

– voire suggérer un remède – à leurs difficultés, spectaculaires en France aujourd’hui : institutionnalisation mal maîtrisée, échec électoral, jeux et déchirements internes souvent désolants. En effet, ce raisonnement, si on l’étend promeut le conflit contre la violence, mais aussi contre d’autres éventuelles dérives des acteurs. Transformer des problèmes en conflits, conflictualiser ou reconflictualiser l’action, mettre en cause des figures sociales, économiques ou politiques de la domination, désigner des adversaires, des responsables, des figures dirigeantes, c’est éviter de se perdre soit dans la dénonciation de mécanismes trop abstraits, systémiques et pour l’essentiel insaisissables, soit dans la critique quasi-guerrière d’ennemis qu’il ne reste qu’à envisager de détruire, soit à l’opposé, dans des discours et des pratiques modernisatrices plus ou moins consensuelles, qui privent l’acteur de sa charge critique et revendicatrice. C’est structurer l’action au-delà des facilités démagogiques de la radicalisation gauchiste, ou de la dissolution de la capacité contestataire dans des postures purement expertes et modernisatrices.

François Dubet

Violences à l’école et violence scolaire

La tentation est grande de défendre l’école contre les « barbares » que sont les enfants des milieux populaires. C’est pourtant l’école elle-même qui coproduit les violences scolaires en maintenant une compétitivité sélective élitiste et une représentation « naturelle » de l’autorité alors qu’elle devrait être fondée sur le sentiment de justice et de démocratie.

L’utilisation assez ignoble des faits divers violents et du sentiment d’insécurité par la plupart des candidats à l’élection présidentielle ne doit pas nous conduire, par un réflexe socialement aristocratique et intellectuellement « constructiviste », à ne voir dans ces affaires que des fantasmes ou des manipulations. Si la violence n’est pas partout, si elle cause moins de dégâts que les accidents de la route et que la simple bêtise, il n’empêche qu’elle est profondément traumatisante parce qu’elle relève d’une action délibérée, du désir et souvent du plaisir de faire souffrir, parce qu’elle touche aussi les plus faibles. Après tout, il n’est pas nécessaire d’être un disciple d’Élias (1973) pour admettre que tout l’effort de la civilisation a visé à réduire la violence civile, ni un disciple de Freud pour comprendre que la violence émerge quand les symboles et la culture s’épuisent. Le traumatisme de la violence scolaire est d’autant plus vif que l’école a longtemps été construite et pensée comme un sanctuaire préservé des désordres de la vie sociale, comme un Ordre Régulier à l’abri des passions du monde. Dès lors, l’indignation tient lieu d’analyse et insensiblement, on glisse vers une sorte de criminalisation des élèves ou, en tout cas, de certains d’entre eux baptisés « noyaux durs ». C’est pour résister à cette inclination naturelle qu’il nous faut

essayer de réfléchir un peu en rappelant que ces élèves sont aussi nos enfants puisque c'est nous qui avons fabriqué l'école et la société dans laquelle ils vivent.

Non seulement cette réflexion a été quasiment absente, ou si peu audible, dans la campagne électorale, mais, plus encore, les organisations enseignantes, comme les syndicats de policiers, de chauffeurs de bus et de contrôleurs de la SNCF ont trouvé dans la violence un thème revendicatif efficace. Être victime de violences rend légitimes toutes les revendications et l'on ne peut que déplorer, avec un mélange de tristesse et d'amertume, le silence des grands syndicats d'enseignants qui a accompagné cette vague sécuritaire, silence laissant accroire que tous les jeunes sont violents et dangereux et surtout que la violence est le principal problème scolaire. C'est en tout cas celui qui légitime le plus aisément les stratégies conservatrices, alors que le désintérêt scolaire, par exemple, mettrait plus fortement en cause la culture et l'organisation scolaire. La gauche n'a rien dit ou n'a rien eu à dire et nombre de ses bataillons électoraux ont partagé cette peur commode qui oppose les civilisés aux barbares et, dans une société démographiquement vieillissante, les « gens » à un ennemi que toutes les ruses sémantiques ne parviennent pas à masquer: le jeune adolescent issu de l'immigration. Bien plus que les scores électoraux, ce silence et cette complicité sont le signe de la défaite de la pensée de gauche et du glissement d'une grande partie de la gauche vers le conservatisme le plus traditionnel.

I. Logiques de la violence

Toute l'affaire est dans le *s* de « violences à l'école » car il faut d'abord admettre que la violence n'est pas une, qu'elle n'incarne pas un principe du mal qu'il suffirait de condamner. C'est en reconnaissant la diversité des significations des conduites violentes que l'on peut se donner quelques chances d'agir. En même temps, le fait que des élèves soient violents n'interdit pas de penser qu'ils répondent à une école perçue comme violente. À mes yeux, cette violence symbolique n'est pas ou n'est plus celle que dénonçait Bourdieu, elle n'est plus l'effet de la domination de la culture bourgeoise sur l'école, mais une violence plus profonde nichée dans la nature même de l'école démocratique de masse.

En 1993, les faits de violence recensés se présentent ainsi (Debarbieux, 1996) on a compté 1 meurtre d'élève, 771 plaintes pour coups et blessures entre élèves, 983 plaintes pour racket, 244 plaintes pour attentats à

la pudeur. La même année, il y eut 1 meurtre d'enseignant par un élève, 210 plaintes pour coups et blessures à l'encontre des enseignants, 770 dégradations volontaires d'établissements et 3694 vols caractérisés. Depuis ces années, la violence scolaire n'a cessé de croître, tant à travers les plaintes déposées en justice par les enseignants et par les élèves, que dans leurs représentations de la vie scolaire. La sécurité est devenue le principal des soucis (Debarbieux, 1999). Les chiffres sont importants et montrent que la violence scolaire est un phénomène réel. Mais en même temps, il faut les rapporter à la population concernée, près de 10 millions d'élèves et plusieurs centaines de milliers de professeurs. L'école n'est donc pas un endroit dangereux, même si ces violences nouvelles sont d'autant plus inquiétantes que leur nombre semble s'accroître et que la tendance à déposer des plaintes se renforce elle aussi¹. Plus que des violences caractérisées et facilement identifiables, il se développe un climat de violence dans les établissements scolaires: les professeurs demandent des mesures disciplinaires et des formations spécifiques et bien des conduites qui ne sont pas strictement violentes sont interprétées comme des formes de violence diffuse: absentéisme, bruit en classe, illégalismes,...

■ Ces chiffres doivent être considérés comme des indicateurs, plus que comme un reflet de la violence, il se pose pour eux, comme pour tous les chiffres de la délinquance, le problème de leur formation et du chiffre noir.

1. École démocratique de masse et crise sociale

Bien qu'à l'aube du siècle dernier Alfred Binet et Ferdinand Buisson aient lancé de grandes enquêtes sur « l'enfant menteur » et sur « l'enfant agité », le grand problème était alors moins celui du comportement des élèves que celui de leur intelligence. Pour ce qui est de la violence à l'école, quelques militants pédagogiques dénonçaient surtout la violence physique et les humiliations dont les enfants étaient victimes. On sait qu'au début des années 90, tout change et la violence des élèves occupe le devant de la scène, elle devient même un de ces « marronniers » journalistiques fleurissant à chaque fait divers un peu spectaculaire et dramatique. Que s'est-il passé pour que l'on passe aussi brutalement du silence et du tabou à l'excès de mise en scène? Il nous faut prendre acte d'un fait essentiel: la transformation de l'école républicaine en école démocratique de masse. Cette mutation est un véritable changement de nature ayant largement brisé le sanctuaire scolaire et les modes de régulation des conduites des élèves.

L'école républicaine reposait sur une séparation des publics scolaires, séparation située en amont de la sélection scolaire proprement dite.

Il y avait une école élémentaire pour le peuple et des lycées pour la bourgeoisie. Seuls les meilleurs des élèves issus du peuple, les Boursiers, faisaient des études longues avec les Héritiers issus des classes sociales les plus favorisées. L'élitisme républicain entraînait donc une certaine mobilité sociale, toute relative, sans provoquer un mélange social, une hétérogénéité des élèves considérée aujourd'hui comme «ingérable». L'école démocratique de masse a remplacé l'élitisme républicain par l'égalité des chances consistant, en principe, à mettre tous les élèves sur la même ligne de départ. Au collège et au lycée, Les Héritiers et les Boursiers sont noyés dans la masse de nouveaux élèves qui ont fortement déstabilisé les relations scolaires car ni leur naissance, ni leurs performances, ni leurs comportements ne sont adaptés spontanément aux règles du jeu scolaire. Quand on passe du 10% à 30% puis à 60% de bacheliers par classe d'âge, il ne s'agit pas de l'école républicaine en plus grand, mais d'une autre école dont beaucoup d'enseignants pensent qu'elle a été envahie par des élèves qui n'en sont pas vraiment à leurs yeux.

Ce changement de nature de l'école a entraîné une transformation radicale des modes de sélection des élèves. Alors que la sélection se faisait principalement en «amont», elle se déroule maintenant dans le cours même de la scolarité. Les formes et les définitions de l'excellence scolaire n'ayant guère changé, les élèves sont engagés dans un processus de distillation fractionnée les orientant progressivement vers des voies de moins en moins prestigieuses. Au bout du compte, ce mode de sélection a entraîné une démocratisation absolue de l'école, le nombre d'enfants d'ouvriers titulaires d'un baccalauréat a explosé, sans que se dégage une véritable démocratisation relative, les écarts entre les types de baccalauréats ne bougent guère et la sélection des élites n'est pas affectée. Mais dans cette mutation, c'est l'école elle-même qui se charge de la reproduction par le jeu d'une sélection continue tout au long de la scolarité. Aussi n'est-il pas étonnant que cette école, relativement plus juste que l'école républicaine d'antan, soit perçue comme plus injuste puisque c'est elle qui se charge du «sale boulot».

La massification a brisé les portes du sanctuaire scolaire parce que tous les nouveaux élèves y ont transporté leurs problèmes et leur culture. L'école républicaine pouvait tenir à distance à la fois les problèmes sociaux (la plupart des pauvres et des immigrés la quittant à la fin de l'école élémentaire) et les problèmes de l'adolescence (il n'y avait pas de culture juvénile reconnue et les écoles n'étaient pas mixtes). Aujourd'hui, l'école s'est ouverte à tous au moment où les problèmes sociaux,

ceux du chômage, de l'immigration et des quartiers «difficiles», se sont durablement inscrits dans le paysage social. L'école ouvre ses portes quand la société semble s'installer dans la «crise». Le choc est d'autant violent que l'école démocratique a perdu une grande part de sa légitimité traditionnelle. Avec le développement de la culture de masse, elle n'a plus le monopole de la grande culture, celle qui ouvre au monde, puisque les élèves peuvent se brancher sur bien d'autres médias, quels que soient les jugements que l'on porte sur ces derniers. En même temps, l'école de la nation et de la revanche militaire n'est plus, elle ne peut plus imposer son modèle comme celui d'une culture universelle avec la même force et avec la même conviction. Les hussards de la République ont fait leur travail et leur autorité ne s'impose plus de la même manière dans une société plus démocratique et pluri-culturelle que républicaine et nationale. Enfin, parce que l'école démocratique de masse multiplie les diplômés et parce que ceux-ci sont de plus en plus indispensables pour entrer dans la vie active, les élèves et leurs familles se comportent de plus en plus comme des usagers dans un marché scolaire, et si les enseignants condamnent ces pratiques, ils ne sont pas les derniers à les utiliser pour leurs propres enfants.

2. Dérégulations

Les mutations de l'école ont entraîné une dérégulation des conduites scolaires que l'on pourrait caractériser ainsi : un grand nombre d'élèves ne sont plus disposés à jouer le jeu scolaire avant d'entrer au collège et au lycée ; ils doivent apprendre le jeu en cours de partie (Dubet, Martuccelli, 1998). En effet, pour que la relation pédagogique s'établisse de façon stable et fonctionne, il faut que les maîtres et les élèves partagent un certain nombre de règles et de principes. Il faut qu'ils distinguent les conduites et les modes d'expression légitimes à l'école et ceux qui ne le sont pas. Or, les élèves des milieux populaires ne maîtrisent pas cette distance et s'ils sont perçus comme des envahisseurs ou des «barbares», c'est parce qu'ils apportent avec eux le monde de la rue et de la cité. Le niveau sonore des échanges, la brutalité des défis et des injures, la violence des relations avec les filles, entrent dans l'école. À terme, les élèves ne distinguent pas les sphères scolaires et non scolaires avec toute la netteté souhaitable. Bien que je n'aime pas le mot «incivilité» qui a tout des euphémismes politiquement corrects, il convient assez bien pour décrire ces conduites largement insupportables : bousculades, bagarres, insultes... Les modes de vie de la jeunesse des classes populaires entrent au collège et au lycée et les enseignants sont particulièrement mal armés pour les comprendre et pour les supporter.

Il est vrai qu'ils sont intolérables quand on doit faire cours dans le calme et une part considérable de l'activité pédagogique consiste à établir le silence avant de commencer à faire cours puisque les élèves parlent, se lèvent, s'interpellent, ce qui est vécu par les enseignants comme une série de violences microscopiques qui gâchent la vie. Plus que de violence, il faudrait ici parler de tensions continues.

Cette dérégulation des conduites scolaires est d'autant plus forte que, pour bien des nouveaux élèves, le sens des études ne va pas de soi. N'étant ni des Héritiers, ni des Boursiers, ils ne sont pas « formatés » pour accepter le jeu scolaire comme une évidence naturelle. En même temps, les études ont beau être objectivement de plus en plus utiles, cette utilité est difficilement perceptible, au collège notamment, parce que leur rentabilité est différée dans le temps. Comment faire comprendre à un élève de cinquième qu'il lui faut travailler aujourd'hui parce que cela lui sera utile dix ans plus tard et pour faire une activité dont il ignore tout ? La stratégie des projets est sur ce plan d'une bien faible utilité, d'autant plus qu'on ne demande jamais aux bons élèves de faire des projets. Quand à l'intérêt proprement intellectuel et culturel des études, il est fort difficile à faire émerger en raison de la rigueur des programmes et surtout, du fait que l'image de l'excellence scolaire ne s'est guère transformée en dépit de la massification de l'école.

Au bout du compte, bien des établissements apparaissent comme la juxtaposition d'un monde scolaire et d'un monde juvénile et populaire coexistant plus ou moins pacifiquement. Or, l'école française est particulièrement mal armée pour affronter ce problème parce que toute la tradition scolaire républicaine a consisté à séparer l'élève et l'adolescent, l'élève et le jeune. Séparation si forte que, nous le verrons, une des réponses à ce problème consiste à créer des spécialistes de l'adolescence au sein des écoles : conseillers d'éducation, médiateurs, travailleurs sociaux, emplois jeunes...

3. Violences dans l'école

Toutes les violences scolaires ne relèvent pas des incivilités juvéniles. Certaines procèdent purement et simplement de l'entrée de la délinquance des « quartiers difficiles » dans l'école. Cette délinquance y émerge comme d'autres problèmes sociaux tout aussi graves et moins spectaculaires : les crises familiales, le chômage, les violences subies par les jeunes car il faut rappeler qu'ils sont généralement plus des victimes que des coupables. Ici, une guerre sourde oppose les « caïds » aux

« bouffons » : les élèves qui fondent leur grandeur sur le monde de la cité, aux élèves qui « trahissent » en se pliant au jeu de l'école. Ce ne sont pas seulement les désordres de la vie juvénile qui expliquent le racket, la persécution des plus faibles, les rivalités de bandes, le culte de l'affirmation virile et de la face, les vols et les dégradations du matériel...

Je ne crois pas que la cause de ces conduites se tiennent dans l'école. Ce sont les formes de délinquance et de déviance banales qui entrent dans l'école où l'on peut voler comme on le fait au super marché, où les bandes règlent leurs comptes comme elles le font dans le square, où les petites guerres des cités et de leurs « tribus » se prolongent. De ce point de vue, l'analyse des professeurs n'est pas fautive quand ils attribuent les violences scolaires à la dégradation des conditions sociales et à la formation de ghettos plus ou moins ethniques. En s'ouvrant, l'école s'est exposée aux problèmes sociaux dont elle était, jusque là, relativement protégée. Il est même possible qu'elle en recueille une image exacerbée comme dans le cas des relations entre les garçons et les filles « obligés » de se confronter de manière continue à des jeux de domination et de mépris.

Ceci dit, cette analyse de la violence scolaire, la plus spontanée parce qu'elle dégage l'école de toute responsabilité dans la généalogie de la violence, doit être nuancée sur certains points. D'abord, il ne faut pas nécessairement céder à l'idée du noyau dur d'élèves délinquants dont il suffirait de se débarrasser, ce noyau dur ayant des frontières floues et les élèves exclus étant immédiatement remplacés par d'autres. Ensuite, il faut bien noter que les établissements ont des capacités fort différentes de répondre à ces violences venues du dehors ; tous les établissements qui devraient être violents en fonction de leur localisation ne le sont pas de la même manière ni au même degré. Enfin, il ne faut pas oublier que ce sont surtout les élèves, les plus jeunes, les plus petits, les plus faibles et les filles qui sont les principales victimes de cette violence scolaire et qui ont le sentiment que l'école ne les protège pas. J'ai le souvenir de quelques élèves disant que certains collèges ou lycées étaient beaucoup plus durs et violents que les quartiers car les élèves n'avaient aucune possibilité de fuir la violence et ne se sentaient pas protégés par les adultes.

4. Violences anti-scolaires

Enfin, il existe des violences anti-scolaires, celles qui dégradent les établissements, celles qui visent les professeurs et les adultes au travers des agressions et des insultes. Je crois que les causes de cette violence ne

se tiennent pas toutes dans la dégradation des conditions sociales, mais dans le fonctionnement même de l'école. Dans ce cas, la violence des élèves répond à la violence de l'école. Quelle est la nature de cette violence ? Ce n'est pas la violence réglementaire du lycée caserne dont les élèves ne se plaignent guère. Ce n'est pas non plus la violence culturelle de la culture bourgeoise imposée à des élèves qui ne peuvent l'intégrer.

Il s'agit d'une violence liée à la nature même de l'école démocratique de masse. Dans la mesure où cette école est démocratique et postule que tous les élèves sont égaux par nature, dans la mesure aussi où l'école oriente et exclut les élèves en fonction de leurs lacunes, elle les rend responsables de leurs échecs et de leurs insuffisances. À terme, dans une école démocratique et élitiste, les élèves sont conduits à se considérer comme les responsables de leurs échecs et à perdre leur estime d'eux-mêmes. Les uns sortent de cette épreuve en refusant de jouer, ils ne travaillent plus, attendent et considèrent que l'école leur donne une sorte de « raison sociale ». Les autres résistent à ce qu'ils perçoivent comme une invalidation d'eux-mêmes en refusant l'école et en agressant les enseignants considérés comme les coupables de leur dévalorisation personnelle puisqu'ils les font entrer dans un système dont ils les excluent.

Il va de soi que cette analyse n'est guère populaire chez les enseignants parce qu'ils n'ont pas l'intention de nuire aux élèves, au contraire, ils croient les sauver. Pourtant, ce mécanisme d'engendrement de la violence est celui de tous les groupes dominés et stigmatisés dont notre culture politique mâtinée de marxisme révolutionnaire admet largement la légitimité quand elle se développe au-delà de nos frontières. Quand on est de gauche, on comprend aisément la violence des Noirs américains et celle des favelas de Rio, pas celle de nos banlieues. Or, la violence de ces jeunes est de même nature, c'est une violence de classes dangereuses et les acteurs scolaires, au lieu d'y voir une réponse à la domination sociale, se bornent à y voir une crise de la socialisation et de la civilisation.

II. Les réponses de l'école

1. « Colonialisme »

L'évolution conjointe de l'école et de la société engendre des situations scolaires de type colonial. Je n'utilise pas ce mot par provocation. En effet, le thème de l'école considérée comme un îlot de civilisation dans un océan de barbarie s'est imposé comme une rhétorique obligée des médias et depuis quelques années, des mobilisations enseignantes. Issus des classes moyennes ou identifiés à elles, les professeurs sont nommés dans

des quartiers où ils ne vivent guère et où ils ne scolarisent pas leurs enfants, sauf exceptions. La vie de ces quartiers est perçue comme totalement autre, dominée par les cultures étrangères, par l'anomie, la désorganisation et la violence. On ne parle jamais d'ouvriers, mais de cas sociaux.

Dans ce cas, il faut que l'école se protège des « sauvages », qu'elle travaille avec la police, qu'elle emploie des médiateurs jeunes et issus de l'immigration, supposés parler la langue des natifs afin de les conduire vers la civilisation. Il se forme même une sorte de représentation héroïque de l'enseignant de ZEP, sorte de missionnaire envoyé dans nos colonies et devant être soutenu, devant recevoir des primes en fonction des risques encourus. Les mouvements d'enseignants de 1998 et 1999 en Seine-Saint-Denis ont largement usé de ces métaphores. Mais s'agit-il de métaphores ? En fait, il s'est formé des quartiers de migrants et de pauvres qui sont de véritables enclaves coloniales. Mais à l'opposé des colonies traditionnelles, les colonisés sont à l'intérieur du pays dominant, ils ne sont pas exploités par les dominants, mais relégués, leur culture n'est pas exotique, mais prolétarisée... La France républicaine aime à croire qu'elle n'est pas l'Amérique des ghettos ethniques, or dans les banlieues des grandes villes, nous sommes beaucoup plus proches de l'Amérique que nous le croyons.

À l'exception de quelques médiateurs considérés comme des « collaborateurs » ou des « nègres blancs », cette logique coloniale conduit à fermer les établissements sur eux-mêmes, à les protéger d'un environnement perçu comme pathogène et l'incantation républicaine fonctionne comme au temps des colonies. Cette filiation symbolique n'est cependant pas totalement gratuite, Jules Ferry ayant été, à la fois le père de l'école républicaine et l'homme des colonies : le « tonkinois ». Il ne faut cependant pas se laisser aller à trop de caricature car l'école a aussi appris à compter sur d'autres acteurs qu'elle-même, à travailler avec la police et les juges des mineurs, avec les travailleurs sociaux et avec les élus, elle a progressivement appris à s'inscrire dans des politiques sociales et à devenir un Ordre Séculier.

2. Division du travail et sale boulot, la gestion de l'ordre

Face au choc de la massification et aux difficultés qu'elle entraîne, l'école républicaine était confrontée à deux scénarios. Soit elle maintenait le modèle et l'imaginaire d'une relation éducative construite autour de la seule instruction, soit elle abandonnait ce modèle au profit d'une conception plus ouverte et plus éducative du métier.

Dans l'ordre des pratiques singulières, bien des enseignants ont choisi le second modèle. C'est une sorte d'héroïsme quotidien d'autant plus remarquable qu'ils l'ont fait sans trop le dire parce que la quasi totalité des mouvements corporatistes, fortement soutenus par les intellectuels « républicains », se sont arc-boutés sur la défense du premier modèle: les enseignants enseignent, ils ne veulent être ni des « animateurs », ni des « psychologues ». Il en découle que d'autres prennent en charge le « sale boulot ».

Dans la plupart des cas, au-delà d'une rhétorique sans illusion, l'appel continu au renforcement des moyens consiste à faire plus la même chose. Il faut que les professeurs aient moins d'élèves pour mieux faire cours, pendant qu'une armée de conseillers d'éducation, de surveillants, d'aides éducateurs, de médiateurs, d'intervenant divers se charge de la dimension sociale et « psychologique » des problèmes. Bref, les fameux « moyens » contribuent à tayloriser le monde scolaire au nom de la défense d'une identité professionnelle cristallisée autour de la seule compétence disciplinaire. Il s'est mis en place une sorte de sous-traitance des problèmes scolaires et de la violence.

Cette stratégie me semble des plus faibles. D'une part, elle ramène les problèmes de la discipline à une affaire de maintien de l'ordre réservée à des spécialistes souvent marginalisés et méprisés et elle ne contribue pas à construire l'école comme un milieu éducatif. Au mieux, l'établissement scolaire est conçu comme la rencontre d'une discipline et d'un ensemble de cours. Définition possible quand l'école pouvait sélectionner les élèves en amont, définition trop faible quand l'école est confrontée à tous les élèves. Au moment où tous, y compris et surtout les enseignants, se plaignent des faiblesses de la socialisation familiale, il est étrange de voir l'école se défaire ainsi de la demande éducative qui lui est adressée. Il y a de grandes chances qu'après une campagne présidentielle construite sur le thème de la peur, cette tendance soit renforcée et que l'exigence de sécurité fasse office de projet éducatif. Or, on ne peut totalement confondre le maintien de l'ordre et l'éducation.

D'autre part, je ne suis pas certain que cette stratégie soit la plus efficace pour s'opposer aux violences et aux incivilités. La grande faiblesse du travail éducatif ainsi conçu vient de ce qu'il engendre de multiples « trous » entre lesquels les enfants se glissent puisque chaque adulte est tenté de considérer que telle ou telle tâche ne relève pas de son rôle. À contrario, les établissements qui résistent le mieux aux diverses formes

de désordre juvénile ne sont pas ceux qui ont multiplié les personnels et les interventions, mais ceux qui ont formé des équipes homogènes dans lesquelles la totalité des adultes s'attachent à imposer certaines règles et à les respecter eux-mêmes. Pour employer le vieux langage pédagogique, c'est là où il existe une « communauté éducative ». Les moyens supplémentaires doivent contribuer à former de telles équipes et non pas renforcer indéfiniment la division du travail.

III. Légitimité et justice

L'obsession sécuritaire qui s'est manifestée sur la scène politique et dans l'opinion publique et dont les problèmes scolaires ont largement participé, sera peut-être apaisée, pour un temps, par des discours et des mesures « fermes » et « spectaculaires » comme les lois sanctionnant de manière spécifique les agressions et insultes contre les enseignants. Mais pas au-delà parce que le problème de la violence appelle nécessairement celui de la légitimité et de la justice. Faut-il rappeler, comme Hobbes et Weber l'ont dit, que la principale manière de limiter la violence réside dans la légitimité du pouvoir, de la répression et de la loi ? Faut-il rappeler qu'une grande part de la violence procède du sentiment d'injustice et que l'ordre légitime doit être perçu comme un ordre juste pour être efficace ?

Ce déplacement du problème, de la cause des violences à la réponse qui leur est faite, élargit l'espace de la réflexion car il faut alors se demander ce qui peut fonder l'autorité dans une société qui ne dispose plus des ressources autoritaires traditionnelles et sacrées, bref dans une société démocratique et laïque. Mais, au même moment, ne soyons pas naïfs, aucune éducation ne peut se passer d'autorité et aucune école ne peut tolérer la violence.

1. Le déclin des légitimités traditionnelles

La modernité est définie, entre autres caractéristiques, par le déclin des modes de légitimité traditionnelle, dans la famille comme à l'Église et à l'École. Théoriquement au moins, cette forme de légitimité ne peut être remplacée que par une légitimité de type performative ou de type démocratique. Dans le premier cas, j'obéis parce qu'il est dans mon intérêt de me soumettre à autrui au nom de sa compétence et des services qu'il me rend. Ainsi, les élèves n'obéiraient que dans la mesure où l'école pourrait leur garantir une forte utilité des études. C'est ce qui se passe largement dans les « bonnes » filières et les « bons » établissements au nom de l'intérêt bien compris. Mais le problème de

ce type de légitimité se pose dès que les élèves sont trop jeunes pour percevoir une utilité, même lointaine, de leurs études, au collège par exemple, ou quand ils sont engagés dans des formations dont l'utilité est faible et aléatoire. En fait, ce type de légitimité ne vaut que dans des conditions idéales de marché.

Il faut donc se tourner vers une légitimité démocratique faisant que l'on obéit à la loi et au pouvoir dans la mesure où ils sont issus de procédures démocratiques jugées légitimes. C'est ce que Habermas désigne comme le patriotisme constitutionnel. Le problème vient de ce que cette légitimité suppose que tous les acteurs sont considérés comme des sujets égaux, de la même manière que les citoyens sont égaux en principe et au-delà de leurs inégalités empiriques. Or, c'est une fiction de croire qu'à l'école les maîtres et les élèves, les adultes et les enfants, sont égaux. Ils ne le sont pas et ne peuvent pas l'être pour la bonne raison que l'éducation a pour objectif de les rendre égaux à terme.

L'école républicaine n'était ni une caserne, ni un enfer, mais elle n'était pas une école démocratique. Les élèves y étaient toujours des mineurs, et ceci dans tous les domaines, les parents en étaient largement absents et rien ne semblait véritablement « négociable », ni dans les contenus, ni dans les méthodes, ni dans la vie quotidienne. Sur ce plan, l'école d'aujourd'hui a plutôt fait des progrès, mais le nouvel ordre scolaire n'est plus fondé sur des valeurs et des principes aussi solidement établis, ne serait-ce que dans la mesure où ils ne fonctionnent plus aussi solidement dans la famille, le travail, l'Église et l'ensemble de la vie civile. Plutôt que de rêver à un retour vers la paix scolaire de naguère étayée par un ensemble de dispositifs disciplinaires, l'école doit fonder de nouveaux principes de légitimité.

2. Un ordre juste

La quasi-totalité des élèves veulent un ordre scolaire, y compris pour se protéger de leur propre violence. Mais ils veulent un ordre juste, un ordre qui ne garantisse pas simplement la paix, la domination des adultes sur les élèves, ni les privilèges de quelques groupes sur d'autres.

Comment traiter les perdants de la compétition? Si l'école n'est pas la cause des inégalités sociales, elle en donne souvent une image exacerbée par la formation d'établissements ghettos où les élèves sont d'emblée sans beaucoup d'illusions sur ce qui les attend et par le simple jeu de ses mécanismes de sélection. Il faudra bien, un jour, que l'école s'attaque

réellement à des modes de sélection et à des programmes qui conduisent nombre d'élèves à considérer qu'ils n'y ont pas leur place et qu'ils sont définitivement incapables. Il faudra bien, un jour, que l'on s'interroge sur la nature des savoirs et des méthodes qui n'ont jamais d'autre objectif, au collège et au lycée, que de dégager une élite de plus en plus clonée. Il faudra bien que l'on comprenne qu'une école vécue comme aussi profondément inégalitaire ne peut être un havre de paix dès lors qu'elle est une école de masse. À mes yeux, il ne s'agit pas de rêver d'une école parfaitement juste et donnant à tous les mêmes chances. J'ai appris à me méfier de ces aspirations si radicales qu'elles ne sont souvent que le masque des conservatismes pratiques: puisque rien ne peut être changé totalement, le mieux est de ne rien faire et les plus gauchistes dans leurs idées sont aussi les plus conservateurs dans leurs pratiques. Le problème majeur vient de ce que notre école détruit ceux qui y échouent et que la violence en découle automatiquement. Plutôt que d'en appeler à une égalité aussi absolue qu'improbable, mieux vaut se soucier de chaque élève et faire qu'il retienne de l'école tout ce qui lui permettra d'être éduqué et de grandir. Le grand scandale ne vient pas seulement de ce que l'école reproduit grossièrement des inégalités, il vient, en France notamment, de ce que cette reproduction se fait au prix de la destruction et de l'humiliation des vaincus. Sur ce plan, il n'est pas étonnant que le collège soit le plus soumis aux violences scolaires puisqu'il est le moment où bien des élèves découvrent que ni l'école, ni sa culture ne sont faites pour eux. Le collège a beau être unique et obligatoire, il n'est pas le collège pour tous et force est de constater qu'en ce domaine, les divers gouvernements ont singulièrement manqué de courage. Tous les élèves sont obligés de jouer dans la même compétition et nous sommes donc responsables de l'avenir et de la dignité des vaincus.

Distinguer des ordres de justice. La création d'un ordre considéré comme légitime et juste implique aussi la mise en œuvre d'un principe de séparation des ordres de justice. Nous considérons comme un fait presque normal, parce qu'il est banal, que les élèves les plus faibles soient aussi les moins bien traités. Ils sont dans des établissements plus dégradés, ils ont des enseignants moins expérimentés, ils ne peuvent se défaire d'un sentiment de mépris fondé sur les mille inégalités qui débordent les seules inégalités de leurs performances. Il faut aussi que les règles de discipline s'appliquent à tous, que les retards des élèves soient sanctionnés, sans que ceux des adultes soient une sorte de coutume ou de droit acquis... Aujourd'hui, l'apprentissage de la citoyenneté ne peut pas être une simple affaire de leçons d'instruction civique dans un

■ Éléments de bibliographie
 Debarbieux E., *La Violence en milieu scolaire*, Paris, ESF, 1996.
 Debarbieux E., *La Violence en milieu scolaire. Le désordre des choses*, Paris, ESF, 1999.
 Dubet F., *La Galère. Jeunes en survie*, Paris, Fayard, 1987.
 Dubet F., « Les mutations du système scolaire et les violences à l'école », in *Les cahiers de la sécurité intérieure*, 15, 1994.
 Dubet F., Martuccelli D., *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil, 1996.
 Dunning, E. et al, *The Social Roots of Football Hooliganism: an Historical and Sociological Study*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1989.
 Élias E., *La Civilisation des mœurs*, Paris, Calmann-Lévy, 1973.
 Fanon F., *Les Damnés de la terre*, Paris, Maspéro, 1961.
 Feagin J. R., Hahn H., *Ghetto revolt*, New York, Mac Millan, 1973.
 Girard R., *La Violence et le sacré*, Paris, Grasset, 1972.
 Gurr T., *Violence in America*, Londres, Beverly Hills, Sage Publication, 1979.
 Hobsbawm E., *Les Primitifs de la révolte dans l'Europe moderne*, Paris, Fayard, 1966.
 Moore B., *Injustice, The Social Bases of Obedience and Revolt*, Londres, The Mac Millan Press, 1978.
 Roché S., *La Société incivile. Qu'est-ce que l'insécurité?* Paris, Seuil, 1996.
 Wiewiorka M., et al, *Violence en France*, Paris, Seuil, 1999.

monde non civil. Résister à la violence consiste à construire les éléments d'une vie démocratique et à faire que les adultes acceptent d'être des adultes plutôt que de défendre leur statut. Nous n'en sortirons pas sans une profonde transformation du rôle des enseignants, sans abandonner l'image de l'école constituée comme un *Ordre Régulier républicain* dans lequel la démocratie est un principe et pas un ensemble de pratiques.

Satisfaire un besoin d'éducation. La rhétorique à la mode se plaît à opposer l'instruction et l'éducation, à dire que l'école ne doit qu'enseigner et que les enseignants ne sont ni des « animateurs », ni des « psychologues ». La même rhétorique ne cesse de dénoncer la « décadence » des mœurs et la crise de l'éducation. Je crois, au contraire, que l'école doit élargir son rôle éducatif à travers son média spécifique: l'apprentissage de connaissances et de compétences. On ne peut donc se dispenser d'une réflexion sur les savoirs et sur le sens des études. Pas plus qu'on ne peut ignorer le besoin de présence adulte dans les établissements scolaires. Il ne s'agit pas de transformer les enseignants en animateurs socioculturels, mais de construire les établissements comme des espaces de civilité et comme des organisations civiques. Or, aujourd'hui, on attend tout de l'école, et les enseignants se sentent écrasés, mais on n'en exige rien. L'autonomie incertaine des établissements, les modalités d'inspection qui privilégient les disciplines académiques, la place aléatoire des parents et des élus, n'évitent pas les pressions de l'environnement sur l'école, tout en ne définissant pas le « contrat » de l'école et de la société.

Il est clair que la droite va s'efforcer de calmer le sentiment d'insécurité en accroissant les mesures répressives visant des segments bien

particuliers de la population. Il est clair que la gauche ne peut lui opposer ses seuls bons sentiments, surtout quand ceux-ci ne restent que de bons sentiments portés par des groupes et des corporations qui ne voient souvent d'avenir que dans le retour à un âge d'or républicain. Aujourd'hui, être de gauche, ce n'est pas être laxiste, mais être démocrate. C'est croire que la légitimité de l'ordre ne peut être fondée que sur la reconnaissance des individus et de leurs capacités à être des sujets. C'est pour cette raison que l'ordre scolaire doit être moins injuste pour les plus faibles, qu'il doit permettre l'apprentissage de la responsabilité et que l'école doit être un espace civique. La formation d'un ordre scolaire légitime n'éradiquera pas des violences dont toutes les sources ne seront pas taries, mais elle fera, au moins, en sorte que la violence de l'école n'en ajoute pas aux violences des élèves.

En France, la gauche a été fondée sur deux grands piliers: le mouvement ouvrier et l'école laïque. Le premier s'est affaibli et détaché de la politique; les syndicats reposent sur des bases trop étroites et les diverses courroies de transmission se sont déchirées. Pour ce qui est de l'école laïque, la massification a tenu lieu de projet scolaire. La gauche a tellement cru à l'excellence de son école qu'elle a pensé qu'il suffisait d'en élargir la base sans en changer la nature profonde, la pédagogie, la formation des maîtres, les programmes, les règles de la vie scolaire... Aussi a-t-elle attendu son salut du seul accroissement des moyens considérés comme une manière de persévérer dans son être. À travers la violence scolaire et le « choix » d'en faire le problème essentiel, ce modèle se casse. On ne sait plus vraiment à quoi sert l'école, on ne sait plus véritablement ce qu'on doit y apprendre, sinon pour passer des examens, on ne sait plus quel citoyen doit y être formé. À terme, c'est soit le silence comme dans la campagne électorale, soit la gestion des corporatismes qui tient lieu de politique. Sur la question, la gauche ne dit rien et, plus grave, elle n'a rien à dire. Espérons qu'elle mettra sa cure d'opposition à profit et qu'elle aura le courage de penser à l'avenir et pas seulement à la gestion de ses clientèles, de moins en moins fidèles d'ailleurs. C'est une affaire de courage politique consistant d'abord à rappeler que l'école appartient à la nation et non à ceux qui en vivent, même quand ils y souffrent, même quand leur dévouement et leurs convictions vont bien au-delà de ce que l'on peut attendre de chacun.