui ont été collés. Ceux-ci ont entre 11 et 15 ans et ce sont principalement les élèves de 14 ans (à 38,60%) et de 4ème (à 43,86%) qui sont les plus sanctionnés. La part des garçons reste importante (avec 54,39%) mais plus faible qu'au

lycée du fait de la mixité obligatoire.

Le comportement reste la principale raison (à 45,61%) mais les problèmes de bagarre avec 22,81% ont une place très importante puisque c'est le deuxième motif de retenue. La proportion d'élève ayant eut entre 5 et 20 retenues représente 52,63%. Bien entendu on peut s'interroger sur ce taux exorbitant par rapport au lycée.

Bien qu'il peut être assimilé à un manque de recul à cette âge de l'élève par rapport à son histoire scolaire, les chiffres indiqués par le CPE du nombre de retenues<sup>67</sup> posées l'année précédente nous prouve le contraire.

Ce sont ici les enseignants qui collent à une écrasante majorité (soit 89,47%).

Les élèves se devront de réaliser un travail dans 68,42% des cas dont 69,23% seront des pensums.

Face à cette retenue les élèves seront partagés à la fois sur l'utilité (ils la jugent à 57,89% utile) et sur le temps durant lequel ils seront occupés (47,37% seront occupés l'heure entière).

Par rapport aux lycées l'absence de modification du comportement semble moins nette (avec 45,61% ne voulant pas modifier leur comportement). Ces retenues sont données pour cet établissement par un corps d'enseignants féminisé (à 61,11%) et la définition de la retenue semble s'orienter vers celle d'une punition bien que l'on retrouve l'éparpillement du lycée polyvalent public de ville lorsqu'il faut la qualifier (respectivement 33,33% la jugent utile, 27,78% grave et 22,22% comme obligatoirement désagréable). Son but est ici majoritairement de sanctionner (à 50%). Aussi faut il préciser le sens donné par la majorité de ces réponses; sanctionner veut dire ici indiquer clairement la limite franchie par l'élève. On retrouve ici aussi le paradoxe, d'autant plus fort que cette punition est fortement utilisée, l'enseignant ne l'utilisant que rarement (à 55,56%) tout comme leurs collègues (à 33,33% ils jugent son utilisation trop rare ou rare dans l'établissement) et dont-ils cautionnent l'utilisation souvent comme juste<sup>68</sup> à 44,44%.

Pour ce collège public de ville les enseignants donnent en général du travail (pour 72,22% d'entre eux) mais la reprise reste plus minoritaire (seul 44,44%).

---

<sup>67</sup> 999 retenues ont ainsi été mises en 2010/2011 soit près de 4 retenues par jour. En 2009/2010 ce chiffre était de 843 retenues...

<sup>68</sup> C'est spontanément que les enseignants ont rajouté cet item alors que les quatre items de base cherchaient justement le contraire en obligeant l'enseignant à se positionner.



En général la mise en retenue n'entraîne pas d'entretien avec le CPE (dans 66,67%) des cas de retenue, d'ailleurs ce fait semble voulu et corroboré par le CPE dont on peut citer une partie de la réponse à la question 8 de son questionnaire; «*j'évite le plus souvent de m'entretenir avec l'élève, prof et moi car cela tourne souvent en une humiliation de l'élève qu'on m'inflige*». Contrairement aux lycées la retenue est située en une demi-journée banalisée (dans 66,67% des réponses).

Une troisième fois le système de billet transmis à la vie scolaire (choisi pour 77,78% des cas) paraît à l'enseignant, flou et bureaucratique (à 72,22%).

L'obligation obtenue par le CPE de rédiger un rapport disciplinaire sur les motifs doit sans doute y contribuer<sup>69</sup>. Enfin on observe pour ce collège public de ville une certaine résistance des parents puisque ceux-ci contestent dans 16,6% des cas les décisions de mise en retenue de leurs enfants bien que pour l'extrait que constitue cette étude ils ne soient que 3,51% à y être défavorables et encore 78,95% à y être favorables.

Au final on voit que pour ce collège public de ville la pratique de la retenue est très importante et concerne majoritairement les enseignants. La contestation de la famille est ici la plus importante de cette étude.

#### **D) Au collège public rural**

Il convient à présent de présenter les résultats obtenus au collège public rural. Les élèves collés représentent ici seulement 5%, soit deux fois moins d'élèves qu'au collège public de ville. Ce chiffre plus bas est expliqué par le CPE qui nous indique que le ramassage scolaire obligatoire pour la plupart des élèves constitue une contrainte forte pour la mise en retenue<sup>70</sup>.

Pour autant la mise en retenue est possible en fin de journée (utilisée à 66,67% par les enseignants) suivant les emplois du temps des élèves. Ceux-ci ont entre 11 et 14 ans et on ne constate pas d'élèves collés de 15 ans contrairement au collège public de ville. L'âge le plus récurrent des élèves mis en retenue est de 13 ans (à 41,67%) et ils sont en général en 4<sup>ème</sup> (à 41,67%). Ces élèves sont pour la première fois en majorité des filles (à 58,33%) mises en retenue à cause d'un problème de comportement (à 62,5%). Le nombre de

---

69 On peut citer ce CPE qui à la question 10 a répondu « on me balance les doublons et les rapports disciplinaires devenu lapidaire alors que leur but était d'être contraignant ».

70 On rejoint sur ce point la conclusion de Pierre Prum, *La punition au collège*, *Ibid*, p1; « Les transports scolaires atténuent les possibilités de retenue en semi rural »

retenues déjà cumulées par l'élève chute: ce sont majoritairement des élèves peu collés (58,33% ont déjà eu entre 1 et 5 retenues auparavant).

Ces derniers ont été collés en majorité par les enseignants (à 62,5%) mais s'entretiennent tout de même avec le CPE à 79,17% sur les motifs qui les ont conduits en retenue. Un travail leur est demandé dans 87,5% des cas dont 70% se trouvent être des pensums qu'ils jugent inutiles (à 66,6%).

Quelque soit la nature de ce travail, on peut déjà dire qu'il paraît conséquent aux élèves puisque ces derniers indiquent qu'ils seront occupés (pour 95,83% d'entre eux). La proportion d'élèves trouvant légitime (41,67%) cette retenue et la modification de leur comportement (50%) reste sensiblement la même que celle du collège public de ville. Les enseignants sont ici à parité parfaite en genre, considèrent ici aussi la retenue comme une punition (à 66,67%) et restent comme leur collègues de zone urbaine partagés entre son utilité, son rôle de remédiation et la nécessité qu'elle soit désagréable.

Son but est avant tout une prise de conscience de l'élève. Bien que les enseignants l'utilisent moins que leurs collègues des trois établissements précédents, ils reconnaissent tout de même l'utiliser personnellement souvent (à 66,67%) et ils la jugent aussi souvent utilisée dans le collège (pour 50% des sondés). Ils considèrent donner systématiquement du travail à l'élève (à 100%) ce qui s'éloigne assez peu de la réalité comme nous l'avons vue. Les enseignants ne reprennent que très rarement le travail qu'ils ont pourtant donné (à 83,33%) mais s'attachent dans la même proportion à expliquer à l'élève le motif de la retenue.

Enfin le système de la retenue fonctionne ici par délégation au CPE (pour 50% des réponses) et pour la première fois les enseignants se montrent satisfaits (à 66,67%). Les parents se montrent pour ce collège relativement défavorables à la retenue (pour 16,67%) mais on observe qu'aucune contestation n'a été relevée par les enseignants, sans doute que *« c'est l'avantage d'avoir de la bouteille dans un établissement »* pour citer un enseignant de ce collège.

En somme dans ce collège, les retenues semblent être moins utilisées mais elles possèdent tout de même des fragilités. Ainsi les pensums sont fortement représentés et expliquent en partie la proportion d'élèves trouvant leur retenue comme inutile ainsi que la

contestation silencieuse des familles.

Au regard des résultats obtenus, on voit bien que les pratiques de la retenue sont loin d'être homogènes entre établissements que l'on compare ou pas, le même cycle; de plus la retenue ne semble pas avoir la même valeur pour tous les éducateurs à l'échelle d'un même établissement.

Aussi il convient à présent d'analyser les pratiques de la retenue dans les établissements et d'en évaluer la portée éducative.

*Troisième partie :*

*la retenue est elle efficace et éducative ?*

## **1) La retenue; une sanction à la vertu éducative nuancée**

### **A) Une utilisation massive et sexuée**

Lorsque l'on regarde ces résultats, le premier élément qui se dégage sans conteste, c'est l'utilisation massive de la retenue qui est faite dans les établissements.

En effet si seuls 7,46% en moyenne des élèves subissent cette sanction, n'oublions pas que l'échantillon a été réalisé en seulement un mois.

De ce fait l'utilisation de la retenue, dans tous les établissements, est un mode de régulation de la discipline largement utilisé pour ne pas dire trop utilisé.

Aussi si l'on s'interroge sur une montée de l'indiscipline dans nos écoles, on ne peut pas dire que l'école fasse preuve de plus de laxisme qu'hier.

La définition de la retenue comme une sanction courante paraît tout à fait pertinente d'autant plus si l'on extrapole nos résultats à l'utilisation de la retenue pendant une année scolaire.

Ainsi ce serait pas moins de 1548 retenues qui seraient posées pour une population de 2438 élèves et si chaque élève avait une heure de retenue pendant l'année, cette sanction toucherait alors 63,49% des élèves.

Bien sur cela n'est pas envisagé, car au delà du nombre de retenues mises, il se dégage que la plupart des élèves auront plus d'une heure de retenue à leur actif.

Les chiffres qu'indiquent les élèves sur leurs nombres de retenues depuis le début de l'année montrent très bien que la plupart de ces élèves, auront entre 5 et 10 retenues pendant leur année et cela quelque soit leur niveau.

On peut donc conclure en disant que la retenue n'est pas une sanction utilisée avec parcimonie par les éducateurs bien qu'elle ne soit jamais utilisée pour sanctionner un groupe et il semble qu'il faut la plupart du temps la mettre au moins plusieurs fois par élève.

La question de la compréhension des règles ne s'effectue donc pas grâce à une retenue mais à des retenues pour un même élève et peut être pour un même motif. Le nombre de « colles » par élève traduit peut être le fait que cette punition ne le réhabilite pas toujours

aux yeux de l'éducateur.

En somme la retenue n'est peut être pas collective mais elle est répétitive.

Or la répétition d'un comportement déviant ne devrait elle pas entraîner une sanction plus grave plutôt qu'une accumulation de retenues pour l'élève?

Au delà du risque d'être puni et d'être puni plusieurs fois, le fait d'être un garçon semble être défavorable puisqu'ils sont plus de la moitié (63,95%) de la totalité des élèves en retenue.

Cette asymétrie sexuée a d'ailleurs été prouvée par Sylvie Ayrat<sup>71</sup> au niveau collège où les garçons représentent 79,9% des élèves punis ou sanctionnés.

Mais à l'inverse de sa recherche on ne peut pas dire qu'un corps enseignant féminin sanctionne davantage les garçons qu'un corps qui serait relativement paritaire.

Car comme ont pu nous le prouver les résultats, notamment au collège public de ville, 66,67% des enseignantes ne sanctionnent que 58,7% de garçons.

Ainsi lorsque le corps enseignant féminin est important le nombre de garçon en retenue ne croit pas significativement.

Il reste que le conformisme des garçons jugeant la transgression comme un élément positif peut expliquer leur représentation plus conséquente chez les élèves collés or les chiffres s'inversent à motifs comparables au collège public rural.

Cette inversion de la tendance au détriment des filles du collège public rural montre bien que au delà du comportement plus ou moins transgressif des garçons, il y a avant tout la réaction d'un éducateur à un comportement déviant et sa validation plus ou moins implicite des stéréotypes<sup>72</sup>.

Ainsi nous pensons que c'est l'attention portée par les éducateurs aux comportements des garçons plutôt qu'à ceux des filles qui rend les garçons plus vulnérables à la retenue.

On peut donc s'interroger sur la prise en compte par les éducateurs de ce paramètre lorsqu'ils décident de mettre une retenue.

---

71 Sylvie Ayrat, *La fabrique des garçons. Sanctions et genre au collège*, Paris, Presses Universitaires de France, 2011, Collection "Partage du savoir", 225p.

72 Pour reprendre les stéréotypes dominants on peut dire que le garçon a assurément des facultés mais qu'il est turbulent tandis que la fille est sage et studieuse bien qu'un peu bavarde.

## **B) la subjectivité des enseignants**

La subjectivité des éducateurs, que nous venons de pointer du doigt, nous oblige à nous pencher sur la manière dont ces derniers perçoivent la retenue et la pratiquent.

Tout d'abord on peut constater que la retenue est comme nous l'imaginons, une pratique permettant de réguler globalement la discipline dans la classe puisque les enseignants représentent 64,53% des auteurs de retenues sur la totalité de notre étude et pas moins de 81,48% lorsque l'on se situe en collège.

On peut d'ailleurs faire remarquer qu'aucune décision de retenue n'a été prise de manière collective. La retenue est donc avant tout une modalité de la relation entre élève et éducateur et dans la plupart des cas entre enseignant et élève.

On peut donc en conclure qu'elle sanctionne majoritairement des comportements déviants s'étant déroulés pendant le temps de classe.

Les problèmes de comportement, à l'origine d'une sanction sur deux, se situent donc à l'intérieur de la classe tout comme les oublis de matériel représentant 10% des cas totaux. Aussi faut-il préciser que l'item de « *problème de comportement* » regroupe des réponses en réalité extrêmement variées mais surtout extrêmement confuses chez les enseignants.

Ce regroupement effectué à des fins quantitatives cache un nombre de réponses des enseignants assez variées, bien que similaires, entre les questionnaires mais également au sein du même questionnaire.

Les motifs de mise en retenue recouvrent à la fois une réalité assez mal définie par l'enseignant qui la pose mais également, des champs relatifs à chacun d'eux se situant à la croisée des spécificités du public sur lequel il interagit et de la qualité de ses méthodes et de sa réussite dans la gestion de classe.

Ainsi les enseignants séparent ils souvent l'insolence, du manque de respect, le bavardage du bavardage incessant par exemple. Ils expriment tout autant une confusion entre les perturbations les visant personnellement et celles visant le cours.

On observe ainsi que le chahut « *anémique* »<sup>73</sup> des élèves est bien souvent considéré comme une attaque direct de l'enseignant.

Il n'existe pas non plus de distinction entre la contestation des règles par les élèves et

<sup>73</sup> Jacques Testanière, *Chahut traditionnel et chahut anémique dans l'enseignement du second degré*, Ibid, p1

l'obstruction faite au travail des camarades et de la classe.

En somme il n'y a pas de distinction entre « les faits et les effets »<sup>74</sup> et de distinction entre la faute réelle et la faute subie par l'enseignant. De ce fait ce qui motive la retenue n'est pas la faute que commet l'élève mais la sensibilité de l'enseignant face à la transgression. C'est la différence entre leur vision des faits acceptables ou inacceptables dans la gestion de leur classe.

Ainsi on ne punit pas pour les mêmes raisons entre enseignants d'un même établissement. Cette difficulté de cohérence se retrouve également au delà du motif de retenue, lorsqu'il faut le définir.

Ainsi il est frappant de constater que, quelque soit le niveau, les enseignants se trouvent constitués en deux blocs l'un la définissant comme une punition et l'autre comme une sanction.

Ainsi ; la perception de la retenue diffère suivant la définition qu'on lui donne comme a pu le dire Elisabeth Maheu<sup>75</sup>, ce changement de vocabulaire indique que l'éducateur se place soit dans la transgression de la loi lorsqu'il l'a définie comme une sanction ou soit dans « *le maintien de l'hétéronomie de l'élève* » lorsqu'il parle de punition.

Aussi définir la retenue comme une sanction pourrait vouloir dire que l'éducateur a conscience que « *la loi triangule la relation entre l'éducateur et l'éduqué* » et qu'elle se doit non pas d'imposer une autorité mais une règle.

Pour autant on ne peut pas dire que la moitié des enseignants l'ayant définie comme une punition la considère comme un instrument permettant d'asseoir leur autorité.

Le sens donné à la retenue reste d'après nous, un processus complexe de réflexion fait par l'enseignant mais on peut tout de même dire que la retenue n'a pas le même sens pour tous. D'ailleurs lorsque les enseignants la qualifient, on voit bien l'absence totale de cohérence : tantôt est elle utile, tantôt est elle facile ou inutile.

Plus gênant, on voit que celle-ci se doit dans 26,25% des avis des enseignants, d'être désagréable pour l'élève. Or il nous paraît difficile de maintenir un idéal de responsabilisation progressive de l'élève par l'intégration de la règle avec celle d'une nécessaire pénibilité de la retenue.

---

74 Maria Teresa Estrela, *Autorité et discipline à l'école*. Paris, ESF, 1994.

75 Elisabeth Maheu, *La place de la sanction dans l'éducation non-violente*, *Ibid*, p2.



Cette logique de pénibilité s'inscrit en fait dans une logique plus large de dissuasion des comportements déviants.

On peut s'interroger dès lors pour cette partie d'enseignants sur les buts qu'ils donnent à la retenue; vise-t-elle la soumission ou l'éducation des élèves?

Cette idée de pénibilité et d'une retenue comme outil dissuasif explique sans doute l'utilisation par une partie des enseignants des *pensums*. Bien que strictement interdits comme nous avons pu le voir, ils restent utilisés dans 56% des cas lorsque l'enseignant donne un travail sur l'ensemble de notre étude et dans 73% des cas lorsque l'on se situe au collège.

Ces *pensums* revêtent en général un caractère qui se veut éducatif ou intelligent et ont souvent un rapport avec la matière de l'enseignant.

Ainsi les élèves doivent-ils en général recopier la leçon à apprendre pour le prochain cours, des pages du Bescherelle ou encore des tables de multiplication.

Il se dessine ici un mélange entre le travail scolaire et les problèmes de comportements que l'on peut regretter car il incite à ce que l'élève associe implicitement le travail scolaire à une sanction.

D'après nous le travail donné en retenue ne devrait jamais être des *pensums* ni un travail scolaire mais un travail de réflexion en rapport direct avec la faute commise.

En ce qui concerne cette pratique différenciée des *pensums* suivant les niveaux, celle-ci peut s'expliquer comme a pu le dire Max Weber<sup>76</sup> par « *ce que le détenteur du pouvoir peut habituellement se permettre face à la docilité traditionnelle des sujets, sans aller jusqu'à pousser ceux-ci à la résistance* ».

Ainsi l'ordre serait davantage négocié à mesure que l'élève grandirait et deviendrait mature et cela expliquerait alors pourquoi peu d'élèves du lycée ont un travail à rendre (seulement 27%) contrairement aux collégiens (à 66%).

Au final on voit que la pratique et la définition de la retenue diffèrent suivant les enseignants pour un même établissement.

La retenue a donc bien souvent un lien direct avec celui qui la pose plus qu'avec la règle. On peut expliquer ces différences de pratique par l'atomisation de la profession qui ne

---

<sup>76</sup> Max Weber, *Le savant et le politique*, Paris, 1963, 186p. Collection : Le Monde en 10-18.

favorise pas la mise en place d'une vraie cohérence d'équipe sur les motifs et les buts à donner à la retenue.

De plus il n'existe que peu de moyens matériels pour permettre à l'enseignant de connaître la pratique de ses collègues, la vie du groupe classe<sup>77</sup> mais également sa propre pratique. Ceci explique sans doute le décalage systématique des réponses des enseignants par rapport aux motifs qui ont justifié une retenue chez les élèves sondés et par rapport à la pratique dans l'établissement.

On voit ici que la taille de l'établissement ne joue en rien sur la capacité de l'enseignant à définir correctement sa pratique par rapport à celle de ses collègues. Ainsi malgré l'instauration d'un règlement intérieur, la mise en retenue est laissée à l'aléatoire des différentes stratégies de construction de l'ordre au sein des classes par l'enseignant. La règle est donc rarement celle de l'établissement mais celle de l'enseignant ce qui porte plus ou moins atteinte à son but éducatif.

Ce message est d'autant plus brouillé, qu'il existe dans chaque établissement des tendances, des normes, des types de problèmes et un climat scolaire<sup>78</sup> qui viennent se superposer au choix propre de l'éducateur.

En somme si le règlement intérieur est valable pour tous il n'est pas valable partout.

C'est pourquoi la mise en retenue dépend elle de l'éducateur soit, mais également de son rapport plus ou moins lâche avec la réalité de son établissement et de son sentiment d'appartenance à une équipe éducative. Ainsi si 73,91% des enseignants du lycée professionnel privé de ville condamnent par la retenue des problèmes de comportement, les enseignants du lycée polyvalent public de ville sont eux éparpillés entre le travail, le matériel et le comportement comme motifs.

En somme ce sont les normes de l'enseignant et son rapport à celles de l'établissement qui créent les règles que doivent respecter les élèves plutôt que la loi ou le règlement intérieur.

Il nous semble ainsi que ni les CSP, ni le type de secteur, ni le type d'établissement et ni la

---

<sup>77</sup> En effet nous avons pu constater à plusieurs reprises que les enseignants s'échangeaient assez peu d'informations sur les dynamiques du groupe classe. Par exemple l'élève A du collège public de ville, perturbé par le cambriolage de sa maison la veille a ainsi cumulé 4 heures de retenues dans la même journée mises par 4 enseignants différents à cause de son comportement.

<sup>78</sup> L'apparition seulement au collège public de ville du motif bagarre pour une mise en retenue est un indicateur frappant de la qualité des relations éducatives.

zone géographique ne peuvent expliquer réellement les variations entre établissements car se sont les choix de l'établissement et des éducateurs qui comptent plutôt que le milieu dans lequel l'établissement évolue.

En définitive on voit bien qu'il n'existe pas d'effet établissement mais un contexte établissement qui s'ajoute à un contexte enseignant. La vertu éducative de la retenue est donc extrêmement liée aux interactions locales et perd, d'après nous, de son universalité au profit de particularismes qui entache ses fins.

Mais pour pouvoir pleinement énoncer ce fait, il convient d'interroger les interactions entre les acteurs afin de savoir si ceux-ci constituent des variables non négligeables de la qualité éducative de la retenue.

## **2) Des interactions entre les acteurs déséquilibrées**

### **A) le rapport aux familles**

Tout d'abord lorsque l'on interroge les enseignants sur l'efficacité de la retenue pour tous les élèves à motifs comparables, il faut noter que ces derniers expriment largement le fait que son efficacité dépendra des caractéristiques de l'élève.

Sous cet item un peu vague, on retrouve en réalité deux caractéristiques; tout d'abord la capacité de compréhension de la nécessité de la règle par l'élève, ce qui est évident, mais également les caractéristiques de la famille de l'élève.

En effet il semble que la qualité du suivi par la famille soit une condition *sine qua non* à l'efficacité de la retenue.

Lorsque l'on met en retenue à l'école ; qui est rappelons-le, une mesure d'ordre intérieur et une sanction courante, le lien avec la famille et sa qualité détermineraient donc la qualité éducative de la retenue.

Pour autant les réponses restent très vagues lorsqu'il s'agit de savoir comment assurer au mieux ce suivi.

On peut néanmoins dire qu'un bon suivi des familles doit apparemment respecter un point.

Les familles semblent devoir soutenir les retenues décidées par les enseignants. Sur ce point notre étude a montré que les familles soutenaient dans l'ensemble les décisions prises par les éducateurs et ne les contestaient que très rarement.

Cet élément est d'ailleurs corroboré par d'autres études<sup>79</sup>.

Alors que veut dire au final cette remarque des enseignants?

Il semble que celle-ci reproche en réalité le manque général de co-éducation qui existe lorsque l'on parle de retenue.

En effet 33,14% des parents ne sont pas au courant ou pas concernés par la retenue. D'après nous c'est un faux procès qui est ici fait par les enseignants aux familles dites « démissionnaires » pour trois raisons.

Tout d'abord nous pensons que la retenue, puisqu'elle est une relation entre un adulte et un élève dans l'espace spécifique qu'est l'école, ne peut demander consciemment à des partenaires externes d'appuyer une décision prise en son sein.

En somme on ne peut pas demander plus qu'une délégation d'autorité de la part des familles.

La démarche de co-éducation implique qu'il y ait des passerelles entre le cercle scolaire et le cercle privé mais demander plus aux parents reviendrait d'après nous, à une confusion des rôles voire à une double sanction pour l'élève (puni à l'école celui-ci serait donc puni « également à la maison »).

Puis on peut objectivement reprocher ce manque de participation des parents, aux éducateurs et aux enseignants. En effet la famille est mise au courant dans presque la totalité des cas par le biais du carnet de liaison. Or nous pensons que c'est à l'éducateur, ayant mis la retenue, qu'il revient la tâche de vérifier que l'information a été transmise (par la signature) et non l'inverse.

On peut s'interroger : cette demande de davantage d'interaction entre école et famille ne cacherait-elle pas une déculpabilisation des « *enseignants mis en difficulté dans la gestion de leurs classes* » par une « *dénonciation de l'incompétence parentale en matière de suivi scolaire* » ? comme a pu le dire Agnès Van Zanten<sup>80</sup>.

---

<sup>79</sup> Vincent Bortulus, *Les punitions scolaires au Collège Corot. Autour de l'heure de retenue*, mémoire de l'IUFM de Limoges, 2006 indique ainsi que « une très large majorité d'enseignants (83 %) et de surveillants (90 %) n'a jamais ou très peu à faire face à la contestation des punitions par les parents d'élèves »

<sup>80</sup> Agnès Van Zanten, *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, 2001, Presses Universitaires

## **B) la place délicate des CPE**

La place du CPE dans la retenue nous paraît également très importante car si il sanctionne au final peu, (16,28% de la totalité des retenues) il est par ses missions le point nodal de la vie scolaire et des interactions entre les acteurs et tout particulièrement lorsqu'il s'agit de retenue, héritage des surveillants généraux oblige.

Tout d'abord dans l'organisation de la retenue, le CPE et son service sont pour ces 4 établissements exclusivement en charge de l'application de la retenue et du contrôle de la présence des élèves (13,37% des élèves sondés sont présent pour retenue non faite) et il n'a pas été porté à notre connaissance l'existence de retenue auto gérée par les enseignants, bien que par définition celles-ci peuvent aisément échapper à toute normalisation. L'application se fait majoritairement grâce aux trous dans l'emploi du temps (à 45%) des élèves et on peut regretter tout comme Pierre Prum, que « *la permanence reste un lieu d'incarcération*<sup>81</sup>».

En effet cet espace mélange, lieu d'étude et de soutien pour tous les élèves et lieu « où l'on est retenu » ce qui d'après nous, favorise la fuite des élèves hors de l'établissement des qu'ils le peuvent.

Puisque le service vie scolaire est en charge de l'application de la retenue, on constate une persistance du rôle de « surgé » dans les attributions du CPE puisque celui-ci dans 26,25% des cas se charge à la place des enseignants de la mise en retenue.

La division du travail scolaire tendrait pour les enseignants, à ce que le CPE reste dans un rôle de soutien et d'application de la retenue tandis qu'eux même se chargeraient de sanctionner avec discernement.

Ainsi la qualité du système de la retenue est corrélée à la capacité du CPE à prendre en charge la retenue à la place des enseignants. C'est pour nous, un écueil qu'il faut à tout prix éviter afin d'empêcher que la retenue ne devienne une sanction administrative plutôt qu'une sanction éducative.

Sur le rôle éducatif du CPE, on constate que les enseignants ont régulièrement des interactions avec lui, afin d'échanger sur les motivations de la mise en retenue.

---

de France.

81 Pierre Prum, *La punition au collège*, Poitiers, *Ibid.*, p1

C'est un point positif puisque ces entretiens permettent sans doute une prise en compte de l'élève dans sa globalité par l'enseignant, mais également des instants de soutien et de réflexion sur la pratique de la retenue.

Mais on peut également émettre l'hypothèse que ces entretiens visent davantage la validation, des méthodes de l'enseignant, par le CPE contraint à accepter le système des punitions et à « à assumer les nécessités de l'ordre et à gérer le système des sanctions, en s'efforçant de les rendre éducatives<sup>82</sup>» plutôt qu'à un réel échange sur la portée éducative de la retenue qui vient d'être posée.

Au delà de sa relation avec l'enseignant, il ne faut pas sous estimer la capacité du CPE à prendre ses propres initiatives.

Ainsi les CPE de ces établissements s'entretiennent ils directement avec les élèves afin de revenir sur la transgression et ses conséquences pour l'élève.

Mais si l'on peut se féliciter de l'existence de ces initiatives, on peut néanmoins déplorer qu'elles soient majoritairement effectuées au collège (à 54,32%) et non au lycée (seulement 35,16%). D'après nous l'âge n'entraîne pas de manière mécanique une intégration plus facile des règles pour l'élève.

En définitive, on constate que la qualité des interactions entre les différents acteurs constitue une variable non négligeable lorsque l'on se donne pour objectif d'évaluer la retenue. Bien que les interactions avec les parents, ne nous semblent pas une variable déterminante, celle des interactions entre le CPE et l'enseignant et entre le CPE et l'élève nous paraît primordiale afin de construire un vrai suivi de l'élève et un réel travail d'équipe.

Mais si nous avons pu voir qu'il existe des freins à la portée éducative de la retenue, rien ne nous permet de dire qu'il faut nécessairement qu'elle soit éducative pour être efficace. C'est pourquoi il convient d'analyser les impressions des principaux concernés; c'est-à-dire les élèves.

---

82 Pierre Prum, *La punition au collège*, Poitiers, *Ibid.*, p1

### **3) Quelle efficacité d'après les élèves?**

D'après le bilan de ce questionnaire, on constate que cette méthode de recherche n'est au final pas très pertinente lorsqu'il s'agit d'obtenir les impressions des élèves. Les réponses restent en général très lapidaires et c'est pourquoi dès que cela fut possible, nous avons interrogé quelques élèves collés dans chaque établissement. Puisque nous avons changé de méthodologie ces avis n'ont bien sûr pas été pris en compte dans les résultats.

#### **A) le sentiment d'injustice**

Néanmoins les résultats qui ont pu être dégagés montrent que la majorité des élèves trouvent leur retenue illégitime (à 62,21%).

Aussi peut-on s'interroger sur ce sentiment d'injustice. Les questionnaires nous enseignent que la retenue n'est pas considérée comme juste pour la plupart des élèves et que la transgression « ne méritait » pas tant.

Il faut reconnaître que l'avis des élèves est parfois tout à fait pertinent et que la retenue constitue parfois une réelle expérience de l'arbitraire comme a pu le montrer François Dubet<sup>83</sup>.

Pour autant il faut signaler que l'inverse existe également. Ainsi la retenue est elle contestée souvent alors qu'elle correspond tout à fait une règle clairement énoncée et qui mérite d'être appliquée telle que la ponctualité.

L'illégitimité revêt ici la forme d'une contestation de la règle qui bien qu'elle soit intégrée par les élèves n'en reste pas moins non-admise.

On peut donc considérer que la mise en retenue pour partie constitue un mode d'expression des élèves en dehors des sentiers de la démocratie participative.

Il semble donc qu'il soit nécessaire que les établissements rédigent leur règlement intérieur avec la participation réelle des élèves et qu'il soit réactualisé chaque année avec les

---

<sup>83</sup> François Dubet, *Sentiments et jugements de justice dans l'expérience scolaire. La justice du système éducatif*, Sous la dir. de D. Meuret, Paris/Bruxelles, De Boeck université, 1999, pp.178-194.

nouveaux arrivants.

Trop souvent la règle est énoncée en début d'année par la lecture du règlement intérieur et la signature de l'élève sans que celui-ci s'en empare réellement et trouve le mobile de la règle.

L'illégitimité de la retenue montre bien que cette punition n'a qu'une faible portée éducative si celle-ci n'est pas accompagnée d'actions ultérieures en éducation à la citoyenneté ou en réhabilitation de l'élève.

Néanmoins on constate que les entretiens menés par le CPE ou les enseignants pour signifier la règle ne la rendent pas plus légitime.

Sans doute parce que l'élève reste imperméable à tout discours pendant le temps se situant entre le déclaratif de mise en retenue et le temps pendant lequel l'élève est effectivement en retenue. Il faut noter ici que ce taux d'illégitimité de la retenue est très important notamment lorsqu'on le compare à d'autres recherches<sup>84</sup>.

Sans doute la présence des *pensums* contribue t'elle à délégitimer la retenue.

On peut également lire à travers ce sentiment d'injustice, la construction normale de l'individu.

En effet n'est t'il pas au final nécessaire de subir la frustration de la règle, la contrainte de la retenue pour réellement intégrer la règle?

S'opposer à l'adulte et vivre l'injustice de la retenue ne permettent ils pas au final d'éviter les stratégies de contournement de la loi utilisées parfois par les élèves? (comportements des « fayots », ou « peur du gendarme » par exemple).

Plus largement le sentiment d'injuste de la retenue n'entre t'elle pas dans le processus normal de la construction d'une génération en opposition à la précédente?

En définitive le sentiment d'injustice des élèves peut recouvrir une réalité et le pourcentage élevés que nous avons pu aborder oblige nécessairement à ce que tous les éducateurs s'interrogent sur l'impression qu'ont les élèves.

Mais en général ce sentiment reste d'après nous, l'émanation du processus d'intégration de la règle. Puisque le questionnaire était passé en début d'heure de retenue, on peut imaginer que les élèves sont encore dans une phase d'interrogation par rapport à leur comportement

---

<sup>84</sup> Éric Debarbieux avait ainsi évalué dans son enquête de 1999 à 46 % le nombre d'élèves contestant leur exclusion de cours et à 31 % le nombre d'élèves contestant leurs sanctions en général.



avant de pouvoir par la suite comprendre la transgression et intégrer la règle. L'efficacité de la retenue ne peut pas se juger donc au sentiment de justice de l'élève au risque de prendre parti pour celui-ci au détriment de la loi ce qui risquerait d'entacher la construction du vivre ensemble.

Elle ne peut non plus se juger sans prendre en compte cette expression des élèves au risque d'écraser l'individu.

Il convient alors d'interroger les élèves sur les conséquences de leur mise en retenue.

### **B) La modification du comportement**

On voit pour cette recherche que les élèves s'expriment à 45,35% contre une modification de leurs comportements<sup>85</sup>. Pour autant on ne pas en déduire que la moitié des élèves ne changeront pas de comportement après cette punition. En effet « *quand le jeune transgresse, il joue un personnage* » comme a pu le dire Élisabeth Maheu<sup>86</sup>.

De ce fait, on peut dire que l'absence de modifications du comportement tient davantage de la posture que de la réalité.

Mais on peut aussi émettre l'hypothèse que les adolescents ne comptent réellement pas changer leur comportement puisque ces derniers sont mis en retenue en général plusieurs fois dans l'année.

C'est ici la question du temps de latence avant un changement de comportement qui se pose.

Est-ce la répétition de la retenue et la pérennité des règles qui permettent en fait une modification du comportement dans un processus à analyser sur le long terme?

C'est sans doute ce qu'il est possible de dire lorsque l'on regarde la répartition des retenues suivant l'âge ou la classe où le taux de retenues décroît au fur et à mesure du passage du pic des 14 ans en collège.

---

85 Ce chiffre rejoint le taux de 48% de récidive qu'avait pu montrer Pierre Prum dans *La punition au collège*, *Ibid*, p1.

86 Selon Élisabeth Maheu, *La place de la sanction dans l'éducation non-violente*, *Ibid.*, p2.

## Conclusion

En conclusion, comme nous avons pu le voir dans ce mémoire, la retenue dispose de fins depuis la réforme entreprise en 2000.

Celle-ci se doit maintenant d'être éducative, de permettre l'intégration de la règle par l'élève en vue de former le futur citoyen autonome de main.

Cette exigence n'a pas toujours été celle promue par notre système éducatif et comme nous avons pu le voir le régime disciplinaire visait dans un premier temps la formation d'un bon chrétien par la répression du corps. Les réformes progressives du XIX<sup>e</sup> siècle apportèrent, soit une discipline plus souple avec l'avènement de la troisième république mais la pratique réelle n'évolua au final qu'assez peu.

C'est seulement par la percée au milieu des années 60 de l'idéologie libertaire des pédagogues de l'éducation nouvelle que l'on s'est alors interrogé sur les motifs et les buts des sanctions et donc de la retenue.

C'est la comparaison des grands principes théoriques érigés par la modification des procédures disciplinaires en 2000 par rapport au poids du local et de l'héritage des pratiques que nous avons au final ici interrogées.

Cette étude bien qu'hélas réduite par le panel d'établissement concernés, nous montrent bien à travers l'efficacité de la retenue qu'il existe un écart encore criant entre principes éducatifs et pratiques au présent.

La retenue est ainsi fortement utilisée et l'écueil de son automacité ne semble pas évité. De la même manière elle touche hélas majoritairement les garçons.

Cet élément nous a permis de voir que l'enseignant joue un rôle prépondérant dans le nombre et la nature de la retenue. Or il existe un flou assez important entre la transgression des élèves et la perte ou l'atteinte du pouvoir magistral de l'enseignant.

De plus nous regrettons que cette étude ait montré une telle incohérence des pratiques des enseignants.

Cet élément se superposant au précédant rend au final les motifs de la retenue assez peu

lisibles par l'élève ce qui porte atteinte sans conteste à son efficacité.

Quant aux relations entre les acteurs, on voit bien que la retenue est comme dans d'autres champs le moyen de rappeler l'incapacité de certaines familles, ce qui évite bien entendu certains éducateurs à s'interroger sur leur propre pratique.

Quant au CPE nous déplorons son rôle dans les établissements que nous avons sondé.

Celui-ci reste que trop souvent « le bourreau » des enseignants en charge d'appliquer des sanctions qu'il n'a pas décidé et pour lesquels il n'est pas toujours d'accord du fait de sa formation. Les *pensums* sont à ce sujet encore présents bien qu'ils semblent devoir de plus en plus être « habillés » d'un but pédagogique afin de ne pas être contestés et de continuer à être dissuasifs.

C'est au final un bilan mitigé que l'on peut dresser pour la retenue car si elle semble réussir à être utile pour l'élève et à permettre un changement de comportement dans 50% des cas, ce taux possède une marge de manœuvre pour croître et correspondre un peu plus à l'idéal éducatif.

L'éducateur se doit dès à présent de se considérer comme responsable de l'efficacité de la retenue qu'il impose à l'élève. Bien sur celui-ci doit faire une démarche vers l'éducateur pour que cela fonctionne, mais encore faut il que l'on respecte tous les mêmes fins dans les établissements, toujours le même projet éducatif autour de la retenue. Il nous semble que cette demande ne relève pas d'une incantation irréalisable. La formation professionnelle initiale et continue peut permettre une pratique renouvelée de la retenue intégrant le biais du genre en sanction, la gestion de la classe et des conflits<sup>87</sup> au quotidien ainsi que la création d'un avis partagé sur les finalités de la retenue entre les corps et entre les enseignants. Le ministère de l'éducation se doit également d'aller plus loin, d'après nous, en ce qui concerne la retenue.

Au renforcement du contrôle des pratiques de chaque établissement, il se doit de proposer un accompagnement dans la mise en place d'une démarche locale adaptée de gestion des conflits. Le règlement intérieur ne peut rester à la seule discrétion de l'établissement si l'on

---

<sup>87</sup> Dans les enquêtes SOFRES, parmi les difficultés rencontrées, la « gestion de la classe » est l'item le plus fréquemment choisi par les enseignants en début de carrière (par exemple, enquête SOFRES pour le SNES, mars, 2001, n° 542).

veut permettre une cohérence des pratiques des punitions scolaires sur l'ensemble des établissements.

Au final la retenue ne pourra être pleinement efficace que lorsque l'école aura largement intégré l'idée d'une auto analyse de ses pratiques que se soit à l'échelle de la classe ou à l'échelle de l'établissement.

## Annexes

- ✦ Extrait du règlement général des lycées.
- ✦ Extrait du règlement de police pour les lycées de 1809.
- ✦ Extrait de l'arrêté du 7 avril 1854 portant sur le nouveau règlement sur le régime disciplinaire des lycées.
- ✦ Extrait de l'arrêté du 5 juillet 1890 et de sa circulaire d'application du 15 juillet 1890 portant sur le régime disciplinaire des lycées et collèges de garçons.
- ✦ Extrait de *Mémoire d'un suicidé* de Maxime Du camp.
- ✦ Extrait de *Souvenirs* d'Ernest Lavisse.
- ✦ Extraits de *Libres enfants de Summerhill* d'Alexander Sutherland Neill.
- ✦ Extrait du Bulletin Officiel du 13 juillet 2000 sur les procédures disciplinaires dans les collèges et les lycées.
- ✦ Circulaire N°2011-111 du 1-8-2011 relative à l'organisation des procédures disciplinaires dans les collèges, les lycées et les établissements régionaux d'enseignement adapté, mesures de prévention et alternatives aux sanctions.
- ✦ Questionnaire proposé aux élèves.
- ✦ Questionnaire proposé aux enseignants.
- ✦ Questionnaire proposé aux CPE.
- ✦ Tableau statistiques des résultats du questionnaire proposé aux élèves.
- ✦ Tableau statistique des résultats du questionnaire proposé aux enseignants.