

Le professeur et le sauvageon

Violence à l'école, incivilité
et postmodernité

Éric Debarbieux

La violence en milieu scolaire est l'occasion d'un discours de décadence qui réactive la vieille catégorie anthropologique de « l'enfant-sauvage », infra-humain et de peu de raison. Ce discours de la décadence prend parfois un tour nationalitaire, en opposant barbarie et civilisation. L'explication ethnicisante de la violence scolaire en est une conséquence. La crise identitaire que révèle la violence se nourrit de l'exclusion sociale et de la mutation postmoderne de l'idéologie éducative. Peut-être la solution réside-t-elle dans une action modeste plutôt que dans la recherche éperdue de valeurs métasociales ou de grands récits peu efficaces pour assurer la refondation de l'identité en souffrance.

La violence à l'école – et la violence des enfants et des jeunes en général – est un sujet d'inquiétude pour bien des démocraties libérales occidentales. En Suède ou en Angleterre, en Hollande ou au Québec de vastes programmes d'action sont mis en place pour tenter de la prévenir, sinon de l'éradiquer. En France, le débat prend un tour plus vif, et particulièrement identitaire tant la République et son École entretiennent des rapports passionnels. Dans la presse, dans les discours officiels parfois, dans les salles des professeurs souvent, resurgit le thème d'une brutale dégradation des mœurs éducatives, l'idée d'un manque épouvantable dans la transmission des « valeurs » qui ensauvage l'enfance et menace culture et paix sociale. La voie est étroite entre une possible exagération des faits et une

sous-estimation de ceux-ci, entre une compréhension naïve pour les agresseurs, qui est oubli des victimes, et une rigidité autoritaire, vengeresse et répressive.

Dans les vastes enquêtes de terrain que nous avons menées ces dernières années (Debarbieux, 1996), nous avons été sans cesse confrontés à ces pressions idéologiques, à ces contradictions ressenties par les enseignants, comme par leurs élèves, et plus largement par l'ensemble de nos interlocuteurs. Sans revenir sur ces enquêtes, et sur leur construction méthodologique, le but que nous nous proposons dans cet article est de décrire et de comprendre les implications de ce souci au sujet de la violence scolaire pour notre démocratie et notre image de l'enfant. Pour cela

nous tenterons de montrer que le « retour de l'enfant-sauvage » est retour d'un archaïsme anthropologique qui situe l'enfance comme âge de sauvagerie et de déraison, exposant l'humanité au risque de la décadence. L'enfant serait « à risques », situé entre sauvagerie et dressage, nature et culture, progrès et régression. C'est la culture qui serait menacée à travers l'agression contre l'École, et la refondation des valeurs serait la seule manière de préserver en même temps l'enfance innocente et la démocratie républicaine. Ce républicanisme universaliste prend parfois un tour nationalitaire (Lorcerie, 1996), en pointant les racines de la violence vers les parents d'élèves, particulièrement issus de l'immigration, et l'explication « ethnique » et culturaliste de la violence fait son chemin. Nous nous efforcerons d'en comprendre le surgissement à travers une réflexion globale sur la crise de l'idéologie du progrès, liée à la fois à l'aggravation du dualisme socio-économique et au fractionnement postmoderne du sens et des normes. C'est dire que dans cet article notre réflexion sera autant d'anthropologie philosophique que de sociologie.

LE DANGER D'ENFANCE

Les sociétés antiques et anciennes se sont toujours méfiées de l'enfance, car elles se méfiaient de la nouveauté. Nulle idéologie du progrès pour croire que l'enfant était un espoir de vie meilleure, au contraire. Ce qui domine dans les croyances populaires, comme dans bien des textes littéraires ou philosophiques, c'est le sentiment que les hommes du passé étaient meilleurs, plus forts, et que le mieux à faire était de leur ressembler dans une chaîne sans discontinuité. Le mythe fondateur est le mythe de l'âge d'or, qui trouve une de ses plus vieilles expressions littéraires dans la *Cosmogonie* d'Hésiode pour qui l'histoire humaine n'est que la longue succession d'âges déliquescents, au risque de voir disparaître dans les fracas guerriers l'humanité entière. La ressemblance sans changement de l'enfant à ses parents et aux ancêtres est une preuve de maintenance de l'humain. Toute anormalité chez l'enfant, comme dans la nature, est considérée comme le signe d'un terrible danger : elle est la manifestation de la Terre irritée, la preuve de la chute vers la bestialité (Delcourt, 1986, 79). La naissance maléfique est celle « d'enfants qui ne sont pas semblables à

leurs parents » (Hésiode, *Travaux*, 243), c'est-à-dire d'enfants qui « ne sont pas conformes à leur genre », qui ne sont pas capables de se tenir debout, car la station droite est le propre de l'humanité (Gallien, *De usu partium*, III, 2). L'éducation est considérée d'abord comme un dressage, comme une manière d'ériger l'humain en l'homme (Tassin, 1986, 11), comme une correction du trop-plein enfantin de nature et d'animalité (1). D'où la fondation d'une pédagogie du redressement, qui dominera largement l'histoire de l'éducation occidentale jusqu'au XIX^e siècle, malgré des périodes de relatif apaisement, malgré la contradiction apportée par certains médecins ou certains philosophes, malgré l'apparition progressive d'une pensée plus optimiste, autour du culte de « l'Enfant-Jésus » (Morel, 1997). C'est que, structurellement dans les sociétés traditionnelles, « pendant le temps de leur croissance, avant d'avoir sauté le pas, les jeunes occupent une position liminale, incertaine et équivoque » (Vernant, 1986). On peut d'ailleurs penser que l'idée d'une naturalité de la violence enfantine, figée dans le cadre d'une agressivité innée, plonge ses racines dans la définition occidentale de l'homme et des relations qu'il entretient avec sa descendance. Dans cette conception joue cette catégorie majeure de langue et de pensée qu'est « l'âge de raison », qui décide d'un partage radical consistant « à séparer nettement l'enfance considérée comme un *en deçà de la raison, du reste de l'humanité de l'homme* » (Joly, 1982). En définissant l'homme comme « animal raisonnable », la philosophie occidentale détermine la coupure inaugurale de l'humanisme entre la raison et son autre, une folie native qui bestialise l'enfant (2), pas encore de raison (3). La Bible avait été précise sur ce point (Proverbes, 28, 15) : « La folie est liée au cœur de l'enfant et c'est la verge de la discipline qui l'en chassera ». Contre le message évangélique du « *En vérité, je vous le dis, si vous ne changez pas et ne devenez pas comme les petits enfants, vous n'entrerez pas dans le royaume des cieux* » (Mathieu, 18, 1), Saint-Augustin, qui eut la plus profonde influence sur l'éducation du redressement (Girolitto, 1986), affirme : « *Si on laissait l'instinct l'emporter chez l'enfant, il deviendrait à coup sûr un grand criminel* ».

En tout cas, ce qui importe le plus dans les sociétés traditionnelles, et en particulier rurales, c'est la continuité, contre l'innovation, et c'est éminemment vrai de l'éducation. Ce contrôle de

l'innovation ne s'opère cependant pas par les seuls parents, loin de là. La transmission par le *peer-group* est certainement aussi importante, sinon plus, que la correction paternelle et la socialisation juvénile s'effectue largement sous la forme d'une co-éducation où alternent une grande liberté et une brutalité assumée, laissant une part importante aux rituels d'initiation qui permettaient le passage à l'âge adulte. À vrai dire, et jusqu'au début de ce siècle dans les campagnes françaises, comme en milieu ouvrier (Crubellier, 1979, Weber, 1983), domine un mode éducatif largement basé sur la brutalité correctrice et sur l'agonistique entre pairs, comme clef de la normalisation. Le célèbre roman de Louis Pergaud, *La Guerre des Boutons*, reste une métaphore indépassée de cette ancienne socialité : liberté et combats rituels, dureté des mœurs et exaltation des valeurs viriles, expériences risquées et collectives, correction manuelle lorsque les codes qui fondent les rapports sociaux sont dépassés par le châtement excessif, hybristique, du Bancalé, le traître de l'histoire. En abandonnant ce modèle ancien, notre idéologie éducative a changé en profondeur notre rapport à l'enfant, et à la violence.

LE SIÈCLE DE L'ENFANT

En 1900, lorsque la suédoise Ellen Key ouvre notre siècle pédagogique par son ouvrage *Le siècle de l'enfant*, elle anticipe largement un siècle qui verra promulguer une Convention internationale des droits de l'enfant. Mais elle entérine aussi une évolution pluriséculaire où s'est lentement cristallisé ce qu'Ariès a appelé naguère « la découverte de l'enfant » (Ariès, 1960). On sait bien ce que la thèse d'Ariès a d'excessif, en mésestimant par exemple l'importance de l'enfant au Moyen-âge (Alexandre-Bidon, 1991). Ou encore, en utilisant son modèle, d'autres historiens ont pu montrer comment l'empire romain avait connu lui aussi sa « découverte de l'enfant », et l'âge classique comme les temps modernes ne sont pas aussi originaux qu'Ariès les a pensés (Néraudeau, 1984). Il est pourtant indéniable que, dans la modernité, l'enfant est progressivement devenu une valeur fondamentale, tout d'abord dans les classes aisées de la société, puis dans les classes moyennes qui feront un triomphe à « la cause des enfants », pour reprendre le titre d'un ouvrage célèbre. Au thème de la sauvagerie va

répondre puis se substituer le thème de l'innocence enfantine et de la bonté native. Si au XVI^e siècle Rabelais propose une vision plus optimiste de la nature humaine, il ne s'en agit pas moins d'un idéal aristocratique de lettrés « naturellement » assoiffés de savoir, érudits par goût, retirés dans l'abbaye de Thélème : « les gens libères et bien nés ont par nature un instinct et aiguillon qui les poussent à falcts vertueux et retirés du vice » (Gargantua, I, 57). L'influence révolutionnaire de Rousseau sur les représentations de l'enfant peut certes être célébrée, il n'en est pas moins vrai que, dans son *Emile*, il n'hésite pas à écrire : « Le pauvre n'a pas besoin d'éducation, celle de son état est forcée, il ne saurait en avoir d'autre ». Les Lumières, si souvent invoquées comme Mères fondatrices de l'égalité universaliste et républicaine, ne sont guère tendres pour les enfants du peuple, ainsi de Voltaire qui remercie La Chalotais pour son *Essai d'éducation nationale* (1763) : « Je vous remercie de proscrire l'étude chez les laboureurs. Moi qui cultive la terre, je vous présente requête pour avoir des manœuvres et non des clercs tonsurés » (4). L'enfant-roi ? Peut-être, mais pas n'importe quels enfants (5).

L'enfant au centre est d'abord un modèle de la bourgeoisie malthusienne, et les valeurs de la famille puero-centrée ne se diffuseront que très progressivement et tardivement à l'ensemble des classes sociales. Moins d'enfants, mieux d'enfants, c'est toute une société qui se mettra à rêver de l'enfant et de la douceur du foyer. Quel écart, par exemple entre la célèbre apostrophe de Saint-Augustin (*Cité de Dieu*, XXI, 14) : « Qui donc ne reculerait d'horreur et ne choisirait la mort si on lui offrait le choix entre mourir et redevenir enfant ? » et cette déclaration d'Ellen Key : « Tant que le père et la mère ne courberont pas leur front dans la poussière devant la grandeur de l'enfant ; tant qu'ils ne verront pas que le mot « enfant » n'est qu'une autre expression pour l'idée de Majesté ; tant qu'ils ne sentiront pas que c'est l'avenir qui sous la forme de l'enfant sommeille dans leurs bras ; que c'est l'Histoire qui joue à leurs pieds [...] C'est seulement quand le père verra dans son enfant le fils de roi qu'il doit servir en toute humilité avec le meilleur de ses forces, que l'enfant sera en possession de tous ses droits ». La valeur de l'enfant est ainsi liée à une conception progressiste de l'histoire. L'enfant est roi, car il est le meilleur espoir de l'idéologie du progrès. Il ne s'agit plus de maintenir une tra-

dition, mais d'innover. C'est sans doute d'ailleurs pour cela que le rêve de l'enfant naturellement bon est un rêve de classes moyennes, fortement motivées par la mobilité sociale, et qu'il sera remis en cause en même temps que les chances de mobilité diminueront (6). Bien entendu, dans la pratique comme dans les mentalités le modèle ancien coexiste avec ce nouveau modèle et le tableau de l'idéologie de l'enfance aux XIX^e et XX^e siècles est extraordinairement difficile à brosser : la restauration des Humanités classiques (7) alliée à une discipline scolaire rigoureuse semble redire le respect des Anciens contre les Modernes, dans une querelle qui a encore ses thuriféraires académiques. L'enfant devient pourtant l'enfant choyé, protégé, au sein d'une famille restreinte où la socialisation mutuelle par le groupe de pairs est considérée comme nocive.

Ce qui nous paraît essentiel est le climat chaleureux, l'affection qui entourent idéalement l'enfant. Le développement « postmoderne » (Shorter, 1977) d'autres modèles familiaux ne remet d'ailleurs pas en cause ce dogme : même dans « la famille à la carte » (Lipovetsky, 1992) la maxime reste « Droits des enfants, devoirs des parents ». L'idéal de non-violence – avec toutes les fragilités concrètes d'un idéal – impose de nouvelles normes à l'éducation : la modernité en privilégiant l'affection a dévalorisé la violence éducative, celle des parents et celle des enfants dans le groupe de pairs. L'usage de la force en éducation est devenu un des répulsifs sociaux les mieux partagés, et le châtimement corporel correctif est sérieusement mis en question. La mise en scène très médiatisée des enfants battus ou des violences sexuelles contre mineurs joue le rôle cathartique que jouaient les Tragédies antiques : elles montrent ce qu'il ne faut pas faire, paradigmes épouvantables qui visent à détourner de l'inadmissible social. Notre siècle a vu aboutir l'idéal des élites du XIX^e siècle, qui resserrent l'enfant dans une famille qui le protège et dans une école qui prolonge l'action de la famille. L'irruption de la violence dans les écoles est atteinte au sacré, crainte d'un renouveau de sauvagerie. Si l'on a peur pour ses enfants, on a aussi à nouveau peur des enfants. Retour des classes dangereuses, retour de l'enfant-sauvage, nouvelle peur d'une dégénérescence de l'humain en l'enfant sont peut-être à travers le prisme de la « violence à l'école » de nouveaux aliments pour notre idéologie éducative.

LE DISCOURS DE LA DÉCADENCE

C'est au tournant de notre décennie, comme nous l'avons montré par ailleurs, que le sujet de la violence des enfants à l'école est devenu en France un sujet majeur (Debarbieux, 1997). Le discours de la décadence s'en est alors alimenté. En analysant thématiquement (8) une revue de presse d'environ 150 articles parus entre 1992 et 1996 (mars) (9), nous avons pu montrer que dominait l'impression d'une montée générale de la violence, même si le thème de la « banlieue » est lui aussi très présent. Ce dernier thème est souvent cooccurent avec le thème de la généralisation de la violence scolaire, mais par imprégnation ou surtout invasion des bas-quartiers vers les écoles ordinaires.

Un thème est fréquent, celui de la sauvagerie, porté par un lexique de guerre urbaine ou tribale : « la loi de la jungle » (Les Cahiers Pédagogiques, 1991), ou cette introduction d'un article du Point (1993), « *l'engrenage insécurité – délinquance sur fond de tensions culturelles et raciales rongé les banlieues. Un phénomène si profond et si grave que tout l'équilibre du pays est en cause : il fabrique une jeunesse violente encore marginale, mais suffisamment nombreuse pour constituer un élément de déstabilisation sociale* ». Les crimes commis par des mineurs amènent plus fréquemment des généralisations « philosophiques », sur la « barbarie enfantine », locution qui forme titre pour un article d'André Comte-Sponville dans l'Événement du Jeudi du 2 décembre 1993. Pour ce philosophe, « *la violence des enfants n'est pas une aberration, une monstruosité, une exception : elle est la règle de la nature, de la vie, de la pulsion, dont on ne sort que par une autre règle, qui est de douceur et de respect. Mais celle-ci n'est jamais donnée à la naissance. C'est culture contre nature : civilisation contre barbarie... sans quoi il n'y a que la bête humaine, qui est la pire de toutes* ».

La violence est le fait des « vandales » (Sud-Ouest), des « desperados » (l'Événement) ou des « enragés » (France-Soir), tout au moins des « fouteurs de merde » (Le Nouvel Observateur) « qui s'en prennent à « nos » enfants », mêlant ainsi l'imaginaire de l'enfant-roi, victime, et de l'enfant des classes dangereuses, agresseur. En témoignent des titres comme celui-ci, extrait d'une revue à destination des parents d'élèves (Aquitaine, 1996) : « *Guerre des blousons : La*

délinquance à l'École serait montée d'un cran. Des bandes viendraient racketter à la sortie des collèges et lycées. Que risquent vraiment nos enfants et comment s'en défendre ? ». La représentation dominante semble être celle d'une montée irrépressible de la violence scolaire, liée aux banlieues populaires, mais plus sûrement à une société qui, globalement ne sait plus éduquer ses enfants. Cette représentation se nourrit de faits divers terribles. Même lorsque le fait divers n'est pas présent, l'impression est que toute école est menacée. Un article de Sud-Ouest relate la concertation voulue par le Ministre, dans tous les établissements scolaires de France, telle qu'elle a été menée dans une école d'une banlieue très privilégiée de Bordeaux : « Violence à l'École : le poids du silence. La réflexion organisée hier au collège François Mauriac n'a pas donné lieu à un débat animé. Un établissement peut-être privilégié, mais pas à l'abri de la violence ». Cette représentation transcende les clivages politiques. Certes, Revel, dans un des éditoriaux au vitriol dont il a le secret, n'hésite pas à dire dans Le Point que la violence scolaire ne peut être imputée aux seuls déterminants socio-économiques, mais qu'il faut plutôt comprendre qu'il est plus facile « de piller, de violer, de tuer » que d'étudier et que « les élèves ne s'en privent pas ». Mais Les Cahiers Pédagogiques, revue pédagogique de gauche, n'hésite pas à titrer sur « la violence devenue règle » ou à examiner « les violences ordinaires dans une école de campagne sans histoires ».

Le discours de la décadence s'empare surtout d'une supposée insuffisance parentale, et le discours dominant est une mise en accusation des parents, du manque de re-pères, comme un jeu de mots pseudo-savant tend à le faire accroire. Dans nos enquêtes, nous avons souvent relevé, avec d'autres (Payet, 1992 et 1995, Dubet, 1997) que les adultes des établissements sont intarissables sur le sujet de la « mauvaise éducation », sinon de la non-éducation, reçue par les enfants. Les anathèmes contre la famille sont extrêmement durs, nous en pourrions noircir des pages. « On a des familles défavorisées, qui sont très démunies et qui en définitive n'ont aucun regard vis-à-vis de l'école. Sur 90 familles y'a 80 familles qui se foutent complètement du rapport de l'élève avec l'école, qui ne savent rien de ce qui peut se passer (10) ». Le thème de la démission parentale est le plus fréquent, celui qui fait l'unanimité dans les clivages politiques et idéologiques. Démission ou

absence des pères, monoparentalité, laxisme éducatif, enfants qui traînent jusqu'à des heures indues dans les rues, enfants battus, parents battus : tout est jeté pêle-mêle comme vérité d'évidence par des enseignants qui n'habitent pas les quartiers. A cause de leurs parents, « les élèves ont tous les droits mais ne connaissent pas l'application du mot devoir », « tout est devenu laxiste au sein de la famille, regardez la place des enfants au sein de la famille, même quand on cherche à avoir une bonne éducation ». Dans l'enquête par questionnaire que nous avons menée auprès de 617 enseignants nous avons demandé à ceux-ci s'ils estimaient que la famille « jouait son rôle » mieux qu'auparavant, pareillement ou moins bien. Plus de 70 % ont répondu moins bien, et aucun mieux. L'opinion de ces enseignants n'a d'ailleurs rien d'original, si l'on en croit un sondage réalisé en février 1996 pour l'hebdomadaire *La Vie*, l'opinion publique rendant responsable des violences scolaires une mauvaise éducation familiale.

L'ENFANT « DE » SAUVAGES

Le thème de la sauvagerie renaissante hésite entre la sauvagerie native des enfants, homologue au vieux schème anthropologique de « l'enfant-sauvage », et le thème de « l'enfant de sauvages », qui ethnicise, voire racialise la violence scolaire. Ainsi de cette Une du quotidien d'extrême droite Présent (1991) : « Ce n'est pas parce que ce sont des jeunes, c'est parce qu'ils sont restés des sauvages ». Lors d'un entretien avec un professeur de collège, dans une zone particulièrement sensible du Sud-Est de la France, celui-ci, décrivant les graves difficultés qu'il avait connues avec certains de ses élèves « gitans » nous disait : « ces enfants sont naturellement agressifs ». La naturalisation ethnique de la violence scolaire se nourrit souvent du thème de l'invasion de l'école par des éléments extérieurs, dont on sait pourtant à quel point les intrusions sont extrêmement limitées (moins de 10 % des cas probablement). L'explication « ethnique » de la violence est devenue plus fréquente, s'associant fréquemment d'ailleurs au thème de l'affaire du « voile islamique » (Lorcerie, 1996, Debarbieux et Tichit, 1997a, 1997b, Barrère et Martuccelli, 1997). Paradoxalement des faits de culture sont utilisés comme des faits de nature, et cette naturalisation de la violence est désignation ethnique.

À la croyance au « handicap socioculturel », qui avait gauchi les thèses pourtant non fatalistes de Bourdieu (11), succède une croyance en un « handicap socio-violent » qui s'associe parfois avec une croyance en l'ethnoviolence. Pour en rendre compte et sans reprendre l'ensemble de nos travaux et des preuves que nous avons accumulées sur le sujet, nous retranscrivons ici une partie des observations que nous avons faites dans un lieu prestigieux de la République, l'Académie des Sciences Morales et Politiques, dépendant de l'Institut de France.

Au cours d'une séance consacrée à des « auditions » sur la violence à l'école et après l'intervention du proviseur d'un lycée de la banlieue parisienne, qui décrivait la situation de son établissement scolaire, le débat s'engage entre celui-ci et un public restreint mais prestigieux, constitué d'académiciens et d'hommes politiques. Quelques « morceaux choisis » se passent presque de commentaires :

Un historien : *« C'est quand même l'Islam qui est en cause, les gens qui les encadrent, les Afghans [...]. Est-ce un problème social, ou est-ce autre chose ? Est-ce que ça n'est pas une invasion ? Les grandes invasions ont commencé comme ça, par des gens qui venaient comme serviteurs »*

Un autre historien : *« Oui, ça a commencé comme cela à la chute de l'empire romain [...] C'est une immigration de peuplement maintenant, contrairement à ce qui était au XIX^e siècle »*

Une inspectrice générale : *« On pense aux troupes d'enfants sauvages, d'enfants-loups qui erraient le couteau à la main dans les campagnes russes »*.

Et enfin, le proviseur concerné : *« Je suis un administrateur civil aux affaires indigènes »*.

Quelle plus terrible illustration du discours de la décadence pourrions-nous proposer ? Tout s'entrelace : la bestialité féroce du loup, la chute de l'empire romain, et le colonialisme, l'immigré et le non-civilisé, le choc des cultures et l'Islam. On peut se rappeler cette délibération du conseil régional de Haute-Normandie adoptant le lundi 15 décembre 1997 une motion d'urgence suite à des incidents dans un collège d'Évreux et demandant *« des mesures concernant les auteurs de trouble pouvant aller jusqu'à l'exclusion définitive des établissements, l'expulsion du territoire français*

s'ils sont étrangers, la suppression des aides sociales et familiales ». Nous ne soupçonnons pas pour autant une dérive raciste généralisée dans l'école, mais voulons pointer à quel point la crise identitaire est forte, s'alimentant d'une image d'invasion menaçante, sinon par des hordes barbaresques du moins par la délinquance, et par des cultures étrangères, non laïques. Ainsi de ce titre d'un quotidien (La Croix, 1996) : *« Les enseignants minés par la violence scolaire. La forteresse contaminée »* (l'expression est également utilisée dans Le Point, en 1993). Françoise Lorcerie (1996) a montré comment les tenants de la laïcité dite « républicaine » ou « à la française » rencontrent une audience considérable dans l'opinion publique et chez les enseignants, contre ceux d'une laïcité plus ouverte ou tolérante, quelles que soient leurs bases théoriques désormais bien posées. La violence scolaire est devenue un élément de ce débat, permettant la dramatisation du discours de la forteresse assiégée, et le discours sécuritaire se pare des voiles des « valeurs » laïques.

VIOLENCE, INCIVILITÉ, POSTMODERNITÉ

Ainsi schématiquement décrit, ce discours de la décadence pourrait être traité par un mépris poli qui le catégoriserait sous le genre du « fantasme d'insécurité ». Un halo imaginaire se créerait autour de quelques faits divers, dont la rareté n'est plus guère à prouver (Chesnaï, 1981). Sans l'ombre d'un doute, la violence à l'école est l'occasion d'une lutte idéologique amalgamant de vieux archaïsmes, en les transformant profondément dans une perspective allophobe, démocratiquement dangereuse. Allons plus loin : voir la violence scolaire en France à travers le prisme du crime de sang, c'est confondre des pathologies individuelles exceptionnelles avec une pathologie sociale, c'est confondre faits divers et fonctionnements sociaux. Toutes les statistiques et la plupart des travaux scientifiques montrent la relative rareté des crimes et délits graves en milieu scolaire, même s'il convient de noter une augmentation limitée des agressions contre les personnes, qu'il reste encore à mieux mesurer. Le modèle du « fantasme d'insécurité » est cependant insuffisant : d'une part car il oublie le point de vue des victimes : ce n'est pas parce qu'une victime est statistiquement rare qu'elle n'a pas d'import-

tance (12), d'autre part car, comme l'a bien démontré Sébastien Roché (1993, 1994, 1996), il ne prend pas en compte l'augmentation impressionnante de la petite délinquance et des incivilités. L'ensemble des microvictimations liées à la *montée considérable de la petite délinquance* et de ce que les criminologues nomment les incivilités explique l'insécurité ressentie par les personnes dont la vie quotidienne se dégrade effectivement, alors même qu'elles n'ont pas été victimes directement de crimes et délits. La tension sociale se nourrit d'une impression globale de désordre, de la difficulté du maintien de l'ordre en commun qui assure aussi le maintien de la personne dans ses interactions sociales. Il n'en va pas autrement à l'école.

La violence est cause et conséquence d'une désorganisation de l'ordre, introduction d'un chaos, perte de sens, de compréhension. Pour le philosophe Eric Weil, à l'homme seul se révèle la violence « parce qu'il est seul à chercher un sens, à inventer, à créer un sens à sa vie et à son monde, un sens à sa vie dans un monde organisé et compréhensible, un monde organisé et compréhensible par référence à sa vie, comme un pays du sens de sa vie » (Weil, ed. 1987). La violence est opacité du monde, désorganisation des croyances qui ne permettent de diriger ma vie, d'en être maître. Abolissant les limites identitaires, elle est crise de sens. La violence est « l'intrusion de l'inattendu sous sa forme la plus radicale », disait Hannah Arendt (Arendt, ed. 1989, p. 106). Cet inattendu peut surgir car les limites qui nous protégeaient sont abolies (13). La violence est suppression, abolition, destruction de la limite qui borne et donne sens et socle à l'être qu'on violence, comme à celui qui violence. D'où la grande importance de la notion d'incivilité : elle est, elle aussi, type idéal de la violence, par le sentiment de désorganisation qui la sous-tend, par la perte de sens qu'elle connote, désorganisant l'organisation identitaire des individus qui en pâtissent.

L'incivilité scolaire est la preuve de la désorganisation du monde scolaire. Elle est le meilleur signe de cette crise de sens qui s'est emparée de notre système d'enseignement, et plus loin de l'ensemble des pratiques éducatives. Comme d'autres (Dubet, 1994, Ballion, 1997, Peralva, 1997), nous voyons dans la massification et dans la prolongation des études, qui se sont opérées dans un contexte de chômage massif des jeunes,

des causes de cette crise de sens. Même si la surmobilisation est le plus souvent la règle (Charlot, 1997), le doute est fort quant aux capacités de l'école à tenir ses promesses d'intégration sociale, lorsque l'insertion professionnelle est très problématique. Il est bien possible que l'incivilité de certains jeunes soit une incivilité réactive, l'expression d'un amour déçu pour une école incapable de tenir ses promesses d'insertion, et qui ne peut protéger de ce qu'on nomme exclusion, et qui est inclusion dans un destin sur les marges pour de larges parts de la population des sociétés dualisées. Ceci dit, il faut bien prêter attention au fait que les agresseurs, quelles que soient leurs excuses, ne sont pas « sympathiques » : c'est contre le proche que s'exerce la violence, dans une véritable loi de proximité. Le fonctionnement violent n'a rien d'un romantisme révolutionnaire. La « violence antiscolaire », comme celle du racket, ne s'exerce pas comme un droit justicier. Elle est au contraire une « conservation de la violence » (Bourdieu, 1997), qui vise les plus démunis et parfois les alliés. C'est vrai massivement des élèves dépouillés. C'est vrai aussi des professeurs dans les établissements difficiles. Le professeur agressé dans un collège « sensible » a un immense mérite : il est là, dans la faille de l'exclusion, et qu'il se fasse agresser n'est pas le signe d'une vengeance sociale efficace. Qu'y a-t-il de choquant à ce que la remise en cause de son travail lui soit intolérable ? Qu'il soit de classe moyenne, et que ce faisant il tente malgré tout d'être un imparfait pont social est certes plein de contradictions, est-ce tellement critiquable ?

Ce qui meurt avec « l'exclusion » c'est l'idéologie du progrès, un de ces « grands récits » qui avaient fondé la modernité, dans ce que Lyotard nomme une « positivité illusoire, englobante et rassurante ». Parmi ces grands récits, il en est un qui fondait l'idéologie de l'école de la République et qui a pour sujet « l'humanité comme héros de la liberté » (Lyotard, 1979). L'idée d'un progrès continu par la science, et par une science dispensée par les maîtres d'école, enracine l'imaginaire magistral dans une mission de mise en route du « peuple » sur la voie du progrès et de la liberté. Ce grand récit est désormais délégitimé, ou du moins son efficacité lourdement amoindrie chez ceux qui enseignent comme chez ceux qui apprennent. Quoi de plus significatif à cet égard que la disparition du titre du principal journal

syndical de l'ex « Syndicat National des Instituteurs », *L'École libératrice* ? Un autre signe de cette perte de confiance, qui est aussi perte de confiance en l'enfant, est le caractère presque exsangue des effectifs des mouvements pédagogiques, alors même que l'intérêt de certaines pédagogies (et en particulier la Pédagogie Freinet) comme solution alternative est souvent réaffirmé par les formateurs des IUFM.

La fin du grand récit a certes des causes socioéconomiques immédiates, mais elle correspond aussi à un nouvel état des sociétés démocratiques contemporaines, qui voient disparaître la croyance aux mythiques Grands soirs, et s'unifier les valeurs entre inclus et exclus (Touraine, 1991) dans un changement de paradigme social, marqué par l'adhésion enthousiaste à la consommation de masse, ce que Lyotard désigne comme « condition postmoderne ». À quoi intègre en effet « l'école intégratrice de la République » ? Il ne s'agit plus de préparer collectivement le renversement d'une classe exploitante, d'émanciper le « peuple », de faire « l'école du peuple », selon le titre d'un ouvrage de Célestin Freinet. Inclus et exclus possèdent les mêmes valeurs, les mêmes aspirations qui ne peuvent plus s'accommoder du grand récit des lendemains qui chantent (Lipovetsky, 1991) : ils exigent la légitimité des plaisirs immédiats dans la sphère privée des satisfactions matérielles et intimes. L'immigré, s'il en reste, n'est plus intégré aux luttes du prolétariat, ses enfants ont intégré les valeurs de la société d'abondance, dont les reflets parfois trop lointains nourrissent les frustrations. Il ne s'agit plus de faire progresser l'humanité au nom d'un pari utopique dont le pragmatisme sceptique et postmétaphysique (Habermas, 1993) ne peut plus s'arranger. Au cœur des notions de civilisation et de progrès (Pons, 1995) se trouve l'idée que la science moderne va permettre la réalisation du bonheur humain. Or l'histoire a démenti cet espoir, qui s'est révélé illusion de peu d'avenir. La science et la technique, la puissance économique et la production des biens de consommation n'entraînent pas automatiquement justice égalitaire, fraternité et liberté. L'effondrement de l'idéologie du progrès est effondrement du socle identitaire sur lequel l'école masquait naguère des pratiques de reproduction sociale sans doute plus forte qu'actuellement.

La condition postmoderne est l'occasion d'un effondrement supplémentaire de ce qui permettait

et légitimait la coercition scolaire et éducative sur laquelle d'après Durkheim (1902) repose la transmission normative d'une société donnée. Depuis des années, une nouvelle vision de l'enfant s'est imposée. Elle a exacerbé une tendance de fond de la famille moderne (Shorter, 1975), à savoir le privilège accordé à un contrat affectif au sein de la famille, amour du couple parental, amour pour les enfants, repli sur la sphère privée. L'idéologie répressive en éducation a été abandonnée. Ce qui prime dans la logique post-moraliste, comme le note encore Lipovetsky (1992), c'est le repli des obligations sur le réseau restreint (14), là où les relations sont principalement affectives. Le « lien émotionnel » avec l'enfant est un sentiment de base pour la transmission des valeurs dont la moindre n'est pas le développement de l'enfant dans son individualité. Ce modèle de classes moyennes, directement issu du tryptique « Monsieur, Madame et Bébé » de la bourgeoisie du XIX^e siècle a forgé notre habitus éducatif, causant une souffrance réelle lorsqu'il est remis en cause. Dans la violence « antiscolaire », dans la remise en cause de l'enseignant, celui-ci peut bien amalgamer sous le terme de « violence » des faits totalement hétérogènes. On peut bien dénoncer cet amalgame, qui fait de la violence scolaire un concept impossible, il n'en reste pas moins que la souffrance, elle, est réelle. Touchant à l'habitus, à cet « appris par corps » selon la belle expression de Bourdieu (1997), elle touche à l'identité personnelle. Il n'y a pas que les élèves à être « postmodernes » (Finkelkraut 1987) les enseignants le sont aussi et leur souffrance est déchirement du personnage public et de la personne privée. Toute remise en question de l'ordre est interprétée comme le signe d'un désamour, et laisse l'enseignant et l'enfant sans protection. De l'amour à la haine, il est possible qu'il n'y ait qu'un pas, et la psychanalyse pourrait bien avoir encore quelque chose à dire sur cela. Mais l'on préfère aimer, et punir n'est plus « naturel » en éducation, c'est une pratique honteuse, cachée, un travail « sale » (Payet, 1997), que les éducateurs laisseraient volontiers à d'autres. Ainsi de ce groupe de professeurs de collège que nous avons animé, pour qui le « rêve » était d'être aimé par des élèves qui les écouteront sans qu'ils aient à les punir, ce qui devrait être la tâche de « l'administration ». L'ordre éducatif est assuré imaginairement au moins par la douceur, dans la famille postmoderne, mais ce modèle peut-il réellement fonctionner dans la sphère publique, e

une logique non-coercitive peut-elle suffisamment légitimer l'ordre scolaire dans une période où la peur du chômage oblitère l'espoir des satisfactions personnelles à venir avec le diplôme ? Est-ce là le signe le plus net de la décadence, ne faut-il pas restaurer ordre en public et valeurs par le retour à d'anciennes pratiques ? Le pas est vite franchi, qui accuse pêle-mêle perte du sens civique et conséquences d'un pseudo-laxisme métaphoriquement désigné comme soixante-huitard. La tentation d'un retour à l'ordre moral pourrait bien en être une conséquence.

RESTAURER LES VALEURS ?

La fortune rencontrée par la notion « d'incivilité » est un indicateur de ce discours de l'ordre. Sa diffusion est un bel exemple de reprise de concepts scientifiques dans les représentations sociales, comparable à ce que Moscovici avait étudié dans les années soixante à propos de la pénétration des concepts de la psychanalyse dans le grand public (Moscovici, 1961). Ce concept est un concept de la criminologie américaine, qui veut attirer l'attention sur l'importance que revêtent dans la construction de la délinquance les petites atteintes à la sécurité, les microvictimations qui en s'additionnant peuvent entraîner un quartier entier, ou pourquoi pas un établissement scolaire, dans des dérives plus clairement violentes. Le terme est donc un terme technique, ce n'est pas un concept éthique. La notion d'incivilité permet la mise en place de stratégies préventives plus efficaces, elle permet aussi de mieux saisir la construction du sentiment d'insécurité, en écoutant mieux les victimes.

Cependant, le risque de cette notion aux contours flous est de la surestimer en la généralisant, confondant toute remise en cause de l'ordre avec une sorte de prédélinquance. L'usage courant du concept d'incivilité peut largement servir à justifier une excessive répression. Surtout, l'interprétation causale de l'incivilité contemporaine est l'occasion d'une transformation de la notion vers la « non-civilisation », dans la perception d'un risque de perte totale du lien social. Ce qui est frappant est « l'ethnicisation » du phénomène, c'est-à-dire, du côté des représentations sociales, la croyance que cette violence est liée à l'appartenance « ethnique » (15), au moins « culturelle »,

sinon raciale, des élèves, et du côté de certains élèves nous avons pu montrer la construction réactionnelle d'une délinquance sur bases « ethniques » c'est-à-dire un bricolage identitaire où l'expérience scolaire se construit de plus en plus en termes de « Eux » et de « Nous », « amis » et « ennemis ». Les représentations de la violence scolaire s'ancrent dans un débat « barbarie » contre « civilisation ». Pour lutter contre la « barbarie » le recours à la répression, à la seule répression, est une tentation constante, qui met à mal l'idéologie éducative actuelle.

Le rapport des enseignants à la violence est socialement et culturellement marqué ; la mutation éducative postmoderne des classes moyennes a pour corollaires le refus de la brutalité rituelle et un malaise devant la logique coercitive. Ce n'est pas que les punitions soient plus rares, et nous avons au contraire montré que les pratiques répressives restaient extrêmement fréquentes, voire tendaient à se propager dans bien des établissements scolaires (Debarbieux, 1998). Mais ceux qui sont punis sont ceux qui n'ont pas incorporé le modèle d'acculturation dominant dans les sociétés libérales, et dont Foucault a pu montrer qu'elles étaient de nouvelles techniques de pouvoir (Rorty, 1993, 99) par des types de contrainte dont les sociétés plus anciennes n'avaient pas rêvé. Cette sorte de « totalitarisme doux » qu'est l'enfermement affectif familial a eu pour conséquence le refus de la brutalité populaire traditionnelle. La bande, le groupe de pairs sont considérés comme de graves dangers parce qu'ils remettent aussi en question ce soubassement idéologique. Cette valeur fondamentale de la douceur en éducation a donc son histoire, et c'est une histoire de classe. Faut-il pour autant regretter le temps de la brutalité ? Pour choquante que soit cette question, il y a là un débat important pour la philosophie de l'éducation, comme pour la pratique, qui peut d'abord se résumer par une des critiques de fond les plus souvent adressées à la « postmodernité » familiale.

La nouvelle famille, marquée par l'hédonisme consumériste serait incapable de socialiser par difficultés psychologiques et sociales d'intériorisation de la loi, lorsque le principe de plaisir ne se heurte pas suffisamment au principe de réalité. De cette critique procèdent les pamphlets de Milner et Finkielkraut, aussi bien que les nostalgies fréquentes sur la « morale » républicaine. Même chez les penseurs du « postisme » – c'est-à-dire de

l'abandon des grandes justifications métaphysiques – qui refusent de considérer comme décadentes les mutations postmodernes, il y a sur ce point une difficulté importante. Ainsi pour Habermas, un des traits de la pensée depuis Kant et le XIX^e siècle est la tentative de répondre au « besoin d'un équivalent tenant lieu de puissance d'unification que représentait la religion » (Habermas, 1988), et pour lui « la religion est toujours irremplaçable dans le rapport normalisant avec le non-quotidien dans la vie quotidienne » (Habermas, 1993, 60), même si la tâche de la philosophie serait d'offrir quelque ciment social qui remplacera la religion. De même, malgré ses divergences avec Habermas, Rorty bute sur cet écueil de la socialisation-normalisation. Il ne peut nous dit-il « imaginer de culture qui socialiserait les jeunes de manière à douter en permanence de leur mode de socialisation (Rorty, 1993,123). Pour Rorty, dans une culture libérale, la rhétorique publique, c'est-à-dire « la rhétorique dans laquelle les jeunes sont socialisés » (*id.*, 128) est encore métaphysique. À l'ironie privée du philosophe, qui sait bien qu'aucune illusion métahistorique et axiologique n'est encore de mise, correspondrait la nécessité publique d'un espoir libéral, qui pourrait bien être considéré comme un nouveau grand récit au sens lyotardien. A pousser cette logique jusqu'au bout, nous arriverions à ce paradoxe considérable dans l'idéologie éducative contemporaine : socialiser, c'est mentir consciemment aux enfants. Quoi qu'en soit sa défense, il y a chez Rorty un élitisme certain : seuls le « poète fort », l'ironiste, sinon l'homme politique qui pense que ses promesses n'engagent que ceux qui les croient selon un mot célèbre, sauraient se passer de grand récit. Pour l'homme ordinaire et pour l'enfant (et cette association est infantilisante) il faudra bien « raconter des histoires qui compensent les sacrifices présents » (*id.*,127).

En réalité, il y a ici un dernier « grand récit », qui serait l'achèvement socratique et aristocratique de la philosophie comme fin de toute illusion métaphysique. Vouloir réserver le récit aux enfants, aux gens ordinaires, à ceux que Sansot désigne du beau nom de « gens de peu », procède encore du vieux présupposé anthropologique de « l'âge de raison ». Prôner la renonciation aux valeurs totalisantes pour le seul être fort – dont pour Rorty Nietzsche est le parangon – procède d'un impérialisme culturel qui interdirait à la communauté de créer elle-même du sens, en situation, dans l'an-

goisse des mutations sociales. C'est cette angoisse que l'enseignant-qui-souffre appelle souvent violence. En effet, le refus postmoderne de la douleur et la délégitimation des grands récits accentuent différemment la définition de celle-ci : sans grand récits, sans valeurs fondées *a priori* et communément partagées, ou au moins dans des incarnations non-universelles de l'universel, qui fixe la limite protectrice si ce n'est l'enseignant, avec ses fragilités personnelles, sans la protection d'une idéologie réellement partagée ? Dans l'expérience contemporaine de la violence se joue le choix fondamental de nos démocraties : ou la recherche éperdue d'une valeur métasociale par la crispation identitaire au nom de valeurs totalisantes, la fuite vers des gourous ou des totalitarismes nostalgiques et néophobes, ou au contraire l'affrontement incertain avec l'infondé quotidien, l'invention renouvelée du lien social.

CONCLUSION : ÉLOGE DE L'ACTION MODESTE

La violence scolaire a de nombreuses causes. Aucune « cause » n'est en elle-même parfaitement explicative. Nous n'avons voulu attirer l'attention que sur un aspect du problème : la montée du souci pour la violence à l'école coïncide avec un véritable effondrement de l'idéologie qui la faisait tenir, qui l'instituait en lui permettant d'instituer elle-même les enfants. Les grands récits collectifs ne fonctionnent plus, et les démocraties se savent imparfaites, sans pour autant que d'autres modèles alternatifs soient réellement répandus. La fin des illusions coïncide dans les démocraties libérales avec un scepticisme généralisé à l'égard des messianismes historiques. Les petits récits du bonheur individuels sont eux-mêmes remis en cause, dans l'angoisse d'un avenir illisible ou au contraire trop prévisible pour de larges parts de la population des « exclus ». Le mythe du progrès qui avait fondé l'école est une histoire à laquelle notre société a du mal à croire, y compris chez ceux qui la transmettaient. Une conséquence de cet effondrement idéologique et identitaire est la remise en cause d'une représentation de l'enfant comme porteur d'un espoir social et personnel. L'enfant, même s'il est aimé, peut-être surtout s'il est aimé redevient à risques : le protéger, y compris contre lui-même, devient une hantise. S'en protéger devient un vrai souci. La deuxième conséquence de cet effondrement idéologique

pourrait être la recherche désespérée d'une identité de rechange, par désignation ethnicisante et rejetante des « Autres », afin de savoir qui « Nous » sommes (Poutignat-Streiff-Fenart, 1996), dans une illusion identitaire culturaliste (Bayart, 1996) : le Civilisé contre le Barbare, la République contre l'Islam. Les pratiques de ségrégation interne dans les établissements (Payet, 1995) se conjuguant avec des pratiques répressives ciblées sur certaines populations, dans l'école (Debarbieux, 1998) et hors de l'école (Body-Gendrot, 1997), nous paraissent procéder de cette logique identitaire.

Le fractionnement du sens et la perte des illusions n'ont pas à être lus de manière désespérante : dans le déchirement du mythe gisent aussi la prise de conscience des profondes inégalités de nos sociétés, et les possibilités de remise en cause d'un système injuste. C'est une leçon de réalisme. Nous aurions en France, me semble-t-il, intérêt à accepter le pragmatisme. Le monde est désenchanté, et alors ? À la quête éperdue et interminable d'un sens absolu de l'école peut correspondre une fuite dans le laisser-faire désocialisant ou une répression accrue et allophobe. Cet appel à la refondation peut aussi être appel vers un état illusoirement fort, comme si la Providence de l'état n'était pas elle aussi largement un grand récit. Ce sont là des dangers réels. Pourtant le pire n'est jamais sûr, et le long travail de terrain, qui a nourri ces quelques pages, nous semble indiquer quelques voies. Aucune fatalité n'existe dans les zones de plus grande injustice, et nous avons pu montrer que des écoles y réussissaient à créer de tels « effets-établissements » qu'elles échappaient largement au délitement du monde scolaire. Pourtant ces établissements n'avaient pas toujours de vastes et spectaculaires plans d'action, n'étaient pas toujours pris dans un maelström de mesures incapables dans leur généralité de plier le réel vers plus de justice. Ces établissements, dont nous avons publié plusieurs monographies, ont des caractéristiques communes dont la plus certaine était la cohérence interne des équipes éducatives,

permettant en même temps une implication plus forte des parents d'élèves. Les établissements qui au contraire réussissent le moins bien étaient des établissements déchirés, où l'ordre en commun ne pouvait être assuré, et où le discours contre les parents était le plus négatif. Aucun plan général, aussi utile et important puisse-t-il être, ne peut assurer la civilité au quotidien. Le pragmatisme a plutôt comme conséquence l'élaboration et la réalisation de programmes locaux bien ciblés, qui tentent de véritablement mobiliser les habitants et l'ensemble de la communauté éducative. Encore faut-il ne pas considérer parents, et parfois élèves, comme des barbares. À ce titre là, nous aurions tout intérêt à étudier comment dans la dynamique localisée d'expériences étrangères la diminution réelle des délits et des incivilités a pu se produire. « Ensemble cela fait la différence » (Body-Gendrot, 1996). Lutter contre l'incivilité n'est pas lutter contre une « mauvaise éducation », c'est considérer d'abord que l'implication de tous, des équipes et des habitants, est légitime et nécessaire. Le souci pour la violence à l'école a permis de franchir un premier pas, par la création de comités d'environnement social. Mais ce premier pas est contradictoire : la place des habitants et celle des élèves y est restreinte, beaucoup de ces comités sont affaires de « spécialistes de l'ordre » ou du contrôle social, en interne comme en externe. Ils peuvent n'être que l'occasion d'une illusoire décharge vers d'autres instances, et en particulier la police, dont le rôle de maintien répressif de l'ordre est trop sollicité. Une deuxième avancée nous semble nécessaire, elle est hasardeuse, mais c'est sans doute la seule alternative à une régression mal répressive : il convient désormais d'ouvrir à nouveau la pensée pédagogique à une réflexion sans hypocrisie sur le rôle de la punition en éducation, sur sa manière de dire le droit. Sans cela, comme c'est le cas actuellement, la punition sera le fait du Prince, et le cycle infernal transgression-répression-dépression continuera à être la conséquence des contradictions de la postmodernité éducative.

Éric Debarbieux
Université Bordeaux II

NOTES

(1) Pour un développement plus complet de ces réflexions, cf. Debarbieux (1996, pp. 15-33), qui collige un ensemble de textes témoignant de cette pédagogie « pédoplogique », et la bibliographie y afférant.

(2) Par ex. Platon (Lois, 808 d seq.), « De toutes les bêtes sauvages (*therion*), c'est l'enfant qui est le plus dur à manier [...] C'est une bête rusée, la plus insolente de toutes, aussi doit-on la lier de multiples brides) ».

- (3) La Bruyère (*Les Caractères de l'Homme*, 1688) : « L'enfance... un temps où la raison n'est pas encore, où l'on ne vit que par instinct, à la manière des animaux... » ou Bossuet (*Discours sur l'histoire universelle*) : « L'enfance est vie d'une bête ».
- (4) Sur ce refus de l'instruction du peuple voir par exemple Gosperrin (1984).
- (5) Ceci dit, on trouvera dans les Mémoires de Madeleine Bens-Freinet (1996) un magnifique exemple de ce que pourrait être l'enfant-roi des pédagogies nouvelles, lorsqu'elle révèle que Freinet avait renvoyé de son école privée les enfants de la banlieue parisienne, déjà un peu agités en... 1937, sous prétexte que ce n'étaient pas de « vrais prolétaires », car ils n'avaient pas le sens du travail.
- (6) Sur l'ascension et la chute des classes moyennes, cf. Bachman (C.) & Leguennec (N.) (1996)
- (7) à cet égard l'enseignement du latin par le lycée napoléonien – alors qu'il n'était plus enseigné depuis des décennies (en particulier sous l'influence des frères ignorants) – reste le signe d'une méfiance pour l'enfant de classe populaire. Contre le « Français de leurs récréations » Dupanloup (*Seconde lettre sur la circulaire de Monsieur le Ministre de l'instruction publique relative à l'enseignement secondaire*, 1973) préconise la « plus haute et généreuse expression » du latin de Virgile et de Cicéron.
- (8) Note technique : cette analyse a été réalisée à l'aide du logiciel Sphinx Lexica. Elle postcode 150 titres d'articles, sous-titres et introductions en tête (analyse lexicale et analyse thématique). C'est un travail provisoire exploratoire que nous comptons améliorer dans les prochains mois en y incluant les tendances récentes.
- (9) Les journaux et revues suivantes ont été utilisés : Événement du Jeudi, Figaro, Express, Nouvel Observateur, Le Point, Le Monde, Libération, Sud-Ouest, L'Humanité, Le Monde de l'éducation, Le Parisien, France Soir. Quelques autres articles seront cités dans La Croix, La Vie, Le Canard enchaîné, Présent, Match ou la presse spécialisée etc. Nous avons réalisé un équilibre « droite » – « gauche » satisfaisant.
- (10) Les paroles citées ici proviennent ou d'entretiens collectifs réalisés avec des enseignants, ou de leurs réponses à une question ouverte d'un questionnaire que nous leur avons proposé.
- (11) Voir Bourdieu (1997) qui explique comment sa notion d'habitus « déchiré » laisse ouverte des possibilités de prise de conscience et de créativité sociale.
- (12) Horenstein (1997) a démontré que la rareté elle-même rendait plus difficile la victimation. Ainsi les professeurs agressés dans les établissements aisés où la victimation est beaucoup plus rare ont-ils des suivis post-traumatiques beaucoup plus difficiles que pour leurs collègues d'établissements plus sensibles.
- (13) Nous suggérons ailleurs (Debarbieux, 1994) de rapporter cette série au vieux modèle grec *aphrosyné-mania-hybris*, privation-possession-transgression qui dans l'épopée homérique ou la tragédie explique la « crise de rage » et le châtiement final du héros qui perd ses limites (le *phren*) et s'ensauvage.
- (14) Bien qu'il ne faille pas mésestimer les tendances universalisantes de certains mouvements sociaux, dont le mouvement hip-hop est une belle illustration (Bazin, 1994).
- (15) Cf. aussi le grand article de Lorcerie F., « Laïcité 1996. La République à l'épreuve de l'immigration », *Revue Française de Pédagogie*, n° 117.

BIBLIOGRAPHIE

- ARENDE H. – **Du mensonge à la violence**. Paris : Calmann-Lévy.
- ARIÈS P. (1960). – **L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime**. Paris : Seuil.
- ALEXANDRE-BIDON D. (1991). – Grandeur et renaissance du sentiment de l'enfance au Moyen Âge, *Histoire de l'éducation*, n° 50, p. 39-64.
- BACHMANN C. et LEGUENNEC N. (1996). – **Violences urbaines. Ascension et chute des classes moyennes à travers cinquante ans de politique de la ville**. Paris : Albin Michel.
- BALLION R. (1996). – Les difficultés des lycées vues à travers les transgressions. In B. CHARLOT et J. -C. EMIN (coord.), **Violences à l'école. Etat des lieux**. Paris : Armand Colin.
- BARRÈRE A. et MARTUCCELLI D. (1997). – L'école à l'épreuve de l'ethnicité. *Les annales de la recherche urbaine*, n° 75, p. 51-58.
- BAYART J. -F. (1996). – **L'illusion identitaire**. Paris : Fayard.
- BODY-GENDROT S. (1996). – La violence dans l'école américaine : une invitation à la réflexion. In B. CHARLOT et J. -C. EMIN (coord.), **Violences à l'école. Etat des lieux**. Paris : Armand Colin.
- BODY-GENDROT S. (1996). – **Réagir dans les quartiers en crise : la dynamique américaine**. Paris : La documentation française.
- BOURDIEU P. (1997). – **Méditations pascaliennes**. Paris : Seuil.
- CHARLOT B. et EMIN J.C. (coord) (1997). – **Violences à l'école : l'état des savoirs**. Paris : Armand Colin.
- CHESNAIS J.-C. (1981). – **Histoire de la violence**. Paris : Hachette.
- CRUBELLIER M. (1979). – **L'enfance et la jeunesse dans la société française : 1800-1950**. Paris : Armand Colin.
- DEBARBIEUX E. (1996). – **La violence en milieu scolaire. 1. Etat des lieux**. Paris : ESF.
- DEBARBIEUX E. (1997). – Insécurité et clivages sociaux : l'exemple des violences scolaires. *Les annales de la recherche urbaine*, n° 75, p. 43-50.
- DEBARBIEUX E. (1998). – Désigner et punir, d'une construction ethnicisante au collège. **Actes du séminaire École et justice**. A paraître.
- DEBARBIEUX E. et TICHIT L. (1997a). – Le construit ethnique de la violence. In B. CHARLOT et J. -C. EMIN (coord), **Violences à l'école : l'état des savoirs**. Paris : Armand Colin.
- DEBARBIEUX E. et TICHIT L. (1997b). – Ethnicité, punition et effet-classe, une étude de cas. **Migrants-Formation**, n° 109, p. 138-154.
- DELCOURT M. (1986). – **Stérilités mystérieuses et naissances maléfiques dans l'antiquité classique**. Paris : Les Belles Lettres (reproduction anastatique de l'édition de 1938, Liège).
- DUBET F. (1994). – Les mutations du système scolaire et les violences à l'école. **Les cahiers de la sécurité intérieure**, n° 15, p. 11-26.

- DUBET F. (dir.) (1997). – **École, familles : le malentendu**. Paris : Textuel.
- FINKIELKRAUT A. (1987). – **La défaite de la pensée**. Paris : Gallimard.
- FREINET M. (1996). – **Élise et Célestin Freinet. Souvenirs de notre vie**. Paris : Seuil.
- GIOLITTO P. (1986). – **Abécédaires et férules**. Paris : Imago.
- GROSPERRIN B. (1984). – **Les petites écoles sous l'ancien régime**. Bordeaux : Éditions Sud-Ouest Université.
- HABERMAS J. (1993). – **La pensée postmétaphysique. Essais philosophiques**. Trad. Française, Paris : Armand Colin.
- JOLY H. (1982). – Condillac et l'âge de raison. *Revue Philosophique*, n° 4, p. 613-630.
- LIPOVETSKY G. (1991). – Espace privé, espace public à l'âge postmoderne. In *Citoyenneté et Urbanité*. Paris : Esprit.
- LIPOVETSKY G. (1992). – **Le crépuscule du devoir. L'éthique indolore des nouveaux temps démocratiques**. Paris : Gallimard.
- LORCERIE F. (1996). – Laïcité, 1996. La République à l'école de l'immigration ? *Revue Française de Pédagogie*, n° 117, p. 53-85.
- LYOTARD J. -F. (1979). – **La condition postmoderne**. Paris : Editions de Minuit.
- MOREL M. -F. (1997). – **Enfances d'hier, approche historique**. In M. GUIDETTI, S. LALLEMAND et M. -F. MOREL, **Enfances d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui. Approche comparative**. Paris : Armand Colin.
- MOSCOVICI P. (1961). – **La psychanalyse, son image et son public**. Paris : PUF.
- NÉRAUDEAU J. -P. (1984). – **Être enfant à Rome**. Paris : Les Belles Lettres.
- PAYET J. -P. (1992). – **Civilités et ethnicité dans les collèges de banlieue. Enjeux, résistances et dérives d'une action scolaire territorialisée**. *Revue Française de Pédagogie*, n° 101, p. 59-69.
- PAYET J.-P. (1995). – **Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire**. Paris : Klincksieck.
- PAYET J. -P. (1997). – Le « sale boulot ». Division morale du travail dans un collège de banlieue. *Les annales de la recherche urbaine*, n° 75, p. 19-32.
- PERALVA A. (1997). – Des collégiens et de la violence. In B. CHARLOT et J.-C. EMIN (coord), **Violences à l'école : l'état des savoirs**. Paris : Armand Colin.
- PONS A. (1995). – **Civilité-Urbanité**. In A. MONTANDON (dir), **Dictionnaire raisonné de la politesse et du savoir-vivre**. Paris : Seuil, p. 91-101.
- POUTIGNAT P. et STREIFF-FENART J., **Théories de l'ethnicité**. Paris : PUF.
- ROCHÉ S. (1993). – **Le sentiment d'insécurité**. Paris : P.U.F.
- ROCHÉ S. (1994). – **Insécurité et Libertés**. Paris : Le Seuil.
- ROCHÉ S. (1996). – **La société incivile. Qu'est-ce-que l'insécurité ?** Paris : Le Seuil.
- RORTY R. (1993). – **Contingence, ironie et solidarité**. Paris : Armand Colin.
- SHORTER E. (1977). – **Naissance de la famille moderne**. Trad. Française, Paris : Seuil.
- TASSIN E. (1986). – Kant ou la raison du dressage. *Les amis de Sèvres*, n° 4, pp.11-22.
- TOURAINÉ A. (1991). – Face à l'exclusion. In *Citoyenneté et Urbanité*. Paris : Esprit.
- VERNANT J. -P. (1986). – **La mort dans les yeux**. Paris : Hachette.
- WEBER E. (1983). – **La fin des terroirs**. Paris : Fayard.
- WEIL E. (ed.) (1987). – **Langage et violence. Cahiers Eric Weil**. Lille : Presses universitaires.