

Jean-Pierre Obin

Le chef d'établissement, organisateur de la prévention de la violence

(Intervention au colloque de l'UNICEF sur la violence scolaire, Tunis, avril 2005)

Remarque préalable

Peut-on aller plus avant dans la réflexion entamée dans ce colloque sans tenter de préciser ce qu'on appelle ici « la violence scolaire » ?

La « violence » tout d'abord, apparaît au fil des interventions comme une notion relative, non susceptible d'une définition univoque indépendante de toute inscription historique, culturelle ou sociale. Ce n'est certainement pas un concept scientifique. D'où vient alors qu'il ne semble y avoir aucune ambiguïté entre nous lorsque nous utilisons ce terme ? C'est qu'à chaque fois qu'on l'utilise, de préférence à d'autres, plus neutres comme force, contrainte, châtiment, ou aseptisés par une langue étrangère comme « *bulling* », « *mobing* » ou d'autres, on marque toujours, au-delà de l'*énonciation* de certains faits, leur *dénonciation*. Dans le même mouvement on *raconte* et on *réprouve*. Le même terme joue en même temps une *fonction narrative* et une *fonction normative*. Ce qui nous rassemble ici n'est pas seulement que des enfants soient battus par leurs maîtres, auquel cas ce devrait être le dix millième colloque sur ce sujet, mais qu'aujourd'hui nous nous en indignions, ce qui est nouveau à l'échelle de l'histoire, et voulions le faire cesser. Il y a toujours une dimension morale, de réprobation morale, dans l'utilisation du terme et dans l'idée même de violence. Mes instituteurs des années cinquante, en France, n'avaient nulle conscience d'être « violents » avec leurs élèves, et chacun, élève, parent, collègue ou directeur, les approuvaient des sévères châtiments corporels qu'ils nous infligeaient au nom d'une conception partagée de l'efficacité pédagogique. La « violence » n'est pas née avec le premier enfant battu, le premier homme torturé, la première femme lapidée, mais avec la première femme ou le premier homme qui s'en est indigné ! Ma grande satisfaction est de constater qu'ici même, la distance morale entre nous, qui venons de pays si éloignés, sur la conception que nous nous faisons de la violence à l'école, semble infiniment moins grande que celle qui me sépare, homme d'aujourd'hui, de mes instituteurs français des années cinquante.

La violence « scolaire » ensuite. Si cette épithète a un sens, c'est qu'elle tend à qualifier des comportements propres à l'école, plus précisément ceux qui visent aux apprentissages, qui s'inscrivent dans une relation pédagogique ; contrairement à ceux, que j'évoquerai ensuite en parlant de la situation en France, qui ne s'inscrivent nullement dans cette relation et sont la manifestation à l'école d'une violence sociale plus large. La violence scolaire, celle des maîtres sur les élèves pour qu'ils travaillent davantage ou se comportent mieux, existe encore : beaucoup d'intervenants en ont parlé pour dire qu'ici ou là, et malgré son interdiction juridique, elle pouvait encore être systématique et prendre parfois des formes extrêmes. Mais, contrairement à une conception répandue, cette violence n'est nullement assimilable à une sorte de pathologie de l'acte pédagogique ; bien au contraire, elle lui semble quasi consubstantielle. Certains ont évoqué ici l'école coranique, mais on peut tout aussi bien parler de la Bible (« La folie est ancrée au cœur du jeune homme, le fouet de l'instruction l'en délivre »)¹, et de l'inscription dans les langues de cette totale proximité entre l'éducation et le châtiment corporel : ainsi en wolof, « éducation » se dit « *yar* » qui signifie aussi « fouet » ; en français le terme « correction » peut signifier rectification d'une erreur, annotation d'une copie, et bien sûr sévère châtiment corporel. Sans doute existe-t-il bien d'autres exemples. Il me semble qu'il faut donc bien distinguer *la violence scolaire*, celle des maîtres sur les élèves, qui s'inscrit dans une longue tradition éducative, de *la violence à l'école*, le plus souvent juvénile (comme on va le voir pour la France), un phénomène contemporain qui intéresse tous les lieux de socialisation des enfants et des

¹ La Bible, Proverbes 22-15

adolescents, violence qui s'exerce à l'encontre des autres jeunes comme des adultes. Je ne suis pas sûr qu'il faille mettre ces deux types de violence « dans le même sac », leur appliquer la même grille de lecture, ou encore voir dans le second la conséquence du premier, tant les deux phénomènes semblent différents : le premier en effet n'apparaît que comme un effet de la crise de la tradition, un nouveau regard plus moral sur les coutumes éducatives ; le second, comme on va le voir plus loin, peut s'interpréter comme un des aspects majeurs d'une crise de la modernité, peut-être plus anthropologique que morale, née de la difficulté pratique de poursuivre l'émancipation de l'individu sur la ruine de toute référence morale et de toute contrainte sociale.

La violence à l'école en France : de quoi parle-t-on ?

En France, la violence scolaire n'a pas disparu, mais ses formes se sont considérablement atténuées depuis quelques dizaines d'années. Leur interdiction juridique, qui date du 7 juillet 1890, n'a que peu entravé la pratique des châtiments corporels à l'école pendant la majeure partie du 20^{ème} siècle. La promotion des classes moyennes, l'émergence d'une société civile, le développement de l'individualisme et la modification de la place de l'enfant dans la société ont sans doute davantage contribué à faire évoluer les conceptions éducatives que les efforts de conviction des militants pédagogiques. De nos jours, les parents et les médias s'indignent, et les tribunaux condamnent lourdement les agressions physiques d'enseignants sur des élèves, qui se font rares. La violence scolaire prend des formes plus « douces » comme les propos humiliants ou plus « subtiles » comme les discriminations dans la pédagogie et la notation. Ce n'est pas cependant cette forme de violence rémanente qui mobilise de nos jours le système éducatif français, mais une nouvelle forme de violence juvénile apparue à la fin des années quatre-vingts.

C'est personnellement en 1987 que j'apprends par un directeur de colonie de vacances qu'il s'est trouvé face à de nouveaux comportements très violents de préadolescents de 10-12 ans, que même leurs grands frères disent ne pas comprendre : « Ceux-là, ils ne sont pas comme nous... » Assez rapidement, la presse commence alors à se faire l'écho de la montée de la délinquance juvénile dans les quartiers populaires, puis dans des établissements scolaires. En 1992 un ministre élabore le premier « plan anti-violence à l'école », définissant des « zones violence », qui s'ajoutent ou se superposent aux « zones d'éducation prioritaire » créées en 1981, et auxquelles des moyens supplémentaires sont attribués. Tous les indicateurs des ministères de l'Intérieur et de la Justice montrent un doublement de la délinquance et de la criminalité des mineurs sur la décennie 1985-95. En 2002, le 6^{ème} plan de lutte contre la violence à l'école vise cette fois-ci l'ensemble des établissements, tant le phénomène est devenu endémique. Le logiciel Signa, qui recense les actes de violence commis en milieu scolaire dénombre aujourd'hui en moyenne 10000 actes par mois. La plupart concernent le second degré, avec une prééminence des collèges, suivis par les lycées professionnels puis par les lycées. 80% des auteurs et 60% des victimes de ces actes violents sont des élèves, avec dans l'un et l'autre cas une forte majorité de garçons. Un tiers des victimes sont des personnels ; parmi ceux-ci les chefs d'établissement sont les plus exposés avec, par personne, un risque annuel d'être victime de 13,5%, contre 3% pour un professeur.² En 2005, une enquête de l'Institut national de la santé et de la recherche médicale (INSERM) portant sur 17000 élèves répartis dans 400 établissements publics et privés secondaires fait des constats préoccupants : la violence continue à progresser dans le milieu scolaire, et surtout elle se répand ; les différences s'atténuent ou disparaissent entre zones favorisées et défavorisées, entre villes et milieu rural, entre public et privé ; et si la violence diminue avec l'âge dans les établissements, elle augmente à l'extérieur. Les résultats de cette étude ont été largement diffusés dans la presse. Ils ne manquent pas d'inquiéter l'opinion, lorsqu'elle apprend, par exemple, au détour d'une phrase, que « 21% des filles qui ont frappé un professeur recommencent au moins une fois... »³

² « Les actes de violence à l'école recensés dans Signa en 2003-2004 », *Note d'information* 04-25, DEP-MEN

³ Marie Choquet, Christine Hassler et Delphine Morin, *Violences des collégiens et des lycéens : constats et évolutions*, INSERM, 2005

Quelles sont les causes de ce phénomène ?

La succession des « plans » et des mesures pour faire face à la montée de la violence à l'école montre combien l'on a sous estimé en France la dynamique du phénomène et comment l'on s'y est mépris sur sa nature. Une première chose est la myopie des responsables, chacun étant attaché à travailler sur son pré-carré de compétences, l'école, le sport, la famille, la ville, la police, la justice, sans qu'on prenne vraiment la mesure d'un phénomène qui gangrène l'ensemble de la société, et dont à l'évidence aucun à lui seul ne peut détenir le remède. Une seconde est qu'une telle résistance à l'analyse et au traitement renvoie sans doute à une causalité complexe et probablement à une convergence de facteurs entrés en conjonction à un moment donné. C'est aussi ce qui semble se dégager d'une lecture non partisane des différentes thèses explicatives présentes dans la littérature spécialisée. On a tenté de rassembler ici sous une forme synthétique (huit « crises ») l'ensemble de ces thèses ; celles-ci sont parfois présentées comme exclusives ou s'opposant l'une à l'autre ; notre hypothèse est plutôt qu'elles se complètent, dans des proportions sans doute variables d'une situation ou d'un pays à l'autre.

La crise économique

A partir de 1975, le renchérissement du prix de l'énergie porte un coup d'arrêt brutal au développement économique continu connu par les pays occidentaux depuis 1945, période que les historiens nomment *les Trente Glorieuses*. S'ouvre alors pour ces pays une ère de récession ou de faible croissance économique, dont certaines conséquences vont constituer un terreau particulièrement favorable au développement des frustrations, des conflits et de la violence et, plus largement, à l'affaiblissement du lien social. Le chômage de masse, surtout lorsque, comme en France, il touche durablement des millions de personnes dont beaucoup de jeunes, figure évidemment au premier rang de ces conséquences. Mais il en est d'autres, peut-être moins connues. Ainsi la répartition des revenus : certaines inégalités se sont accrues pendant cette période en France, notamment entre les revenus des plus jeunes et des plus vieux d'une part, et ceux des actifs et des non-actifs de l'autre. De son côté, la poursuite de l'urbanisation et de l'exode rural s'est traduite, pendant les années de « crise », par une dégradation des conditions de vie et de travail pour les populations citadines, et surtout par une modification profonde de la structure de la ségrégation spatiale de l'habitat : de verticale, les bourgeois habitant les étages inférieurs, les ouvriers les étages supérieurs, elle est devenue horizontale, par zones ou quartiers, les classes moyennes et les bureaux investissant globalement l'ouest et le sud des agglomérations, les classes populaires et les industries le nord et l'est. Pendant la même période la dynamique des processus d'intégration, voire d'assimilation des populations issues de l'immigration a sans doute subi un ralentissement, dû notamment à la précarisation de populations subissant des ségrégations de plus en plus fortes en matière d'emploi et de logement. Ajoutons à cela, qui va dans le même sens, l'effet probable de la mondialisation économique, politique et culturelle sur le développement et parfois l'exacerbation de revendications identitaires, régionales, ethniques et religieuses.

La crise de l'individualisme

L'émergence de l'individu est, en Occident, la principale conquête de la Renaissance. C'est le fondement même de la modernité. C'est sur les bases de l'individualisme, c'est-à-dire de l'idée d'individus capables de se concevoir comme libres et singuliers, et notamment de porter un regard distancié sur leurs propres traditions, qu'ont pu se produire les révolutions intellectuelles qui ont permis de bousculer l'obscurantisme et l'absolutisme ; celle de Descartes d'abord qui a ouvert la voie à la révolution scientifique, celle des Lumières ensuite qui a permis les révolutions politiques ultérieures : l'accès à la souveraineté populaire, l'abolition de l'esclavage, la décolonisation, le développement de la démocratie. Mais il semble bien que, dans la seconde moitié du 20^{ème} siècle, l'individualisme, en s'approfondissant, ait placé la modernité dans une impasse en s'attaquant à un élément fondamental de toute vie sociale : l'existence de normes de civilité, de règles de vie civique et d'obligations morales. L'individu s'est alors construit « *contre la société* » selon la thèse de Marcel Gauchet.⁴ A la limite la société n'est plus perçue que comme source de contraintes, alors qu'elle est

⁴ Marcel Gauchet, *La démocratie contre elle-même*, Gallimard, 2002

aussi protection, surtout pour les faibles. Une évidence apparaît aujourd'hui au grand jour : les individus, pour être vraiment libres, ont besoin d'une société qui les protège et régule leurs relations, et dotée d'institutions fortes. Les jeunes, parce qu'ils sont les principales victimes de la violence, le comprennent de mieux en mieux : certes la loi contraint, mais elle protège également.

En matière éducative, la dérive individualiste a été poussée particulièrement loin par certains courants pédagogiques, très influents dans les années 60-70, qui ont proclamé « *La libération des enfants* » de toute contrainte, familiale ou scolaire, et développé des pédagogies essentiellement centrées sur les « désirs » et les « droits » de l'enfant.⁵ Mais dans la société comme dans le groupe d'enfants les conséquences de l'abolition des règles instituées n'ont pas tardé pas à se faire sentir, notamment avec le retour de la loi du plus fort.

La crise de l'autorité

Si l'on définit l'autorité comme la forme légitime du pouvoir (y compris bien sûr aux yeux de ceux qui le subissent), par opposition à la force qui en est la forme vécue comme illégitime, les deux siècles qui viennent de s'écouler ont indéniablement été les témoins d'une formidable crise de l'autorité. En Occident, mais vraisemblablement au-delà, aucun domaine traditionnel d'exercice de l'autorité n'a en effet été épargné. Qu'on en juge : pouvoir absolu des représentants de Dieu (les Eglises) sur les hommes, du roi sur ses sujets, du maître sur ses esclaves, de l'homme sur la femme et les enfants, du patron sur les ouvriers, tout ce qui était apparu jusqu'alors comme normal, allant de soi, s'est révélé à un moment donné de l'histoire comme l'expression d'un rapport de force brutal, parfois odieux, mais habilement dissimulé derrière les normes établies d'une autorité prétendument « naturelle ». Aucune forme d'autorité n'apparaît plus d'emblée de nos jours comme allant de soi ; aucune qui ne puisse être soumise à évaluation, voire à contestation. Y compris bien entendu l'autorité éducative, celle des parents sur leurs enfants et celles des maîtres sur leurs élèves. Et c'est sans doute là, précisément, que le bât blesse... Car selon Hannah Arendt, l'autorité éducative est d'une essence radicalement différente de toutes les autres formes d'autorité : elle n'est pas une option idéologique parmi d'autres, mais une nécessité anthropologique liée à la dimension culturelle de la condition humaine, la nécessité pour le « petit d'homme » d'accéder à la culture (et d'abord au langage) pour devenir proprement « humain ». « Libérés » de l'autorité des adultes, les enfants et les adolescents sont en fait livrés à la tyrannie de leurs pairs, des groupes et des bandes, et réagissent « *par le conformisme ou par la délinquance juvénile, et souvent par un mélange des deux.* »⁶ N'est-ce pas précisément ce qu'on observe aujourd'hui ?

La crise de la démocratie

La démocratie consiste en l'institution au sein d'une société, à côté de la souveraineté populaire, d'une égalité juridique dite « formelle » : celle des droits et des obligations des individus-citoyens. Les démocraties assurent de plus diverses formes de redistribution sociale des revenus, par la mise en place d'institutions qui, grâce aux impôts, développent des services publics. Dans la plupart des pays, l'éducation est de ceux-là. C'est sur cette base de droits politiques et de droits sociaux, que s'est développée dans les pays occidentaux, selon Dominique Schnapper, une demande nouvelle d'égalité réelle.⁷ Toute inégalité, toute différence de fortune, de revenu, de talent, de réussite est alors vécue par certains comme une forme d'injustice. Alors que l'Etat ne visait jusque-là qu'à incarner l'expression de la volonté collective des citoyens dans la recherche de l'intérêt général, on lui demande maintenant de garantir les intérêts particuliers des individus. De l'impossibilité d'y parvenir naît une forme de ressentiment contre les pouvoirs publics tandis qu'en même temps grandit une sorte d'impatience sociale : « *Je veux tout et tout de suite...* » C'est précisément ce qu'on observe dans les établissements scolaires (et dans d'autres lieux de rassemblement des jeunes.) Le développement du racket et en particulier du racket scolaire (le vol des devoirs sous la menace), la stigmatisation, voire le harcèlement du bon élève, procèdent de toute évidence de cette logique égalitariste.

⁵ Alain Renaut, *La libération des enfants*, Bayard, 2002

⁶ Hannah Arendt, op. cit., pp. 233-234

⁷ Dominique Schnapper, *La démocratie providentielle*, Gallimard, 2002

La crise de la famille

Le mouvement a été particulièrement rapide qui a vu le remplacement, au cœur de nos sociétés, de la famille traditionnelle, entité essentiellement économique constituée autour de la fonction paternelle, par la famille moderne, cellule « affective éducative » comme l'appelle François de Singly, centrée sur l'enfant : quelques dizaines d'années tout au plus.⁸ Trois paramètres ont joué de manière convergente. Le premier, le mieux connu, est l'urbanisation, puissant facteur de désengagement de traditions portées jusqu'alors par les structures communautaires rurales. Le second est le triomphe du salariat : dans une société de salariés, la position socio-économique d'une personne ne tient plus à sa fortune, mais à ses compétences ; le rôle de la famille n'est donc plus de faire fructifier et de transmettre un capital économique, mais de faire acquérir aux enfants un *capital culturel*. L'école, qui atteste des qualifications, prend alors un rôle central, qui n'est pas sans indisposer ou frustrer certains parents capables de déployer des stratégies scolaires élaborées – et parfois coûteuses ! Le troisième paramètre est l'école elle-même : le développement de la scolarisation a en lui-même contribué à moderniser la famille, en créant un âge intermédiaire – l'enfance – entre la petite enfance et l'âge adulte, pendant lequel l'enfant ne rapporte plus en travaillant, comme auparavant, mais à l'inverse devient une charge pour sa famille ; charge d'autant plus lourde que les études se prolongent. Selon des historiens, les liens affectifs ont commencé à changer dans la famille traditionnelle lorsque le regard sur l'enfant s'est trouvé modifié sous l'emprise de la scolarisation.⁹

Ces évolutions encouragent évidemment une certaine indifférenciation des rôles parentaux. Hier quantité négligeable, l'enfant, désormais porteur de tous les espoirs familiaux, est devenu *l'enfant-roi* placé (lui et sa réussite scolaire) au cœur des préoccupations familiales. Comme certains pères de famille abusaient hier de leur pouvoir, cela devient le cas de nos jours de certains enfants : ceux qui, sous nos yeux parfois, tentent de « tyranniser » leur entourage, et souvent y parviennent.

La crise téléologique¹⁰

« Où va l'homme ? Où va le monde ? » De tout temps les hommes ont été angoissés par ces interrogations, auxquelles les religions se sont efforcées de répondre. La science, parallèlement, a tenté d'apporter à ces questions son propre éclairage. Avec l'idée de *Progrès*, la philosophie humaniste des Lumières a élaboré une vision de l'avenir positive et rassurante, portée par les espoirs suscités au 18^{ème} siècle par les découvertes scientifiques. Je suis d'une génération où cette idée allait encore de soi : l'Homme, grâce au progrès scientifique et technique, allait parvenir à décrypter puis à maîtriser la nature, le bien-être de l'humanité était en vue, l'atteindre n'était qu'une question de temps. Les meilleurs d'entre nous sur le plan scolaire se destinaient aux études scientifiques, le chercheur et l'ingénieur étaient les icônes d'une société qui ne doutait ni d'elle-même ni de son avenir ; à tel point d'ailleurs que les quelques centaines d'ogives nucléaires pointées sur elle nuit et jour n'entamaient en rien sa tranquillité. Quel retournement en une trentaine d'années ! Aujourd'hui, dans la vision la plus communément partagée, notamment par la jeunesse occidentale, la science et la technique sont devenues les pires menaces pour l'humanité ; l'Apocalypse ne réside plus, comme hier, dans une nature insoumise et les catastrophes naturelles, mais dans les dérèglements provoqués par l'action de l'homme : déchets nucléaires, pollutions, trou dans la couche d'ozone, effet de serre, OGM, etc. D'un regard résolument optimiste, l'Occident est passé à une vision strictement opposée de l'activité humaine.¹¹ L'avenir n'est plus clairement discernable, à tel point qu'un courant esthétique (le mouvement punk) s'est développé sur un retournement des valeurs en prenant pour devise « *No future !* » Les jeunes désertent désormais les études scientifiques et se dirigent massivement vers les sciences humaines et les disciplines artistiques. Le retour à la religiosité est sans doute un autre signe de ce désarroi : comment, en effet, vivre sans espoir ? Il serait étonnant que la violence des jeunes, de même que leur fascination pour une violence qui déborde des médias qui leur sont destinés (jeux vidéo, bandes dessinées, films...) soient sans rapport avec ce contexte téléologique.

⁸ François de Singly, *Le soi, le couple et la famille*, Nathan, 2000

⁹ Philippe Ariès, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Seuil, 1973

¹⁰ *téléologique* : qui a trait aux finalités humaines

¹¹ Luc Ferry, *Le nouvel ordre écologique*, Grasset, 1992

La crise de la masculinité

La violence, notamment juvénile, est un phénomène très largement masculin. On peut faire porter la responsabilité de cet état de fait sur une « nature » plus agressive, c'est-à-dire sur un substrat biologique, on peut également y voir l'effet d'éducatrices traditionnelles différenciées transmettant aux garçons des valeurs plus « viriles » et des comportements plus agressifs. On peut aussi interpréter cette donnée comme un des effets des évolutions contemporaines plaçant les jeunes hommes dans une position particulièrement inconfortable dans les sociétés modernes.¹² Relevons les trois aspects principaux de ce malaise.

La première est que ce qu'il est convenu d'appeler, avec Norbert Elias, la poursuite de « *La civilisation des mœurs* », c'est-à-dire le remplacement progressif dans les rapports humains de normes de brutalité par des normes de civilité. Née dans les cours seigneuriales du Moyen Age où les rudes chevaliers se sont mis à courtiser la châtelaine, faisant ainsi assaut de *courtoisie*, la civilité a, dès le départ, pris la forme d'une féminisation des mœurs : renonçant à la force et à l'agressivité, valeurs viriles qu'ils déployaient dans leurs combats et leurs joutes, les chevaliers commencent à user de la séduction, valeur féminine s'il en est. De nos jours, la publicité en est un bon indicateur, nos sociétés valorisent de plus en plus les principes féminins (la paix, le bonheur, la sûreté, l'épanouissement, la séduction...), au détriment des principes masculins (l'affrontement, la compétition, le risque, la pugnacité, le courage physique...) Quant aux professeurs, désormais juridiquement et moralement handicapés dans le recours à la violence pour s'imposer aux élèves, une part notable recourt aujourd'hui au palliatif de la séduction pour conserver son pouvoir.

Le second aspect concerne directement les adolescents, avec l'effet du décalage des âges de puberté des filles et des garçons, qui place ces derniers dans une situation de frustration sexuelle et affective de moins en moins gérée, dans les sociétés modernes, par une prostitution qui a changé de nature. C'est sans doute là une part de l'explication du fort développement des agressions à caractère sexuel entre adolescents, notamment en milieu scolaire, de même que du récent recul de la mixité.

Le dernier aspect met l'école en cause avec la réussite scolaire différenciée des filles et des garçons. Partout, et en France notamment où cette tendance est apparue dans l'enseignement secondaire général dès les années 60, les jeunes filles ont en moyenne de meilleurs résultats scolaires que les jeunes hommes ; elles se dirigent donc plus nombreuses vers des études générales et des études longues, tandis que l'on trouve davantage de garçons dans les formations professionnelles courtes.

L'école comme cause de la violence : un « pacte scolaire » en crise ?¹³

Jusqu'à présent, nous n'avons porté attention qu'aux causes générales de la montée de la violence des jeunes. Or certaines de ses manifestations (vandalisme, dégradations de biens appartenant à des personnels, agressions verbales et physiques contre des chefs d'établissement par exemple¹⁴) laissent à penser que des causes proprement scolaires peuvent être à l'origine de certains comportements d'élèves, provoqués par un sentiment d'incompréhension voire d'injustice dû à certaines ambiguïtés du pacte scolaire. Voyons-en quelques-unes.

« *Nul n'est censé ignorer la loi* » dit-on aux enfants ; pourtant, en tant qu'élèves, ils viennent à l'école notamment pour apprendre cette « loi »... Alors comment l'apprendre et en même temps s'y soumettre ? La solution de ce paradoxe se trouve pour les éducateurs dans ce qu'ils appellent *la sanction éducative*. Cette notion mériterait un long développement. Affirmons cependant ici que les punitions données par certains professeurs ou surveillants semblent très éloignées de cet idéal : sanctions miroirs inspirés de la loi du Talion, sanctions caprices, sanctions vengeances, ce sont parfois l'arbitraire et les pulsions, davantage que la raison, qui semblent présider aux décisions de certains adultes. La seule manière de sortir de l'arbitraire est donc que la relation éducative soit *médiatisée* par la loi, par une règle juridique. La sanction devient alors l'effet légal d'un comportement illégal, et l'éducateur est en position de dire à l'élève : « *Je te punis parce que notre règlement prévoit que tu dois l'être et m'oblige à le faire.* »

¹² Hugues Lagrange, « La pacification des mœurs et ses limites : violence, chômage et crise de la masculinité », *Esprit*, 1998

¹³ J'appelle ainsi l'accord, en partie implicite, qui fait que pendant des années, jour après jour, des professeurs et des élèves se retrouvent dans les mêmes locaux pour travailler ensemble

¹⁴ Pour une nomenclature plus précise de ces actes, voir *Note d'information*, op. cit.

L'école est-elle un droit ou une obligation pour les élèves ? Un service rendu aux familles ou le creuset dans lequel se fortifie une nation et se transmet sa culture et ses valeurs ? En d'autres termes le pacte scolaire est-il un contrat social, assurant l'égalité des citoyens devant l'éducation, ou bien un contrat marchand donnant satisfaction aux ambitions scolaires de chaque famille ? Ces questions peuvent paraître abstraites, mais ce qui est concrètement en jeu est le statut de chacun dans l'établissement et donc le fondement de l'autorité des maîtres sur les élèves. Peut-on encore éduquer si l'on se trouve à égalité de droits et d'obligations ? La démission de l'autorité ne condamne-t-elle pas l'adulte à l'impuissance ? Trop souvent la violence des élèves se développe dans des espaces et des circonstances où les adultes pensent qu'ils n'ont pas obligation, ou pas le droit, ou pas autorité pour intervenir.

Le sentiment d'injustice peut également naître des inégalités de traitement dont sont victimes certains élèves, certains établissements ou certaines zones géographiques. Se retrouver dans une classe de niveau regroupant les « mauvais élèves », ou avec un professeur incompetent ou méprisant, ou bien dans un établissement dont les résultats médiocres sont connus, ou encore dans une formation professionnelle qui ne débouche sur aucun emploi, est rarement stimulant et provoque, chez beaucoup d'élèves se retrouvant dans ces situations, des comportements agressifs ou anormaux.

Prévalence de la causalité socioculturelle

En France, la question des causes de cette vague de violence, avec la part déterminante que les jeunes y prennent, divise profondément les intellectuels, les dirigeants politiques et plus largement l'opinion. Les tenants de trois thèses s'opposent. Les premiers mettent en avant une causalité proprement scolaire : c'est la violence des professeurs, ou encore la violence « institutionnelle » qui provoque en retour celle des élèves. Les seconds privilégient les facteurs socio-économiques : c'est le chômage, l'augmentation des inégalités et de la précarité qui sont responsables de la montée de la violence dans une jeunesse populaire désespérée. Enfin les troisièmes inscrivent ce phénomène dans une crise plus large de la modernité, soit qu'ils le voient, comme Hannah Arendt, comme une conséquence de la crise de l'autorité ou bien, comme Marcel Gauchet, comme un avatar de la crise de l'individualisme.

Il n'est pas excessif de penser que l'élection présidentielle française de 2002 s'est jouée sur cette question : après plusieurs années d'embellie économique les statistiques faisaient alors état d'un million de chômeurs en moins, dont beaucoup de jeunes. Or loin de diminuer, la violence avait continué à augmenter pendant cette période, invalidant la thèse classique de la genèse essentiellement économique des faits sociaux, à laquelle se réfère traditionnellement une Gauche encore largement influencée par la pensée marxiste. On a donc été amené à relativiser les déterminants socio-économiques de la violence juvénile, jusque là privilégiés, au profit d'une analyse de ses facteurs culturels. Quant aux partisans de la genèse purement scolaire de la violence des élèves, ils se trouvent bien incapables, dès qu'on les invite à changer de focale d'observation, d'expliquer pourquoi la violence des élèves explose précisément au moment historique où celle des enseignants s'atténue.

Le chef d'établissement, organisateur de la prévention et de la gestion de la violence

Une causalité principalement socio-économique laisserait l'école impuissante ; une causalité scolaire ne ferait que la culpabiliser. La prévalence d'une causalité socioculturelle conduit à dégager quelques idées forces pour l'action que nous pouvons résumer ainsi : en tant qu'institution de transmission culturelle accueillant les élèves pendant de nombreuses années, l'école possède une grande responsabilité et dispose de puissants moyens d'action ; la prévention de la violence chez les enfants et les adolescents n'est rien d'autre que le travail d'éducation, c'est-à-dire de transmission d'un héritage moral et culturel ; enfin, dans l'établissement scolaire, la cohérence et l'action collective sont nécessaires pour mobiliser ce potentiel et agir efficacement, et le chef d'établissement est le seul *en position institutionnelle* de pouvoir l'organiser.

Agir contre la violence se décline toujours en trois types d'action : c'est d'abord protéger, assurer la sécurité des personnes et des biens, c'est ensuite, lorsqu'un acte a été commis, retrouver et

sanctionner les coupables, c'est enfin tenter de prévenir le recours à la violence. Nous ne développerons ici que ce dernier aspect.

Si l'on ne veut pas réduire l'action des responsables à la seule dimension de leur charisme personnel, dérive psychologisante que l'on observe souvent, notamment dans le traitement médiatique de la violence en milieu scolaire, il convient d'aborder la question de l'action des personnels de direction par ses aspects institutionnels : qu'est-ce que la nation peut légitimement attendre, en matière de prévention de la violence, des dirigeants des institutions scolaires ? En d'autres termes, quelle devrait être en ce domaine le contenu de leur *mission* ? Cette partie sera donc structurée par les trois grandes dimensions qui définissent communément une institution (structure organisée par le droit ou la coutume pour assurer une part de la vie en société) : une finalité et des principes d'action ; des agents dotés d'un statut et de missions ; une politique et une vie collective. Ce sont ces dimensions que nous allons maintenant examiner du point de vue de la fonction de direction.¹⁵

Fonder l'identité éducative de l'établissement sur des principes éthiques

La première dimension d'une institution est l'existence autour d'une finalité - pour nous l'éducation - de valeurs, d'idéaux et de principes d'action qui fondent son identité et permettent son efficacité. Trois principes éducatifs fondamentaux sont, dans l'école, au cœur de la lutte contre la violence, et dont on peut attendre des chefs d'établissement qu'ils en assurent efficacement la promotion : l'autorité des adultes sur les enfants, le respect de l'égalité des uns et des autres, et la non-ségrégation des âges. Commençons par le principe d'autorité. Rien n'est possible en matière éducative si l'on en reste à une conception « naturaliste » surannée, fondée sur la croyance en l'existence d'une « bonne » ou d'une « mauvaise » nature des enfants. Mieux vaut alors ne pas être éducateur ! En revanche tout devient possible si l'on a compris que l'éducation est la transmission intergénérationnelle de la culture, car les professeurs se trouvent alors placés pleinement dans leur rôle. Ils savent ce que l'élève ne sait pas encore : sur les savoirs *ils font autorité*. Ils sont aussi les représentants de l'institution et les garants dans la classe de la loi commune : *ils représentent l'autorité*. La position collective devient alors plus facile à définir : il est de la responsabilité des adultes, collectivement et individuellement, de transmettre aux élèves un héritage culturel, et de les introduire à des valeurs et à la nécessité de la loi, au double sens moral et juridique du terme.

Mais la relation pédagogique et éducative ne peut être uniquement fondée sur l'autorité, car en tant que citoyens dès qu'il s'agit de droits civils ou d'obligations civiques, et surtout en tant qu'hommes dès qu'ils s'adressent à la personne des élèves, les professeurs se trouvent dans une position de stricte égalité avec les enfants ou les jeunes dont ils ont la charge. Cette relation égalitaire, symétrique, et par ailleurs réciproque, est alors fondée sur un autre principe universel : *le respect de l'égalité des dignités* de tous les êtres humains. Se mobiliser contre la violence des jeunes nécessite l'appropriation intime par tous les personnels de l'établissement d'un rôle équilibré : assumer pleinement l'autorité vis-à-vis des savoirs et de la loi dans un strict respect de la personne des élèves. Cette cohérence des attitudes éducatives constitue le gage majeur de l'efficacité de la lutte contre la violence ; elle n'est pas pour autant facile à réaliser.

La dernière conséquence de la conception de l'éducation comme transmission de la culture entre générations est que *le mélange des âges*, loin d'être un obstacle à l'émancipation des enfants et des jeunes, comme certaines théories ont pu le soutenir, en constitue à l'inverse un élément essentiel. Non seulement il doit être favorisé comme toutes les autres formes de mixité scolaire (sociale, culturelle, sexuelle) en tant que support de socialisation, comme apprentissage du « vivre ensemble », mais surtout et d'abord parce qu'aucune véritable éducation n'est spontanément possible dans le groupe d'âge, qui a vite fait, en dehors du regard et de l'autorité des adultes, d'imposer aux plus faibles son conformisme, ses normes et sa tyrannie. Or la société moderne offre de moins en moins d'occasion aux enfants, et surtout aux adolescents, de côtoyer des personnes d'un âge différent. Les établissements scolaires devraient donc se préoccuper de développer les situations où jeunes et adultes ont l'occasion de travailler ensemble, et de pratiquer ensemble des activités culturelles, artistiques et sportives.

¹⁵ En complément de ce qui suit, le lecteur intéressé trouvera à l'adresse Internet suivante les 120 recommandations pratiques élaborées par un groupe de travail animé par l'auteur et envoyées en 2002 aux établissements scolaires français : <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/prevention/violence/violence.pdf>

Promouvoir dans l'établissement un « état de droit »

La seconde dimension d'une institution est qu'elle emploie et mobilise des *agents* dont elle définit juridiquement *les statuts et les missions*. Les textes qui les définissent, en particulier ceux des professeurs, des conseillers d'éducation et des personnels de direction, fondent la possibilité même du travail collectif dans l'établissement : ils déterminent les fonctions et les tâches de chacun, ainsi que les positions respectives dans un système d'autorité hiérarchisé. Les agents n'en sont pas pour autant livrés à l'arbitraire car ils disposent de droits formalisés et sont soumis à des obligations précisément codifiées. Les usagers (élèves et familles) disposent également de statuts, c'est-à-dire de systèmes de droits et d'obligations, qui structurent leurs relations entre eux et avec les agents. On est donc en droit d'attendre des proviseurs et des principaux qu'ils organisent d'abord le fonctionnement interne de l'établissement qui leur est confié sur la base de cet « état de droit. »

Par ailleurs un projet d'établissement formalise et explicite les objectifs de progrès et de développement que l'établissement se fixe, ainsi que la politique qu'il entend suivre pour y parvenir. Enfin un règlement intérieur précise le cadre de normes de fonctionnement à respecter par les individus et les différentes catégories pour travailler ensemble. Le développement de la violence a sans doute été un paramètre important dans la remise en ordre récente des règlements intérieurs des établissements scolaires français. On attend plus rigoureusement aujourd'hui de ces textes qu'ils normalisent les grands aspects de la vie scolaire : l'accueil des élèves et des parents, la gestion des absences et des retards, l'organisation du temps et de l'espace, la sanction positive ou négative du travail et des comportements des élèves, l'organisation et le fonctionnement des différents conseils, la vie des diverses associations à but social, culturel ou sportif.

Mobiliser et animer des équipes

La troisième dimension d'une institution, au-delà de l'existence de principes éthiques et de textes juridiques, est celle de la conduite pratique d'une vie collective. Le rôle du chef d'établissement est ici primordial. Pour lutter contre la violence, il doit donner une réelle visibilité et une certaine solennité à l'exercice de sa fonction. Ainsi il écoute et consulte, notamment les élèves et les familles, décide, puis préside personnellement à la mise en œuvre des décisions. S'il le faut, il crée auprès de lui, en matière de violence, une instance permanente de réflexion et de consultation. Il est aussi le garant ultime, dans l'établissement, de la vie et de la loi commune. C'est pourquoi il reçoit tous ceux, personnels, parents et élèves, qui s'estiment victimes d'une injustice. Il apporte le soutien matériel et moral de la communauté scolaire aux victimes de la violence. Il est aussi le seul administrateur de la sanction disciplinaire, soit qu'il en ait directement la responsabilité, soit qu'il décide de réunir le conseil de discipline. Afin de ne pas banaliser ce type de décision et de lui donner un caractère solennel, il ne décide ni ne fait rien avant d'avoir eu des entretiens avec les personnels, les élèves concernés (victimes, auteurs) et leurs parents.

En tant que responsable de l'unité éducative et de la cohérence pédagogique de l'établissement, le principal ou le proviseur anime aussi les équipes pédagogiques et l'équipe éducative, qu'il réunit régulièrement sous sa présidence effective. Il rappelle sans relâche les principes qui fondent l'action individuelle et collective des personnels, principes qu'il a énoncés lors des réunions de rentrée, qui figurent dans le projet d'établissement et que les personnels comme les élèves et les familles doivent connaître. En tant que responsable d'une institution publique, il est particulièrement attentif à la manière dont ceux qui y pénètrent sont accueillis en début d'année comme chaque jour. Il préside en particulier les réunions d'accueil en début d'année et participe le plus régulièrement possible à l'accueil à l'entrée de l'établissement, en début de journée et lors des réunions de parents. Il s'efforce ainsi d'être connu de tous et de connaître le plus grand nombre d'élèves et de familles.

Le chef d'établissement se donne également pour axe majeur de sa politique l'édification d'une image et d'une réputation assises sur les efforts et les réussites de l'établissement dans les domaines de l'enseignement, de l'éducation et de la vie scolaire : on ne peut être sûr qu'une image positive implique l'absence de phénomènes de violence, mais on peut être certain qu'une réputation négative favorise largement leur développement. Cette image cependant ne peut durablement se construire sur des campagnes de communication, elle doit être d'abord le reflet d'une vie intérieure. En tant que responsable d'une communauté, le chef d'établissement est particulièrement sensible à

tout ce qui peut développer la fierté et les sentiments d'appartenance positifs. Il est donc attentif à l'organisation d'une réelle vie communautaire : régulièrement, *quelques « temps forts » rituels* viennent scander la vie de l'établissement et réunir tous les membres de la communauté éducative (élèves, personnels, familles) : manifestation créative, fête commémorative, remise des récompenses, manifestation sportive, fête de fin d'année, etc. Il en prend la responsabilité, les préside, et cherche à y instaurer une ambiance chaleureuse et fraternelle.

*
* *

Pour résumer et conclure

Des jeunes de plus en plus violents, et violents de plus en plus jeunes, issus (bien qu'inégalement) de tous les milieux sociaux : l'examen de la littérature comme l'observation d'un phénomène qui touche désormais la plupart des sociétés plaide pour une causalité complexe dont les aspects culturels sont vraisemblablement plus déterminants que les éléments socio-économiques. De ce dernier côté on note de manière classique les effets de la crise inaugurée en 1975 sur un accroissement des inégalités touchant spécifiquement les jeunes, sur le développement de la ségrégation territoriale, en particulier urbaine, sur les difficultés des processus d'intégration des populations issues de l'immigration et les replis identitaires. Le problème est que le retour de la croissance et l'importante diminution du chômage que la France a connue entre 1996 et 2000 n'ont nullement provoqué une régression de la violence des jeunes, au contraire. C'est notamment pourquoi il faut accorder une grande attention au substrat culturel du phénomène. Les nouveaux progrès de l'individualisme ont touché depuis quarante ans la sphère privée, la famille, les mœurs, l'éducation des enfants ; ils se caractérisent en particulier par une rupture intergénérationnelle de la transmission de normes sociales et morales qui constituaient auparavant autant de repères et de références pour la vie personnelle et collective. A cela s'ajoutent l'effondrement des autres structures socialisatrices (Eglises, syndicats, partis...), les mutations de la famille et l'évolution des rôles parentaux, la crise plus générale de l'autorité, la prégnance nouvelle des images, une crise téléologique qui se manifeste notamment par la disparition de l'idée de progrès, ainsi qu'une crise de la masculinité qui reste en Occident une sorte de tabou intellectuel.

L'école française est témoin de ces évolutions, les subit souvent, y participe parfois : c'est le cas en matière éducative avec l'hégémonie idéologique, dans la seconde moitié du 20^{ème} siècle, de conceptions pédagogiques mettant en avant le désir plutôt que la règle, et l'épanouissement individuel plutôt que les exigences de la vie collective ; c'est aussi le cas du développement d'un échec scolaire largement masculin, qui semble la laisser indifférente, et a pour pendant une violence principalement masculine et le recul de la mixité. Si les causes proprement scolaires de la violence juvénile ne doivent pas être surestimées, cela n'implique pas que l'école soit impuissante. Au contraire, mettre l'accent sur une causalité principalement culturelle de la violence juvénile entraîne d'importantes responsabilités pour une école constituant le vecteur principal de la transmission culturelle. Elle ne peut cependant parvenir à ses fins éducatives que par un fonctionnement réellement collectif des établissements et en déployant tous les attributs d'une institution publique : une finalité et des principes éthiques partagés, des statuts et des règles de fonctionnement bien identifiés, des chefs d'établissement capables d'incarner l'institution et d'animer un projet collectif.