

De l'amende à la cagnotte : «innovations » et lieux communs autour de l'absentéisme scolaire

a lors que l'absentéisme scolaire a été progressivement construit et thématiqué ces dix dernières années comme une question sociale digne d'intérêt exigeant une mobilisation collective (en grande partie à la faveur de son intégration à la problématique de la délinquance des mineurs par le ministère de l'Intérieur)¹, une série de mesures, essentiellement axées sur le renforcement du contrôle et de la répression ont été valorisées puis mises en œuvre à l'échelle locale, à titre plus ou moins expérimental, ou au plan national : l'attribution d'un code-barres aux élèves de certains lycées pour faciliter l'appel ou l'envoi informatisé de SMS aux parents des « sécheurs », dès la première heure (à partir de 2002), la création d'une amende pour les parents d'élèves absentéistes, pouvant aller jusqu'à 750 euros, la disparition du seuil des quatre demi-journées d'absences non justifiées avant le déclenchement de l'intervention insti-

ÉTIENNE DOUAT,
sociologue,
université
de Poitiers

tutionnelle (qui doit se faire « en temps réel », sur le modèle de la théorie de la « vitre brisée ») ou encore, la mise place d'un « référent policier » pour des établissements particulièrement concernés par le phénomène (2004), etc. Pour une part inapplicables et sans effets connus à ce jour sur l'assiduité, ces mesures, à peine mises en place, semblent déjà avoir perdu une partie de leurs adeptes.

La dernière trouvaille pour lutter contre le décrochage semble *a priori* renverser la problématique d'action : on ne cherche plus tant à sanctionner les absences qu'à récompenser l'assiduité, autrement dit, on pose le bâton et on sort la carotte. Présenté en juillet dernier pour le lancement du fonds d'expérimentation pour la jeunesse, le dispositif défendu par Martin Hirsch consiste à mettre en place une « cagnotte collective » pour inciter les élèves à venir en cours. Dans trois lycées professionnels pilotes de l'académie de Créteil, deux classes disposent

1. Étienne Douat, « La construction de l'absentéisme scolaire comme problème de sécurité intérieure dans la France des années 1990-2000 », *Déviance et société*, 2007, vol. 31, n° 2, p. 149-171.

ainsi depuis début octobre d'une cagnotte initiale de 2000 euros susceptible de « prospérer » au fur et à mesure de l'année en fonction du respect d'un « contrat » passé entre les élèves de la classe et des adultes référents. L'année scolaire est divisée en quatre périodes de six semaines au cours desquelles 2000 euros (maximum) peuvent être à chaque fois gagnés par le groupe, suivant un barème comprenant essentiellement des indicateurs de présence et de discipline. Les classes les plus « ambitieuses » disposeront ainsi de 10000 euros en fin d'année pour financer leur projet commun. Selon les initiateurs du dispositif, celui-ci « ne pose pas de problème de principe pour une généralisation. Il représente certainement un choc culturel, mais qui peut être accepté si la preuve est faite d'une forte efficacité² ». La moitié des lycées professionnels de la région Île-de-France pourraient ainsi l'adopter d'ici quelques années.

Derrière l'apparente hétérogénéité de ces solutions chaque fois présentées comme « innovantes », c'est finalement une même conception du sujet qui s'actualise, délestée de toute théorie de la mémoire, du passé incorporé, en un mot, de la socialisation. Le comportement des élèves serait ainsi guidé par un calcul rationnel de type coût/avantage ou risque/gain, réalisé en fonction des contraintes extérieures qui pèsent sur eux, ou des opportunités

qui leur seraient offertes. Le présumé à l'œuvre est toujours à peu près le même : ces différentes mesures sont de nature à provoquer un électrochoc chez ces élèves en voie de décrochage (face à la menace financière pesant sur leurs parents, l'intervention de la police ou la perspective de la cagnotte de fin d'année, etc.), qui les conduira à prendre conscience de leur erreur et à modifier leur comportement de façon à retrouver le chemin de l'assiduité et des apprentissages.

Or, que nous apprennent les enquêtes réalisées ces dernières années sur le sujet ? Que le décrochage scolaire dans le secondaire ne peut en aucun cas s'interpréter de manière substantialiste comme le résultat de « déficits » des élèves et de leurs parents (comme le laisse accroire l'approche en termes de responsabilisation-culpabilité familiale), ou d'une « panne de motivation » (catégorie descriptive à laquelle on accorde souvent une portée explicative). Il s'agit d'un long processus articulant des dimensions de la socialisation familiale, du parcours scolaire, de la sociabilité juvénile ou encore des décisions institutionnelles³. Le décrochage des élèves n'est pas un « accident » de trajectoire, mais se construit progressivement à travers une conjugaison d'expériences défavorables à un accrochage dans les apprentissages et à une soumission à l'impératif d'assiduité. Dans leur famille d'abord, comme l'ont

2. Pour une présentation détaillée du dispositif « cagnotte collective », cf. notamment www.touteduc.fr

3. Cf. Mathias Millet et Daniel Thin, *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris, PUF, coll. « Le lien social », 2005.

bien montré de nombreux travaux de terrain, les élèves peuvent intérioriser des dispositions, des manières de faire et de penser plutôt dissonantes par rapport aux attentes de l'école. Dans la plupart des cas observés aujourd'hui, les parents, y compris dans les milieux populaires *a priori* les plus éloignés de la culture scolaire, ne sont pas *contre* l'école et s'investissent dans la scolarité de leurs enfants (même si les effets sont limités ou demeurent invisibles pour l'institution). Mais leurs conditions d'existence (marquées par la précarité, des difficultés administratives, des problèmes de logement, des horaires décalés, etc.), leur distance par rapport à la culture de l'écrit, le mode d'autorité qu'ils mettent en œuvre, leur défiance par rapport à une institution suspectée de délivrer des « tickets sans valeur » ou encore leur méconnaissance du système éducatif, se cristallisent comme autant d'obstacles à un accrochage durable de leurs enfants.

Nombre d'élèves décrocheurs ont éprouvé des malentendus et des difficultés dans les apprentissages dès le primaire. Mais c'est souvent au collège que leurs résistances s'accroissent et se redéfinissent sous la forme de pratiques absentéistes. Alors qu'ils peinent à trouver un sens aux apprentissages (du moins à certains d'entre eux) et développent un comportement en classe les exposant de plus en plus à des sanctions en tous genres et à des verdicts scolaires négatifs, les élèves se retrouvent plus ou moins rapidement convoqués dans une position difficilement tenable : ils peuvent, d'une part, s'entendre dire

qu'il faut se mettre au niveau, s'accrocher coûte que coûte et venir en classe, et, d'autre part, être interpellés par des messages leur signifiant leur indésirabilité dans certains cours, le fait qu'ils ne sont pas « à la hauteur » et que la question n'est peut-être pas tant celle de leur travail que celle de leurs « aptitudes » (avec un doute sur le caractère récupérable de leur situation).

L'attitude de retrait des élèves (souvent en tension avec un accrochage persistant dans certaines matières et/ou à certains liens privilégiés avec des éducateurs) n'est donc pas le pur produit de dispositions anti-scolaires incorporées dans la famille ou dans le quartier, mais renvoie indissociablement aux expériences d'exclusion et de disqualification symbolique vécues dans des espaces scolaires marqués par l'ambivalence, tirillés entre une logique d'ouverture et d'accrochage du plus grand nombre et des pratiques récurrentes d'exclusion et de ségrégation interne. Pour beaucoup, faire le mur au collège devient ainsi un moyen de se sous-exposer à un processus d'invalidation de leur personne et d'intensifier leur inscription dans des espaces de relations où ils auront peut-être davantage la possibilité d'être considérés sous un angle moins déficitaire.

Dans le contexte actuel de « scolarisation de la France⁴ », ces élèves restent néanmoins, bon an mal an, accrochés à une école jugée de plus en plus incontournable, ne serait-ce que « pour

4. Jean-Pierre Terrail (dir.), *La scolarisation de la France*, Paris, La Dispute, 1997.

s'en sortir » et se retrouvent, souvent « malgré eux » faute d'autres solutions, orientés vers une filière courte en lycée professionnel. Malgré le discours sur « l'intelligence de la main⁵ » et les campagnes répétées valorisant l'apprentissage, ce type de parcours apparaît de plus en plus comme synonyme d'échec. Dans un contexte de dévalorisation de la culture ouvrière et d'ouverture du lycée général, leur inscription dans des filières de relégation largement méprisées et débouchant sur des emplois d'exécution, peut être vécue comme la confirmation de leur disqualification sociale. Malgré leur accrochage à certains cours pratiques ou aux ateliers qui leur sont désormais proposés, les discriminations (parfois ethniques) dont ils font l'objet dans leur recherche de stage, la réactivation de leurs difficultés dans les apprentissages classiques, leur résistance à des règlements scolaires souvent infantilisans ou encore la poursuite d'activités concurrentes des impératifs scolaires (petits boulots, sorties nocturnes, pratiques intensives d'Internet, etc.) sont autant d'éléments susceptibles de jouer dans le sens d'une intensification de leurs pratiques absentéistes et d'une perte de « motivation ».

Suivant le mode de raisonnement proposé par Mathias Millet et Daniel Thin, rappelons ici l'impasse d'une approche qui se bornerait à prendre en compte de tels éléments de parcours

de manière isolée et décontextualisée. C'est dans leur agencement et leur renforcement mutuels que ces différents traits possibles de la trajectoire des élèves peuvent jouer dans le sens d'un décrochage. En admettant qu'un rapport conflictuel à l'école et aux savoirs scolaires soit ainsi le produit d'une combinaison d'expériences socialisatrices durables, on peut raisonnablement faire l'hypothèse que le dispositif « cagnotte scolaire » pour lutter contre l'absentéisme scolaire inauguré cet automne, parce qu'il ignore les véritables ressorts du décrochage dans leur entrelacement, ne débouchera sur aucun résultat significatif, comme ce fut d'ailleurs le cas pour les mesures antérieures plus répressives.

Mais que l'expérimentation rate probablement sa cible officielle de lutte contre l'absentéisme comme le pronostiquent déjà beaucoup de professionnels de l'éducation ne signifie pas pour autant qu'elle soit neutre et anodine. Si elle est certainement moins « originale » qu'on ne le dit et ne constitue peut-être pas à ce point « un choc culturel » (la logique sanction/récompense est historiquement bien ancrée dans le fonctionnement de l'école républicaine), elle peut néanmoins produire des effets de socialisation sur la manière dont on thématise et façonne le problème social du décrochage, et, partant, sur la légitimation de certains modes concrets d'intervention.

Tendanciellement, l'initiative vient encore renforcer une logique politique essentiellement gestionnaire qui semble avoir abdiqué face aux questions, aussi

5. Cf. Pour une approche de ce type de discours incantatoire, voir notamment l'article de Gilles Moreau, « L'enseignement professionnel ou la défaite d'un projet émancipateur », *Le Monde diplomatique*, avril 2004.

difficiles qu'incontournables, du sens de la confrontation aux savoirs scolaires, notamment dans les milieux populaires, de l'auto-exclusion des apprentissages et, plus largement, des mécanismes complexes de sélection des publics et de différenciation des filières dans un système aujourd'hui massifié mais toujours très inégalitaire. La valorisation et la mise en place d'une telle « offre » pour les élèves en voie de décrochage vient à nouveau réactiver le mythe libéral de l'égalité des chances en détournant encore les esprits de toute réflexion sérieuse autour d'un « objectif d'égalisation progressive des conditions concrètes d'enseignement et d'apprentissage⁶ » et d'une amélioration significative de la rémunération des jeunes stagiaires.

Comme cela s'est déjà joué lors du lancement et de la mise en place de maints dispositifs de remédiation, incitatifs ou répressifs, la rhétorique mobilisée pour justifier la pertinence de la « cagnotte collective » évacue largement l'implication pourtant décisive de l'institution scolaire dans la genèse du décrochage. Les élèves se voient derechef interpellés comme étant individuellement responsables de leur échec scolaire et tendanciellement renforcés dans leurs dispositions à refouler hors de l'espace scolaire un travail de mise en mots de leur rapport conflictuel à l'institution et aux savoirs scolaires. De leur côté, les enseignants concer-

nés, qui peuvent moralement résister à l'esprit de la méthode, trouvent néanmoins ici un point d'appui pour renforcer ce qui dans leur *ethos* professionnel les pousse souvent à externaliser hors la classe les facteurs de décrochage. Un tel dispositif tend ainsi à décollectiviser la problématique du décrochage et pourrait contribuer, dans le cadre de sa généralisation, à phagocytter une dynamique d'échange de ce qui se joue, se loupe ou achoppe entre les enseignants et les élèves, au profit de l'établissement d'une relation essentiellement contractuelle entre les deux parties. En ce sens, la question sociale de l'éducation s'affirme encore un peu plus comme « une affaire d'intérêts mutuels bien compris⁷ », en cohérence avec le mouvement général de marchandisation auquel l'institution scolaire semble de moins en moins résister. En soutenant que l'horizon d'une simple prime pour réaliser un projet en fin d'année puisse raccrocher les absents, le dispositif actualise ainsi une approche utilitariste et mercantile de l'école et renforce encore une représentation de l'élève-usager ou consommateur, en rupture avec une bonne partie des idéaux d'acquisition d'une culture désintéressée, d'émancipation intellectuelle ou de créativité.

En outre, le fait de confier aux groupes-classe concernés par l'expérimentation la charge collective de « respecter le contrat d'assiduité » avec les équipes éducatives, espérant ainsi remporter le gros lot en fin d'année, risque

6. Christian Laval « les deux crises de l'éducation », *Revue du MAUSS*, n° 28, Penser la crise de l'école. Perspectives anti-utilitaristes, Paris, La Découverte, 2006, p. 96-115.

7. *Ibid.*

également d'exacerber une logique déjà bien ancrée chez nombre de jeunes (et d'adultes !) de culpabilisation individuelle et d'esprit de concurrence entre les « méritants » et les « non méritants », en cohérence avec la place de choix accordée aujourd'hui à l'argent dans notre vie sociale.

Ce n'est finalement pas tant l'échec annoncé de cette mesure par rapport à la problématique de l'absentéisme qui nous interpelle que son caractère symptomatique d'une politique éducative à court terme et souvent démagogique ignorant presque systématiquement tous les acquis de la recherche dans le domaine de l'éducation. Acquis sur lesquels pourrait pourtant s'appuyer un projet ambitieux de transformation de l'école, encore si loin de nos idéaux démocratiques. ■