

Jean-Pierre Obin

La prévention scolaire de la violence

(Texte de problématique interne à l'IGEN-EVS, novembre 2000)

Prévention de la violence scolaire ou prévention scolaire de la violence ?

Une première question se pose à propos du titre choisi pour ce texte. Les deux expressions, « prévention de la violence scolaire » et « prévention scolaire de la violence » ne sont nullement équivalentes. Parler seulement de prévention de la violence scolaire ne serait-ce pas nourrir l'illusion que le traitement de la violence pourrait se diviser, ses manifestations sérieuses, la délinquance et la criminalité être contenues à l'extérieur, et des formes spécifiques et réputées bénignes, comme les incivilités et le *bullying* être gérées à l'interne ? Une répartition qui recouperait alors celle, classique et sécurisante, des compétences des intervenants : aux enseignants la prévention à l'interne, à la police et à la justice la répression à l'extérieur des établissements. Ne serait-ce pas aussi entretenir la vision un peu désespérante d'une école impuissante à agir sur les comportements sociaux des enfants et des adolescents, c'est-à-dire à éduquer ? Ne convient-il pas plutôt, dans une conception à la fois plus réaliste de la place de l'école, et plus ambitieuse de son rôle dans la société de parler plutôt de prévention scolaire de la violence ?

Adopter cette conception large et englobante de la prévention en milieu scolaire de la violence, c'est mettre l'accent sur les responsabilités et les missions de l'école, sur sa capacité à prévenir, s'opposer, agir et lutter contre la violence sociale dans son ensemble. Une telle conception est d'ailleurs la seule dont on puisse raisonnablement escompter des retombées significatives et durables sur les formes proprement scolaires de la violence.

Prévention et causalité

Une seconde question préalable se pose alors : peut-on définir une politique de prévention de la violence des jeunes sans en analyser précisément les causes ? Sans doute, mais le problème est que les analyses ne convergent pas toujours et que les spécialistes - selon leurs orientations - ont tendance à privilégier certains paramètres : par exemple économiques (la crise, le chômage des jeunes...), ou sociologiques (les difficultés d'intégration des immigrés, le développement de la ségrégation urbaine...), ou bio-psychosociologiques (l'avancement de l'âge de la puberté, la prolongation de l'adolescence, la séparation des sexes dans les bandes...), ou encore culturels (la montée de l'individualisme, le « désenchantement du monde », la crise de l'autorité, le refoulement de la mort, l'impact des images télévisées...), ou même politiques (la disparition de l'insécurité extérieure, les répercussions des conflits du Proche Orient, les « affaires » et la corruption...). En fait, le caractère assez imprévu et soudain¹, généralisé et semble-t-il durable du phénomène milite plutôt pour une causalité complexe, non univoque, et pour l'existence d'un faisceau intriqué de facteurs multiples. C'est dire que les politiques préventives, pour être efficaces, devraient sans doute être capables de jouer sur une diversité de registres. L'école, de ce point de vue, devrait se

¹ Comme le note un récent rapport conjoint des inspections générales de la Justice et de l'Education nationale : « Tous les observateurs soulignent en effet deux évolutions significatives : d'une part l'augmentation de la part des mineurs dans la délinquance (de moins de 10 % du total des mis en cause en 1972, à près de 20 % aujourd'hui) a eu pour conséquence que le nombre annuel des mineurs impliqués dans des affaires judiciaires est passé dans cette période de 50 634 à 87 406, soit un bond de 72 % ; d'autre part cette délinquance a changé de nature et se caractérise par un rajeunissement des auteurs, l'aggravation des infractions plus souvent commises avec violences contre des personnes, notamment des représentants de l'autorité ou des services publics »

garantir de la résignation à l'impuissance comme du rêve de toute puissance ; elle ne peut être qu'un des points d'application d'une telle politique.

Trois directions pour agir

On est alors amené à s'interroger sur ce qui constitue de manière générale le critère de la violence. Au delà des différences de sensibilité propres à une société et à une époque, avoir un comportement violent c'est d'une manière ou d'une autre « passer à l'acte », agir sous l'emprise d'une pulsion, réaliser en action contre soi-même ou autrui une agressivité qui, le plus souvent, reste latente. Le fantasme du meurtre du père fait sans doute partie de l'imaginaire humain, mais il n'y a heureusement que peu de parricides ! Les codes sociaux, moraux et depuis peu juridiques, tendent, en l'absence de freins biologiques, à contenir chez nos semblables l'agressivité dans certaines limites, ou encore à en permettre, en certaines occasions, une expression encadrée et ritualisée. Dès lors, toute société qui souhaite contenir ou réduire la violence voit s'ouvrir devant elle trois grandes directions. D'une part elle peut être conduite à agir, sans excès d'angélisme, sur les facteurs de développement de l'agressivité, et notamment sur le premier d'entre eux, le sentiment d'injustice, pour tenter de réduire les possibilités de tension entre les personnes et les groupes. D'autre part (et prémunie contre la vision idéalisée et sans doute dangereuse d'un homme « naturellement bon ») elle est amenée à développer des systèmes de normes morales (et juridiques s'il s'agit d'une société démocratique), et à travailler à leur appropriation par les individus qui la composent. Enfin elle peut développer dans certaines activités l'expression symbolique, encadrée et ritualisée, de l'agressivité : c'est le rôle de beaucoup de rites religieux et, dans nos sociétés contemporaines, de nombre de pratiques ludiques et sportives qui sont pour la plupart des métaphores de combats ou de la guerre. L'école, comme partie de la société et institution d'un état de droit, peut donc chercher à développer des politiques de prévention dans ces trois directions complémentaires.

Réduire les facteurs générateurs d'agressivité à l'école

Les adultes comme les élèves arrivent à l'école avec leur dose sociale, familiale et personnelle d'agressivité. L'école n'y peut pas grand chose. La question est de savoir si elle en rajoute. Est-elle, en elle-même, par ses normes, ses méthodes et pourquoi pas par son objet même, une source supplémentaire de tensions sociales ?

On pourrait commencer par examiner de ce point de vue les effets supposés de l'enseignement proprement dit. Les contenus d'enseignement, ou certains d'entre eux, leur uniformité jusqu'à la fin du collège, leur caractère « abstrait » ou éloigné des réalités sociales peuvent-ils être une source d'insatisfaction, même inconsciente, chez certains élèves et, au delà, pour des familles ou des secteurs culturellement défavorisés de la société ? Les méthodes et manières d'enseigner, ce qu'on nomme communément la pédagogie, par leur caractère académique encore trop marqué, par une insuffisance de différenciation, voire d'individualisation, seraient-elles un facteur de ressentiment pour les élèves ? On peut évoquer ici les reproches de certains élèves à l'égard d'une improbable « relation pédagogique » qui se déploie dans les limites étroites de l'heure de cours, leurs protestations contre les remarques et annotations jugées irrespectueuses de certains professeurs ou personnels. Quant aux résultats, il est presque banal de voir dans « l'échec scolaire » une cause majeure de la violence sociale. Mais l'école doit-elle se laisser culpabiliser ? Doit-on y bannir le classement et la compétition qui sont pourtant des valeurs sociales affirmées ? Est-elle la responsable de la panne de « l'ascenseur social » ? Une mise en perspective historique permettrait peut-être, dans ce domaine, de relativiser certains clichés.

En second lieu, les procédures et les processus de l'orientation peuvent également être mis en examen, l'instruction devant bien entendu se faire à charge et à décharge. D'un côté on

peut citer par exemple une étude de l'IREDU montrant la part décisive de l'orientation dans la structuration des processus ségrégatifs au collège ; de l'autre on doit reconnaître le poids accru des familles dans la maîtrise des procédures et la perte d'influence corollaire du « pouvoir enseignant ». Mais la légitimité sociale des procédures actuelles, fondé sur un certain équilibre entre enseignants et parents, et sur la position arbitrale des chefs d'établissement ne peut-elle être encore améliorée ?

Enfin, *last but not least*, il convient probablement d'interroger le vaste domaine des contraintes et des normes de ce qu'il est convenu d'appeler « la vie scolaire », dans sa double vocation d'organisation des écoles et établissements et d'éducation des élèves (cf. infra). L'organisation du temps et de l'espace scolaires, l'animation et la réglementation de la vie commune dans l'inégalité des statuts d'élève et d'éducateur, la place accordée aux familles dans la coéducation sont-ils réducteurs ou bien générateurs de tensions entre élèves d'une part, entre élèves et adultes de l'autre ?

Ces différents éléments, dont certains seront vraisemblablement à porter au débit de l'organisation scolaire actuelle, sont-ils suffisants pour parler, à propos de l'école, de « violence institutionnelle » ? Dans cette logique, l'obligation scolaire, c'est-à-dire l'école elle-même, peut être ressentie comme une forme particulièrement illégitime de violence sociale, et la déscolarisation comme une forme achevée de combat pour la liberté (religieuse avec les sectes, mais aussi laïque avec des associations comme *Les enfants d'abord*). N'y a-t-il pas quelque excès – et quelque risque – à assimiler toute forme de contrainte ou d'autorité à une « violence » incompatible avec une mission éducatrice ?

Assumer l'éducation civique et morale des élèves

Nul d'entre nous n'est évidemment à l'abri d'une pulsion agressive, d'un désir de vengeance, d'une vocation fugitive de redresseur de torts. La véritable prévention de la violence réside donc en dernier ressort en la capacité de chaque individu de surseoir au passage à l'acte. Bien sûr, en l'absence constatée d'universalité de cette volonté morale, une société démocratique a le devoir politique de protéger ses citoyens en construisant un état de droit, et notamment en s'arrogeant ce que Max Weber a appelé « le monopole de la force légitime ». Volonté morale et respect du droit, bien que de nature différente, constituent les deux leviers essentiels d'une prévention de la violence par l'éducation. Cette affirmation, même partagée, n'en pose pas moins des questions redoutables.

La première est celle des postulats qui fondent la possibilité d'une éducation scolaire de l'ensemble des enfants. L'école publique, dans une société démocratique, semble reposer sur deux postulats complémentaires : d'une part elle s'adresse à des enfants sujets, doués de conscience, de raison et de volonté, capacités sur lesquelles l'éducation s'appuie et qu'elle a pour objet de développer ; d'autre part l'avenir auquel elle prépare n'est ni inscrit dans l'autorité de la tradition ni dans celle d'une utopie totalitaire, l'école « émancipe » les élèves, en particulier de leurs éducateurs. Ces postulats délimitent alors, dans une société où « le droit de se révolter contre la tyrannie » n'a en principe plus d'objet, un statut assez nouveau et particulier à la violence des jeunes : celui d'un défaut de la conscience ou de la volonté morale, et donc d'une défaillance de l'éducation. Cette conception fonde notamment les principes de la justice des mineurs consignés dans l'ordonnance du 2 février 1945. Cette conception a l'avantage de ne pas défausser les adultes et de manière générale la société de leurs responsabilités, mais ne risque-t-on pas, à considérer le jeune violent comme une « victime » de la société et une personne à protéger, de le placer puis de le maintenir dans une position d'irresponsabilité contraire à toute possibilité d'éducation de la volonté ? Autre manière, plus concrète, de poser la même question : peut-on opposer, comme le fait une lecture de l'ordonnance de 1945, sanction et éducation ou, à l'inverse, la sanction est-elle une condition nécessaire de l'éducation ?

Après celle de sa possibilité, la seconde question est celle de la légitimité d'une éducation scolaire des comportements sociaux. On connaît les thèses développées par Condorcet dans son *Premier mémoire sur l'instruction publique* et reprise par certains philosophes : l'école publique doit se borner à l'instruction, elle ne peut éduquer car l'éducation est affaire privée, celle des familles et des communautés religieuses. En fait et au delà de positions de principe parfois un peu rigides, un consentement général semble aujourd'hui régner autour de l'idée d'une « éducation civique » incluant des dimensions juridique, sociale, politique et de formation de l'esprit critique. Mais des divergences apparaissent dès que l'on cherche à en définir la part proprement morale, c'est-à-dire le civisme : obéissance a minima aux lois ? respect de la liberté d'autrui ? recherche de l'intérêt général ? engagement au service du bien public ? La prévention de la violence ne peut pourtant éluder la question de l'éducation de la volonté morale des élèves. N'y a-t-il pas une sorte d'irresponsabilité, de démission à renvoyer l'éducation des comportements aux seules et parfois improbables éducations familiales et religieuses ? Ou, à l'interne, au respect quasi pavlovien de règles disciplinaires dont le sens n'est plus lié qu'au risque de sanction qui leur est attaché ? Sans doute, mais assumer cette part morale de l'éducation nécessite de définir les contours d'une morale laïque adaptée à la société française de notre époque. Cette morale consensuelle existe-t-elle ? Un ministre, un gouvernement sont-ils prêt à la définir ? Les professeurs, les conseillers d'éducation, les chefs d'établissements dans leur ensemble sont-ils disposés à l'assumer ? L'émergence de sociétés multiculturelles, et plus largement le « polythéisme des valeurs » qui caractérise la civilisation occidentale invalident-ils définitivement cette idée ou, à l'inverse rendent-ils la concrétisation d'une morale commune encore plus urgente ?

De manière pratique, comme pour la réduction des facteurs d'agressivité, la mise en oeuvre d'une action éducative, civique et morale, à l'école nécessiterait d'examiner d'une part l'enseignement, dans ses contenus et ses méthodes, et notamment l'apport éventuel des différentes disciplines, et d'autre part les pratiques de la vie scolaire. En particulier il serait intéressant de passer au crible de la prévention de la violence par l'éducation les programmes et instructions concernant l'éducation civique (ECJS au lycée), ainsi que les textes parus récemment sur l'organisation de la vie lycéenne, la définition des sanctions et la refonte des règlements intérieurs.

Développer les occasions de jouer symboliquement avec l'agressivité

C'est sans doute l'option la plus délicate et controversée. L'abandon de la plupart des rituels (sacrificiels ou de passage) qui permettaient l'expression de la violence sous une forme symbolique, métaphorique, n'a-t-elle pas favorisé le retour, dans les établissements scolaires, des formes les plus archaïques et parfois les plus graves de la violence collective la plus réelle : bizutages de rentrée sur les nouveaux, violences du Mardi Gras sur les filles, phénomènes de bouc émissaire (« jeu » de la boule), développement des souffre douleurs (« bullying ») ? Le sport lui-même, qui est pourtant dans sa version grecque la suspension de la violence guerrière, et dans sa version moderne sa représentation métaphorique, ne verse-t-il pas de plus en plus souvent, principalement chez les jeunes, dans des formes de violence qui n'ont plus rien de symbolique ? Pour le moins, une réflexion sur la prévention scolaire de la violence ne peut sans doute pas faire l'économie d'une interrogation sur le rôle du sport scolaire, en particulier dans ses formules élitistes, et d'autres pratiques corporelles, dans la maîtrise de l'agressivité ou, à l'inverse, sur leurs contribution à la libération du refoulé.