

Violences scolaires et culture(s)
Actes du colloque du 2 avril 2004 à Carpentras

www.librairieharmattan.com
e-mail : harmattan1@wanadoo.fr

© L'Harmattan, 2005
ISBN : 2-7475-9063-1
EAN : 9782747590631

Violences scolaires et culture(s)

*Actes du colloque du 2 avril 2004
à Carpentras*

Sous la direction de Béatrice MABILON-BONFILS

Éric DEBARBIEUX, Bruno ETIENNE,
Jean-Claude KALUBI, Yves LENOIR,
Françoise LORCERIE, Michel MAFFESOLI,
Gérard MINAUD, Jean-Claude RICCI,
Joseph ROUZEL, Laurent SAADOUN,
Jean-Pierre TERRAIL, Hervé TERRAL.

PREFACE DE MARC MONTOUSSE

L'Harmattan

5-7, rue de l'École-Polytechnique ; 75005 Paris
FRANCE

L'Harmattan Hongrie
Könyvesbolt
Kossuth L. u. 14-16
1053 Budapest

Espace L'Harmattan Kinshasa
Fac. Sciences. Soc. Pol. et Adm.
BP243, KIN XI
Université de Kinshasa – RDC

L'Harmattan Italia
Via Degli Artisti, 15
10124 Torino
ITALIE

L'Harmattan Burkina Faso
1200 logements villa 96
12B2260 Ouagadougou 12
BURKINA FASO

SOMMAIRE

Préface, Marc MONTOUSSE	9
Introduction, Béatrice MABILON-BONFILS.....	11
De la violence, Michel MAFFESOLI	27
La violence ordinaire, Joseph ROUZEL.....	35
Violence, microviolences et climat des établissements scolaires, Eric DEBARBIEUX.....	47
De la « violence » comme rejet de l'école, Jean-Pierre TERRAIL.....	63
Lectures de la violence scolaire, Jean-Claude RICCI	69
La laïcité aujourd'hui face au pluralisme culturel et culturel, Bruno ETIENNE.....	77
Du cas d'école au sentiment d'abandon : la laïcité comme déni du Politique, Béatrice MABILON-BONFILS	83
Violence de la règle, corps et laïcité ou la laïcité en question : de la mise en discipline au travail de purification ? Laurent SAADOUN.....	115
Les lycéens marseillais et la citoyenneté, Françoise LORCERIE	129
L'éducation à la citoyenneté un processus sociohistorique de mutation de l'université à l'école primaire, Yves LENOIR.....	145
Trois questions sur le développement des communautés, d'apprentissage en milieu scolaire, Jean-Claude KALUBI	189
Etrangers dans l'école et la cité ou Carpentras entre différences, violence et paix sociales, Hervé TERRAL	203
Scolarité et violence dans le monde antique romain à travers les textes anciens, Gérard MINAUD.....	213
Conclusion, Béatrice MABILON-BONFILS	237

Préface

Marc MONTOUSSE

Inspecteur d'Académie

Inspecteur pédagogique régional de Sciences économiques et sociales

L'organisation d'un colloque dans un lycée est un travail pédagogique extrêmement intéressant, une initiative particulièrement enrichissante pour les élèves. Non seulement, elle participe à l'ouverture souhaitable de l'école sur l'extérieur, mais elle génère une démarche de projet collectif et contribue à la transmission et l'acquisition de savoirs.

Pour donner du sens aux apprentissages qu'elle dispense, l'école doit s'ouvrir sur son environnement. L'école ne peut être conçue comme un milieu fermé fonctionnant par lui-même et pour lui-même ; un de ses rôles est d'aider les élèves à s'intégrer dans la société. L'ouverture est donc nécessaire. Celle-ci peut se faire avec différents acteurs : les entreprises, les collectivités territoriales... ; le partenariat avec le monde scientifique revêt un intérêt particulier dans le cadre de la transmission des savoirs, objectif primordial de l'école.

L'organisation d'un colloque scientifique dans un lycée est une formidable opportunité pour développer une démarche de projet collectif et interdisciplinaire : l'organisation et la préparation du colloque ont fait travailler ensemble dans un même objectif différentes classes : des classes de première ES (préparation thématique de la journée : sélection d'extraits d'ouvrages des chercheurs invités, préparation de questions pour animer le débat...), de bac professionnel secrétariat (organisation matérielle de la journée), de BTS (élaboration du budget et réalisation des questionnaires d'évaluation) ainsi que des classes du centre de formation des apprentis (réalisation de la maquette et impression des cartons d'invitation). La préparation et l'organisation de cet événement ont donc fédéré des énergies dans un objectif commun dont l'aboutissement a été la journée du colloque.

Ce colloque s'inscrit pleinement dans le cadre des stratégies d'apprentissage en Sciences économiques et sociales, et en éducation civique, juridique et sociale. Il s'agit d'une véritable démarche pédagogique qui induit une acquisition de contenu et une attitude réflexive par rapport à ce contenu : s'interroger sur le statut des théories et sur la démarche scientifique en sciences sociales, comprendre que la théorie est à la fois composée de propositions considérées comme justes à un moment donné et de propositions en débat. En découvrant la « science-faisant », pour reprendre l'expression de Béatrice Mabilon-Bonfils, les

élèves ont pu mesurer comment les différentes théories en Sciences sociales parfois s'opposent, mais souvent se complètent en offrant de nouveaux angles de vue.

Tous ceux qui ont pris part à la bonne marche de ce colloque, professeurs, personnels de direction, personnels de service et surtout élèves peuvent se féliciter d'avoir contribué à une réelle innovation pédagogique dont le principal intérêt n'est pas d'être « innovante », mais de participer à la réussite des élèves. Comme l'écrivait Célestin Freinet « ce mot « nouveau » ou « nouvelle » [...] a fait croire que nous cherchons la nouveauté avant tout, alors que ce qui nous préoccupe exclusivement c'est de rendre plus rationnel, plus intéressant, plus efficace notre travail scolaire ».

INTRODUCTION

LES SCIENCES SOCIALES ET LES VIOLENCES SCOLAIRES

La question de la violence scolaire est d'abord une question politique. Elle est même devenue un véritable objet socio-médiatique. L'Ecole est un lieu politique, tant parce qu'il est le lieu cardinal de la citoyenneté que parce que s'y jouent des jeux et enjeux de pouvoir dont la violence scolaire est la forme émergente. L'Ecole de la République est aujourd'hui confrontée à des demandes croissantes de pluralité culturelles et culturelles.

En quoi une connaissance sociologique de la violence scolaire doit-elle prendre en compte (et comment?) ces demandes et les représentations des acteurs? Sous la polysémie des termes et des manifestations de la violence scolaire, comment est-il possible de comprendre les formes de violence et de déviations scolaires? Est-il possible sous le répertoire possible des actions individuelles et collectives, de donner une définition univoque de la violence scolaire? Toute coercition est-elle violence? Tout pouvoir est-il violence? Les mécanismes d'adhésion intime à la norme sociale ne sont-ils pas des formes plus subtiles et plus efficaces de coercition? Ou bien n'y a-t-il coercition que lorsqu'il y a force? Seules les formes de coercition non légitimes sont-elles violentes? Suffit-il qu'un acte soit qualifié de violent pour le devenir? Y a-t-il des caractères discriminants? Le sentiment d'insécurité grandissant est-il un bon indicateur de la montée de la violence scolaire? Les crises sporadiques qui agitent le système scolaire depuis une vingtaine d'années sont bien plus que la traduction d'un désenchantement de l'école ou d'un « malaise enseignant », lycéen ou étudiant. Elles sont à saisir comme symptôme d'une crise de citoyenneté collective, d'une véritable crise du politique. Si la violence scolaire au cœur d'un Malaise dans la citoyenneté. C'est que notre citoyenneté nationale est aujourd'hui confrontée à une implosion par le « haut » et par le « bas » liées à des résurgences plurielles de communautés et cette rupture du pacte républicain est porteuse de violences scolaires. Pour saisir les déviations scolaires, il s'agit de poser la question du sens de l'expérience scolaire pour des publics de plus en plus hétérogènes pris en charge par une Ecole encore très uniformisante. Le mythe méritocratique

est-il aujourd'hui caduc ? Comment doit-il être repensé ?

Les problématiques que construisent les sciences de l'éducation peuvent éclairer ces questionnements, dans le dialogue qu'elles ouvrent avec d'autres disciplines (sociologie, psychanalyse, anthropologie, philosophie, science politique...).

Une expérience originale et pérenne : un colloque dans un lycée

Avec l'hétérogénéité croissante des publics scolaires, promouvoir un fonds commun de culture générale est un objectif à poursuivre dès le second cycle du système secondaire, de manière à ce que le premier cycle de l'enseignement supérieur soit plus égalitaire. Or, notre expérience nous a convaincus de la possibilité d'organiser dans les lycées des colloques - rencontres entre chercheurs, élèves et enseignants. Nous avons organisé en avril 2002, le premier colloque scientifique réalisé dans le cadre d'une activité pédagogique associant élèves des lycées d'enseignement général et d'enseignement professionnel Victor Hugo de Carpentras, étudiants de DESS de l'Institut d'études politiques d'Aix-en-Provence, universitaires et chercheurs en sciences sociales, français et canadiens, sur le thème « Ecole, pouvoir, identité ». Ce colloque a réuni dix chercheurs en sociologie, histoire, sciences de l'éducation, sciences du langage et science politique, dont notamment Michel Maffesoli, Raphaël Draï, Eric Savarese, Suzanne Citron, Henri Del Pup, Henri Giordan, Pierre-François Gingras (chercheur canadien) et a été publié dans la revue n°2 de *Dialogues politiques* (www.la-science-politique.com).

L'objectif général de ce colloque était à la fois didactique et épistémologique. Pour nous, si une science vivante est une science qui débat, il nous semble indispensable de décloisonner le travail scientifique, de mettre en liens les connaissances acquises dans des disciplines institutionnellement séparées et d'offrir à des lycéens l'occasion de découvrir la « science-se-faisant » dans l'esprit d'une science non tant vulgarisée que citoyenne. L'objectif était de travailler les disciplines enseignées autrement et de promouvoir un accès différent aux connaissances. La démarche théorique poursuivie était de montrer aux élèves que les savoirs enseignés en Sciences sociales ne sont pas des vérités atemporelles, des connaissances « sans porteur », des descriptions ou reflets d'une réalité sociale préexistante, mais des savoirs construits par des chercheurs grâce à des techniques et méthodes, à des conflits et à un dialogue que le colloque a illustré. C'est, pour nous, un véritable enjeu pédagogique que de permettre à des élèves de saisir les modalités mêmes de construction du savoir scientifique, car la mauvaise

compréhension du statut des théories est une des difficultés majeures de l'enseignement des sciences (sociales et exactes). Enfin, réaliser un projet collectif a permis de développer la motivation des élèves, leurs travaux de recherche sur la thématique du colloque, sur les chercheurs qu'ils ont eux-mêmes présentés pendant le colloque, sur leurs travaux (dont ils avaient lu des extraits et travaillé les contenus en classe pendant l'année). Il y a donc eu un travail de longue haleine, avant, pendant et après le colloque.

Dans la double perspective d'une confrontation des savoirs et d'une réflexion collective des acteurs de l'École, nous publions aujourd'hui les actes du colloque scientifique « Violences scolaires et cultures » qui a eu lieu le 9 avril 2004, au lycée Victor Hugo de Carpentras.

L'objectif général de ce colloque était d'abord pédagogique : la confrontation des divers savoirs sur un même objet, de nature à promouvoir une démarche de rassemblement des connaissances utiles. Il est selon nous, indispensable de décroquer le travail scientifique, de mettre en liens les connaissances acquises dans des disciplines institutionnellement séparées et d'offrir à des lycéens l'occasion de découvrir la « sciences-se-faisant. », et ce, dans la logique qui est celle des Sciences économiques et sociales, depuis leur émergence disciplinaire dans l'enseignement secondaire.

Les intervenants et la logique du colloque

Les sciences sociales peuvent-elles lire à chaud les événements, des incivilités dans les collèges aux faits divers dans l'institution scolaire, sans pour autant céder à l'immédiateté ? C'est là le pari de ce colloque que de réfléchir aux enjeux de dénomination autant qu'aux effets de ce que nous qualifions souvent très vite de « violence scolaire » au singulier ou au pluriel. Les taxinomies sont des enjeux de pouvoir et les sciences sociales ont à décrypter ce qui se joue derrière les mots véhiculés par les média.

Dans la mise en chemin que Michel Maffesoli nous propose, au carrefour du labyrinthe de notre post-modernité ; celui-ci nous entraîne dans son texte « **De la violence** » presque à notre corps défendant, tout autant dans les formes paroxystiques, effervescentes, souterraines, transgressives et émergentes du social, que dans le dédale de nos propres zones d'ombre. « Le mal nous taraude » écrit-il dans la « petite épistémologie de la violence » qu'il construit.

« Reconnaître l'aspect structurel du mal, c'est participer, au sens mystique du terme, à la force des choses et à la puissance de la vie. Force et puissance pluralistes et polysémiques par essence »¹ écrivait-il déjà dans *la part du Diable*. Dans les sociétés post-modernes en gestation, corsetées et désenchantées par la saturation des valeurs universelles, dont la désaffection du politique n'est qu'une illustration, les marginalités créatrices, les altérités fécondantes, l'exacerbation de l'animalité et de la cruauté, la réanimation du sauvage sont le yin et le yang des ressources sociétales, nomades et tribales. La pensée occidentale pétrie de moralisme de bon aloi et de téléologie d'essence eschatologique ne peut éclairer l'obscur, « ôter les plis » (ex-plicare) de l'opacité humaine dans sa quête de la complétude d'une parousie achevée. Il s'agit dans ce mouvement d'expurger le mal ou de l'instrumentaliser, par des médiateurs : « le Christ Sauveur bien sûr, médiateur par excellence, mais aussi la Raison, le Prolétariat, autres entités hypostasiées, sans oublier ces avatars de la médiation que pourront être le confesseur, le psychanalyste ou l'intellectuel utile en sa forme ultime: l'expert »². « C'est contre « la violence totalitaire » de cet universalisme que resurgit ce que j'ai appelé la sagesse démoniaque », précise-t-il dans sa communication. Si la réduction à l'Un, monismes religieux, idéologique, scientifique, moral est l'expression achevée de la barbarie d'un universalisme abstrait, d'essence rationaliste et ascétique, « (...) le pluriel dans l'humaine nature est une réalité empirique d'antique mémoire »³. Or, selon l'expression de Gilbert Simondon, c'est bien le « plus qu'un » qui caractérise chaque personne, entre identifications multiples, rôles, masques, mimétismes, androgynie et exubérances. C'est ce plus qu'un qui outrepassé nos identités statutaires, sexuelles, idéologiques, professionnelles, sociales, qu'il s'agit alors de penser scientifiquement en acceptant le spectre du Diable. Selon Michel Maffesoli, mille indices témoignent de cette mutation post-moderne, où l'anomique est dans l'air du temps, où l'intégration par l'éducation citoyenne n'est qu'un leurre, où l'énergie juvénile n'a plus pour objet la revendication, le projet, l'histoire où la dissidence se répand, où les formes d'indifférentismes politiques se multiplient. L'ambivalence des communions communautaires post-modernes, « où le lieu fait lien », l'ubris des hystéries musicales et émotionnelles, les rites collectifs se diffusent comme par capillarité, dans l'ordinaire de la vie sociale, son quotidien, mâtiné d'imaginaires, de polythéisme des valeurs, sorte d'érotisme social où l'autre est là, le Diable au corps, dans ces communautés de destin tribales qu'exprime le temps du pluriel. S'il faut prendre au sérieux les plis de l'âme humaine, c'est qu'elle est habitée par

¹ Michel Maffesoli, *La part du diable, précis de subversion post-moderne*, Paris, Flammarion, 2002, p.78.

² Ibid, p.132.

³ Ibid, p.149.

l'étrange familiarité ou la familière étrangeté de ce qui « spectre » en nous. Mais le retour du refoulé est têtue et l'asepsie idéale des grandes théories occidentales ne résistent pas au retour têtue des archaïsmes nous rappelant, qu'on le veuille ou non, l'aspect pluriel de ces « choses » opposées et complémentaires les unes des autres, constituant quelque réalité mondaine que ce soit. Dans la tradition occidentale, nous vivons une hantise constante : la peur de l'ombre. Or, « c'est, en effet, la dignité humaine que de négocier avec le mal » suggère le penseur pour lequel il y aurait « un bon usage de la violence ».

Si toute production de connaissance est prise de risques, c'est à la fois le risque de l'autre et de ce que Michel Maffesoli baptise, la part du Diable... Acquiescerait-il, si nous le qualifions de « part du Diable » de la sociologie française contemporaine ?

L'intellectuel représente dans notre histoire politique, culturelle et scientifique celui qui s'engage, qui prend le risque de la réflexion, du débat, du dialogue et qui s'autorise à un droit de parole, témoignant d'un cheminement personnel au service d'une vérité à construire : l'immédiateté de l'information ne contribue pas à la formation de la personne. Montée inéluctable de la violence scolaire ? Manque d'autorité dans l'institution scolaire ? Démission des parents ? Montée de l'insécurité ? Les représentations sociales de la violence scolaire se nourrissent d'affects autant que de raison. L'expression de violences scolaires mâtinée du vocable d'incivilités stigmatisant les « sauvages »⁴ a fait florès dans les médias, rejoignant une représentation sociale généralisée de la montée de la violence de nos sociétés. Mais la connaissance se construit contre (contre les autres et contre soi-même) mais aussi avec, (avec soi-même et avec les autres) avec sa mémoire, ses oublis, ses rêves, ses non-dits, ses blessures : toutes ces souffrances fécondant la vie si elles sont pensées/pansées. Pour le regard iconoclaste du psychanalyste, « *la violence est un commencement* » comme le suggérait l'anthropologue Georges Balandier, dans *Civilisés, dit-on*⁵.

Le psychanalyste et formateur en travail social, **Joseph Rouzel** parle, dans son exposé « **la violence ordinaire** » de cet axiome d'entrée de jeu : l'être humain est animé d'une violence fondamentale. S'appuyant sur la théorie freudienne, force est de constater qu'il y a, à la base des pulsions, une violence irréductible. Mais « (...) confrontée à cette violence fondamentale, toute société a développé une autre forme de

⁴ Le succès rencontré par l'expression de JP Chevènement n'est pas anodin, et il nous faudra réfléchir sur les implications philosophiques et sociologiques d'une telle conception.

⁵ *Civilisés, dit-on*. PUF, 2003.

violence : la culture transmise par les différentes voies de l'éducation »⁶, écrit-il. Si selon Freud, l'ordre social s'impose par une violence originaire, par le passage de la horde à l'État et le meurtre du Père, les institutions, comme l'école, sont garantes et porteuses de cet ordre. En d'autres termes, l'école est à la fois lieu de pouvoirs multiformes et lieu d'inculcation des normes centrales de cohésion sociale. « On entrevoit au passage comment en ce qui concerne la lutte contre la violence, la culture est poussée au premier plan. (...) La pulsion qui nous anime, qui nous meut et nous émeut, nous fait une violence fondamentale Comment lutter alors ? Peut-être pas contre la violence, comme on l'entend dire partout, mais avec la violence ? »⁷

« Les sociétés occidentales se sont construites sur la confiscation de l'usage de la force par l'État. A cette violence légitime s'oppose une violence illégitime, celle des citoyens. Autant dire qu'on entrevoit là un équilibre précaire, jamais assuré. »⁸ Peut-être faudra-t-il alors accepter que, si comme le dit Freud dans une conférence de 1917⁹, « l'éducation, c'est le sacrifice de la pulsion », c'est bien qu'il n'y a pas plus d'éducation sans violence que de naissance sans violence ». Cette question est certes bien singulière pour les acteurs du système scolaire, confrontés aux difficultés du quotidien, la socialisation aussi est violence, l'institution aussi est violence. « C'est ce double mouvement d'une violence subjective confrontée à une violence collective toutes deux médiatisées par l'espace de la culture, dont le droit comme mode de régulation de la jouissance, est une des instances, que l'on peut nommer processus de socialisation Si la violence subjective de la pulsion qui taraude chaque sujet n'est vivable que si elle trouve dans son entourage familial et social ses moyens de traitement, qu'en est-il aujourd'hui des capacités de notre société post-moderne, à transmettre les formes symboliques où trouvent à s'appareiller violence subjective et violence collective ? Qu'en est-il de l'autorité aujourd'hui et de ses fonctions de pacification des violences quotidiennes ? »¹⁰ Autant de questions auquel l'exposé vivifiant de Joseph Rouzel nous confronte.

Si la perception des acteurs est essentielle pour saisir ce qui peut être qualifié de violence scolaire, à un moment donné de notre histoire, la perspective originale que soutient le spécialiste de ces questions, **Éric Debarbieux** consiste à choisir une voie médiane face au caractère relatif et situé de la notion de violence scolaire et, pour ce faire, d'admettre qu'il

⁶ Texte présenté au colloque de *Cultures en mouvement* qui s'est tenu du 4 au 7 juin 2003 au Corum de Montpellier.

⁷ Ibid.

⁸ Ibid.

⁹ S. Freud, *Introduction à la psychanalyse*, chap. 1., PB Payot, 1983.

¹⁰ Ibid.

n'est pas de savoir universel sur la violence. Rappelant qu'il est illusoire et étymologiquement inexact de réduire la violence à la force physique, l'auteur souligne qu'il est toujours question de rapports aux normes. Pour Debarbieux, « la violence [est] la désorganisation brutale ou continue d'un système personnel, collectif ou social se traduisant par une perte d'intégrité qui peut être physique, psychique ou matérielle. Cette désorganisation peut s'opérer par agression, usage de la force, consciemment ou inconsciemment, mais il peut y avoir violence du point de vue de la victime sans qu'il y ait nécessairement agresseur ni intention de nuire »¹¹ « En relativisant la fréquence des crimes, il ne s'agit pas de relativiser leur gravité, mais de refuser de nous laisser fasciner par ceux-ci. Il ne s'agit pas non plus de négliger les victimes, mais au contraire de les mieux écouter, explique-t-il dans son exposé « **Violence, microviolences et climat des établissements scolaires** ». Ce faisant, il remet en cause le modèle psychosociologique de l'insécurité réduite à un « fantasme » collectif.

Son choix se porte sur des enquêtes de victimisation consistant, pour mesurer la violence scolaire, à demander aux acteurs eux-mêmes quelle(s) violence(s) ils ont subi. Les acteurs définissent donc ce qu'ils entendent par violence, qu'ils s'agissent de « scholl bullying », ces brimades répétées entre élèves, d'incivilités, de « micro-violences » ou, plus durement, d'agressions ou de délinquance. C'est ce que confirme Eric Debarbieux : « la carrière de victime, comme la carrière délinquante, se construit précocement à travers de petites agressions non traitées, entraînant une dévalorisation profonde chez celui qui en souffre, un abandon de l'espace public et un repli sur soi et un sentiment d'impunité dangereux chez l'agresseur. »¹² Ces enquêtes définissent alors les formes de violence que les acteurs arrivent à repérer, à formaliser, à mettre en mots, compte tenu d'un état donné de l'opinion, médiatiquement construite et des représentations sociales du moment. « Il convient de tenir compte à la fois des variables sociales classiques, mais aussi des variables expliquant en interne climat scolaire et victimisation, en sortant d'une logique de faits divers » précise-t-il, proposant une analyse multipolaire des formes de violences scolaire sans réductionnisme. La violence scolaire ne se réduit pas à l'intrusion des facteurs externes perturbants et ne peut être lue uniquement par les facteurs internes à l'institution. La réalité sociale est complexe et les dénominations conceptuelles que propose le chercheur sont essentielles pour rendre compte des phénomènes.

¹¹ E. Debarbieux, *La violence en milieu scolaire, tome 1 : état des lieux*, Paris, ESF, 1996, p. 45-46.

¹² E. Debarbieux, *La violence à l'école*, in A. Van Zanten, *L'école, état des savoirs*, La découverte, 2000, p.404.

Pour le sociologue **Jean-Pierre Terrail**, dans sa communication « **De la violence comme rejet de l'école** », les violences scolaires et autres incivilités expriment une posture de rejet et une critique ostensible de l'institution scolaire. Par delà la multiplicité des comportements incivils ou violents à l'école aujourd'hui très différents du chahut traditionnel de l'école de la III^{ème} république, c'est sur la signification commune de ces comportements récents que le chercheur s'interroge. Y-a-t-il accord fondamental sur le sens de l'expérience scolaire quelle que soit l'origine sociale des familles et des élèves ? L'école unique a beau offrir des possibilités d'études identiques à tous, les élèves et leurs familles ne souhaitent pas nécessairement s'en emparer de la même manière.

La réponse est iconoclaste et ne peut manquer de faire réfléchir l'enseignant. « L'une des hypothèses susceptibles d'expliquer l'échec massif des jeunes dans les classes populaires, c'est qu'il ne s'agisse pas en réalité d'un échec. Ne prétendant pas obtenir un diplôme très élevé, s'intéressant peu à l'enseignement général et bien davantage à une filière professionnelle qui débouche rapidement sur la vie active et l'emploi, même s'ils avaient les moyens de réussir, ces jeunes n'auraient pas vraiment essayé de s'en servir. De ce point de vue, on peut même se demander si l'obligation scolaire à 16 ans est tout à fait justifiée, puisqu'elle condamne les professeurs de collège à subir la démotivation manifeste de tant d'élèves qui tournent les « intellectuels » en dérision et s'acharnent contre les « bouffons », écrivait-il déjà dans l'un de ses ouvrages.

Mais la recherche doit aussi au-delà des diagnostics, éclairer nos pratiques en rompant avec le sens commun et Jean-Pierre Terrail apporte des résultats - produits par ses enquêtes de terrain -, sinon directement utilisables pour la pédagogie et la didactique, mais qui permettent de mesurer les enjeux de ces pratiques et d'éclairer les choix du pédagogue et de l'enseignant : selon lui, la question des troubles portés à l'ordre scolaire est étroitement liée à celle des apprentissages, au sens que construisent les acteurs de l'expérience scolaire et à celle des interactions dans le lieu scolaire.

S'agissant des élèves, il écrit « On ne naît pas démotivé, on le devient ». Quel que soit le milieu social, les familles sont aujourd'hui massivement demandeuses de réussite scolaire : si le découragement des parents et la démotivation des élèves affectent préférentiellement les milieux populaires, c'est d'abord à l'expérience et en raison des difficultés rencontrées dans l'entreprise d'appropriation des connaissances. Pour comprendre la façon dont les violences scolaires sont produites,

il faut donc prendre en considération les modes de gestion des interactions entre élèves et adultes.

Dans un contexte de désenchantement de l'École, la violence scolaire devient un objet socio-médiatique... Ce qui ne veut pas dire que l'École ne soit pas confrontée à des formes plurielles de violences. Mais avec le développement des nouvelles technologies¹³ de l'information et de la communication, inféodées au marché mondial, les média constituent un appareil de production du consensus, mu par des logiques sociales. Les média, dans leurs interactions plurielles participent à construire nos représentations sociales et **Jean-Claude Ricci**, juriste et directeur de l'Institut d'Etudes politiques d'Aix-en-provence, dans sa communication « **Lectures de la violence scolaire** » prévient : « Nombreux sont les adultes d'aujourd'hui qui se souviennent d'une école où la violence n'existait pas et ils se trompent. » Sans doute, la question de la violence à l'École n'est-elle pas nouvelle : les rixes entre élèves dans les établissements scolaires n'étaient pas exceptionnelles au XIX^e siècle, notamment à Marseille en 1828, à Charleville en 1872 ou au lycée Louis-Le-Grand à Paris en 1883, émeutes qui donnèrent lieu à des combats d'une extrême brutalité avec la troupe ; alors qu'en 1851 les lycées parisiens Henri IV et Louis-Le-Grand comptaient respectivement, deux et treize prisons. « Signes », « sentiments », « climat de violence », témoignent dans la pluralité des vocables convoqués pour désigner une réalité polymorphe, de la difficulté à saisir la violence à l'École, comme phénomène complexe, croisant incivilités, comportements anormaux, sentiment d'insécurité, transgressions, intimidations ou autres harcèlements. Dans ce travail de lecture de la violence à l'École¹⁴, il est bien question d'envisager la « violence », non tant comme une catégorie objective, mais comme une construction sociale dépendante tour à tour, de l'environnement, de la culture et même des personnes. C'est d'ailleurs dans cet esprit que Jean-Claude Caron étudiait l'École au XIX^e siècle, sous l'angle de la violence, des châtiments et des sévices¹⁵.

Selon Jean-Claude Ricci, s'il y a de la violence même en milieu scolaire, c'est que l'école maximise les données qui peuvent exploser et l'un des premiers moteurs de ce désenchantement, c'est bien selon lui, la délégitimation complète de l'école. Elle n'est plus le lieu de formation de l'élite, le passage obligé de l'ascenseur social, le vecteur des réussites individuelles. C'est la fin d'un consensus école/société/familles sur

¹³ Pour reprendre ici l'expression usuellement utilisée bien qu'il s'agisse de techniques et non de technologies, la confusion terminologique n'étant pas anodine....

¹⁴ Nous renvoyons au Mémoire de recherche de Céline Argenti, *Violence à l'École, violence de l'École* (sous notre direction), I.E.P. d'Aix-en-Provence, 2000.

¹⁵ Caron J.-C., *A l'école de la violence - Châtiments et sévices dans l'institution scolaire au XIX^e siècle*, Paris, Aubier, 1999.

l'importance, sur la nécessité et sur la finalité de l'institution scolaire, qui s'est aujourd'hui rompu et dramatiquement rompu. Probable rupture du pacte républicain ?

S'il y a concurrence des instances de socialisation, aujourd'hui certaines sont radicalement allogènes au système scolaire. Cela se traduit par un effritement de l'intégration autour de valeurs centrales incontestées ou dominantes dont l'école républicaine fut le ferment. Les modes d'insertion scolaire se multiplient. Le lycée, par exemple, montre François Dubet n'est plus un lieu de socialisation, ou plutôt ce qui y socialisait les élèves ne lui appartient pas en propre. Il existe des « mondes scolaires » différents, selon les élèves et leurs origines sociales, c'est à dire des rapports au savoir, à l'institution, à autrui et à soi, des rapports d'appropriation/désappropriation symbolique de l'institution scolaire, qui infléchissent les parcours et stratégies scolaires.

Pourtant, il faut bien, explique le juriste animé de la passion de l'excellent pédagogue qu'il est, riposter aux faits les plus graves et il propose une batterie de mesures propres selon lui à déjouer au moins en partie les situations violentogènes.

Régulièrement, les sociétés sont traversées de conflits qui opposent individus, groupes sociaux et institutions. La régulation sociale est l'ensemble des processus susceptibles de fabriquer du lien social et concourt tour à tour à l'affirmation, à la reformulation et à l'affaiblissement des règles sociales, des normes et des valeurs politiques fondatrices d'un vouloir-vivre collectif, censé transcender les communautés et les intérêts particuliers. Un ensemble des pressions sociales, latentes ou manifestes visent à amener les membres de la société à se conformer aux normes collectivement prescrites, et les valeurs orientent et légitiment les normes sociales qui s'intériorisent en modèles de conduite et se cristallisent en institutions. Le « processus de civilisation des mœurs », de refoulement des sensibilités et des émotions, le développement d'un sentiment d'obligation et d'un système d'auto-contraintes intériorisées par la socialisation, repose sur des institutions, dont l'École, qui régulent les conflits menaçant la cohésion sociale.

Dans notre système politique républicain, la laïcité est au cœur de ce processus et le politologue, directeur de l'Observatoire du religieux, **Bruno Etienne**, dans sa communication « **La laïcité aujourd'hui face au pluralisme culturel et culturel** », nous fait ici part de ce que ses recherches lui permettent de conclure, comme il l'a récemment expliqué à la commission Stasi, et ce, dans l'optique de l'anthropologie complexe/archéologie du Politique que l'auteur revendique. Il me faut donc vous proposer une analyse clinique, lucide, précise-t-il, un concept

est toujours produit par un groupe social à un moment donné de son histoire, la laïcité aussi.

« Nous avons cru au monisme universaliste et républicain, expliquait l'auteur, dans une grenade entrouverte¹⁶ nous avons adhéré à l'idée de la Nation Une et universelle sans voir qu'elle impliquait une identité obsessionnelle : l'Autre doit devenir le Même ». La laïcité, corrélée au projet méritocratique a été historiquement en France l'instrument de la construction politique d'une citoyenneté originale aujourd'hui en crise selon le politologue. Si l'École participe à la construction politique du sens, entre unité et diversité, c'est au travers de la promotion d'une cité laïque, politiquement correcte en ce qu'elle neutralise en apparence les aspérités tant ethniques, sociales, culturelles, régionales que confes-sionnelles, dans un espace supposé homogénéisant – bien que jamais homogène – les singularités individuelles et les particularismes commu-nautaires. Or, l'institution scolaire est aujourd'hui confrontée à une demande croissante de pluralismes cultuels et culturels. Ainsi par exemple, certaines jeunes filles musulmanes veulent porter le voile à l'École, certains étudiants juifs refusent les examens pendant shabbat, les jeunes revendiquent et organisent d'autres formes de socialisation et de sociabilité, émergence de nouvelles tribus au sens de Maffesoli les revendications récentes de promotion des cultures et des langues régionales, des Bretons, des Corses, des Basques ou des Calédoniens, si elles ont d'abord investies les écoles privées, s'expriment au sein même de l'espace éducatif public. Notre modèle citoyen universalisant est en crise, tel est le diagnostic que nous propose Bruno Etienne. Ainsi en est-il de ce travail d'élucidation et de décryptages de nos peurs, de nos dits et de nos non-dits, par lequel, Bruno Etienne, parvient à dévoiler, autrement, le mystère des liens et des ruptures de liens qui nous font, tour à tour nous penser nous-mêmes et nous penser par opposition à autrui.

Le texte suivant, co-écrit par **Laurent Saadoun** et **Béatrice Mabilon-Bonfils**, « **Du cas d'école au sentiment d'abandon** », la laïcité comme déni du Politique aborde la question de la laïcité et de la violence scolaire au travers ses prémisses suivants les crises sporadiques que nous vivons dans l'institution scolaire depuis une vingtaine d'années sont bien plus que la traduction d'un désenchantement de l'école ou d'un « malaise enseignant », lycéen ou étudiant. Elles sont à saisir comme symptôme d'une crise de citoyenneté collective, d'une véritable crise du politique. La violence scolaire est au cœur d'un Malaise dans la citoyenneté.

¹⁶ *Une grenade entrouverte*, Editions de L'aube Essai /1999

L'École du pluriel, confrontée aux nouvelles demandes des mouvements religieux, aux résurgences des minorités culturelles et culturelles, n'est plus cette École républicaine, façonnant l'imaginaire collectif autour du déni du Politique, promotrice de l'idéal messianique positiviste, rationaliste et laïque. Cette École de la modernité politique, niant le Politique dans ses modalités violentogènes et réductrices de sens, en s'assurant le contrôle des corps et des esprits par la règle laïque, interprétée comme politique du déni, doit faire face aujourd'hui à un nouveau défi : celui des solidarités affinitaires, alors que dans le même temps le projet méritocratique dérivait de cette modernité individualiste. Les solidarités mécaniques que la modernité triomphante paraissent avoir laminées, que la violence symbolique de l'État centralisateur pensait avoir réduit au silence dans l'acculturation à la citoyenneté moniste resurgissent avec la crise de la raison. La citoyenneté devient plurielle.

Et l'École démocratique massifiée sous son apparente neutralité sociale, culturelle et politique, renverse le rapport au sentiment d'injustice sociale : plus l'École est en apparence ouverte au plus grand nombre, plus l'échec scolaire est perçu comme productions singulières des individus, d'où ce sentiment récurrent de déshonneur individuel, voire même familial et social.

Puis Laurent Saadoun poursuit sa réflexion dans un second article : « **La laïcité en question : de la mise en discipline au travail de purification** » dans une posture aussi critique que réflexive. Car il est donc vain d'attendre du politologue qu'il dise ce qui est bien ou ce qui est mal.

Selon lui, Laïcité est ce locus par lequel l'Autre et le Même peuvent se dire, par lequel le politique est « territorialisable » dans la rencontre de deux plans, l'un horizontal (l'image du mur), l'autre vertical (l'image de la tour) ; rencontre permettant la désignation d'un point par lequel sont fixées les conditions de fabrication d'une relation duale, de séparation et d'éloignement donc de conservation (travail du pur) et de surveillance et de contrôle (travail de l'impur) : ce point de rencontre que nous nommons, laïcité. Penser la laïcité, c'est interroger le sens commun que les instances de production de valeurs et d'opinions participent à définir par un salvateur retour aux travaux théoriques et aux hypothèses anthropologiques. L'École doit donner à chacun les moyens de la critique politique et sociale, les savoirs savants aussi.

Au-delà des a priori des pensées immédiates, les sciences sociales peuvent nous donner des clés pour saisir comment les jeunes investissent la notion de citoyenneté. La citoyenneté se définit-elle, chez les jeunes, par l'intériorisation d'une appartenance nationale ou les

appartenances concurrentes infra et supranationales priment-elles dans la construction sociale de l'identité politique des jeunes ? Peut-on conclure à une perte du sens de la citoyenneté chez les jeunes et ce, notamment dans une cité cosmopolite comme Marseille ? L'enquête menée par la politologue-spécialiste des sciences de l'éducation, **Françoise Lorcerie** nous éclaire, dans sa communication « **Les lycéens marseillais et la citoyenneté. un lien juridique ? politique ? moral ? les trois !** », sur les représentations de la citoyenneté que construisent les jeunes. Quel est l'*ethos* citoyen de nos lycéen(ne)s ? Le lecteur sera probablement surpris de lire les résultats que ces travaux nous apprennent pour comprendre la construction de l'identité politique des élèves en France.

Le détour anthropologique est le meilleur moyen d'en apprendre un peu plus sur soi-même et son propre système éducatif. C'est pourquoi nous avons été très honorés de la participation à cet ouvrage de deux chercheurs canadiens. Dans une perspective comparatiste, nous avons intégré à notre réflexion collective les travaux de deux chercheurs canadiens, **Yves Lenoir**, professeur titulaire à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative, et **Jean-Claude Kalubi Ph. D.**, professeur agrégé à la Faculté d'Éducation du Campus de Longueuil. Certes la manière dont s'est construite la citoyenneté républicaine française ne peut être comparée à la construction politique canadienne, et québécoise. Les systèmes éducatifs scolaires sont une émanation des États-nations¹⁷. L'émergence des États-Nations suppose la construction politique d'un citoyen éclairé, libre et en même temps membre d'une collectivité et porteur d'une identité nationale. « La première question [...] porte sur la notion même de citoyenneté et sur la possibilité de former un individu autonome, critique tout en développant chez lui le sentiment d'appartenance et de responsabilité vis-à-vis d'une communauté. »¹⁸ Les systèmes éducatifs scolaires français et nord-américains se distinguent à l'instar des conceptions différentes de la citoyenneté des deux continents.

En tant que lieu cardinal de la citoyenneté, en France l'École de la République travaille historiquement à la construction unitaire de la citoyenneté française, conçue comme déni des allégeances particulières et comme topos fondateur de neutralisation des milieux par un lieu homogénéisant, construisant un savoir pour une nation. En tant que lieu cardinal de la citoyenneté, l'École de la République travaille historiquement à la construction unitaire de la citoyenneté française, conçue comme déni des allégeances particulières et comme topos

¹⁷ Green, A., *Education, globalization and the Nation state*, 1997.

¹⁸ Nicolet, M., Éditorial, *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 2002, vol. 24, n° 3, p. 375-378.

fondateur de neutralisation des lieux et des milieux. Aux États-Unis la constitution de nation américaine repose sur la conviction d'être destiné à être un peuple ayant une mission civilisatrice à mener pour le reste du monde dans une société organisée par l'idéologie du melting pot. Selon Yves Lenoir, il existe deux logiques dans les systèmes éducatifs, l'une, française, de logique du sens (centrée sur la réflexion épistémologique et sur le savoir) et l'autre, états-unienne, de logique fonctionnelle (centrée sur l'agir) opératoire et sur le sujet apprenant. La communication d'Yves Lenoir, « L'éducation à la citoyenneté », un processus sociohistorique de mutation de l'université à l'école primaire. Analyse le processus sociohistorique de passage de l'éducation à la citoyenneté de l'université à l'enseignement primaire, en se centrant sur la situation nord-américaine et en tirant les exemples du système d'enseignement québécois. Il s'agit d'une mutation qui s'est produite sous l'effet conjugué de l'affaiblissement des États-nations et du processus de globalisation qui s'impose à nos sociétés actuelles.

Alors que la fonction universitaire, lors de la recréation de l'institution universitaire moderne au 18^e siècle, était centrée au départ sur le développement de la culture et de la citoyenneté dans un cadre national, sa réorientation en profondeur à la fin du 19^e siècle aux États-Unis, en a fait une université pragmatique au sein de laquelle ont primé les orientations instrumentales et économiques.

Enfin, au cours de la deuxième moitié du 20^e siècle, sous les pressions du discours idéologique néolibéral et dans une perspective de globalisation visant la marchandisation du savoir et l'adaptation du système de formation aux exigences de l'économie de marché, l'université et l'ensemble du système scolaire se voient progressivement forcés d'adopter une perspective entrepreneuriale en tant qu'industrie de service. Délaissant dès lors les finalités de formation culturelle et citoyenne qui lui étaient propre à l'origine, celles-ci ont été renvoyées aux ordres d'enseignement primaire et secondaire, mais en vidant l'éducation à la citoyenneté de ses dimensions juridiques et politiques qui en sont ses éléments constitutifs fondamentaux.

Puis **Jean-Claude Kalubi**, dans son texte, **Trois questions sur le développement des communautés d'apprentissage en milieu scolaire**, aborde la question des modalités d'intégration des élèves par l'enseignant qui mutatis mutandis, peuvent éclairer toutes les pratiques éducatives.

Dans le contexte des changements actuels, plusieurs observateurs cherchent à découvrir comment l'enseignant peut intégrer tous ses élèves, et les entraîner dans un modèle de communication favorisant des

solutions créatives. L'accent mis sur la revalorisation du climat d'apprentissage a permis d'adopter des paradigmes tels que les organisations éducatives et les communautés d'apprentissage, pour insister, du moins dans le contexte des pratiques scolaires, sur la nécessité d'honorer la capacité des groupes à s'améliorer et à tirer le meilleur bénéfice d'une diversité des expériences individuelles et collectives. Or, pour comprendre les facteurs déterminant le sens des actions, il apparaît nécessaire de définir le cadre conceptuel de référence, entourant diverses expériences de développement des communautés d'apprentissage. Certes, la description des communautés apprenantes ouvre une fenêtre sur des perspectives réflexives et socioconstructivistes. Dans les systèmes scolaires comme celui du Québec, la création des conseils d'établissement a placé les projets des enseignants et des parents sous le contrôle administratif desdits conseils. Cela donne, dans les faits, une place conséquente aux parents comme participants actifs à l'évolution positive de l'école, des classes et des groupes d'apprentissage. Plusieurs questions débattues lors de nos interventions sur le terrain méritent, dans ce texte, une approche particulière, des questions d'ordre culturel, épistémologique et organisationnel.

Selon **Hervé Terral**, les sciences sociales (la Science sociale, comme on disait volontiers au 19^{ème} siècle) doivent nous permettre une « compréhension » (plutôt synthétique, plutôt globale) de la diversité du réel : d'une part de réfléchir à notre inscription dans le vaste monde et d'autre part de saisir comment ce dernier nous « enveloppe ». Ce double mouvement doit nous permettre une mise à distance critique (entre autres de nous-mêmes, de nos préjugés, de nos affects) et une « amélioration » de nos actes – toujours relative néanmoins. Le détour historique est alors un outil de compréhension du présent pour conclure notre cheminement autour de la question des violences scolaires.

Le sociologue **Hervé Terral** nous propose dans sa communication « **Etrangers dans l'école et la cité ou Carpentras entre différences, violence et paix sociales** », un détour, d'une promenade à l'autre qui tournent assez mal l'une et l'autre, de Carpentras 1850 à Breslau 1900, pour mieux revenir à la scène scolaire d'aujourd'hui – après un long « excursus » volontaire dans la société globale et la petite Cité du Vaucluse – pour conclure la différence est source de conflit et à l'occasion de violence. Mais elle est source de rencontre et, partant, d'innovation et de progrès.

Enfin, l'historien du droit **Gérard Minaud** dans son texte « **Scolarité et violence dans le monde antique romain** », nous propose de cheminer à travers les textes anciens car la curiosité conduit à vouloir comparer les rapports actuellement établis nés entre les individus à ceux