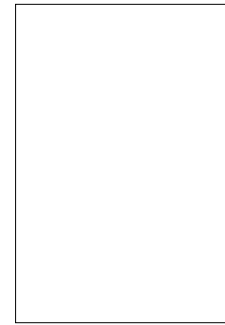


HOMO HOMINI PITBULL : VIOLENCE ET AUTORITÉ EN MILIEU SCOLAIRE

Pour remédier à la violence et aux incivilités, perçues comme autant de manifestations d'un malaise identitaire, on a cru bon d'appliquer des "politiques de reconnaissance" - qui n'ont fait qu'alimenter la rhétorique identitaire -, avant de se tourner vers "l'éducation à la citoyenneté" puis la médiation, laquelle suppose toujours une base ethnique à la communication. Or, il faudrait avant tout, pour restaurer l'autorité à l'école, lutter contre l'élitisme et les inégalités dans le système éducatif, remettre en question la "culture commune", et ouvrir l'enseignement, en donnant plus d'autonomie aux enseignants.



Les violences en milieu scolaire nous préoccupent. Certains, pour "dédramatiser", montrent le caractère statistiquement limité de la violence physique : l'école ne serait pas plus soumise à la violence que le reste de la société. Ceux qui croient ainsi possible de définir un taux "normal" de violence tentent même un retournement complet et parlent d'un "fantasme d'insécurité", au risque de ne convaincre, par leur normalité statistique, que ceux qui n'ont de cesse de dénoncer les dérives ou les contagions "sécuritaires". Même s'il existait, au-delà des différences d'appréciation subjective, un taux de violence "incompressible", il y a de toute façon une urgence permanente à tenter de la limiter. Mais, que la violence physique, la criminalité ou la délinquance soient ou non en augmentation, peut-on mesurer la réussite ou l'échec d'un système éducatif à la lutte contre elles ? Ce qui est plus problématique, c'est bien l'interprétation des actes déviants : sont-ils la remise en cause du sens de l'école, un défi, ou "la part du feu" ? Les violences en milieu scolaire ne posent pas un problème à proprement parler mais plusieurs, et les plus importants ne sont pas forcément posés par les actes les plus violents.

Il n'est pas question de discuter l'extrême gravité d'un viol ou d'un homicide dans un collège. Mais si l'on peut encore, semble-t-il à juste titre, tenir ces crimes pour exceptionnels – la violence physique restant relativement rare –, les "incivilités", autrement dit les insultes et autres signes ostentatoires d'irrespect vis-à-vis de l'institution scolaire, sont peut-être plus préoccupantes que les violences proprement dites, pour autant qu'elles sont bien en voie de banalisation, et tendent ainsi à constituer une composante diffuse de la contre-culture des élèves, la "contre-culture pitbull".

par
Alain Pierrot,
université
de Paris-V,
Sciences
de l'éducation

Plus que la violence physique au sens propre, c'est la valeur symbolique ou idéologique que lui accordent, contre l'école, les élèves qui en sont ou se sentent exclus (comme en témoigne leur violence verbale) qui remet en cause le sens même de l'institution scolaire. La violence physique, quel que soit son poids réel, aurait ainsi valeur emblématique, la délinquance de ceux d'entre eux qui pratiquent déjà les "lois du milieu" vaudrait comme modèle identitaire pour beaucoup d'autres. On a surtout voulu reconnaître, dans la contre-culture qui tend ainsi à se constituer, un malaise identitaire, un problème d'expression. Mais il y a aussi dans cette contre-culture violente ou incivile un discours idéologique d'autojustification ethnicisée systématique : face à une société jugée globalement injuste, raciste, seules la force et la ruse permettent de réussir dans la vie, le racisme des dominants justifiant celui des dominés.

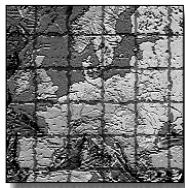
UN DOGMATISME CARICATURAL

On peut prendre de la hauteur et opposer la logique, les stratégies et les valeurs des "deux parties" de notre société dualisée, pour finalement faire des incivilités des dominés la réaction ou la réponse à l'injustice des dominants. Notre tradition de sociologie critique rappelle à juste titre à ceux qui sont "du bon côté" que les inégalités provoquent assez aisément le ressentiment. Mais faire une critique soi-disant radicale du langage et de la culture dominante comme violence

symbolique, quand dans le même temps on identifie un acte violent à un "vouloir dire réprimé", ne conduit pas seulement à inverser paradoxalement le sens des mots, c'est aussi courir le risque d'attribuer une efficacité illusoire à cette "expertise".

En effet, tablant systématiquement sur l'interprétation de la violence et des incivilités comme malaise identitaire, on a cru qu'en donnant droit de cité, dans

et hors de l'école, à des modes d'expression tenus pour spécifiques, on pourrait mettre fin au malaise. On a ainsi lourdement insisté sur la promotion de la boxe ou du basket de rue, comme si "les jeunes des banlieues", autrement dit de l'immigration, ne pouvaient comprendre le sens des règles qu'à partir de modes d'expression spontanément violents, ces sports "marqués" allant de pair avec l'ethnicisation stéréotypée, vestimentaire, verbale ou musicale. Le dogmatisme caricatural s'alliant à l'angélisme, on n'a pas hésité, dans un journal télévisé, à pré-



*Les "incivilités" sont peut-être
plus préoccupantes que les violences
proprement dites, pour autant
qu'elles sont bien en voie de banalisation,
et tendent ainsi à constituer
une composante diffuse
de la contre-culture des élèves,
la "contre-culture pitbull".*



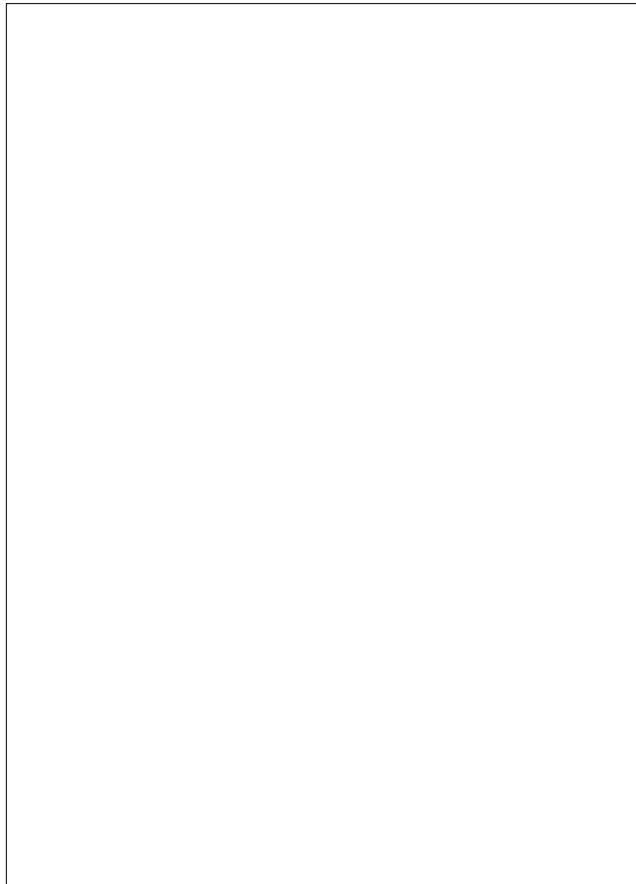
senter comme autre solution à la violence, toujours au nom du principe de valorisation-reconnaissance de leur identité, mais cette fois sur la base de leur physionomie (qui comme par hasard se trouve être “typée”), une exposition de portraits d’élèves faits par un photographe professionnel : “*Je serai modèle*”, déclarait pour conclure un jeune à l’élégance “beure” déjà très élaborée.

Les différentes versions de la “politique de reconnaissance” qui ont été essayées (du basket de rue à celle des cultures d’origine ou du rap) ont plutôt entretenu que résolu les difficultés, en alimentant elles aussi la rhétorique et les obsessions identitaires. Elles renforcent les différences, quand elles ne les

fabriquent pas ; elles creusent le fossé et encouragent chez les jeunes – tout comme les discriminations raciales réelles dans l’habitat ou l’emploi, ainsi que les bavures policières – une image de soi et des autres mythique, paranoïaque et de forme raciste. Il faut prendre au sérieux la haine ou la résignation qui s’y manifestent ; l’idéologie “dure” qui s’y organise est cynique et ne se réduit pas à un malaise identitaire, à un problème d’expression que les politiques de reconnaissance seraient susceptibles de résoudre.

LA MÉDIATION, UN PIS-ALLER

La valorisation de la force, la banalisation et la ritualisation des injures racistes remettant en cause le sens de l’école, dans une dérive qui nous écarte *a fortiori* de la citoyenneté, on pense maintenant qu’il faut lutter contre la violence et les incivilités par une “éducation à la citoyenneté”. Comment ne pas être d’accord ? La citoyenneté constitue une valeur en elle-même, qui donne son sens à l’école républicaine ; mais, par suite d’une série de nouveaux glissements et de confusions conceptuelles, celle-ci est confondue avec la cul-



ture des bons sentiments ou des “bons mouvements”, qualifiés sans discernement de “citoyens” (“faire sa B.A.” se dit aujourd’hui “réaliser une action citoyenne”). En ramenant ainsi l’idéal démocratique au niveau de l’altruisme, du respect de l’environnement ou de celui, plus fondamental, du droit élémentaire de chacun à être protégé de la violence des autres, on cherche en fait à redonner sa signification au respect de la loi et de l’autorité, c’est-à-dire de l’ordre bien compris. L’intervention des représentants de la force publique en uniforme pour traduire en termes concrets des principes qui, suppose-t-on, seraient inaccessibles aux élèves, ou auxquels ils seraient insensibles s’ils leur étaient formulés en termes scolaires et abstraits, en est l’illustration. Mais il y a bien là régression : inculquer les “civilités”, comme les humanistes il y a près de cinq siècles tentaient, par ces règles du savoir-vivre, de “civiliser les mœurs”, se situe aujourd’hui à un niveau prépolitique, en deçà de la véritable éducation à la citoyenneté, à laquelle on l’identifie pourtant. Celle-ci implique nécessairement une réflexion sur le pouvoir et les formes de sa délégation, et donc sur l’“instruction civique”. Mais ce n’est pas non plus un hasard si cette expression est discréditée, ressentie comme désuète et autoritaire, et surtout trop scolaire : on lui préfère quelque chose de plus “ressenti”...

On a cru aussi qu’on retrouverait mieux le contact avec les élèves par la médiation de “grands frères” ou d’autres personnes supposées être de même origine. Cette démarche postule une fois encore lourdement que la communication avec l’institution scolaire et les enseignants ne peut être rétablie que sur une base ethnique. Le présupposé de “l’étrangeté” des élèves entre directement en contradiction avec la finalité même de cette stratégie maladroite qui est l’intégration. On ne peut espérer voir les élèves redonner sens aux activités scolaires que s’ils sont reconnus comme des héritiers légitimes, et leurs maîtres se feront respecter à condition d’être eux-mêmes plus sûrs de la légitimité des savoirs à transmettre, et de chercher réellement à se faire comprendre le plus directement possible. L’essentiel se joue bien dans la relation pédagogique ; les médiations sont au mieux un pis-aller qui, s’il s’institutionnalise, “enkyste” les problèmes.

AUTORITÉ ET CONTRAINTE

Parler ici de légitimité revient à parler d’autorité. Hanna Arendt, reprenant Platon, nous a rappelé que la véritable autorité doit aller de soi, s’appuyer sur la continuité d’une tradition ou la reconnaissance d’une compétence personnelle, et non sur la contrainte ; mais justement, c’est ce qui ne va plus de soi. Chacun doit pourtant recon-

naître que pour des raisons simplement logiques, toute vie sociale fait acte d'autorité du seul fait qu'elle existe effectivement, qu'elle est instituée. Ce qui ne peut pas être discuté en elle, ce sont justement le langage et les formes de vie immédiates et quotidiennes qui sont indispensables pour qu'une discussion ou une libre négociation deviennent ensuite possibles. Ainsi, la manière dont doivent s'affirmer initialement l'école et le maître n'est pas négociable, concernant au moins ses règles les plus élémentaires. Le rejet de la violence et de l'insulte, s'il doit et peut, lui, être facilement explicité, n'est pas non plus négociable. Nous touchons ici aux limites du principe selon lequel une règle ne serait fondée que sur le libre consentement de celui qui s'y soumet consciemment. On peut dans cet esprit, comme les campagnes contre les incivilités dans les transports en commun, chercher à réveiller la rationalité du jeune qui lacère les banquettes pour qu'il reconnaisse son propre bien dans un bien commun, mais de toute façon, on ne peut pas indéfiniment refuser de montrer que derrière les institutions, y compris celles dont l'autorité est la moins contestée, il y a une détermination à contraindre – si nécessaire – ceux qui n'en reconnaîtraient pas la légitimité, à la respecter quand même. La relation de l'autorité à la contrainte doit autant que possible rester implicite, mais elle est incontournable.

Elle n'en est pas moins embarrassante, du fait que les élèves précisément fascinés par la violence confondent les deux et reconnaissent plus facilement l'autorité de l'armée ou de la religion, "qui ne se discutent pas", que celle des maîtres. La nécessité de restaurer l'autorité de l'école et des enseignants ne peut donc pas se réduire au respect de la loi et d'un savoir sacralisé, de la discipline et des disciplines, sans s'inscrire à son tour dans la même confusion et entretenir les sentiments paranoïaques que cultivent les mythes de la "contre-culture pitbull".

POUR UNE AUTONOMIE DES ENSEIGNANTS

C'est dans notre société et sa culture que les jeunes en voie de marginalisation trouvent leurs valeurs dominantes, entre autres celles de l'individualisme narcissique et de l'ethnisation. Même s'il faut mettre d'abord au crédit de sa musique le succès du "rap celtique", la chanson *La tribu de Dana* a su faire l'unanimité dans la jeunesse, alors que l'on y retrouve les valeurs patriarcales les plus douteuses, dans une mythologie "d'origine" qui est aussi celle de l'extrême droite. C'est bien avec ces aspects-là de notre culture que les enseignants doivent rivaliser. Il serait temps de reconnaître que l'idéologie qui est ainsi développée, transmise et exploitée est, de façon claire ou ambi-



*On ne peut espérer voir les élèves
redonner sens aux activités scolaires
que s'ils sont reconnus
comme des héritiers légitimes,
et leurs maîtres se feront respecter
à condition d'être eux-mêmes
plus sûrs de la légitimité
des savoirs à transmettre.*



gué, profondément antidémocratique, alors même que le “droit à la différence” y a systématiquement sa place, la plus stéréotypée qui soit bien entendu... Nous sommes au cœur de la question de la “culture commune”, des tensions et des malentendus sur le sens de l'école et de son langage. Comment rendre compréhensible ce qui, dans la culture “dominante”, au-delà de la réussite scolaire, permet la pensée critique ? La visée sincèrement républicaine d'une culture commune ne doit pas sacraliser une forme d'enseignement, ni tenir ses conte-

nus pour intangibles mais, pour les réaffirmer et les rendre aussi accessibles que possible, les réexaminer en permanence. L'instruction n'a pas non plus pour condition de faire de l'école un “sanctuaire” ; elle peut au contraire s'ouvrir aux élèves comme aux parents et ainsi, sans ambiguïté sur sa fonction spécifique d'instruction, en assumer d'autres, d'ordre éducatif au sens le plus large du terme, en particulier hors du temps scolaire.

Seuls les enseignants peuvent opérer les adaptations nécessaires et ils ne peuvent le faire qu'à leur manière, que s'ils se reconnaissent dans ce qu'ils font. Cela implique une pluralité de styles dans la manière de traiter le même problème de fond : faire comprendre le sens des savoirs scolaires à tous les élèves et les leur faire réellement acquérir. Pour mieux distinguer ce qui est fondamental et ce qui peut être changé dans les contenus et les activités qui constituent la “coutume scolaire”, ils doivent être suffisamment autonomes par rapport à celle-ci.

IL FAUT OUVRIR L'ENSEIGNEMENT

L'autonomie requise n'est pas essentiellement d'ordre administratif, mais d'ordre intellectuel. Elle passe par une réflexion épistémologique, didactique et pédagogique : en particulier ouvrir “l'ethnocentrisme” de l'enseignement français, c'est-à-dire l'universaliser davantage, sans stigmatiser en assignant une identité culturelle réputée d'origine, mais au contraire en rendant intelligibles les relations et les interdépendances que les approches communautaristes tendent au contraire à minimiser ou à nier. Pour y parvenir, l'approfondissement des compétences disciplinaires des enseignants est aussi nécessaire que l'analyse honnête des situations réelles d'enseignement et la mise en relation des deux. C'est de l'intérieur de leur discipline qu'ils peuvent trouver les raisons

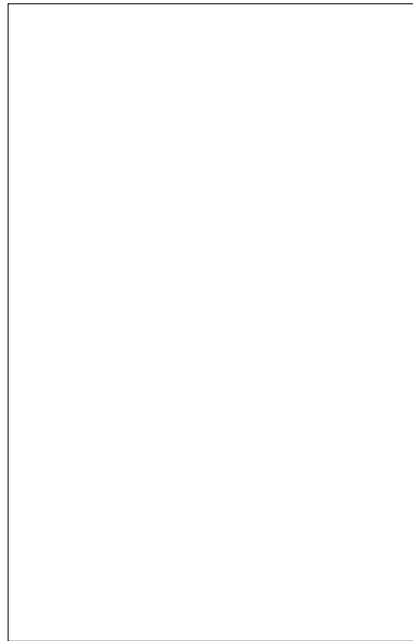
de s'ouvrir à d'autres champs, sans craindre qu'on leur impose autoritairement de se remettre en cause, voire de se renier ou de perdre leur "identité disciplinaire" en collaborant avec d'autres.

C'est bien un problème de formation des enseignants qui est posé, et il n'est toujours pas réglé, du fait des multiples cloisonnements, rivalités et suspensions qui marquent encore aujourd'hui les relations entre les universités et les IUFM, ou d'autres instances responsables de leur activité professionnelle, ainsi que les disciplines entre elles, à commencer par les sciences de l'éducation et les "disciplines d'enseignement". À multiplier des interventions d'experts sur la violence ou l'intégration à côté des formations disciplinaires ou pratiques, on risque de connaître encore longtemps les débats stériles et caricaturaux entre les tenants de ces diverses composantes.

Quelle portée des considérations aussi peu spécifiques peuvent-elles avoir sur le problème de la violence et des incivilités scolaires ? À force de remonter à des conditions préalables plus générales, a-t-on perdu de vue la question ? Il me semble que non, tout d'abord parce que le problème est effectivement d'ordre très général, puisque c'est celui d'une culture commune confrontée à ses disparités et à ses contradictions. Les inégalités et les injustices extérieures au système éducatif, et à plus forte raison celles que l'on tolère en son sein, sont et resteront propices aux violences et aux incivilités aussi longtemps qu'elles subsisteront. On ne peut pas espérer que davantage de futurs citoyens se reconnaissent dans l'école sans modifier quelque peu la donne, et remettre en cause des clivages qui ne protègent pas seulement l'universalité des valeurs et des œuvres, mais aussi l'accès à des positions sociales privilégiées ou moins précaires. Il faut s'attendre à ce que les progrès dans ce domaine soient lents et, au mieux, partiels.

ÉLITISME ET PESSIMISME

Les hebdomadaires – qu'ils soient de gauche, de droite ou du centre – publiant régulièrement le palmarès des "meilleurs" lycées sous couvert de transparence du marché, s'inscrivent clairement dans la perspective d'un élitisme féroce qui contribue à l'ethnicisation des établissements scolaires. L'image consumériste et concurrentielle de l'école fait bien partie de la culture commune aux bourgeois et aux



“défavorisés”. Pour ces derniers prévaut le stéréotype simplificateur du destin social fixé d’avance : les “Blacks” vont au lycée d’enseignement professionnel (LEP) comme les “Gaulois” iraient dans leurs (vrais) lycées. Certes, il s’agit là d’une image caricaturale qui occulte la réussite discrète de beaucoup d’autres, mais la paranoïa de ceux qui réinterprètent leur propre échec scolaire comme une discrimination raciale rejoint malheureusement la réalité, quand les adolescents et leurs familles découvrent trop tard les exigences de niveau, quand l’orientation subie vient briser les rêves de promotion sociale “magique”. Le fatalisme et la résignation ne sont pas les seules attitudes qui en résultent, l’agressivité et la “réussite” hors des règles se nourrissent évidemment de cette situation.

La question de la violence à l’école traverse la société entière et se pose aux élèves, à leurs familles, aux enseignants, aux chercheurs et à tous les citoyens ; elle est le symbole, la mauvaise image des relations entre élèves et savoirs scolaires. Il y a aujourd’hui un grand pessimisme – ou un élitisme cynique – à penser que la culture “dominante” n’est pas faite pour “eux”. Si l’on prend au contraire au sérieux l’idée simple que ce sont “nos” élèves, on est obligé de réexaminer à la lumière des difficultés rencontrées l’universalisme attribué aux connaissances et aux valeurs que l’on veut leur transmettre. Peut-on les réaffirmer sans les modifier ? La question est ouverte, elle porte sur le sens de l’école et de notre culture ; éminemment philosophique, celle-ci ne devrait laisser aucun secteur du savoir de côté, et son examen approfondi en obligerait sûrement beaucoup à se renouveler, à commencer par la philosophie française elle-même, quant aux rapports de la violence et du langage... Il est difficile d’évaluer ce que plus de clarté, ou moins de faux-semblants, peut modifier dans les rapports entre élèves et enseignants. Tout effort de clarification a forcément ses limites mais on ne doit pas non plus le sous-estimer. ★



.....

Éric Debarbieux, “Violence et ethnicisation
dans l’école française”

Dossier *À l’école de la République*, n° 1201, septembre 1996

Dossier *À l’école, l’intégration*, n° 1146, septembre 1991