

Jean-Pierre Obin

Une nouvelle mission pour les chefs d'établissement : prévenir et gérer les situations de violence

(Revue Administration & Education, n°1, 2005)

La question de la violence provoque traditionnellement l'embarras, voire le déni, dans notre institution. Ainsi le comportement violent de certains élèves devient préoccupant dès la fin des années 80, mais nulle mention dans la loi d'orientation de 1989 ! En 2002 la violence en milieu scolaire explose, un septième plan de lutte s'élabore, mais nulle trace dans le référentiel des missions des personnels de direction ! Les observations montrent pourtant la part croissante que prennent la prévention et la gestion des situations de violence dans leurs activités. L'idée qu'il s'agirait là d'un problème conjoncturel, et donc rapidement maîtrisable, apparaît dorénavant comme une illusion ; chacun est désormais convaincu qu'il s'agit bien d'une question structurelle, et donc durablement présente dans la vie des établissements et l'engagement des personnels. Encore faut-il – ne serait-ce que pour se prémunir contre un nouvel insuccès - tenter de mieux évaluer l'ampleur et la complexité du phénomène avant de définir le contenu d'une nouvelle mission. C'est à quoi ambitionne la réflexion en trois temps proposée ci-dessous : dans une première partie on examine, comme autant de problématiques d'analyse, les questions en débat autour de la violence à l'école ; dans une seconde partie on fait le point sur les causes du développement de la violence des élèves telles qu'elles apparaissent sur le terrain et dans la littérature spécialisée ; dans une troisième partie enfin, on aborde l'action qui, en conséquence, peut être attendue des chefs d'établissement dans le cadre de cette nouvelle mission.

La violence : questions, débats, problématiques

La question de la violence sous ses différentes formes (politiques, économiques, religieuses, sociales, familiales, scolaires...), de ses causes, de son éventuelle légitimité et de son traitement est un sujet majeur de préoccupation et de débat aujourd'hui, en France et dans le monde. Pour s'en tenir à la violence à l'école, on peut constater que les organismes internationaux comme l'Unicef ou l'Unesco lui accordent une attention croissante.¹ Schématiquement, on peut regrouper les débats auxquels ce constat donne lieu en cinq grandes problématiques qu'on abordera successivement.

Faut-il condamner la violence ou bien certaines de ses formes ; et si oui lesquelles ?

Certains, notamment au nom de principes moraux, religieux ou autres, pensent que la violence est condamnable de manière absolue, qu'elle est toujours un mal et doit être rejetée en elle-même. D'autres, nombreux dans les sciences humaines, relativisent cette position en observant que la violence est une constante des comportements humains : elle est donc peut-être un mal, mais alors inévitable car propre à la nature ou aux sociétés humaines. D'autres encore soutiennent qu'elle est plutôt un mal nécessaire, et donc sans doute un bien : la violence n'est-elle pas la grande accoucheuse de l'histoire, peut-être l'histoire elle-même ? On peut citer ici deux grands textes de la philosophie politique, qui ont eu une postérité considérable : *Le Prince*, dans lequel Machiavel au 16^{ème} siècle soutient l'idée que tous les moyens, y compris violents ou réputés immoraux, sont bons pour parvenir à la fin poursuivie,

¹ La 47^{ème} conférence internationale de l'éducation organisée par l'Unesco (Genève, 2004) affirme par exemple que « la violence scolaire physique prend une place de plus en plus importante » dans la plupart des pays

et que la morale est donc strictement subordonnée à la politique ; *La Phénoménologie de l'esprit*, où Hegel au 19^{ème} siècle présente sa thèse de la violence comme moteur de l'histoire, seul moyen offert aux opprimés de sortir d'un rapport de domination. Cette ambivalence historique de la violence - bonne ou mauvaise selon le camp où l'on se place - est toujours la grille de lecture de certains intellectuels français qui évoquent la violence des élèves d'aujourd'hui comme « *le dernier avatar de la lutte des classes.* »² Quant aux anthropologues, s'ils font bien de la violence une caractéristique commune à l'ensemble des groupes humains, ils nous apprennent aussi que toute société s'efforce de la canaliser et de la contrôler, grâce notamment à des codes normatifs régissant les relations entre les individus et les catégories, à des rituels (notamment sacrificiels), sans oublier l'organisation de la répression (bannissements, châtiments.)³

De manière générale, les sciences humaines, par leur approche conceptuelle et critique, produisent une certaine distanciation par rapport aux faits et un certain relativisme dans l'analyse, peu propices à l'engagement et à l'action. Concernant la violence, elles tendent globalement à conclure que ce terme, par son imprécision sémantique, ne peut tenir lieu de concept scientifique, c'est-à-dire de notion susceptible d'une définition univoque dépassant toute inscription historique, culturelle ou sociale. Pourtant le sentiment de violence constitue une expérience communément partagée par les sociétés humaines, et le recours à ce terme marque toujours, au-delà de la description de certains faits, de leur *énonciation*, leur *dénonciation*, c'est-à-dire une désapprobation morale. C'est pourquoi, pour certains philosophes, la notion de violence marque en quelque sorte *l'identité morale d'une société*.⁴ En France par exemple, les évolutions les plus récentes, comme la dénonciation des violences sexuelles faites aux femmes et aux enfants, ou la réprobation de celles qui étaient couramment admises ou encouragées hier dans les établissements scolaires et universitaires sous le nom de bizutage, loin de nous incliner au relativisme, nous incitent plutôt à de nouveaux approfondissements de notre identité morale collective. En ce sens donc, toute utilisation du terme de violence vaut, au moins implicitement, condamnation morale des actes qu'il qualifie. C'est en assumant cette double fonction, descriptive et normative, factuelle et morale, que nous utiliserons par la suite le terme de violence.

La violence augmente-t-elle vraiment dans nos sociétés ou bien est-ce là un sentiment subjectif ?

Il semble clairement établi qu'une moindre acceptation des conflits, de la souffrance et des manifestations de l'agressivité se fait sentir dans les sociétés occidentales à mesure que s'y développent le confort, la santé et l'occultation de la mort. En d'autres termes plus souvent utilisés, il semble légitime de se poser la question de savoir si les émotions médiatiques observées à propos de certains faits de violence, notamment dans les établissements scolaires, ne sont pas simplement l'effet du développement d'un simple *sentiment d'insécurité*. Pour répondre à cette question, les historiens nous sont d'une aide précieuse. Il est clair que la violence, sous toutes ses formes (politique, économique, sociale, scolaire, etc.), a connu en Europe, comme sans doute ailleurs, des périodes bien pires que la nôtre. On est confondu notamment par tel document faisant état des armes introduites par les élèves dans les collèges sous l'Ancien Régime, ou par tel autre décrivant les émeutes d'élèves contre la discipline et leur féroce répression dans les lycées parisiens à la fin du 19^{ème} siècle. Dans l'un et l'autre cas, soit dit en passant, on observe que la violence des élèves n'était nullement, hier comme aujourd'hui, quoi que certains prétendent, l'apanage des classes populaires.

² Le mot est de François Dubet

³ Voir notamment René Girard, *La violence et le sacré*, Grasset, 1972 et Françoise Héritier, *De la violence*, Odile Jacob, 1996

⁴ Mark Hunyadi, « Ethique et violence », in *Violences d'aujourd'hui, violences de toujours*, L'âge d'homme, 1999

Mais cette relativisation à laquelle invite la longue durée historique est-elle encore valable si l'on s'inscrit dans la courte durée des vingt dernières années ? Rien n'est moins sûr si l'on observe l'ensemble des indicateurs caractérisant en France les actes de violence (délinquance et criminalité) commis par des mineurs. En nombre, en proportion comme en gravité, les chiffres disponibles montrent un quasi-doublement entre les décennies 80 et 90. Mon expérience personnelle fait remonter à 1987 le premier témoignage d'un directeur de colonies de vacances faisant état d'une véritable rupture de comportement de préadolescents de 10-12 ans beaucoup plus violents que leurs aînés. Ce phénomène s'est ensuite brutalement étendu aux quartiers d'habitat populaire, puis à certains établissements scolaires et aux quartiers de mineurs des prisons. De nos jours, il n'épargne ni la France rurale, ni les régions d'outre-mer, ni les établissements scolaires des quartiers résidentiels. Chaque mois, environ 8 à 10 000 actes de violence commis dans les établissements publics français du second degré, dont plus de la moitié concernent des violences physiques, sont signalés aux autorités grâce au dispositif Signa.⁵ Près de 80% des auteurs et plus de 50% des victimes en sont des élèves.

Confinée un temps aux pays développés, cette vague de violence juvénile semble aujourd'hui atteindre, selon l'Unesco, les établissements scolaires des pays en voie de développement. Ses caractères semblent également universels : sont très majoritairement concernés des garçons, plus violents, plus violents plus jeunes, et en plus grand nombre que leurs aînés. Par ses caractères partagés comme par son extension, la vague de violence juvénile semble donc davantage révéler une *crise de civilisation* qu'une improbable série de *crises de société*, autrement dit indiquer la prévalence de facteurs culturels dans la genèse du phénomène.

La vague actuelle de violence répond-elle à une causalité socio-économique ou bien socioculturelle ?

En France, la question des causes de cette vague de violence, avec la part croissante que les jeunes y prennent, divise profondément les intellectuels, les dirigeants politiques et plus largement l'opinion. Il n'est pas excessif de penser que l'élection présidentielle de 2002 s'est jouée sur cette question : après plusieurs années d'embellie économique les statistiques faisaient 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 des facteurs culturels, analyse qui sera présentée de manière détaillée dans notre seconde partie.

La violence des jeunes est-elle une réponse à une violence qui leur est faite ?

Plus que politique, le débat est davantage ici philosophique. Il porte en effet en dernière analyse sur la conception que l'on se fait de l'homme et de son éducation, et de la place que la violence peut ou doit y tenir. Il concerne donc au premier chef les éducateurs que nous sommes. Trois thèses s'opposent sur cette question, qui ne sont pas sans conséquences sur la manière de traiter la violence à l'école.

Pour la première, la violence est au cœur de la « nature humaine », elle est donc présente chez l'enfant dès le plus jeune âge. Un des buts de l'éducation est donc d'apprendre à la contenir ou à la maîtriser, y compris en utilisant des méthodes « éducatives » brutales, du coup moralement légitimées au nom de la fin poursuivie. On retrouve ici les conceptions éducatives de nombre de sociétés traditionnelles et des religions du Livre, mais aussi de la

⁵ « Les actes de violence à l'école recensés dans Signa en 2003-2004 », *Note d'information* 04-25, DEP-MEN

psychanalyse (« *Le but de l'éducation est d'apprendre à maîtriser ses instincts* » écrit notamment Freud.)⁶

Dans une seconde conception, qui s'est historiquement développée contre les excès de la première, une pureté originelle caractérise à l'inverse l'enfant. C'est donc la société qui est corruptrice, et les adultes sont potentiellement ou réellement dangereux pour l'enfant.⁷ Toute violence juvénile ne peut donc être que la conséquence d'une violence antérieurement subie, en quelque sorte sa réponse « naturelle ». Ceux qui ont développé cette thèse, particulièrement nombreux dans les courants pédagogiques se revendiquant au 20^{ème} siècle de « l'éducation nouvelle », se réfèrent souvent à la phrase emblématique par laquelle Rousseau ouvre son *Emile* : « *Si tout est bien sortant des mains de l'Auteur des choses, tout dégénère entre les mains de l'homme.* » L'enfant violent est dans cette conception bien davantage une victime à protéger qu'un coupable à punir.

La troisième thèse renvoie dos à dos les deux premières en contestant l'idée même de nature humaine. L'homme possède certes une « nature », un substrat biologique à ses comportements, mais affectivité et agressivité, qui en font partie, sont loin d'être des instincts proprement humains puisque largement présents dans le monde animal. Ce qui fait le propre de l'homme n'est donc pas ce qui est *naturel* en lui, mais à son opposé, ce qui est *culturel*, ce qui est inventé et transmis par l'éducation de génération en génération. Pour Hannah Arendt, qui a sans doute le mieux développé cette thèse dans *La crise de l'éducation*, la violence des jeunes s'explique alors par une rupture dans cette transmission intergénérationnelle, c'est-à-dire par le retrait des adultes de leur responsabilité éducative sur les enfants.⁸

L'école est-elle une cause ou bien une solution de la violence des jeunes ?

Le moindre des débats actuels n'est pas celui qui concerne le rôle ou la place de l'école dans le développement de la violence juvénile, la controverse opposant cette fois-ci entre eux les pédagogues, disposés une nouvelle fois en trois camps.

Pour certains, qui utilisent volontiers la formule ambiguë de « violence scolaire », par son système d'obligations, de normes et de contraintes instituées, l'école est violence *en elle-même*. Une violence *symbolique* certes, pour reprendre le concept forgé par Bourdieu, mais pas moins réelle cependant ; une violence faite aux enfants, contraints de venir chaque jour, de travailler, d'écouter, de se taire, de rester assis, d'obéir... Une violence qui permet d'assurer un rapport de domination entre professeurs et élèves, mais qui vise surtout à pérenniser l'ordre social établi. De plus, pour les défenseurs de cette thèse, par leur autoritarisme, l'arbitraire et la brutalité de leurs méthodes, le mépris qu'ils affichent pour les ou des élèves, certains professeurs en rajoutent encore par rapport à ce système inique. La violence des élèves serait donc la réponse « hégélienne » qu'ils apportent spontanément à ce rapport de domination.

Pour d'autres, l'école n'est concernée par la violence des jeunes qu'au même titre que d'autres lieux de regroupement et de socialisation, comme les quartiers, les stades ou les centres de vacances et de loisirs. Les jeunes violents ne s'attaquent en effet pas davantage aux professeurs qu'aux policiers, aux médecins, aux commerçants ou aux conducteurs d'autobus. Il n'y a donc pas lieu de parler de violence « scolaire », mais seulement de violence « en milieu scolaire. » Surévaluer les causes proprement scolaires de la violence des élèves présenterait l'inconvénient d'évacuer les causes majeures, sociales et culturelles, de ces comportements et par conséquent de se méprendre sur les moyens d'une lutte efficace.

Pour d'autres enfin, davantage tournés vers l'action, l'école constitue la solution, en tous cas une partie de la solution, à la violence des jeunes. On en revient au débat sur la

⁶ Roger Dadoun, *La violence*, Hatier, 1993

⁷ C'est sans doute Maria Montessori qui a le plus nettement porté cette vision

⁸ Hannah Arendt, « La crise de l'éducation », in *La crise de la culture*, Folio Gallimard, 1989

causalité : si les causes de cette violence sont principalement socio-économiques, alors l'école se retrouve relativement impuissante ; mais si la crise est surtout culturelle, alors l'école, principal vecteur de la transmission de la culture dans notre société, se retrouve en toute première ligne. Dans cette perspective, prévenir la violence des enfants et des jeunes, les former à avoir un comportement civil et civique, n'est pas un travail supplémentaire que l'on demanderait à l'école ; c'est le travail éducatif normal, ordinaire, de toute école. Encore faut-il alors que chacun, professeur, conseiller d'éducation, surveillant ou directeur, pour être efficace, ne tire pas à hue et à dia, et que l'école fonctionne réellement comme une *communauté éducative*, c'est-à-dire une petite société unie autour d'une même conception de l'éducation. Cette conception, intéressante car « positive », tournée vers l'action, sera développée dans notre troisième partie.

Quelles sont les causes du développement actuel de la violence des jeunes ?

En dix ans, la France a connu pas moins de sept plans de lutte contre la violence à l'école ! C'est dire combien l'on a sous estimé la dynamique du phénomène et l'on s'est mépris sur sa nature. Une chose est cependant probable : devant une telle résistance à l'analyse et au traitement, on peut faire l'hypothèse d'une causalité complexe, ou si l'on veut d'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.⁹ A la limite la société n'est plus perçue que comme source de contraintes, alors qu'elle est 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.¹⁰ 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*

⁹ Marcel Gauchet, *La démocratie contre elle-même*, Gallimard, 2002

¹⁰ Alain Renaut, *La libération des enfants*, Bayard, 2002

souvent par un mélange des deux. »¹¹ 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*.¹² 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.

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.¹³ 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.¹⁴

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

¹¹ Hannah Arendt, op. cit., pp. 233-234

¹² Dominique Schnapper, *La démocratie providentielle*, Gallimard, 2002

¹³ François de Singly, *Le soi, le couple et la famille*, Nathan, 2000

¹⁴ Philippe Ariès, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Seuil, 1973

de nos jours de certains enfants : ceux qui, sous nos yeux parfois, tentent de « tyranniser » leur entourage, et souvent y parviennent.

La crise téléologique¹⁵

« *Où va l'homme ? Où va le monde ?* » De tout temps les hommes ont été angoissés par ces interrogations, auxquelles les religions se sont efforcé 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.¹⁶ 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.

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.¹⁷ 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

¹⁵ *téléologique* : qui a trait aux finalités humaines

¹⁶ Luc Ferry, *Le nouvel ordre écologique*, Grasset, 1992

¹⁷ Hugues Lagrange, « La pacification des mœurs et ses limites : violence, chômage et crise de la masculinité », *Esprit*, 1998

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 ?¹⁸

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 exemple¹⁹) 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.* »

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

¹⁸ 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

¹⁹ Ceux-ci sont 4 fois plus exposés à la violence que les enseignants (Note d'information, op. cit.)

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.

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

Les analyses qui précèdent conduisent à dégager trois idées forces pour l'action que nous pouvons résumer ainsi : 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 ; en tant qu'institution éducative et culturelle accueillant les élèves pendant de nombreuses années, l'école possède une grande responsabilité éducative et dispose de puissants moyens d'action ; enfin, dans l'établissement scolaire, la cohérence et l'action collective sont nécessaires pour mobiliser ce potentiel et agir efficacement, le chef d'établissement étant le seul *en position institutionnelle* de pouvoir l'organiser.

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 notre institution peut légitimement attendre, en matière de prévention et de gestion de la violence, des dirigeants des établissements scolaires ? En d'autres termes, quelle est 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.

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 de dignité 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'égale dignité* 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.

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 essentiellement 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.