

LA CONSTRUCTION DE L'ABSENTÉISME SCOLAIRE COMME PROBLÈME DE SÉCURITÉ INTÉRIEURE DANS LA FRANCE DES ANNÉES 1990-2000

[Étienne Douat](#)

Médecine & Hygiène | « *Déviance et Société* »

2007/2 Vol. 31 | pages 149 à 171

ISSN 0378-7931

DOI 10.3917/ds.312.0149

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-deviance-et-societe-2007-2-page-149.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour Médecine & Hygiène.

© Médecine & Hygiène. Tous droits réservés pour tous pays.

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

LA CONSTRUCTION DE L'ABSENTÉISME SCOLAIRE COMME PROBLÈME DE SÉCURITÉ INTÉRIEURE DANS LA FRANCE DES ANNÉES 1990-2000

Étienne Douat*

L'absentéisme scolaire ne constitue pas une nouvelle forme de déviance. Au moment même de l'instauration de l'école obligatoire, celle-ci a fait l'objet d'une résistance. Mais si la norme d'assiduité scolaire s'est d'emblée confrontée à l'absence de certains élèves, la constitution de l'absentéisme en tant que problème social est très récente. Ce n'est effectivement qu'à partir du moment où cette question a été associée à celle des jeunes de banlieue, indissociablement conçus comme dangereux et en danger, qu'entre la fin des années 1990 et le milieu des années 2000, elle s'est imposée et thématisée sur la scène publique comme un problème préoccupant exigeant des solutions collectives. À partir de l'exploitation de textes officiels, rapports institutionnels, discours politiques et documents médiatiques, cet article propose de retracer quelques-unes des étapes de cette période, en étudiant les manières de dire et de faire, travaillées au cours d'un processus de socialisation collectif, qui ont constitué progressivement la pratique de l'absentéisme comme étant avant tout un problème de sécurité intérieure.

MOTS-CLÉS : ÉCOLE – ABSENTÉISME SCOLAIRE – DÉLINQUANCE – CORPS – SURVEILLANCE

Introduction

Depuis les lois Ferry sur l'obligation scolaire et la laïcité de 1882, l'absentéisme existe dans l'institution scolaire. Pour paraphraser Howard Becker (1985), en même temps que s'est instituée la norme de l'assiduité scolaire, s'est créée la déviance que constitue l'absentéisme. Au moment de la mise en place de la scolarité obligatoire, celle-ci a d'emblée fait l'objet d'une résistance. Une partie des agriculteurs en particulier a largement résisté à cette imposition, arguant de la nécessité de disposer de leurs enfants, au moins ponctuellement, pour la réalisation des travaux des champs. C'est dans ce contexte que non seulement les grandes vacances ont été instaurées, mais aussi que la limite des quatre demi-journées d'absence par mois « sans justification » a été décidée.

Mais si la norme d'assiduité scolaire s'est d'emblée confrontée à l'absence de certains élèves, la constitution de l'absentéisme en tant que problème social, tel qu'il se pense et se met en acte aujourd'hui, est récente. Selon Dominique Glasman, l'émergence d'une préoccupation pour le « décrochage scolaire » (catégorie faisant à la fois référence à la déscolarisation et à l'absentéisme) est liée à une pluralité d'éléments caractérisant le contexte des années 1980-1990. Il évoque notamment *le problème lancinant de l'insertion sociale et*

* CERLIS (CNRS-PARIS 5).

professionnelle des jeunes non qualifiés, le renforcement de la norme de la scolarisation de masse jusqu'à un âge avancé, et le *souci d'ordre public et les menaces que sont censées faire peser sur lui des élèves en errance* (Glasman, 2003, 9). Dans la perspective d'une étude spécifiquement orientée sur la construction politique de l'absentéisme scolaire comme problème social politiquement *digne d'attention* (Lenoir, 1989), nous proposons d'abord de distinguer cette pratique de la déscolarisation. L'absentéisme est une pratique singulière d'oscillation entre présence et absence, qui ne débouche pas nécessairement sur une rupture scolaire précoce. Par ailleurs, elle a fait l'objet d'un investissement politique particulier ces dernières années, en partie indépendamment de la préoccupation relative à la déscolarisation. Aussi, si l'on admet cette distinction, et considérant l'approche de Dominique Glasman, nous faisons l'hypothèse que le dernier élément – le souci d'ordre public – a été particulièrement décisif dans la constitution de l'absentéisme scolaire en problème social. Si l'on s'est d'abord soucié de la déscolarisation principalement au nom de l'insertion professionnelle des jeunes, on se préoccupe de plus en plus aujourd'hui de l'absentéisme essentiellement au nom de son lien réel ou supposé avec la délinquance ou les « incivilités ». À cet égard, soulignons « lien supposé » car *si absences répétées et délinquance existent chez les mêmes sujets, la relation de cause à effet entre l'un et l'autre, ou l'existence dans un même processus, d'étapes vers la délinquance, dont l'une serait constituée par des absences de plus en plus nombreuses, est loin d'être généralisable* (Esterle-Hedibel, 2006, 56).

Ce n'est qu'à partir du moment où la question des manquements à l'assiduité scolaire a été associée à celle des jeunes de banlieue, indissociablement conçus comme dangereux et en danger, qu'entre la fin des années 1990 et le milieu des années 2000, cette question s'est imposée et thématisée comme une question digne d'intérêt sur la scène publique. À travers l'exploitation de textes de loi, circulaires et décrets, de rapports institutionnels, de discours politiques et de documents médiatiques, nous proposons donc de revenir ici sur quelques-unes des étapes de cette courte période – sous la forme d'une chronique – en étudiant les manières de dire et de faire, travaillées au cours d'un processus de socialisation collectif, qui ont constitué la pratique de l'absentéisme comme problème social¹.

La constitution du corpus de données s'est faite en deux temps. D'abord, nous avons commencé par chercher, puis examiner un maximum de documents faisant référence à l'absentéisme scolaire (dans la presse, les essais politiques ou journalistiques, les bulletins officiels, les reportages télévisés, etc.). Ensuite, lorsque nous sommes parvenu à une phase de saturation dans le travail de collecte des données (par exemple : les nouveaux documents trouvés n'apportaient précisément plus grand-chose de nouveau), nous nous sommes efforcé de dégager un fonds, relativement limité (une soixantaine de documents) mais constituant cependant un bon échantillon des présupposés, arguments rhétoriques ou logiques, formes de thématisation ou lieux communs les plus récurrents sur l'absentéisme.

¹ Soulignons dans cette introduction qu'il convient de ne pas opérer de séparation entre les discours et les pratiques : l'absentéisme est bien à la fois une réalité sociale objective, non réductible à *la réalité des institutions et actions publiques* (Lahire, 1999, 35) qui ne saisissent qu'une partie des situations sociales vécues, et la construction d'une grille de lecture de ces situations. Celle-ci se déploie dans des lieux institués de discours, lesquels *permettent de donner l'illusion sociale (ou la certitude comme on voudra) de l'existence « objective » du problème, puisque des personnalités légitimes viennent en parler (...), [et] constituent aussi et surtout des lieux de socialisation où se découvrent, s'apprennent et se révisent les manières de parler du problème* (ibid., 36). Les discours politiques qui constituent l'absentéisme en tant que problème social sont des pratiques de socialisation, et non une simple représentation, voile qui viendrait se poser sur un réel muet. Formés à travers la pratique et pour elle, ils ont, selon l'expression de Durkheim, une *justesse pratique* (cité in Lenoir, 1989, 54).

La construction du problème social de l'absentéisme à l'ombre de celui de la délinquance

De la délinquance à l'absentéisme

C'est dans le contexte des « émeutes urbaines » du début des années 1990 (Mucchielli, 2002), que la question de la délinquance des mineurs se réactualise avec force dans les discours publics, jusqu'à devenir une composante incontournable de l'approche de « l'insécurité », constituée en problème social depuis le milieu des années 1970. Dès lors, la délinquance des mineurs fait l'objet d'une préoccupation politique et médiatique croissante : une majorité de médias et d'hommes politiques s'emparent progressivement de la question, et assurent, en se référant notamment à l'évolution croissante du nombre d'interpellations d'adolescents, qu'elle augmente de façon importante dans les années 1980-1990, sans qu'il existe une augmentation avérée des actes délictueux.

Indicateur privilégié : une présence intempestive et prolongée dans la rue

De manière récurrente et plus ou moins tacitement, les discours qui se développent alors, se focalisent sur la présence dans la rue, dans certains quartiers, de certains adolescents, laquelle est *a priori* considérée comme un prélude à la délinquance, puisque pensée comme systématiquement associée à des regards persistants, crachats, paroles ou musique trop fortes, insultes ou bousculades, conçus comme des « agressions », ou ce qu'on commence à appeler dans ces années 1990 des « incivilités »². Les attroupements sur les trottoirs, au pied des immeubles ou dans les cages d'escalier sont interprétés comme une menace³, dans des discours qui évoquent aussi bien les actes avérés que redoutés, les agressions verbales ou physiques réelles et le sentiment d'insécurité, contribuant à légitimer l'association entre présence de jeunes dans la rue et danger pour autrui.

Mais toutes les présences prolongées dans la rue ne font pas l'objet de la même interprétation. L'*hexis*, la tenue vestimentaire, la couleur de la peau et l'accent de ces jeunes témoignant de leur appartenance aux milieux populaires, en particulier issus de l'immigration, sont corrélés avec l'idée de menace ou d'insécurité (cf. par exemple Boucher, 2001 ; Betin, Martinais, Renard, 2003). Le fait que certains jeunes associent effectivement présence dans la rue et actes délictueux avérés, légitime la présomption de culpabilité qui pèse souvent sur les jeunes qui occupent de façon prolongée l'espace public, et justifie l'idée que cette occupation de l'espace public est un problème social qu'il faut traiter.

La démission parentale

En même temps que se développe la préoccupation sociale autour d'une jeunesse trop présente dans la rue, se constitue un discours explicatif du phénomène. Le fait que certains enfants ou adolescents des quartiers populaires occupent la rue de façon prolongée à des heures illégitimes (pendant le temps scolaire, celui des activités familiales ou encadrées

² C'est notamment ce qu'expriment certains groupes sociaux de milieux privilégiés qui refusent l'installation de logements sociaux dans leur quartier, par peur d'une cohabitation avec ceux-là mêmes qui sont associés au « problème des banlieues » (cf. par exemple le dossier « Ces villes qui rejettent les HLM », *Libération* du 8 mars 2000).

³ Pour une illustration de cette forme d'interprétation voir par exemple le dossier « Les nouveaux “barbares” », *Le Point*, 29 novembre 1997.

par des structures associatives) est présenté comme le produit d'un manque de surveillance, d'une carence éducative, d'une démission (plus ou moins intentionnelle) des parents ou d'une rupture des liens familiaux. Ces catégories sont de plus en plus mobilisées lorsqu'il s'agit de désigner les causes des « dérives » ou des « problèmes » des jeunes (voir notamment, de Singly 1997a, 1997b ; Mucchielli, 2000 ; Gayet, 2003). On demande avant tout aux familles suspectées d'être laxistes d'assurer un travail de contrôle de leurs enfants pour les soustraire à la rue perçue comme dangereuse, synonyme de « mauvaises fréquentations », et leur transmettre des repères conformes aux exigences sociales dominantes. Pour ces familles *a priori* coupables d'avoir baissé les bras dans leur travail éducatif, c'est la restauration d'une discipline ou d'une « autorité » qui est souhaitée, en cohérence avec une approche républicaine telle qu'elle peut se réactualiser⁴.

Le présupposé de la culpabilité des parents débouche sur la possibilité de leur condamnation. Si on ne réinvente rien en matière de textes de loi, ce contexte est en revanche favorable à leur réactualisation et leur valorisation. L'inculpation des parents pour « défaut d'éducation » au titre de l'article 227-17 du code pénal⁵, la suspension ou suppression des allocations familiales, le rappel à la loi par le policier qui ramène l'enfant trouvé dans la rue, sont ainsi des solutions de plus en plus invoquées dans les espaces médiatiques et politiques ou dans le champ du travail social. Les années 1990-2000 voient émerger de plus en plus d'« affaires » à ce sujet : les médias relayent largement des faits divers d'enfants ramenés par la police chez eux le soir, alors qu'ils « traînaient dans la rue », et les discours explicatifs les plus répandus renvoient à la négligence des parents concernant l'emploi du temps de leurs enfants⁶.

Des jeunes absentéistes qui échappent à la socialisation scolaire

L'approche de la délinquance des mineurs mobilise donc avec force la norme dominante de l'occupation des différents espaces sociaux par les enfants et les adolescents, et si ceux-ci sont censés être dans leur famille ou les structures sportives et culturelles le soir, le mercredi après-midi et le week-end, ils doivent par ailleurs être à l'école aux heures ouvrables les jours de la semaine. Une partie importante des analyses et témoignages relatifs à cette question de la délinquance juvénile centre alors sa cohérence sur une corrélation, réelle ou supposée, entre la présence de certains jeunes dans les espaces publics et l'absentéisme scolaire : la gêne occasionnée par la présence de ces jeunes dans les espaces

⁴ Cf. le texte signé par Régis Debray, Max Gallo, Jacques Julliard, Annie Kriegel, Olivier Mongin, Mona Ozouf, Anicet Le Pors et Paul Thibault : « Républicains, n'ayons plus peur ! » publié dans *Le Monde* du 4 septembre 1998.

⁵ Dans cet article il est précisé que : *Le fait, par le père ou la mère légitime, naturel ou adoptif, de se soustraire, sans motif légitime, à ses obligations légales au point de compromettre la santé, la sécurité, la moralité ou l'éducation de son enfant mineur, est puni de deux ans d'emprisonnement et 30 000 euros d'amende* (Loi n° 2002-1138 du 9 septembre 2002 art. 27, *Journal Officiel* du 10 septembre 2002).

⁶ À titre d'illustration, on peut rappeler la grande médiatisation de la condamnation de Simone Ignaczak à six mois d'emprisonnement dont un mois ferme pour « défaut d'éducation ». Cette mère de quatre enfants fut accusée de se « soustraire à ses obligations de mère » en laissant ses enfants sortir le soir, en commettant des vols avec eux, en ne s'assurant pas de leur assiduité scolaire. Pendant le procès, on lui reprocha également d'avoir un domicile dans un « état d'insalubrité repoussant », selon l'assistante sociale qui a visité le domicile (cf. *Le Monde*, 10 mars 2000). Voir également le dossier signé par Marie Huret, « Enfants délinquants, parents condamnés », *L'Express* du 16 décembre 1999. Outre la valorisation de l'article 227-17 considéré comme « révolutionnaire », la journaliste rappelle la multiplication par quatre des condamnations effectives de parents en référence à cet article entre 1994 et 1997.

publics s'exprime sous la forme d'un soupçon aux heures de la journée où « ils devraient être à l'école »⁷. L'absentéisme scolaire, dont les parents sont également désignés comme responsables, est donc évoqué comme la première étape du processus de délinquance ou de marginalisation.

De la prévention à la répression : la déscolarisation progressive du problème de l'absentéisme

Les jeunes dans la rue : population considérée comme dangereuse mais aussi en danger

Dans le contexte des années 1990, cette question de l'occupation intempestive de la rue par certains jeunes n'est cependant pas uniquement envisagée sous l'angle de la délinquance ou de la menace d'agression pour autrui. Conformément à l'esprit de l'ordonnance de 1945 sur « l'enfance délinquante » et aux pratiques de la protection judiciaire de la jeunesse (PJJ) ou de la Sauvegarde de l'enfance, l'analyse et le traitement éventuellement répressif de la délinquance des mineurs sont indissociables d'une approche en termes de protection et d'éducation des jeunes concernés. Dans ce contexte, la présence prolongée de certains jeunes dans la rue s'impose également comme l'un des principaux révélateurs de l'existence d'une jeunesse « à la dérive » ou « en errance »⁸. Un jeune, parce qu'il traîne dans la rue, est supposé inscrit dans un processus débouchant sur des pratiques de transgression, et est donc considéré comme un individu en danger, c'est-à-dire socialement « exclu » ou en voie de le devenir, et nécessitant une protection institutionnelle. Denis Salas résume bien cette perspective en parlant de *délinquance d'exclusion* (1998). Ainsi, dans les champs politique et médiatique, mais aussi dans celui du travail social, la question de la délinquance des mineurs, et de son prélude – la présence dans la rue –, se trouve alors systématiquement associée à la question de l'enfance dangereuse et en danger. Cette question est subsumée par le modèle de la « population à risque » qui *comporte une certaine ambiguïté dans la mesure où elle est utilisée tantôt pour parler de populations sur lesquelles plane un « risque » et qui sont par conséquent potentiellement en danger (...), et tantôt de population pouvant produire le risque, et qui sont donc désignées comme dangereuses pour les autres* (Lahire, 1999, 231).

Extraire les enfants et les jeunes de « l'influence néfaste de la culture de rue » et les soumettre à l'action socialisatrice de certaines institutions (école, puis structures municipales, associations, centres de loisirs, etc.) constituent une priorité sociale repérable dans les programmes des clubs de prévention ou d'animation ou dans les Contrats temps libre ou Contrats éducatifs locaux de la fin des années 1990. La rue ne doit être qu'un lieu de passage ou de transition, sinon elle devient *un facteur de dépravation* (Muel-Dreyfus, 1975).

La circulaire du 25 octobre 1996 qui rappelle l'obligation d'assiduité des élèves, précise que *les établissements [scolaires] sont confrontés à une augmentation réelle et préoccupante de l'absentéisme*. Le texte insiste sur l'idée qu'outre son « augmentation » (non chiffrée), l'absentéisme *revêt une intensité particulière dans certains établissements et prend des formes nouvelles : absence sur une période longue, multiplicité de courtes absences, absences*

⁷ Cf. par exemple Jelen (1999), ou Marie Huret, signant l'article « Enfants délinquants, parents condamnés », dans *L'Express* du 16 décembre 1999.

⁸ Patrice Pategay (2001) montre que la catégorie de « jeunes en errance » comme catégorie d'action publique de plus en plus mobilisée aujourd'hui, est une construction des années 1990.

sélectives à certains enseignements, à certains exercices ou à des périodes de l'année. Il semble que, tout autant que la montée globale du phénomène qui reste hypothétique, ce sont ses nouvelles formes qui inquiètent les pouvoirs publics, ainsi que leur concentration dans certains établissements de banlieue défavorisée. L'absentéisme semble en effet d'autant plus socialement préoccupant qu'il concerne les milieux populaires, parce qu'il est supposé se traduire par une occupation de la rue synonyme de danger pour soi et pour autrui. Dans les milieux plus aisés, l'absentéisme se traduit davantage par un investissement d'espaces réservés (cafés) ou privés (domicile) conformément aux normes d'occupation de l'espace de ces milieux sociaux, alors sous-exposés aux contrôles institutionnels (cf. notamment Chamborédon, 1971).

Le colloque de Villepinte : les jeunes doivent être resocialisés par l'école

C'est durant la deuxième moitié des années 1990, et en particulier après l'arrivée des socialistes au pouvoir, lorsque ceux-ci s'approprient officiellement le thème de l'insécurité et de la délinquance des mineurs, que la question de l'absentéisme commence à devenir une préoccupation proprement politique. Le point de départ de la réflexion reste celui de la délinquance, mais, fidèles à une conception qui souhaite insister sur la « prévention », les discours donnent une place centrale au rôle de l'école, seule institution capable de transmettre les valeurs et les règles conçues comme propres à juguler les comportements délinquants des jeunes, puisque les parents sont supposés être démissionnaires par ailleurs. Les élèves absents sont précisément perçus comme ceux qui échappent à cette transmission, donc ceux qui poseront un jour ou l'autre problème en matière de délinquance. Le colloque de Villepinte organisé en octobre 1997 par le nouveau ministre de l'Intérieur, Jean-Pierre Chevènement, peut être considéré comme une étape particulièrement significative où se déploie de manière exemplaire cette approche.

Pour les intervenants de la gauche gouvernementale, les causes principales de la délinquance sont à chercher dans un « défaut de citoyenneté », « l'effacement délétère du sentiment d'appartenance à la nation » une « crise morale » ou encore dans un grave déficit de socialisation : *Peu ou pas socialisés, sans structure mentale et affective, ces jeunes adolescents n'ont souvent pour seul réflexe que la violence. N'ayant plus de repères et de normes, ils ne savent pas ce que signifie le passage à l'acte, qu'entre le désir et le passage à l'acte, il doit y avoir une barrière* (Aubry, 1997, 41). Si l'accentuation de la répression pour une partie de ces jeunes est prévue (cf. la multiplication des centres fermés), la prévention par l'apprentissage de « la morale » et l'éducation civique à l'école doit constituer une priorité : *[pour] faire pleinement respecter le droit à la sûreté, les policiers, les gendarmes et les tribunaux seront toujours insuffisants si les jeunes ne sont pas, dès le plus jeune âge, instruits de ce qu'est la loi* (Chevènement, 1997, 5sqq.). Les différents ministres exposent les orientations ou redéfinitions que doit prendre cet apprentissage :

« Commençons donc par des notions de base et construisons par étape un enseignement qui permette à tous de discerner le bien du mal. Mesdames et Messieurs, je n'ai pas peur de parler de morale. Le mot a quasiment disparu de notre vocabulaire comme s'il faisait peur notamment aux gens de gauche. La morale civique commence par la morale tout court. Discerner entre les valeurs, savoir utiliser son jugement moral, respecter autrui comme un être autonome – ce qui est le début de toute morale – tout cela peut et doit être enseigné » (Allègre, 1997, 34).

« Il y a 12 ans, lorsque j'étais ministre de l'Éducation nationale, j'ai rétabli l'éducation civique dans l'enseignement primaire et au collège. Il n'est pas sûr qu'elle soit correctement orientée : elle se réduit souvent à des préoccupations moralisantes ou militantes, exaltant un altruisme bien intentionné, revendiquant des droits individuels, y compris le droit à la différence comme une forme moderne de tolérance (...) Je l'admets volontiers : l'éducation civique faillirait à sa tâche si elle ne visait pas notamment à l'égard des plus jeunes à civiliser des enfants qui ne sont pas naturellement enclins à l'être et que le Professeur Nicolet qualifie avec humour de "jeunes barbares". L'éducation civique peut, ce faisant, offrir une nouvelle garantie de l'ordre contre la violence par un apprentissage précoce des règles de civilité » (Chevènement, 1997, 6).

L'objectif politique de moraliser ou « civiliser » des enfants ou des adolescents qualifiés de « barbares », ou quelques mois plus tard de « sauvages », constitue une forme d'actualisation, sous des modalités différentes, de la philosophie de la gauche républicaine qu'incarnait Jules Ferry sous la Troisième République au moment de la mise en place de l'obligation de scolarité pour tous. Selon ce modèle, il existe une culture supérieure et universelle, solidaire de « la raison », du « progrès », et de « la science » (Mayeur, 1973, 113) que tous les enfants doivent intérioriser durant leur scolarité. L'intégration de cette culture commune à travers le passage obligatoire par l'école est censée assurer la construction d'un sentiment d'unité nationale, d'une acceptation des contraintes de l'ordre social. L'école obligatoire pour tous doit permettre d'assurer une certaine « homogénéité » ou « cohérence » entre les membres de la société telle que la pensait Durkheim (1999).

Des textes de « lutte contre l'absentéisme » au carrefour de l'Éducation nationale, de la Justice et de l'Intérieur

Dans ce contexte, l'institution scolaire est donc fermement invitée à contrôler davantage la présence de ceux qu'elle a pour mission d'éduquer, en particulier dans les collèges où se concentre l'essentiel des adolescents des milieux populaires, âgés de 12 à 17 ans.

La « lutte contre l'absentéisme » qui s'engage alors, puisque construite sur un arrière-fond de « lutte contre la délinquance », donne lieu à une multiplication, dans un laps de temps très court, de textes officiels faisant référence à la question du contrôle de la présence effective des élèves dans les établissements scolaires, émanant non seulement de l'Éducation nationale, mais aussi de la Justice et de l'Intérieur. Certains, directement orientés sur la lutte contre l'absentéisme, sont initiés par le ministère de l'Éducation nationale, mais également signés par les ministères de l'Intérieur et de la Justice : la circulaire du 25 octobre 1996 de « prévention de l'absentéisme » et la loi du 22 décembre 1998 « tendant à renforcer le contrôle de l'obligation scolaire ». Parallèlement, d'autres textes orientés sur la lutte contre la délinquance des mineurs sont cette fois initiés par le ministère de l'Intérieur, mais également signés par celui de l'Éducation nationale : la circulaire relative à la mise en place des Contrats locaux de sécurité (CLS)⁹ du 28 octobre 1997 ou celle relative à la délinquance des mineurs le 6 novembre 1998.

⁹ Les Contrats Locaux de Sécurité sont signés par le préfet, le procureur de la République et le maire et permettent la mise en place d'une politique locale concertée de sécurité où sont associés différents partenaires tels que les chefs d'établissements, les éducateurs de la PJJ, les associations, les services de police et de gendarmerie ou encore les sociétés de transports.

Ces différents textes cosignés par l'Intérieur, la Justice et l'Éducation nationale, exhortent l'institution scolaire à s'inscrire dans le cadre d'un travail concerté de lutte contre la délinquance des mineurs, et confirment que l'absentéisme se cristallise comme problème social à l'aune de la préoccupation sécuritaire du moment. Ainsi par exemple, dans la circulaire relative à la mise en œuvre des CLS, les chefs d'établissements font partie des acteurs prioritaires qui doivent s'investir dans la prévention de la délinquance au niveau local. Sous l'autorité du préfet, ils doivent s'inscrire dans un partenariat avec les procureurs de la République, les maires, les protections judiciaires de la jeunesse (PJJ) et les services de police et de gendarmerie¹⁰. Comme cela sera confirmé lors du Conseil de sécurité intérieure présidé par Lionel Jospin le 8 juin 1998, « la maîtrise de l'absentéisme »¹¹ constitue la tâche essentielle de ces chefs d'établissements dans les « quartiers sensibles »¹². La circulaire relative à la politique pénale en matière de délinquance juvénile de 1998 fait écho à ces orientations, en rappelant que l'Éducation nationale fait partie des acteurs *responsables de la question de la délinquance juvénile* et doit *engager des actions pour limiter l'absentéisme scolaire et la déscolarisation des mineurs qui sont, nous le savons, facteurs de délinquance*. La création des classes-relais peut constituer un exemple de réponse à cette mission de prévention de l'absentéisme et de *renforcement de l'éducation civique et de l'apprentissage de la loi*¹³.

Les missions assignées aux acteurs de l'institution

Les textes et discours officiels de cette période déclinent les missions quotidiennes assignées aux acteurs de l'institution scolaire. D'une part, les chefs d'établissements doivent réaffirmer la règle d'assiduité auprès des élèves et de leur famille, rappeler la responsabilité de cette dernière en cas de transgression et les sanctions qu'elle encourt alors (suspension ou suppression des allocations familiales). Cette loi doit être présentée comme indiscutable : *La lutte contre l'absentéisme revêt une dimension à la fois normative et éducative. Il convient, en premier lieu, d'exiger que l'obligation d'assiduité soit respectée par les élèves (...). L'observation des règles (...) constitue un des éléments de la formation civique des élèves.*¹⁴ La capacité institutionnelle à faire intérioriser une certaine posture garantissant la soumission aux règles semble constituer une fin en soi. Le fait que l'assiduité conditionne le succès de la transmission de savoirs devient ici secondaire. D'autre part, et c'est le centre de l'activité de prévention et de dissuasion, il incombe à « tous les membres de l'équipe éducative » d'effectuer « d'une manière stricte et rigoureuse » le contrôle, repérage, recensement et classement de tous les manquements à l'assiduité des élèves. Cette « gestion » doit se faire en « temps réel », « le plus rapidement possible » afin de pouvoir « mettre en œuvre des actions de traitement immédiates ». Une fois établies, les absences illégitimes doivent être signalées à l'Inspection académique qui peut, après avertissement à la famille, transmettre le dossier à la Caisse d'allocations familiales habilitée à suspendre ou supprimer les allocations. Dans le cas d'une persistance des manquements, les situations doivent être signalées au procureur de la République. Dans cette construction, il

¹⁰ Ce partenariat a pu exister avant la mise en place des Contrats locaux de sécurité (CLS) dans le cadre des conseils communaux de prévention de la délinquance mis en place dans les années 1980 sous l'impulsion des gouvernements socialistes.

¹¹ Cité dans les *Actualités sociales hebdomadaires*, 12 juin 1998.

¹² Circulaire du 28 octobre 1997 sur la mise en place des Contrats Locaux de Sécurité.

¹³ Cité dans les *Actualités sociales hebdomadaires*, 12 juin 1998.

¹⁴ Circulaire du 25 octobre 1996 sur la prévention de l'absentéisme.

semble bien que, tout autant que la prévention, c'est la connaissance du phénomène qui constitue un enjeu. La méconnaissance des absences apparaît presque plus grave que les absences elles-mêmes. Enfin les établissements sont invités à entamer une réflexion pour «augmenter la motivation des élèves», grâce par exemple à «des pédagogies différenciées» ou «améliorer l'organisation de la vie scolaire». Cette courte section de la circulaire intervient en dernière position dans l'ordre des priorités. L'hypothèse que ces pistes préventives constituent plus un accessoire qu'une composante décisive dans la construction de l'absentéisme est cohérente avec la mise en avant, par ailleurs, de la seule responsabilité des parents dans la genèse de la pratique.

2002 : L'absentéisme devient une question de sécurité intérieure

Dans le projet d'orientation et de programmation pour la sécurité intérieure (fortement) médiatisé durant l'été 2002, la lutte contre l'absentéisme scolaire, présenté comme l'une des premières étapes de la délinquance, figure parmi les priorités dans les moyens à mettre en œuvre. L'association entre sécurité (et sa composante centrale, la délinquance des mineurs) et absentéisme ne constitue pas une nouveauté. Néanmoins, s'il s'était construit comme indissociable de la question de l'occupation illégitime de l'espace public par les jeunes (et donc de leur éventuelle dangerosité), l'absentéisme demeurerait en même temps associé à la question du danger encouru par ces jeunes de s'extraire de l'espace scolaire conçu comme garant de leur «insertion sociale» ou de l'apprentissage de leur citoyenneté. À partir de juillet 2002, c'est le pôle sécurité qui l'emporte largement lorsque la question est thématisée et traitée politiquement. Si les absentéistes font problème, c'est désormais avant tout parce qu'ils peuvent produire de l'insécurité pour les autres. Dans cette perspective, c'est seul, que le ministre de l'Intérieur, Nicolas Sarkozy, s'empare de la question, sans que le ministre de l'Éducation nationale, Luc Ferry, ne soit associé (ce dernier restera d'abord muet pour se ranger derrière son collègue de l'Intérieur à la rentrée 2002). Se confirme ainsi dans ce contexte un processus de déscolarisation de la question de l'absentéisme. Alors qu'elle accède sur la scène médiatico-politique au rang des problèmes de premier plan, elle se cristallise comme étant avant tout une question d'ordre public. L'aggravation des sanctions encourues par les parents d'élèves absentéistes (la création d'une amende de 2 000 euros est évoquée) et le renforcement du «partenariat» École/Police/Justice constituent l'essentiel des solutions définies dans ce texte sur la sécurité intérieure.

La forte médiatisation des critiques adressées à ces mesures au moment de la rentrée scolaire (de la part de la FCPE et de certaines associations familiales notamment) contribue certainement à pousser le ministère de l'Intérieur à geler la partie de son projet consacrée à l'absentéisme. C'est dans ce contexte que Christian Jacob, ministre délégué à la Famille, se voit confier la mise en place d'un groupe de travail interministériel sur la question afin d'établir un nouveau texte. Officiellement, il s'agit alors de créer les conditions d'une concertation, et, partant, d'une éventuelle redéfinition du problème de l'absentéisme. Néanmoins, la lettre de mission signée par Christian Jacob et le discours qu'il prononce – en présence de Nicolas Sarkozy – lors de l'installation officielle du groupe, annoncent davantage un processus de validation de l'approche dominante relayée par le ministère de l'Intérieur qu'une nouvelle réflexion : *l'absentéisme est fortement corrélé à l'occupation illégitime par les jeunes de l'espace public et à la délinquance* (Christian Jacob)¹⁵. Symboliquement,

¹⁵ Cf. Dossier de presse, groupe de travail relatif aux manquements à l'obligation scolaire piloté par Luc Machard, ministre délégué à la Famille, 1^{er} octobre 2002.

le fait que le groupe soit installé au ministère délégué à la Famille renforce l'idée selon laquelle la lutte contre l'absentéisme scolaire passe évidemment par la famille. Comme cela est effectivement souligné en préambule aux travaux du groupe, la question de l'explication de l'absentéisme est *a priori* tranchée : *Signe d'un mal-être, il se déroule parfois à l'insu des familles qui doivent être informées et responsabilisées, si nécessaire par le biais d'une sanction ; (...) Je vous confie la mission d'examiner les moyens de soutenir et responsabiliser les familles afin de remédier aux manquements à l'obligation scolaire* (Jacob, cf. note 15).

Loin de redéfinir ou de nuancer l'approche ministérielle, le groupe de travail a donc surtout fonctionné comme une instance d'étayage ou de développement par certains experts de cette construction, lui conférant ainsi une légitimité accrue. Ses principales propositions rendues publiques en janvier 2003 font écho aux orientations préalablement tracées : « responsabiliser les familles », les informer en temps réel des absences de leur enfant, créer des modules de responsabilité parentale, abandonner la suspension/suppression des allocations familiales et créer – ou plus exactement, réactualiser – une « infraction spécifique » inscrite dans le code pénal, déclencher l'intervention institutionnelle dès la première absence, renforcer les procédures de contrôle et d'enregistrement des absences, renforcer les instances partenariales de suivi de ces manquements ou créer de nouveaux internats.

Dans la période qui suit la sortie du rapport, les textes officiels, projets de loi, ou discours publics qui valorisent et consacrent ces préconisations, se multiplient. Plusieurs articles de presse les présentent comme mesurées et de nombreux acteurs politiques ou associatifs saluent le passage de la suspension des allocations familiales à l'amende. Par ailleurs on peut retrouver les différentes préconisations du rapport mobilisées et reconnues comme des pré-requis allant de soi lors de rencontres publiques ou séminaires (cf. par exemple, formation de l'UNAFOR). Sur le plan législatif, le décret du 19 février 2004 suivi de la circulaire du 23 mars 2004 officialiseront les principales orientations du rapport.

Le processus de construction de l'absentéisme sous un angle essentiellement répressif et sécuritaire, externalisé quelques mois au ministère délégué à la Famille, connaît une nouvelle phase de développement avec la reprise en main du dossier par le ministère de l'Intérieur. Alors que se prépare la loi relative à la prévention de la délinquance, Nicolas Sarkozy souligne plusieurs fois, dans différentes interventions fortement médiatisées, la nécessité de renforcer le travail local de repérage des populations et comportements « à risques » au niveau de l'institution scolaire. Les établissements de 23 quartiers identifiés comme « sensibles » sont ainsi supposés contribuer à lutter contre les violences urbaines en s'inscrivant dans les « dispositifs anti-absentéisme scolaire ». Dans ce cadre, ils sont notamment appelés à mettre en place un « correspondant absentéisme » travaillant en lien direct avec un policier référent, susceptible d'intervenir – avant le lancement éventuel de la procédure judiciaire – auprès des familles transgressant la loi d'obligation scolaire.

Plus généralement, dans le contexte des « émeutes » survenues dans les banlieues populaires durant l'automne 2005, les préfets sont interpellés par le ministre pour œuvrer dans le sens d'un renforcement de la « coopération » au niveau des communes entre le conseil général, la police, la gendarmerie, la justice et les établissements scolaires (notamment dans le cadre des conseils locaux de prévention de la délinquance). Les professionnels de l'Éducation (enseignants, assistantes sociales, etc.) sont tenus de s'inscrire dans l'action locale de lutte contre la délinquance pilotée par le maire (dont le pouvoir est appelé à se renforcer dans le domaine) en signalant systématiquement à ce dernier les situations d'absentéisme, et plus largement toutes les informations sur les personnes concernées, suivant une logique de secret professionnel partagé. À partir des éléments recensés, il incombe donc au maire de puiser dans l'arsenal des réponses possibles face à ces situations : convocation des familles,

stages parentaux, amende parentale mais aussi, suspension ou mise sous tutelle des allocations familiales. Pourtant abrogée début 2004, cette dernière sanction est en effet réactualisée comme une réponse recommandée du maire aux situations d'absentéisme scolaire. Cette volte-face se confirme d'ailleurs début 2006 dans la loi dite « d'égalité des chances » instaurant le contrat de responsabilité parentale pour les parents d'élèves absents, et prévoyant le retrait des prestations familiales en cas de non respect de ce contrat.

Les principaux traits de la construction de l'absentéisme scolaire

Une construction sur le modèle de celles de la « délinquance » et de l'« exclusion »

Une approche substantialiste et déficitaire

Supposé annoncer ou révéler la « délinquance » ou « l'exclusion », l'absentéisme scolaire s'est constitué comme question socialement digne d'intérêt sur le modèle de ces deux problèmes sociaux (même si, rappelons-le, la référence à l'exclusion ou au danger s'est néanmoins raréfiée ces dernières années au profit de la référence à la délinquance ou à la dangerosité).

Comme la catégorie d'exclusion, celle de l'absentéisme est le plus souvent utilisée sans qualification temporelle ou spatiale (Karsz, 2000). Le seul adjectif « scolaire », auquel la catégorie est souvent accolée, ne dit rien sur les modalités précises des manifestations de cet absentéisme, si ce n'est qu'il s'agit d'une absence de l'espace scolaire en général. De la même façon qu'on ne dit pas précisément d'où les « exclus » sont précisément exclus, la conception dominante de l'absentéisme évacue le plus souvent le fait que les élèves ne sont absents qu'à certains moments, d'un certain espace scolaire et dans certaines conditions. Il n'est donc guère fait référence au cadre culturel et spatio-temporel d'où les élèves s'absentent, ce qui permet de refouler la dimension relationnelle du phénomène. À l'instar de l'exclusion ou de la délinquance, l'absentéisme est interprété de façon dominante sur un mode essentialiste ou substantialiste¹⁶. Autrement dit, il est conçu de manière décontextualisée, comme une propriété inhérente à l'élève.

Cette approche substantialiste et sans qualificatif a deux conséquences importantes sur la construction sociale de la catégorie. D'une part, ne caractériser les élèves absents que par l'absence revient à les assimiler à des élèves déscolarisés. C'est oublier que s'il y a absentéisme, celui-ci ne peut exister qu'en référence à un « présentéisme » de ces élèves dans l'espace scolaire dont il est nécessairement solidaire. L'approche substantialiste courante ne permet alors pas de rendre compte de la variation des pratiques, aussi bien au niveau intra-individuel, qu'au niveau inter-individuel : l'élève désigné comme absentéiste sans autre précision semble partout et tout le temps se réduire à son absence de l'espace scolaire, et tous les absents semblent participer à la même pratique qui pourrait être subsumée sous une catégorie unitaire. D'autre part, selon cette conception substantialiste de l'absentéisme, il est possible d'être absentéiste en soi, comme il est possible d'être exclu dans l'absolu. Alors qu'on élude le plus souvent les nécessaires inscriptions ou insertions sociales des exclus, on évacue également, dans la problématique commune de l'absentéisme, les présences dans et hors l'école des absents. Au singulier, sans adjectivation précise,

¹⁶ Pour la déviance ou la délinquance voir à ce sujet Becker (1985) ou Chamborédon (1971) ; pour l'exclusion Karsz (2000).

l'absentéisme, tel qu'il est mis en scène dans les discours politiques et médiatiques courants, semble être une pratique consubstantielle à l'individu, abstraite des rapports sociaux dans lesquels elle s'inscrit.

L'approche dominante de l'absentéisme se caractérise à de multiples égards par la mise en œuvre d'une vision déficitaire. D'une part, l'approche substantialiste empêche en effet de penser la présence des élèves dans et hors l'école. La présence dans d'autres lieux des élèves absents des cours où ils sont censés être est en quelque sorte niée, notamment parce qu'elle est illégitime. Les catégories mobilisées pour penser cette présence sont le plus souvent déficitaires, lui retirant toute consistance. On parle ainsi fréquemment de « déshérence », de jeunes qui « traînent », qui « zonent », tandis qu'ils sont « livrés à eux-mêmes », etc. D'autre part, l'approche explicative dominante de l'absentéisme, solidaire de celle de l'exclusion ou de la délinquance, procède également d'une conception déficitaire. C'est parce qu'il y a une carence au niveau familial que l'on devient absentéiste. Conformément à la logique substantialiste, l'absentéisme est perçu comme le résultat de problèmes familiaux, *i.e.* d'un déficit, et non comme le produit d'une relation entre plusieurs univers de socialisation. Cette problématique explicative procède le plus souvent d'une décontextualisation des dispositions socialement acquises en puisant dans certaines catégories de la psychologie commune (« manque de repères », « défaut ou panne de socialisation », « rupture des liens familiaux », « famille déstructurée »). Le comportement absentéiste tend ainsi à s'expliquer par des dispositions essentielles (Chamborédon, 1971) et non relationnelles. Cette approche est cohérente avec l'ignorance de la variation des pratiques. Si les dispositions qui poussent l'élève à agir lui sont consubstantielles et sont sans rapport avec leur contexte d'actualisation, alors celui-ci *est* bien un absentéiste *en soi* et non dans un certain contexte relationnel.

L'approche substantialiste et déficitaire de l'absentéisme présente l'avantage d'éluder la question des éventuels désaccords ou conflits entre les différents groupes sociaux, *i.e.* en particulier les familles, les collègues et les groupes de pairs. Si c'est un manque au niveau des familles qui est à l'origine de l'absentéisme, si ce problème est uniquement un problème extra-scolaire, la question de la contradiction entre les éventuels repères culturels familiaux et certaines normes véhiculées par l'école ne se pose pas. Dans cette perspective, les élèves et/ou leurs parents ne sont pas supposés *résister* (objectivement ou subjectivement) à certaines valeurs ou repères à travers leurs pratiques, ils sont censés *manquer* de repères ou de valeurs. Pourtant, bien que refoulée dans ces analyses déficitaires, cette résistance de certaines familles à une partie des repères culturels dominants dans notre société est effleurée, lorsque les discours évoquent la difficulté de faire comprendre aux familles certaines lois, certaines valeurs. Pressentie, cette résistance n'est pas *prise en compte* dans les analyses médiatiques et politiques dominantes. Elle est généralement interprétée comme un signe de « mauvaise volonté », voire de problèmes « cognitifs » ou « psychologiques » de la part de ces familles.

En ignorant la diversité des formes de socialisation possibles dans son approche explicative, cette construction de l'absentéisme permet de mettre en scène le mode dominant de socialisation scolaire comme évident et nécessaire. Parce qu'elle externalise et individualise le problème de l'absentéisme – il faut avant tout en rechercher les causes à l'extérieur de l'institution, dans des individus et non dans des transactions – cette construction rend difficile, sinon obère le questionnement de l'institution sur ce sujet.

Le refoulement de la dimension spéculaire du phénomène de l'absentéisme scolaire

Dans la construction sociale de l'absentéisme scolaire, il semble bien, en dernière instance, que seuls les élèves et leurs parents sont concernés par la question (cf. le puissant leitmotiv de la responsabilisation des familles). Il n'est guère question de ceux-là mêmes pour qui l'absentéisme fait pourtant question, c'est-à-dire certains acteurs politiques. Comme si en définitive l'absentéisme ne les interrogeait pas. Mais le fait que l'absentéisme soit devenu un problème *social* montre pourtant que le phénomène les interroge tout autant que les élèves. L'absentéisme scolaire comme problème social fonctionne en miroir, parce qu'il concerne nécessairement à la fois les absentéistes eux-mêmes, mais également ceux qui y sont sensibles, qui le typifient, s'en préoccupent, produisent des analyses et posent des actes politiques à ce sujet. Autrement dit, que l'on se saisisse socialement de ce phénomène et le transforme en problème signifie bien que les élèves absentéistes ne sont pas les seuls concernés par l'absentéisme. Les acteurs qui en parlent, qui le constituent en priorité sociale, agissent ou souhaitent agir, sont en définitive tout autant impliqués ou interpellés que les élèves. On retrouve ici le même mécanisme que celui qui est à l'œuvre dans la construction sociale de la délinquance, qui renvoie tout autant à ceux qui sont codés délinquants qu'aux « entrepreneurs de morale », pour reprendre le terme de Becker (1985), qui créent la délinquance en instituant et en faisant appliquer certaines normes.

Par conséquent, les acteurs intervenant par rapport à l'absentéisme ne sont pas pour rien dans la complexité des problèmes posés par l'absentéisme. La problématique de l'absentéisme a au moins autant à voir avec les élèves absentéistes qu'avec les acteurs qui s'en préoccupent. À la manière des discours et actions concernant l'exclusion qui voient dans l'insertion ce qui est souhaitable socialement (Karsz, 2000), les acteurs politiques et médiatiques, à travers leur construction de l'absentéisme scolaire, leur prise en charge du phénomène, les actions supposées le faire reculer, révèlent implicitement ce qu'ils conçoivent comme le seul mode de vie souhaitable pour les enfants et adolescents. Dans l'ombre de la lutte contre l'absentéisme se dessine la lutte pour un certain présentéisme. Être présent à l'école, c'est ce qu'il convient de vouloir, c'est la norme désirable. La construction sociale de l'absentéisme rappelle la norme dominante qui institue l'obligation scolaire pour tous, et révèle, en les nommant par le déficit ou le danger auquel ils sont associés, les modes de socialisation indésirables (la rue, ou, à certaines heures, sous certaines conditions, la famille, les pairs).

Même lorsque la question sociale de l'absentéisme scolaire fonctionne explicitement sur le mode de la réaffirmation d'une forme de socialisation souhaitable et incontournable, elle méconnaît encore certains de ses présupposés. La lutte contre l'absentéisme scolaire, lorsqu'elle rappelle l'évidence et la force de la loi, révèle en même temps le sentiment que celle-ci est mise en danger, sans pour autant que les énonciateurs soient conscients de ce sentiment qui motive le discours. Les acteurs politiques et institutionnels sont certainement autant sensibles à l'absentéisme qu'à la résistance à un certain ordre social établi qu'il présuppose. Les absentéistes déstabilisent, et contraignent ainsi les responsables politiques à agir et à penser. Dits « en difficulté », les absentéistes mettent également en difficulté les acteurs politiques, leur posent question autant qu'ils sont en question. À travers leurs résistances, ils signalent l'absence d'un consensus sur la socialisation scolaire, souvent conçue comme la socialisation cardinale, (cf. la vulgate de « la panne » ou de « l'absence » de socialisation qui frapperait ceux qui sont en échec à l'école).

Des modes de réponse calés sur ceux apportés à la délinquance

L'absentéisme scolaire se construit et se thématise sur la scène politico-médiatique à travers son association et son intégration à la thématique de la sécurité intérieure. De manière cohérente, les modes de réponses au problème ainsi posé se calent tendancielle-ment sur ceux valorisés et proposés de manière dominante à celui qui constitue sa réfé-rence principale. La logique de la «tolérance zéro» qui s'est imposée en France dans les années 1990 dans la prise en charge de la délinquance se retrouve dans les dispositions effectivement adoptées pour lutter contre l'absentéisme scolaire. Alors qu'autrefois il pou-vait précisément y avoir une certaine acceptation par rapport à ce qu'on pouvait encore plus volontiers appeler l'école buissonnière (pratique à certains égards chargée positive-ment), se cristallise aujourd'hui une intolérance, «idéalement», dès la première absence (sur le modèle de la théorie de la vitre brisée), comme en témoigne par exemple la dispari-tion en 2004 du seuil des quatre demi-journées d'absences non justifiées mensuelles avant le déclenchement du processus d'intervention. Le contrôle, l'enregistrement et la réactivité occupent une place accrue dans le dispositif de lutte contre l'absentéisme. Conformément à une logique de gestion des flux et de fonctionnement «dans l'urgence» de plus en plus à l'œuvre dans la gestion de la délinquance (Mucchielli, 2004), il s'agit de traiter les absen-ces en «temps réel», en s'appuyant notamment sur de nouveaux outils tels que les codes barres (permettant l'enregistrement immédiat des élèves absents) ou les SMS (afin de signaler rapidement aux parents l'absence de leur enfant et de les «convoquer»). Suivant une logique de judiciarisation qui s'est notamment imposée dans le traitement de la délin-quance juvénile, la réponse donnée à ces absences est une sanction de type pénal pour les familles (réponse aujourd'hui dominante qu'il faudrait différencier d'autres possibles sociaux tels que l'organisation d'une réflexion collective des différents acteurs en jeu dans la situation de l'élève et pas seulement la famille). La sanction (qui intervient si la situation d'absentéisme de leur enfant persiste malgré les avertissements, convocations ou stages parentaux) est conçue comme un moyen de «responsabiliser» la famille, autrement dit de créer chez elle un «électrochoc» susceptible de lui faire réaliser ses fautes passées et sa mission à venir.

Au cœur du problème social de l'absentéisme : des corps indociles

L'école n'est pas qu'un espace d'apprentissage de savoirs, elle est indissociablement un lieu de socialisation corporelle. L'organisation de la transmission des savoirs suppose un pouvoir sur les corps autant que sur les esprits, que Foucault (1975) nomme les «discipli-nes». Si les exigences corporelles sont moins contraignantes aujourd'hui que dans les col-lèges jésuites étudiés dans *Surveiller et punir*, les «nouvelles pédagogies» n'en cherchent pas moins à exercer un pouvoir sur les corps. L'établissement et la classe sont à la fois des espaces fonctionnels conçus en fonction des exigences du travail scolaire, et des espaces de mise en ordre et de pouvoir qui s'exercent sur les corps aussi bien que sur les esprits. La forme de socialisation scolaire est indissociable d'une certaine captivité – dans un lieu clos spécifique, séparé des autres influences (Vincent, 1980 ; Vincent, Lahire, Thin, 1994) –, de certaines postures contraintes quand d'autres sont proscrites.

Mais, là où il y a pouvoir, il y a résistance peut-on dire dans une optique foucauldienne, et c'est précisément ce que rappellent avec force les absentéistes qui échappent à la sur-veillance des éducateurs et à l'imposition de leur répartition dans un espace de relations organisé, relativement discipliné et quadrillé. Si la résistance à certains apprentissages sco-laires constitue une préoccupation sociale, la résistance à la socialisation corporelle qui s'y

associe chez les absentéistes pose d'autres questions. Cette indocilité interpelle les pouvoirs publics, parce qu'elle signale une résistance au travail de contrainte qui s'exerce habituellement sur ces corps à travers l'impératif d'assiduité. Les corps des adolescents absentéistes difficilement saisissables résistent à un certain assujettissement, portent le soupçon de leur inutilité et de leur dangerosité.

Des corps qu'on peine à fixer à une place

Dans l'espace scolaire, les élèves sont assignés à une place variable selon l'emploi du temps. Extérieure ou intérieure, celle-ci n'est cependant jamais laissée au hasard, et ses variations sont minutieusement réglées par le fonctionnement routinier et rationalisé de tout établissement scolaire. Les absentéistes contrecarrent le projet de maîtriser la place des corps dans l'espace scolaire, puisqu'ils se déplacent de manière imprévue entre les différents espaces (établissement, cité, hors cité, domicile), obérant ainsi le travail d'une certaine surveillance et d'une socialisation particulière des corps. Résistant à une certaine forme d'assujettissement, les jeunes absentéistes peuvent rappeler les vagabonds décrits autrefois comme gens sans aveux : *Au sens du droit féodal, celui qui n'avoue pas, celui qui ne rend pas l'hommage, c'est celui qui ne reconnaît aucun suzerain, ou qu'aucun suzerain ne réclame, ne se fixe nulle part (...)* (Meyer, 1977, 31). Si le parallèle est très limité entre la figure historique du vagabond en perpétuelle errance et les élèves absentéistes qui restent le plus souvent dans un périmètre extrêmement réduit, on peut néanmoins les comparer au niveau de leur résistance à l'assignation à une position définie, et donc à l'autorité d'un maître. À partir du moment où la règle de base de l'institution scolaire, celle d'assiduité, est mise en cause, les autres règles et l'ensemble des pouvoirs qui circulent, ne peuvent s'exercer pleinement. L'absentéisme est donc la résistance première à l'assujettissement que subissent tous les élèves dans l'institution scolaire.

Parce qu'ils ne sont pas déscolarisés et donc encore très souvent présentéistes, les absentéistes sont par définition difficilement saisissables : ils disparaissent et réapparaissent, ils sont de passage, ils circulent de façon imprévue et inopinée, en rupture relative avec un certain rythme collectif et obligatoire. Ils rompent de façon imprévisible¹⁷ avec l'emploi du temps scolaire (déterminé pour une année) en le supplantant par un autre (qui se redéfinit sans cesse) obéissant à des logiques plus ou moins contradictoires avec celles de l'école.

En manquant à l'appel de façon intermittente et imprévisible au cours d'une même journée, ils rendent difficile leur classement selon le mode binaire présent/absent propre à l'institution scolaire. Sur une même journée, ils peuvent être les deux à la fois. Ils mettent ainsi en question le pouvoir de savoir où sont les corps (Foucault, 1975). Ainsi, alors qu'on les attend en classe le matin, ils sont dans un centre commercial ou dans la rue, pour parfois revenir l'après-midi en classe où on ne les attendait parfois plus.

La mise en place de différents partenariats locaux (cf. *supra* par exemple les CLS) souligne qu'un des enjeux dans l'approche de la jeunesse des quartiers populaires est de reconstituer un réseau de surveillance, afin de pouvoir localiser, surveiller les corps et œuvrer dans le sens de leur maintien dans les « bons » espaces, aux « bons » moments.

¹⁷ Francine Muel-Dreyfus (1975) souligne bien que c'est en partie pour lutter contre les comportements imprévisibles qu'on a pu renforcer l'encadrement institutionnel de l'enfance à la fin du XIX^e siècle (associations, école primaire, sociétés de patronage, etc.). Le caractère imprévisible du comportement est associé à l'anormalité, le risque et la dangerosité.

Des corps inutiles

En disparaissant de cet espace organisé pour dresser les corps d'une certaine manière, les absentéistes éveillent la crainte qu'ils ne réapparaissent de l'autre côté de la clôture de l'espace scolaire selon d'autres principes de répartition et d'organisation. Normalement inscrits dans une classe, sous l'autorité d'éducateurs adultes, ces corps indociles peuvent, de l'autre côté de la barrière, s'intégrer dans un groupe ou une bande dont l'organisation répond à des logiques moins légitimes socialement, notamment parce qu'elles échappent largement au contrôle des adultes, *i.e.* établir des *communications dangereuses* (Foucault, 1975, 168). La bande représente une répartition des corps désordonnée (par rapport à la norme scolaire), et, outre qu'elle peut inquiéter, elle véhicule une image de laisser-aller, de vide et d'irrationalité. Dans un contexte de réactualisation des repères associés aux valeurs de la Troisième République tels que la valorisation de l'intégration par le travail et celle de l'effort (Cingolani, 2003), les absentéistes qui échappent (partiellement) à la socialisation scolaire des corps portent le soupçon de devenir des corps inutiles, c'est-à-dire déconnectés de l'attitude propre à en faire des corps productifs. Un des enjeux de l'école, à côté de celui de la transmission de certains savoirs, est de préparer les futurs adultes à un certain ordre (Vincent, 1980) et notamment à un certain ordre productif. La socialisation scolaire contribue à modeler le corps du travailleur, ainsi que son rapport à l'espace et au temps de la production. Et cet enjeu est certainement particulièrement décisif pour les élèves des catégories populaires, dont le destin professionnel probable est davantage orienté vers des fonctions organisées selon une logique taylorienne, qui exigent une contrainte physique corporelle intense, une disciplinarisation des opérations de travail, un contrôle direct du temps et des mouvements des corps (Zarifian, 2003).

L'absentéisme scolaire interpelle d'autant plus socialement que le présentéisme corporel constitue de toute façon une *doxa* très imprégnée dans la plupart des champs professionnels, une évidence généralement non questionnable. Si nombre de personnels peuvent parfois ne pas travailler à certains moments de la journée et ont tacitement le droit de « décrocher » (en jouant à l'ordinateur, en prenant des pauses cafés à répétition, etc.), ils doivent en revanche impérativement être assidus physiquement, leur corps doit être présent dans l'espace professionnel durant les heures contractualisées de travail. Il est très fréquemment imposé aux travailleurs une ponctualité, et une captivité sur un lieu fixe et clos selon des horaires peu négociables. Car, comme le rappelle Michel Foucault : *un bon emploi du corps permet un bon emploi du temps* (1975, 178), et cette norme est dans la plupart des cas suffisamment intériorisée pour ne pas être souvent remise en cause. Il semble que pour la majorité des travailleurs (les employés de bureau en particulier mais pas exclusivement) il va de soi que le corps doit être visible dans l'espace professionnel jusqu'à une heure déterminée. Aussi, en faisant coïncider décrochage mental et décrochage physique, les élèves absentéistes brisent un tabou social puissant. Ils vont partiellement à l'encontre d'une norme selon laquelle les corps doivent *occuper* certains espaces sociaux sans nécessairement *être occupés*, selon un emploi du temps déterminé.

Des corps dangereux : déficit d'intégration, immoralité et passage à l'acte

Les élèves absentéistes peuvent constituer une préoccupation sociale parce qu'ils sont vus comme n'ayant pas intégré les dispositions physiques ou les contraintes corporelles qu'Émile Durkheim considère comme nécessaires pour devenir pleinement hommes : *C'est ainsi que nous avons acquis cette puissance à résister à nous-mêmes, cette maîtrise sur nos penchants qui est un trait distinctif de la physionomie humaine et qui est d'autant*

plus développée que nous sommes pleinement hommes (Durkheim, 1999, 56). La préoccupation dépasse ici la question de l'intégration dans le système productif : il s'agit de l'auto-contrainte minimale réclamée pour accéder à la civilisation ou pour faire partie intégrante de la société. Dans cette perspective, où il faut que chacun accède à cette auto-contrainte à travers la fréquentation assidue de l'école, l'absentéisme peut être interprété comme une dispersion, une volatilité qu'il faut neutraliser, le signe d'un déficit d'intégration des dispositions physiques requises pour faire partie de la société, traduisant la persistance d'un état primitif ou instinctif (cf. les catégories de « sauvages » ou « jeunes barbares »). Dans l'approche républicaine aujourd'hui fortement réactualisée, ce qui est codé comme un déficit au niveau de la socialisation corporelle est censé révéler un déficit moral. Au delà ou à côté du niveau socio-économique qui réclame un corps utile, une certaine morale exige un corps discipliné. Un certain emploi du corps semble ainsi constituer une fin en soi. Savoir s'auto-contraindre est donc non seulement utile par rapport aux exigences productives, mais également vertueux.

Ce sont les absentéistes des classes populaires qui préoccupent le plus car ils font partie d'une classe qui peut être communément considérée comme précisément encline à être indisciplinée, et qui nécessite donc un cadrage plus contraignant que les autres classes. Une remarque de Nicolas Baverez résume bien ce présupposé que la déchéance corporelle menace les classes populaires lorsqu'elles ne sont pas inscrites dans des activités déterminées et contraignantes : *Si le temps libre (...) est appréciable pour aller dans le Lubéron, autant, pour les couches les plus modestes, le temps libre, c'est l'alcoolisme, le développement de la violence, la délinquance. (...) Des faits malheureusement prouvés par des études*¹⁸. Selon cette représentation, le temps libéré des classes populaires est ainsi associé au relâchement, à la déchéance corporelle et au manque de volonté. Le corps décontracté, hors cadre institutionnel et économique, est un corps perdu au sens à la fois littéral et figuré. Caractérisées par un déficit de ressources culturelles, les classes populaires auraient ainsi tendance à se laisser aller à l'oisiveté ou à s'abandonner à des pratiques socialement dévalorisées. Il serait alors socialement préférable de maintenir pour ces groupes sociaux un haut degré de contrainte à travers un emploi du temps professionnel soutenu.

On peut faire l'hypothèse que des logiques similaires sont en jeu dans la lutte contre l'absentéisme scolaire des milieux populaires : pour développer un bon usage de leur corps, il faut que ces élèves se soumettent à l'emploi du temps scolaire. Le quadrillage de leur temps¹⁹ est censé déterminer un bon usage de leur corps. Valable dans l'optique des corps utiles, la proposition de Foucault : *Un bon emploi du corps permet un bon emploi du temps* (1975) peut ici être renversée : *Un bon emploi du temps permet un bon emploi du corps*.

L'absentéisme comme forme de déviance scolaire peut être interprété selon une représentation psychanalytique qui voit dans la transgression un passage à l'acte. Dans cette optique, l'absentéiste qui « fait le mur », au gré d'une tentation quelconque, ne parviendrait pas à sublimer son désir ou contenir ses pulsions. À travers cette catégorisation du passage

¹⁸ Déclaration de Nicolas Baverez au quotidien *20 minutes*, du 7 octobre 2003, cité dans Philippe Ridet, « Jean-Pierre Raffarin trouve un goût de bouchon aux intellectuels français », *Le Monde* du 9 octobre 2003.

¹⁹ Ce quadrillage du temps des jeunes issus des quartiers populaires est repérable à travers le travail de nombreuses structures qui proposent des activités péri- et extra-scolaires, notamment dans le cadre des Contrats Éducatifs Locaux (CEL) ou des Contrats Temps Libre (CTL). L'enjeu semble être, selon la terminologie classique même des acteurs de ces dispositifs, de « cadrer » le plus possible ces jeunes, c'est-à-dire de contraindre dans un certain sens leur emploi du temps et du corps, et donc indissociablement leur esprit. Pour une réflexion sur les « nouvelles formes d'encadrement des classes populaires », voir Mauger (2001).

à l'acte, cette forme de déviance scolaire s'explique avant tout par un processus psychique qui concerne l'élève. La transgression de la norme scolaire n'est pas un acte social, mais le résultat d'une incapacité psychique de l'élève à se contenir ou se maîtriser. Dans ce modèle, cet ordre scolaire n'est donc pas questionné. L'idée que la transgression puisse également constituer une résistance sociale, et non seulement psychique, à un certain ordre scolaire est évacuée. En « craquant », l'élève n'est censé révéler qu'un processus psychique, et non l'existence d'autres formes d'inscriptions sociales possibles.

Les absentéistes mettent en cause un des cadres moraux posés par la philosophie grecque antique que l'on retrouve encore à l'œuvre aujourd'hui, celui d'être capable de déterminer le moment opportun pour faire un *usage des plaisirs*, le *kairos* (Foucault, 1984). La morale occidentale de l'usage des plaisirs repose sur l'aptitude à faire les choses quand il le faut, et non pas quand l'envie s'en fait sentir. Cela suppose d'être capable d'activer l'hédonisme après l'ascétisme, selon une certaine planification, exige une certaine retenue, une continence, une modération, une maîtrise de soi. Les absentéistes, en sortant de l'espace scolaire au mauvais moment (à la faveur d'une bonne météo ou d'une sollicitation extérieure par exemple) sont précisément perçus comme incapables de cette auto-contrainte, incapables de la moralité qui exige de faire les choses à point nommé. Ils bousculent ainsi de façon imprévisible l'ordre de la maxime populaire « après l'effort, le réconfort », ils apparaissent immoraux et instinctifs ou psychotiques et, de ce fait, potentiellement dangereux ou inquiétants pour la société et les normes dominantes sur lesquelles elle est construite.

L'internat comme mode de socialisation idéal

Corps indociles, volatiles, inutiles et en danger ou dangereux, les corps des absentéistes, comme ceux de jeunes délinquants, sont l'objet du projet récent de réactiver des lieux de socialisation tendanciellement capables d'envelopper tous les aspects de l'existence, proches des institutions totales telles que les décrit Erving Goffman dans l'introduction de *Asiles* (1968). Nous l'avons évoqué *supra*, tandis que se développent les dispositifs éducatifs renforcés pour les jeunes délinquants, la réactualisation des internats est de plus en plus valorisée et effectivement programmée pour les élèves des quartiers populaires qui posent socialement le plus de problèmes, parmi lesquels les absentéistes. Comme au XVII^e ou XVIII^e siècle, cette structure semble, en particulier pour les jeunes dont les codes culturels sont les plus éloignés de la culture scolaire, constituer aujourd'hui *le régime d'éducation sinon le plus fréquent du moins le plus parfait* (Foucault, 1975).

L'internat apparaît comme la forme idéale de scolarisation et, plus largement, de socialisation car il répond de manière synthétique à plusieurs problèmes qu'ont pu se poser, face à une fraction de la jeunesse, les acteurs politiques ces dernières années. D'abord, en rendant plus totalement captifs les corps de ces jeunes, les internats répondent à une préoccupation politique sécuritaire. Les corps indociles et dangereux sont extraits de l'espace public la majeure partie du temps, et placés sous la surveillance d'éducateurs dans un lieu spécifique. Ce faisant, un travail intensif de socialisation des corps et des esprits peut se mettre en place, au détriment d'autres modes de socialisation concurrents présentés comme déficitaires ou dangereux (certaines familles et/ou certaines cités). Comme le souligne Bernard Lahire (1998), le régime de l'internat, à travers la socialisation homogène qu'il impose, peut idéalement permettre la constitution d'un habitus cohérent, un ensemble de dispositions corporelles et culturelles en phase avec un certain ordre social. Cette forme de socialisation rappelle l'approche durkheimienne de l'école : *L'école doit être un milieu*

moralement uni, qui enveloppe de près l'enfant et qui agisse sur sa nature tout entière (Durkheim, 1969, 38-39). Derrière la valorisation de l'internat, c'est au fond le mythe d'une évacuation des conflits de socialisation qui s'exprime, et le rêve d'une société cohérente et fortement intégrée où chacun des membres fait siennes des exigences ou des contraintes communes.

L'internat autorise idéalement un contrôle tendanciellement total de l'emploi du temps et du corps des collégiens. La vie y est minutieusement réglée, chaque moment doit correspondre à une activité précise, dans un lieu défini pour cela, qui permet une socialisation la plus cohérente et la plus disciplinée possible. La routinisation de l'emploi du temps, la spécialisation fonctionnelle des lieux de vie, la vigilance permanente d'adultes (surveillants, enseignants) va de pair avec un enveloppement et un contrôle des corps à des fonctions utiles, détournées de l'oisiveté, de la dispersion ou de l'établissement de *communications dangereuses*. La rigueur de l'emploi du temps qui, comme l'explique Michel Foucault (1975, 175), établit des *scansions*, contraint à *des occupations déterminées* et règle *les cycles de répétition*.

Dans ces années 2000, la revalorisation de l'internat et des formes de vie auxquelles il est censé préparer, est concomitante d'une dévalorisation plus ou moins explicite de certains traits des modes de vie observés dans les banlieues populaires : l'occupation prolongée (*versus* logique du passage) de la rue par les enfants ou adolescents (pendant les heures de cours ou de façon trop prolongée après les cours ou à la nuit tombée), les horaires « décalés » (lever, coucher, repas, etc.), la logique d'organisation plutôt informelle et peu planifiée, etc. (voir notamment, Lepoutre, 1997 ; Poyraz, 2003). Conformément à l'optique *misérabiliste* analysée par Claude Grignon et Jean-Claude Passeron, les conduites quotidiennes des familles des quartiers populaires semblent être politiquement et médiatiquement le plus souvent interprétées comme autant de *manques* ou de *moindre-être* (Grignon, Passeron, 1989, 37) par rapport aux modes de vie des classes moyennes et supérieures. Et si cet ethnocentrisme de classe, mouvement archaïque de la perception de l'altérité culturelle, semble si tenace, c'est certainement qu'il constitue un des moyens les plus évidents d'*autolégitimation* (Grignon, Passeron, 1989, 30).

L'internat devient aujourd'hui, de façon beaucoup plus efficace que les externats, un moyen idéal de soustraire des adolescents à des milieux familiaux perçus comme défaillants et carencés, et essentiellement décelés dans les milieux populaires, plus soumis que les autres aux contrôles institutionnels (cf. notamment Chamborédon, 1971).

Conclusion

En contribuant au travail de *déconstruction* du problème social de l'absentéisme scolaire, nous n'avons pas voulu le *détruire* ou le nier, mais l'appréhender comme une construction socio-politique particulière pouvant être interrogée. L'analyse du problème social de l'absentéisme doit permettre de montrer que celui-ci n'est pas le réel, mais une grille de lecture particulière, une manière spécifique d'encoder les pratiques en fonction de certaines sensibilités dans une configuration politique historiquement datée. Autrement dit, d'autres approches ou constructions sont idéalement possibles. La déconstruction permet finalement de hisser au rang de question ce qui se présentait sous les atours de l'évidence ou du « ça va de soi » : elle ouvre une brèche pour l'analyse sociologique et constitue une première étape de la recherche permettant de ne pas (trop) se faire imposer les termes définissant de manière dominante l'absentéisme.

L'analyse proposée ici a permis de mettre en évidence que ce processus de fabrication de l'absentéisme scolaire en question « digne d'intérêt » ne s'est pas fait n'importe où, mais surtout dans le cadre d'une préoccupation sécuritaire qui s'est réactualisée avec force et redéfinie ces dernières années. S'il faut rappeler avec Dominique Glasman (2003, 2004) le concours d'une pluralité de problèmes dans l'émergence de la question sociale de l'absentéisme, il convient certainement de souligner l'importance de cette préoccupation d'ordre public dans la cristallisation de cette question. C'est bien en ayant été subsumée sous la thématique de la sécurité intérieure et sa composante centrale, la délinquance juvénile, que le phénomène de l'absentéisme s'est catégorisé, et suivant la logique de renforcement du traitement répressif et pénal des « populations à risques », que se sont élaborées les principales réponses à ce problème. L'étude des modalités de construction et de prise en charge politique de l'absentéisme permet d'illustrer un processus socio-historique de mise en cause de l'autonomie (certes, toujours relative) de l'activité des acteurs éducatifs par rapport à celle des acteurs répressifs (police, justice). Comme le souligne d'ailleurs Laurent Mucchielli (2004), le projet de loi sur la prévention de la délinquance est symptomatique de cette tendance actuelle à vouloir transformer les acteurs éducatifs en agents informateurs de la police et du pouvoir municipal.

Néanmoins, on ne peut déduire à partir des plans gouvernementaux, circulaires ministérielles ou discours politiques, les modalités effectives de redéfinition de l'appréhension et de la gestion de l'absentéisme scolaire au niveau de l'institution scolaire. Le travail d'analyse de la construction politico-médiatique du phénomène doit donc être complété par des enquêtes sur la manière dont les acteurs institutionnels, dans leur fonctionnement ordinaire, s'approprient concrètement les injonctions officielles. Les travaux réalisés par Bertrand Geay (2003) sur la question mettent par exemple en évidence la variation des interprétations en fonction des catégories professionnelles ou au sein d'une même catégorie, notamment l'inégale propension des chefs d'établissements à se soumettre à l'impératif de signalement des élèves absentéistes. L'enquête que nous avons menée dans des collèges (Douat, 2005) montre par ailleurs que si la grande majorité des acteurs travaillant dans les établissements œuvrent quotidiennement en cohérence avec la demande politique – à travers le renforcement de l'activité de contrôle de l'assiduité, le perfectionnement des procédures d'enregistrement des manquements ou la multiplication des initiatives pour « raccrocher » les élèves absentéistes aux apprentissages scolaires – certains professionnels, en difficulté face à une partie des collégiens, résistent parfois, de manière plus ou moins explicite, à cet impératif de lutter contre l'absentéisme (en « oubliant » de faire l'appel et surtout à travers les multiples exclusions de cours ou de l'établissement d'élèves devenus indésirables, dont « on ne sait plus quoi faire »).

Étienne Douat
26, avenue Gabriel Péri
F-93400 Saint Ouen
etienne.douat@free.fr

BIBLIOGRAPHIE

- ALLÈGRE C., 1997, Les interventions des ministres : Claude Allègre, ministre de l'Éducation nationale de la Recherche et de la Technologie, in COLL., *Des villes sûres pour des citoyens libres*, Actes du Colloque de Villepinte, Paris, ministère de l'Intérieur, 30-36.

- AUBRY M., 1997, Les interventions des ministres : Martine Aubry, ministre de l'Emploi et de la Solidarité, in COLL., *Des villes sûres pour des citoyens libres*, Actes du Colloque de Villepinte, Paris, ministère de l'Intérieur, 37-43.
- BECKER H.S., 1985, *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié.
- BETIN C., MARTINAIS E., RENARD M.-C., 2003, Sécurité, vidéosurveillance et construction de la déviance : l'exemple du centre ville de Lyon, *Déviance et Société*, 27, 1, 3-24.
- BOUCHER M., 2001, Peurs de la jeunesse, turbulences et régulations sociales au sein des quartiers populaires, *Ville-École-Intégration*, 126, 78-93.
- CASTEL R., 1983, De la dangerosité au risque, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 47-48, 119-127.
- CHAMBORÉDON J.-P., 1971, La délinquance juvénile, essai de construction d'objet, *Revue française de sociologie*, 12, 3, 335-377.
- CHEVÈNEMENT J.-P., 1997, Discours d'ouverture de Jean-Pierre CHEVÈNEMENT, ministre de l'Intérieur, in COLL., *Des villes sûres pour des citoyens libres*, Actes du Colloque de Villepinte, Paris, ministère de l'Intérieur, 3-14.
- CINGOLANI P., 2003, *La République, les sociologues et la question politique*, Paris, La Dispute.
- COLL., 1997, *Des villes sûres pour des citoyens libres*, Actes du Colloque de Villepinte, Paris, ministère de l'Intérieur.
- DOUAT E., 2005, *L'absentéisme scolaire, une étude sociologique*, thèse de doctorat, Paris, université Paris 5.
- DURKHEIM É., 1969 (1^{re} éd. 1938), *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF.
- DURKHEIM É., 1999 (1^{re} éd. 1922), *Éducation et sociologie*, Paris, PUF.
- ESTERLE-HEDIBEL M., 2006, Absentéisme, déscolarisation, décrochage scolaire, les apports des recherches récentes, *Déviance et Société*, 30, 2, 41-65.
- FOUCAULT M., 1975, *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard.
- FOUCAULT M., 1984, *Histoire de la sexualité II. L'usage des plaisirs*, Paris, Gallimard.
- GAYET D., 2003, Quelle est la responsabilité des parents dans le comportement de l'enfant ?, *Les Sciences de l'éducation – l'Ère nouvelle*, 36, 3, 7-23.
- GEAY B., 2003, Du « cancre » au « sauvageon », les conditions institutionnelles de diffusion des politiques d'insertion et de tolérance zéro, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 149, 21-31.
- GLASMAN D., 2003, Prévenir les ruptures scolaires. Quelques acquis d'un programme de recherche sur la déscolarisation, *Ville-École-Intégration*, 132, 8-16.
- GLASMAN D., 2004, Qu'est-ce que la « déscolarisation » ? in GLASMAN D., OEUVRARD F., *La déscolarisation*, Paris, La Dispute, 13-69.
- GOFFMAN E., 1968, *Asiles*, Paris, Minuit.
- GRIGNON C., PASSERON J.-C., 1989, *Le Savant et le populaire. Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*, Paris, Hautes études/Gallimard/Le Seuil.
- JELÉN C., 1999, *La guerre des rues : la violence et les jeunes*, Paris, Plon.
- KARSZ S., Ed., 2000, *L'Exclusion, définir pour en finir*, Paris, Dunod.
- LAHIRE B., 1998, *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan, 1998.
- LAHIRE B., 1999, *L'Invention de l'illettrisme*, Paris, La Découverte.
- LENOIR R., 1989, Objet sociologique et problème social, in CHAMPAGNE P., LENOIR R., MERLLIE D., PINTO L., Eds, *Initiation à la pratique sociologique*, Paris, Dunod, 51-100.
- LEPOUTRE D., 1997, *Cœur de banlieue*, Paris, Odile Jacob.
- MAUGER G., 2001, Précarisation et nouvelles formes d'encadrement, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 136-137, 3-5.
- MAYEUR J.-M., 1973, *Les débuts de la III^e République, 1871-1898*, Paris, Seuil.
- MEYER P., 1977, *L'Enfant et la raison d'Etat*, Paris, Le Seuil.
- MUCCHIELLI L., 2000, La « démission parentale » en question : Un bilan des recherches, *Questions Pénales, Bulletin d'information*, septembre, 13. 4.

- MUCCHIELLI L., 2002, *Violences et insécurité. Fantômes et réalités dans le débat français*, Paris, La Découverte.
- MUCCHIELLI L., 2004, Regard sociologique sur l'évolution des délinquances juvéniles, leur genèse et leur prévention, *Comprendre*, 5, 199-220.
- MUEL-DREYFUS F., 1975, L'école obligatoire et l'invention de l'enfance anormale, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1, 61-74.
- PATTEGAY P., 2001, L'actuelle construction, en France, du problème des jeunes en errance. Analyse critique d'une catégorie d'action publique, *Déviance et Société*, 25, 3, 257-277.
- POYRAZ M., 2003, Jeunes et équipements socio-culturels, *Agora Débats/Jeunesse*, 132, 118-131.
- SALAS D., 1998, La délinquance des mineurs, *Problèmes politiques et sociaux*, 812, 27 novembre.
- SINGLY F. de, 1997a, La mobilisation familiale pour le capital scolaire in DUBET F., Éd., *Ecole et famille le malentendu*, Paris, Textuel, 45-58.
- SINGLY F. de, 1997b, L'enfant ni roi, ni victime de sa famille in LANGOÛET G., Éd., *L'état de l'enfance en France*, Paris, Hachette, 203-223.
- VINCENT G., 1980, *L'école primaire française*, Lyon, PUL.
- VINCENT G., LAHIRE B., THIN D., 1994, Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire, in VINCENT G., Éd., *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, PUL, 11-48.
- ZARIFIAN P., 2003, *À quoi sert le travail*, Paris, La Dispute.

Summary

Truancy does not constitute a new form of deviance. From the moment regular attendance became compulsory, it was subjected to resistance. Though this confrontation between the norm of attendance and truancy existed at once, it has been constructed as a social issue only recently. Only between 1990's and 2000's, when this question was associated to suburban kids, constituted as both dangerous and in danger, was it imposed and theorised as a central domestic issue demanding collective responses. From the analysis of official documents, institutional reports, political speeches and media documents, I intend to recount some of the main stages of that period. I have endeavoured to study the ways of saying and doing, worked through the process of collective socialization that have constructed the practice of truancy as a domestic security issue.

KEY-WORDS : SCHOOL – TRUANCY – DELINQUENCY – BODY – SURVEILLANCE

Zusammenfassung

Schulverweigerung ist keine neue Form abweichenden Verhaltens; bereits mit der Einführung der Schulpflicht wurde gegen sie Widerstand gezeigt. Obwohl die Schule also immer schon mit der Verweigerung einiger Schüler konfrontiert war, ist die Konstruktion der Schulverweigerung als soziales Problem neueren Datums. Erst in dem Moment als sie zwischen Ende der 1990er Jahren und 2005 in Zusammenhang mit den Jugendlichen der Vorstädte, als gefährliche Jugendliche und Jugendliche in Gefahr, gebracht wurde, entwickelte sich Schulverweigerung zu einem öffentlichen Thema, das nach einer kollektiven Lösung verlangt. Über eine Analyse offizieller Dokumente, Berichte aus Institutionen, politischen Diskursen und Medienberichten verfolgt dieser Artikel einige Phasen dieser Periode und rekonstruiert die Art und Weise wie Schulverweigerung in Reden und Handlungen zu einem Problem der inneren Sicherheit wurde.

Sumario

El absentismo escolar no constituye una forma nueva de desviación. En efecto, la escolaridad obligatoria fue resistida por algunos sectores en el momento mismo en que fue instaurada. Por otro lado, aunque la norma de la asiduidad escolar se vio confrontada desde el comienzo a la ausencia de algunos estudiantes, la construcción del absentismo escolar como problema social es muy reciente. Efectivamente, sólo se impuso en el debate público como un problema preocupante que exige soluciones colectivas cuando se la asoció a los jóvenes de los suburbios, indisociablemente percibidos como peligrosos y en peligro, a finales de los años 1990 y mediados de los años 2000. Este artículo propone una reconstrucción de algunas de las etapas de ese período a partir del análisis de textos oficiales, informes institucionales, discursos políticos y documentos provenientes de los medios de comunicación. El artículo estudia las maneras de decir y de hacer, elaboradas en el transcurso de un proceso de socialización colectivo, que llevaron progresivamente a que la práctica del absentismo escolar constituya antes que nada un problema de seguridad interior.