

Montée de la violence scolaire ou montée de l'individualisme? MORE school violence or MORE individualism? ¿Intensificación De la violencia escolar o intensificación del individualismo?

Marie-Christine Presse

Volume 32, Number 1, Spring 2004

La violence en milieu scolaire

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1079125ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1079125ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (print)

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Presse, M.-C. (2004). Montée de la violence scolaire ou montée de l'individualisme? *Éducation et francophonie*, 32(1), 245–261.
<https://doi.org/10.7202/1079125ar>

Article abstract

In France, school violence seems to be endangering the democratization of society. The analysis proposed in this article tries to show that among the possible explanations for increased violence, there is one that springs from the ideological function of society. The values of the century republic, which include those coming from the enlightened years and the descendants of separation between church and state, made for social cohesion. But economic pressures required people to develop skills and the ability to compete, to the detriment of solidarity. The development of a liberal democracy drove individuals to vindicate the recognition of their personal identities, while facing an economic reality in which all decisions are based on the fact that they are considered interchangeable. At the heart of this contradiction, teaching professionals aspire to be individually recognized, while forming groups criticized for their lack of homogeneity. What could be more natural then, after having justified the problems in democratizing the school system by school failure, than using the violence of certain individuals as a pretext to exclude them. Violence is therefore only a way of stigmatizing a group, a result of the power struggle between social groups with different levels of status in society, in order to gain social recognition.

Montée de la violence scolaire ou montée de l'individualisme?

Marie-Christine Presse

Centre Universitaire Économie Éducation des Adultes, Université de Lille 1, France

RÉSUMÉ

En France, la violence à l'école mettrait en danger la démocratisation de la société. L'analyse proposée dans cet article tente de montrer, que parmi les explications possibles de cette montée de la violence, il en est une qui relève de la fonction idéologique de la société. Les valeurs de la république siècle, partagées entre celles issues des années lumières et celles issues de la séparation de l'église et de l'état, signifiaient cohésion sociale. Mais la pression économique a fait valoir la nécessité de développer les compétences et la compétition au détriment de la solidarité. Le développement d'une démocratie libérale a conduit les individus à revendiquer la reconnaissance de leur identité personnelle tout en étant confrontés à une réalité économique où l'ensemble des décisions prises s'appuie sur le fait qu'ils sont considérés comme interchangeables. Au cœur de cette contradiction, les professionnels de la formation aspirent à être individuellement reconnus, tout en formant des collectifs auxquels ils reprochent le manque d'homogénéité. Quoi de plus normal alors, après avoir justifié les difficultés de la démocratisation du système scolaire par l'échec

scolaire que de prétexter la violence des individus pour pouvoir les exclure. La violence ne serait alors qu'une manière de stigmatiser un groupe, résultat d'un rapport de forces entre des groupes sociaux n'occupant pas la même position dans l'espace social, et ce afin de bénéficier de la reconnaissance sociale attendue.

ABSTRACT

MORE school violence or MORE individualism?

Marie-Christine PRESSE, University of LILLE 1, France

In France, school violence seems to be endangering the democratization of society. The analysis proposed in this article tries to show that among the possible explanations for increased violence, there is one that springs from the ideological function of society. The values of the century republic, which include those coming from the enlightened years and the descendants of separation between church and state, made for social cohesion. But economic pressures required people to develop skills and the ability to compete, to the detriment of solidarity. The development of a liberal democracy drove individuals to vindicate the recognition of their personal identities, while facing an economic reality in which all decisions are based on the fact that they are considered interchangeable. At the heart of this contradiction, teaching professionals aspire to be individually recognized, while forming groups criticized for their lack of homogeneity. What could be more natural then, after having justified the problems in democratizing the school system by school failure, than using the violence of certain individuals as a pretext to exclude them. Violence is therefore only a way of stigmatizing a group, a result of the power struggle between social groups with different levels of status in society, in order to gain social recognition.

RESUMEN

¿Intensificación De la violencia escolar o intensificación del individualismo?

Marie-Christine PRESSE, Universidad de Lille 1, Francia

En Francia, la violencia en las escuelas se presenta como una amenaza contra la democratización de la sociedad. El análisis que proponemos en este artículo trata de demostrar que, entre las posibles explicaciones de la intensificación de la violencia, existe una que proviene de la función ideológica de la sociedad. Los valores de la república, divididos entre aquellos surgidos durante los años de la ilustración y aquellos provenientes de la separación entre la iglesia y el estado, significaban cohesión social. Sin embargo, la presión económica ha resaltado la necesidad de desarrollar las aptitudes y la competencia en detrimento de la solidaridad. El desarrollo de la democracia liberal ha llevado a los individuos a reivindicar el reconocimiento de sus

identités personnelles, confrontados a una realidad económica en donde la toma de decisiones se funda en el hecho de que todos los individuos son intercambiables. En plena contradicción, los profesionistas de la formación aspiran a ser reconocidos individualmente, mientras forman colectivos a quienes reprochan la falta de homogeneidad. Después de justificar las dificultades que confronta la democratización del sistema escolar debido al fracaso escolar se arguye que la exclusión se debe a la violencia de los individuos. La violencia no es sino una manera de estigmatizar al grupo, que surge de la relación de fuerzas entre dos grupos sociales que ocupan la misma posición en el espacio social, con el fin obtener el reconocimiento social esperado.

Introduction

Surchargée de significations, « la violence » est une notion qui cherche sa définition (Charlot, Emin, 1997; Amiel, Paon, Presse 1999). Est-elle individuelle, collective, institutionnelle, sociale, politique? Tout se mélange : incivilité, insécurité, agression et le regard finit par se cristalliser sur le jeune des banlieues dites défavorisées, dont la trajectoire semble prédéterminée par le facteur « manque de chances ». En effet, malgré une attention de plus en plus centrée sur les moyens qu'il faudrait mettre en œuvre pour lutter contre la violence, hors de l'école et dans l'institution scolaire, il semble impossible d'en enrayer « la montée ». Les médias contribuent à instaurer un climat de circonstances :

« Hier une jeune fille a été brûlée dans une cave par son compagnon. Aujourd'hui sur la côte un père de famille tue de sang froid un jeune d'origine nord africaine, demain une enfant sera hospitalisée, rouée de coups par sa mère et son père et un médecin sera tué dans son cabinet... Après demain sera ouvert en France un observatoire sur l'insécurité ».

C'est dans ce contexte social où se conjuguent « l'insécurité ordinaire », « incivilité » et « l'insécurité extra ordinaire » à travers les attentats, et autres événements non moins violents que se développe l'idéologie du tout sécuritaire, s'appuyant :

- sur des arguments convaincants et partagés : tout le monde a le droit de se sentir en sécurité quel que soit son lieu de vie,
- et sur des arguments qui masquent la réalité : la violence vient des autres des marginaux, des perdus, des exclus, ou de ceux qui risquent de le devenir.

Chez les professionnels de la formation cette violence fait obstacle, selon eux, au bon déroulement de leurs activités professionnelles. Pour la grande majorité d'entre eux, l'instruction est associée à transmission et plaisir d'apprendre. Cette conception de la relation enseigner apprendre conforte ainsi l'idéologie méritocratique dominante.

Mais de quelle violence s'agit-il? Les interrogations sous-jacentes à l'analyse sont les suivantes : les valeurs qui président aux choix des professionnels de la for-

mation ne sont-elles pas au cœur des contradictions d'une société? Cette société tout en démocratisant l'accès à la scolarisation développe les valeurs individualistes. La violence dénoncée n'est-elle pas celle qui est perçue, car les professionnels de la formation, comme frein à la reconnaissance individuelle?

Afin de comprendre ce rapport entre individu et société, évoluant dans une logique sociétale qui articule démocratie et sélection de l'élite et le rôle que jouent les représentations de la violence dans cette évolution on s'intéressera particulièrement à deux analyses sociologiques séparées par un siècle. Ces analyses montrent que, tout d'abord, perçue comme une totalité fonctionnelle, la société est, maintenant, perçue comme une composition d'éléments, indépendants les uns les autres, au sein desquels l'individu doit construire son identité sociale et contribuer à produire sa reconnaissance sociale.

La violence : un fait social construit?

La violence et l'éducation ont toujours été étroitement liées. Si les châtiments corporels ont été bannis, la violence institutionnelle est maintenue. Il importe de distinguer trois mécanismes (Dubet, 1997) qui engendrent des phénomènes « violents » :

- 1) le résultat de la distance entre la classe d'appartenance des professionnels de la formation et la classe d'appartenance des élèves entrés à l'école sous l'effet de l'ouverture démocratique de celle-ci,
- 2) l'entrée à l'école de la violence sociale, effets de la crise économique qui engendre des conduites de rackets, et autres manifestations qui ne sont pas strictement scolaires,
- 3) la réaction à la violence institutionnelle et ou à celle de ses acteurs.

Or le regard des professionnels se cristallise sur le troisième mécanisme qui les met directement en danger : « les violences qui répondent à une relation scolaire perçue comme violente » (Dubet, 1997 p 127) violences (<http://www.chez.com/b105/themes/violence.htm>) nommées incivilité (<http://www.education.gouv.fr/prevention/violence/default.htm>).

Il est donc nécessaire d'essayer de comprendre la raison qui conduit à cette focalisation du regard.

On peut donc s'interroger. L'école s'est démocratisée mais cette démocratisation est « assortie d'une montée de la violence », qui irait à l'encontre du développement démocratique. S'agit-il d'un effet non voulu, ou d'un effet implicitement voulu par l'institution et ses acteurs? S'agit-il d'un nouveau problème ou d'un même fait, celui de « l'échec scolaire et sa gestion », qui resurgit sous une autre appellation « la violence à l'école »? « *Il est vrai qu'on peut raisonnablement s'inquiéter. Depuis quelques années le thème de la violence à l'école supplante progressivement en l'englobant, celui de l'échec scolaire qui a fonctionné pendant près de trente ans comme témoin et analyseur de l'impossible démocratisation de l'école* » (Mattei, 1999, p23). Comment se situent les personnels qui travaillent dans l'institution par rapport à

cette question et comment l'évolution sociale et économique les conduit-elle ou leur permet-elle de justifier leur positionnement?

Un glissement de « l'éthique de la responsabilité collective » à une « éthique de la conviction individuelle » ne s'est-il pas opéré au fil des ans, conduisant ainsi à fabriquer de plein droit un fait social à partir d'une sélection de faits?

Il ne s'agit pas donc de se limiter à l'analyse des pratiques pédagogiques, sous peine de prendre le risque de les considérer comme variables explicatives alors que l'on sait que la démocratisation de l'école souffre de contradictions qui en constituent le principe de fonctionnement. (Coq, 2001).

Démocratisation et violence

Le fonctionnement de l'école évolue et, aux différentes étapes de cette évolution, la reconnaissance sociale accordée aux professionnels de la formation se modifie. Bénéficiant d'une reconnaissance sociale forte au début du XX^e siècle, oeuvrant pour les valeurs républicaines de cohésion sociale, ces professionnels se trouvent à l'heure actuelle dans une position sociale qui les conduit à rechercher une valorisation individuelle. Cette dimension axiologique (Delamotte, 1997) traverse la totalité de l'acte éducatif et constitue le fil directeur des pratiques professionnelles (Presse, 2000). Les savoirs, les modalités pédagogiques, les représentations des professionnels à l'égard des élèves et de leur conduite peuvent être interrogés selon cette dimension. Le développement de la société et l'appropriation des valeurs par ses membres ont partie liée avec le système scolaire. Paradoxalement « le domaine de l'éducation est sans doute l'un de ceux où la distanciation critique des acteurs à l'égard des effets non voulus de leur pratique a le moins pénétré » (Gauchet, 2002, p111-112).

Une interrogation sur les valeurs

Au nom de quoi, s'effectuent les choix professionnels, si ce n'est au nom de valeurs constitutives des idéaux de société? Question d'éthique pourrions nous dire si l'on considère (Auroux, 1997) que revient à l'éthique « l'étude théorique des principes qui guident l'action humaine dans les contextes où le choix est possible ».

Mais si l'éthique s'accorde avec l'individu, le sujet, les choix qu'il fait, les valeurs qui les orientent, ces dernières ne s'accordent-elle pas avec celles du groupe de référence? Le système de valeurs n'est pas directement saisissable mais il l'est indirectement à travers l'ensemble des attitudes, des normes des représentations de discours. Il constitue la base de la « personnalité » des enseignants, l'implicite, le non dit qui sert de fil conducteur conscient ou inconscient de l'ensemble des conduites. Or les professionnels de la formation appartiennent à un groupe professionnel qui joue le rôle d'interface entre une société qui évolue et les individus qui la constitue. Cette société s'oriente vers une démocratie de plus en plus libérale considérant l'individualisme comme indispensable à son bon fonctionnement. Quelles sont alors les valeurs fondatrices des pratiques professionnelles?

Il y a donc bien lieu d'interroger les valeurs qui fondent les représentations que les acteurs se font de leurs actions professionnelles et de leurs identités, puisque la personne exerce une responsabilité dans les choix opérées en fonction de ses valeurs

de référence. Comment ces valeurs ont-elles évoluées et pourquoi la violence qui au début du XX^e siècle n'était pas perçue comme problème de l'Ecole est-elle devenue un fait social majeur?

Les valeurs de l'Institution scolaire au début du XXe siècle

L'analyse du rôle de l'école et du rôle de ses professionnels, faite par Emile Durkheim dans la première partie du XX^e siècle montre que l'école conjugait valeurs républicaines, valeurs des lumières et valeurs liées au mérite. L'individu était aux antipodes de l'individualisme car porté par un idéal de construction collective.

La fonction socialisante de l'institution

Au début du XX^e siècle l'école est définie par E. Durkheim comme une instance de socialisation qui transforme l'être individuel, asocial et égoïste en être social, par la transmission des valeurs collectives et des normes partagées.

L'école est considérée comme étant avant tout le moyen par lequel la société renouvelle perpétuellement les conditions de sa propre existence. Cette fonction, qui répond avant tout à des nécessités sociales, est selon Durkheim, vérifiée par le fait que certaines finalités de l'éducation ne se retrouvent pas dans les sociétés où elles n'ont pas été cultivées (Durkheim, 1922). L'éducation est vu comme un processus par lequel se transmettent les valeurs des adultes, au sein desquelles se conjuguent simultanément la rationalité issue des années lumières, les valeurs républicaines laïques en opposition à celles de l'église et la méritocratie, sur laquelle se construit la promotion sociale. La fonction de l'institution est claire : participer pleinement à la construction et à la solidification d'une société démocratique républicaine.

Dès lors que cette lourde charge incombe à l'école, alors il va de soi, selon Durkheim que l'état ne peut donc se désintéresser de cette institution et l'abandonner à l'arbitraire des décisions particulières. Celui-ci exerce donc une fonction de contrôle et doit donc rappeler les idées et les sentiments qu'il faut imprimer aux maîtres (Durkheim, 1922, p 59). En ce début de siècle l'école est cependant déjà en crise : elle serait incapable d'éradiquer l'illettrisme et serait une école sans valeurs incapable de s'opposer à la progression du vice (Carpentier, 1999, p 33). Alors que tout a changé (régime politique, économique, moral (Isambert-Jamati, 1970), Durkheim (p 115) constate que quelque chose est resté immuable : les conceptions pédagogiques. Ces transformations se sont opérées sur un socle de base pétrifié (Russ, 1994 p 22), dont le système éducatif qui articule deux ordres scolaires : celui qui fonde la république, instituant l'humanité dans l'homme, et celui qui vise l'acquisition de la culture générale, fruit de l'universel de la raison produit et projet des années lumières. (<http://www.memo.fr>)

La responsabilité collective du groupe de professionnels

La réflexion pédagogique de l'auteur porte alors sur la manière dont les enseignants doivent être à un moment donné de leur formation « mis à même d'embrasser du regard, dans toute son étendue, le système scolaire..., qu'ils voient quel idéal il a pour fonction de réaliser et... comment toutes les parties qui le composent doivent concourir à ce but final (Durkheim, 1992, p118) au sein de la division sociale du travail.

(http://www.chez.com/sociol/socio/socionouv/valocoll_durkheim.htm)

Les personnels de cette institution se sentent ou souhaitent appartenir à l'élite de la nation. Cette élite n'est pas nouvelle (Isambert-Jamati, 1970) et le souhait d'appartenir, d'en adopter les valeurs de référence et de les transmettre est un processus qui depuis lors n'a jamais cessé (Berger, 1964 : 1972).

Les valeurs qui sous tendent l'exercice de la profession en ce début de XX^e siècle (conscience collective, participation à la régulation sociale et au maintien du lien social (Demailly, 1999, 68) transcendent les individus qui trouvent leur raison non pas dans l'expression d'une originalité personnelle, mais dans les valeurs républicaines. Dans ce contexte, toute attitude qui tendrait vers l'individualisme est éradiqué, stigmatisé, identifié à l'égoïsme (Carpentier, 1999, p 34). Selon les discours officiels, le corps professionnel est assigné à maîtriser un ensemble d'attitudes qui relèveraient de la spontanéité et de l'égoïsme naturel. Ces comportements attendus assurent une fonction idéologique de cohésion sociale et d'attachement à la république, ils se présentent comme universels s'opposant ainsi à tout autre point de vue accusé d'anti-patriotisme. Ils s'articulent à une morale de la personne. Ainsi accéder au statut de personne c'est participer à un idéal social. Qu'elles soient personnelles – courage, persévérance – ou altruistes – bonté ou charité – les valeurs reconnues contribuent à définir une éthique de la responsabilité collective, l'implication personnelle dans celle-ci étant ainsi reconnue et valorisée.

Cette responsabilité est assumée par un ensemble de professionnels qui, en se mettant au service de l'état, se mettent également au service de la promotion sociale, dont certains d'entre eux ont bénéficié.

Mais si à cette époque l'école remplit une fonction d'homogénéisation, par l'adoption de valeurs communes, elle répond également au souci d'hétérogénéisation par la production de compétences diversifiées économiquement nécessaires. (Berthelot, J.M. : 1999). Ces deux orientations constituent les piliers de développement de la république, soudée par un projet collectif et qui s'alimente de l'idéologie des lumières ou dominant l'autonomie des savoirs et l'autonomie de la raison et porte au rang des valeurs la liberté, et la rationalité, et l'idéologie méritocratique qui permet l'ascension sociale, portant ainsi l'effort individuel au sein de ce collectif au rang des valeurs. Il est entendu qu'il n'y a d'individualisme qu'éthique et que celui-ci se distingue de l'égoïsme et du libéralisme économique. Dans cette conception « chacun peut développer ses aptitudes et recevoir de la société ce qui est conforme à son mérite social » (Filloux, 1993, p114). La pédagogie, selon Durkheim, règle la contradiction entre individu et société, entre individuation et socialisation, entre l'exercice de la contrainte sociale et le développement de l'autonomie personnelle. Dans cette

La pédagogie, selon Durkheim, règle la contradiction entre individu et société, entre individuation et socialisation, entre l'exercice de la contrainte sociale et le développement de l'autonomie personnelle.

L'éducation est définie comme socialisation à des valeurs et à des normes qui garantissent l'intégration sociale.

perspective l'éducation est définie comme socialisation à des valeurs et à des normes qui garantissent l'intégration sociale. Mais ce primat du collectif sur l'individuel ne va pas de soi et doit être travaillé dans les classes scolaires. « Cela n'est possible dit Durkheim que si le maître prend conscience d'une certaine violence inhérente au rapport pédagogique, violence qu'il s'agit pour lui de savoir contrôler » (Filloux, 1993, p117).

Dans ce contexte, la violence qui dérange actuellement est un épi phénomène extérieur à l'école. L'école est coupée de la vie, le système de sanctions qui y est appliqué lui est propre (Foucault, M. : 1975) : et la durée du séjour des enfants d'origine populaire limitée à la fréquentation de l'école primaire, sauf pour quelque uns d'entre eux.

Cependant les tensions, liées d'une part à la volonté d'une ouverture démocratique de l'enseignement secondaire et d'autre part à la reconnaissance des valeurs individuelles – versus égoïstes – existent déjà.

L'évolution du rapport de forces entre individu et société va conduire à :

- une ouverture progressive de l'enseignement secondaire à tous,
- à la reconnaissance des qualités individuelles, qui s'appuient sur la reconnaissance et le respect de la personne. L'autonomie de la personne est revendiquée.

Cette responsabilité collective qui imprégnait les pratiques et en constituait le fil conducteur se transforme progressivement sous l'influence de cette pression sociale et économique.

La transformation des valeurs dominantes

La montée de l'individualisme

Depuis les années trente l'individualisme et tous ses corollaires : individualisation, autonomie, droit individuel ont lentement mais sûrement transformé le regard dominant porté sur la société et sur les membres qui la constituent. D'une analyse holiste, le glissement s'est lentement opéré vers une approche individualiste justifiée et défendue par le fait que l'on accorde à chacun le droit d'être reconnu comme une personne différente, tout en masquant le fait que toutes les décisions économiques, politiques et sociales considèrent les individus comme étant interchangeables. Le développement démocratique libéral conduit à l'individualisme. Se développe alors l'idée selon laquelle l'individu est responsable de ses choix, de ses actes et que ses décisions sont indépendantes de celles des autres, récusant ainsi l'interprétation restrictive des analyses holistes selon laquelle le rôle du professionnel de la formation pourrait n'être compris que comme entièrement déterminé par les rapports sociaux, les normes et les règles qui le régissent.

Cette évolution est entièrement idéologique, au sens où elle est entièrement construite autour de la fiction d'un individu indépendant et souverain, supposé savoir ce qu'il préfère, ce qui est bon pour lui quelles fins il doit poursuivre » (Combemale, Pascal : 2001). Dans ce contexte où prime l'individu sur le social, toute critique holiste est suspectée d'idéologie totalitaire risquant de porter atteinte aux

En tant que professionnel il ne s'agit plus d'être porteur de valeurs qui contribuent à la cohésion sociale mais de valeurs qui transcendent l'individuel et ses compétences en les opposant aux valeurs collectives.

libertés individuelles. Cette idéologie est elle-même tout entière au service de l'économie de la société qui attend de l'école la production de personnes compétentes dans des domaines diversifiés répondant aux besoins économiques.

Ce mouvement qui touche toutes les composantes de la société contribue au changement de regard sur l'institution scolaire, qui glisse du collectif à l'individuel. Ce changement de regard favorise l'émergence d'une éthique de la conviction personnelle et amène progressivement au cœur de la réflexion pédagogique l'individu en formation. En tant que professionnel il ne s'agit plus d'être porteur de valeurs qui contribuent à la cohésion sociale mais de valeurs qui transcendent l'individuel et ses compétences en les opposant aux valeurs collectives.

Démocratisation et individualisation : la gestion des contradictions

La démocratisation de l'enseignement secondaire est en route, sous la pression de tous les mouvements sociaux qui aspirent à une plus grande promotion sociale. L'ouverture de l'école secondaire à tous par la voie des collèges (cycle de scolarisation pour les jeunes de 12 à 16 ans) en est l'une des manifestations les plus rapidement visible. Toutefois cette démocratisation et les enjeux économiques sous-jacents confrontent les professionnels à des difficultés méconnues ou jugulées jusqu'alors. Si en effet, l'institution scolaire a progressivement ouvert ses portes à tous, les résultats scolaires attestent, selon les propos tenus par ces professionnels de difficultés notoires dont il s'agit d'analyser les causes. Force est donc de constater qu'il est nécessaire d'inventer une nouvelle notion : l'échec scolaire et son corollaire « le handicap » se présentant sous différentes formes : social, scolaire et linguistique.

Une explication des contradictions par l'échec scolaire

Les analyses opérées sur ce nouveau phénomène, l'échec scolaire, s'inscrivent dans des cadres méthodologiques différents qui révèlent les valeurs de référence des chercheurs. Celles-ci développent des théories oscillant entre les effets de l'environnement familial, source de handicap dont les parents portent la responsabilité, et les effets de l'école comme appareil de transmission et de sélection culturelle et sociale. Un regard particulier est porté sur la maîtrise de la langue légitime.

Dans les années soixante, l'étude du langage et les manifestations déficitaires ont été particulièrement florissantes aux Etats-Unis. (Forquin, 1990). Ce déficit langagier s'accompagne d'un déficit cognitif, tous deux directement liés à l'origine sociale. Il place au cœur de l'analyse l'individu...responsable de ce qu'il est.

Ce premier type d'explication de la non – réussite par le manque, qu'il faudrait tenter de combler autant que faire se peut, alimente toutes les théories de la compensation, théories du déficit et projet d'enseignements compensatoires. Il développe chez les professionnels de l'enseignement l'adoption d'une attitude condescendante. L'école ne peut pas régler tous les problèmes de la société et chaque professionnel fait ce qu'il peut en fonction de ce qu'il ressent, pour ces enfants « démunis ». On assiste ainsi à un renversement de lecture de la réalité scolaire. Alors que pour Durkheim, le collectif transcendait l'individuel, ces analyses montrent que l'idéal démocratique libéral fait son chemin. Les deux logiques contradictoires de l'école,

Les deux logiques
contradictaires de
l'école, égalitaires et
élitaires s'affrontent,
mais l'idéal démocratique
qui place au
dessus de tout la
liberté individuelle,
domine.

égalitaires et élitaires s'affrontent, mais l'idéal démocratique qui place au dessus de tout la liberté individuelle, domine.

En plaçant l'élève au cœur de l'analyse, possibilité est ainsi offerte de faire l'économie de l'analyse de la fonction de l'école en tant qu'institution dont la visée est l'articulation entre l'individu et la société.

Des analyses viennent, cependant, contrecarrer cette interprétation en repositionnant l'école dans sa fonction centrale d'appareil d'état qui, tout en démocratisant l'ouverture de ses portes pour répondre aux pressions sociales, continue de suivre son chemin de sélection de l'élite (Hardy, Platone, Dannequin 1977, Isambert-Jamati, 1973).

Mais l'interprétation qui est faite de ces analyses atteste encore une fois de la transformation du cadre de référence à l'œuvre. Ces interprétations dénaturent le contenu des recherches effectuées et des résultats produits. Ainsi la corrélation statistique constatée par Pierre Bourdieu (1970) entre position sociale et réussite scolaire s'est transformée en relation de causalité entre origine sociale et échec scolaire. Cette transformation assortie de toutes les théories du handicap permet aux professionnels de la formation de se sentir dégagés de toute responsabilité à l'égard de cet échec.

Les professionnels peuvent donc observer les manques, les carences les déficiences liées à l'origine sociale et économique des élèves. L'école et ses acteurs, sous le discours « permettre à chacun de développer au mieux ses potentialités », trie, oriente, sélectionne en toute légitimité. Chacun n'a pas les mêmes possibilités. Et les familles « acceptent » les conseils¹...

Une telle interprétation est utile idéologiquement à ces professionnels qui se trouvent au centre de la tension entre l'institution et les publics qui sont en formation. D'un côté la société trie, sélectionne de l'autre les publics souffrent de manque (Charlot, 1997).

Les professionnels dont la fonction est de former et d'instruire souffrent donc de difficultés que l'Institution ne voudrait pas régler. Ils font ainsi reposer sur l'Institution les effets de leurs pratiques, oubliant qu'ils sont au cœur de l'institution et que sans eux l'institution ne fonctionne pas : manque de moyens, effectifs trop lourds qui rendent impossible la gestion d'un « public hétérogène » représentant, selon leurs propos, la difficulté majeure du collège unique.

Mais ces professionnels ne se trouvent-ils pas devant une impossibilité de penser valeurs collectives alors que pour eux-mêmes ils défendent l'individualisme démocratique et que l'évaluation sociale porte sur les compétences individuelles?

Le public, imprégné de la même logique individualiste et prêt à revendiquer la personnalité de chacun serait pédagogiquement difficile à gérer. Car la reconnaissance de cette individualité ne doit pas, pour les professionnels, entrer en contradiction avec la conception du jeune, être inachevé par définition, qui doit se soumettre à l'autorité que représente le professionnel.

1. Le projet actuel du ministre de l'éducation nationale est de renforcer ce processus de tri en responsabilisant les élèves dans les choix d'orientation « faits librement » dès la classe de cinquième.

N'est-on pas alors devant la même question que celle que se posait Durkheim : au milieu de tous ces changements politiques, économiques et sociaux qui conduisent à des transformations notables dans l'institution scolaire notamment celles liées à l'accueil d'un public différent : une chose n'est-elle pas restée immuable : « les conceptions pédagogiques »? Mais si les conceptions pédagogiques du début du XX^e siècle, par leur mode coercitif, n'entraient pas en contradiction avec le mode d'inculcation des valeurs républicaines, il n'en est plus de même lorsqu'est promu, au rang des valeurs premières, l'individualisme. Durkheim disait d'ailleurs déjà à son époque : « Que la société par exemple s'oriente dans un sens individualiste et tous les procédés d'éducation qui peuvent avoir pour effet de faire violence à l'individu de méconnaître sa spontanéité apparaîtront comme intolérables et seront réprouvés. (Durkheim, 1992 p 110).

Or les conceptions pédagogiques des professionnels sont restées majoritairement fondées sur des convictions selon lesquelles leur fonction principale est celle de la transmission de savoirs (Charlot, 1997). Ces convictions sont renforcées par les discours de l'institution au sein de laquelle ils travaillent², et par la position de pouvoir que leur fonction leur attribue (Bourdieu, 1989).

De l'échec scolaire à la violence

La reconnaissance des qualités individuelles qui s'appuie sur la reconnaissance individuelle a conduit au début des années soixante dix à la reconnaissance d'une nouvelle notion dans le champ de la réflexion sur la formation : l'autonomie. Il est tout d'abord question de travail indépendant défini comme le résultat de la mise en œuvre « d'une pédagogie de la responsabilité, de la motivation, de l'expression, et de la communication, centrée sur l'élève au travers des différentes disciplines susceptibles de répondre à un certain nombre de besoins : personnalisation de la relation maître élève, individualisation de l'enseignement, adaptation à différents types d'élèves, contribution à une réduction des inégalités (Marbeau, 1992). L'autonomie est depuis lors au cœur des dispositifs et des discours. Mais cette définition se heurte à la définition historique (Lahire, 1998) de ce même terme qui définit la ligne de partage entre les vrais citoyens et les autres. En effet depuis la révolution française, chaque individu est de droit un citoyen c'est à dire un être autonome mais dans la réalité l'autonomie est un critère de classement, « qui permet la sélection élitiste de ceux qui correspondent bien au modèle de l'individu autonome, responsable, libre, indépendant » (Lahire, 1998, p103).

L'enjeu politique est donc non négligeable. Si, dans les intentions pédagogiques des années soixante-dix, sont mis en avant le principe de responsabilité pédagogique des professionnels de la formation et si les objectifs à poursuivre sont de réduire les inégalités, ces « propositions » sont interprétées, pour la majorité d'entre eux dans un cadre idéologique individualiste. La perception du professionnel à l'égard des jeunes en formation se déroule sur le modèle de l'individu responsable de ce qu'il est.

La reconnaissance des qualités individuelles qui s'appuie sur la reconnaissance individuelle a conduit au début des années soixante dix à la reconnaissance d'une nouvelle notion dans le champ de la réflexion sur la formation : l'autonomie.

2. En janvier 2002, le conseil national des programmes a défini un cahier des exigences pour le collège qui recense tout ce que le collégien doit savoir à la fin de la scolarité obligatoire. FOURNIER, Martine. Sciences Humaines, mars 2002.

L'autonomie devient alors une composante individuelle, permettant un classement des personnes en formation s'échelonnant entre manque d'autonomie et trop autonome, (Presse, 2000). Si l'autonomie peut-être considérée comme la capacité de l'apprenant « à se donner ses propres fins, ses propres méthodes et à apprendre à s'évaluer (Leselbaum, N.1999), cette autonomie se confronte à celle revendiquée par l'enseignant. N'est-ce pas une situation paradoxale que de vouloir former dans une institution des individus autonomes, s'autodéterminant? Y a-t-il volonté que tous les individus deviennent autonomes?

Le rôle de l'idéologie dans l'interprétation des faits

Dans le contexte socio-économique actuel et en plein développement depuis les années soixante-dix, l'autonomie n'est-elle pas la valeur qui préside au maintien et au développement de celui-ci. Les analyses successives de Boltanski et Thévenot (1991-1999) indiquent qu'à chaque époque le capitalisme s'est appuyé sur un ensemble de croyances permettant la mobilisation d'un grand nombre de personnes, à travers un ensemble de représentations qui donne ce système comme un « ordre souhaitable, le seul possible ou le meilleur des ordres possibles (Boltanski, Thévenot, 1999, p 45). Ainsi la persistance du capitalisme ne peut être comprise sans tenir compte des idéologies qui en constituent le socle et sont transmises à travers les processus de socialisation familiaux et scolaires. Progressivement l'économie a été considérée comme un sphère autonome indépendante de l'idéologie (Dumont L. : 1983) « laissant dans l'ombre le fait qu'une telle conviction était elle-même le produit d'un travail idéologique en particulier la conception selon laquelle la poursuite de l'intérêt individuel sert l'intérêt général, qui a fait l'objet d'un énorme travail sans arrêt repris et approfondi tout au long de l'histoire de l'économie classique. (Boltanski, Thévenot, 1999, p49).

(http://multitudes.samizdat.net/article.php3?id_article=756).

Dans ce contexte la vie sociale n'est plus comprise comme la participation à une vie collective mais comme une « multiplication de rencontres et de connexions temporaires et réactivables » dont le projet et la constitution de réseaux sont les moteurs.

Ce nouveau système de valeurs autorise les personnes « à porter des jugements, discriminer les comportements adéquats et ceux qui conduisent à l'exclusion, donner du prix à des qualités et à des aptitudes (...qui relèvent de l'autonomie....) et qui n'avaient pas été jusque là identifiées en propres, légitimer de nouvelles positions de pouvoir et sélectionner ceux qui en bénéficieront » (Boltanski, Thévenot, 1999, p157).

Cette conception imprègne les mentalités et contribue à leur évolution, comme le montre parfaitement François Dubet (1994), dans son ouvrage « la sociologie de l'expérience ». D'une perspective holiste de la société, le glissement s'est opéré vers une représentation des ordres politiques, économiques et idéologiques disjoints. F. Dubet utilise alors la notion d'expérience sociale pour désigner les conduites individuelles et collectives dominées par l'hétérogénéité de leurs principes constitutifs et par l'activité des individus qui doivent construire le sens de leurs pratiques. Chaque

expérience résulte de l'articulation de trois logiques : l'intégration, la stratégie et la subjectivation, articulation qui permettrait à l'acteur de construire son identité sociale.

Cette analyse se situe du point de vue de la subjectivité de l'acteur et de son interprétation de l'action, cet acteur semble n'avoir plus pour point de repères le principe de totalité de la société, mais une vision disjointe des différentes sphères de la société. Cette vision permettrait de revendiquer des identités différentes selon les espaces (Dubar, 2000) bien que chacune de ses expériences s'inscrive dans une certaine objectivité du système social dont il a pour partie intériorisé les règles et les normes.

En effet, l'incorporation d'un mode de pensée, de la représentation de la société est indépendante de la volonté individuelle mais dépendante d'un mode de pensée idéologiquement dominant.

Le mode de pensée dominant a évolué d'une société holiste, solidaire et articulée vers une société composée d'éléments disjoints au sein desquels revient, à la personne, la responsabilité de la construction de son identité.

Cette transformation du mode de pensée a conduit à une transformation des cadres de référence des professionnels de la formation. Ceux-ci ont lentement glissé d'une « éthique de la responsabilité collective » à une « éthique de la conviction personnelle ». Ce glissement s'est opéré par la conjugaison simultanée de la montée de l'individualisme et une injonction de la professionnalisation. En effet professionnalisation et individualisme conduisent les professionnels de la formation à définir leur champ d'intervention, leur champ de revendication, leur éthique propre et ou leur cadre de référence. Cela les conduit simultanément à exclure en dehors de leur champ de compétence tout ce qui pourrait contrarier la reconnaissance de leur professionnalité. Mais ce travail de reconnaissance se heurte à une contradiction fondamentale : l'institution n'est pas autonome, malgré une décentralisation des pouvoirs. Dans cette institution, les professionnels disposent d'une autonomie toute relative (Tardif, Lessard, 1999, Tardif, Lessard, Gauthier, 1998). Mais l'injonction de professionnalisation leur laisse miroiter des perspectives de reconnaissance, des perspectives d'appartenance, des perspectives identitaires, à condition, toutefois, d'adhérer aux valeurs proposées et de maîtriser les compétences attendues.

La violence dénoncée par les membres de ce corps professionnel est celle qui empêche la conduite et la réussite de ce projet personnel : être reconnu professionnel.

N'est-elle pas une sélection, parmi un ensemble de faits, d'événements qui proviennent d'élèves, dont différentes analyses (Charlot, Emin, 1997, Hofman, 1995) montrent qu'ils manifestent une sensibilité exacerbée à l'égard des agressions verbales? De fait, elle apparaît comme un fait socialement construit pour expliquer les freins rencontrés par les professionnels. Ces freins seraient extérieurs à eux-mêmes et les empêcheraient de correspondre aux attentes sociales exprimées en terme de compétences attendues, mettant ainsi en danger la reconnaissance attendue de leur identité sociale et professionnelle.

Le mode de pensée dominant a évolué d'une société holiste, solidaire et articulée vers une société composée d'éléments disjoints au sein desquels revient, à la personne, la responsabilité de la construction de son identité.

Conclusion

Quelle analyse peut-on faire de cette montée de la « violence »? S'agit-il d'une réelle ascension ou d'une focalisation du regard, à un moment historique donné sur un phénomène qui permettrait d'évincer « des thèmes tout aussi importants comme le désintérêt scolaire », (Dubet: 2002). N'y a-t-il une volonté implicite justifier et d'asseoir des décisions qui facilitent l'exclusion, la mise en marge de la société des jeunes des banlieues, des jeunes qui dérangent, rendant ainsi difficile l'accès aux savoirs de toute cette population?

Ce problème de violence à l'école n'est-il pas le résultat d'un processus de revendication publique porté par les professionnels de la formation et considéré comme posant problème à l'intérieur de leur institution?

Les croyances, les habitudes, les préjugés qui fondent le sens commun, n'imprègnent-ils pas profondément les modes de compréhension, se transformant ainsi en hypothèses explicatives et participant pleinement à la construction de fait social?

Actuellement ces professionnels sont jugés à l'aune de leur compétence professionnelle à conduire les individus à devenir autonome. Cette assignation est à l'opposé de celle du début du XX^e qui devait conduire les personnes en formation à comprendre le collectif, à s'inscrire dans le collectif.

Mais alors que les objectifs sont différents et que les modes de pensée ont transformés le rapport individu collectif, ces professionnels considèrent toujours l'élève en formation comme être inachevé à socialiser. Ils utilisent donc toujours les moyens traditionnels de la socialisation coercitive, (punition, conseil de discipline). Les professionnels de la formation ont dans un premier temps fourni une explication à leur impossibilité de gérer le changement de public accueilli en fabriquant un fait social, l'échec scolaire. Discuté, débattu, conduisant à la mise en place de modes de remédiation (notamment par la mise en place des zones prioritaires comme politique de discrimination positive) cette notion-échec scolaire- n'est plus d'être suffisamment efficace pour permettre aux professionnels de la formation d'expliquer les difficultés auxquelles ils sont confrontés. Il était donc urgent de construire un nouveau fait social: la violence des élèves et sa montée associées au « climat d'insécurité » dans lequel vivent les professionnels. Paradoxalement les compétences professionnelles attendues recouvrent tout ou partie des valeurs du corps professionnel du début du siècle: construire une culture commune, adhérer à des valeurs collectives, travailler en équipe (Trousson, Alain 1992). Les compétences attendues semblent s'opposer à l'individualisme démocratique de la société néo-libérale, plaçant ainsi au cœur des contractions des professionnels? Ils ont intégré le fait que pour être reconnu socialement il faut se monter compétent et endossent simultanément les effets contradictoires liés à « la responsabilité » d'avoir « accepter » la compétence individuelle comme mode de reconnaissance dominant.

Le rapport des professionnels de l'éducation à la violence a évolué parallèlement au rapport qu'ils entretiennent avec leur fonction et avec leur « identité ». Extérieure à l'école qui était fermée tout d'abord sur elle-même telle un sanctuaire et à l'abri du monde extérieur, la violence, celle qui est dénoncée celle qui vient des

Ce problème de violence à l'école n'est-il pas le résultat d'un processus de revendication publique porté par les professionnels de la formation et considéré comme posant problème à l'intérieur de leur institution?

jeunes, a fait une entrée en douceur dans le monde scolaire. Dans un premier temps un corps de spécialistes s'est constitué permettant le contrôle social de la violence (Pinell, Zafiroopoulos, 1983). Mais cette question de violence est progressivement devenue l'un des problèmes centraux d'une institution dont la perception de la fonction centrale semble être ignorée par les professionnels qui y travaillent. En effet, si la dimension holiste de la société n'a pas disparue elle fonctionne « de manière latente ou cachée et devient de plus en plus invisible (Gauchet, Marcel 2002). Les valeurs et l'inculcation des valeurs relatives à l'homogénéisation de la société se sont effacées progressivement derrière les nécessités économiques visant à promouvoir l'individu et ses compétences. Dire que la société n'est plus une totalité et que la vision holiste est dépassée ne suffit pas pour démontrer cette totalité ne fonctionne plus. Encore faudrait-il montrer que les personnes ne sont plus impliquées dans des processus de socialisation par lesquels elles s'approprient les normes, les valeurs, les rôles qui régissent le fonctionnement de la société et dans l'ensemble des mécanismes par lesquels elles font l'apprentissage des rapports sociaux.

La revendication de l'individualisme (Ranjard, 1997) comme « lieu de l'identité suprême » est la manifestation même d'un processus de socialisation historiquement situé propice au développement des stratégies perçues comme individuelles. Ces stratégies individuelles doivent conduire à la reconnaissance sociale et, en parallèle, à la mise à l'écart de tous ceux qu'on ne souhaite pas voir reconnu. Et la violence dénoncée, celle qui justifie la mise à l'écart, l'exclusion, ne vient-elle pas de ceux qui ne correspondent pas au modèle social démocratique individualiste? C'est donc bien un rapport de force entre groupes sociaux différents pour qui la violence n'a pas la même signification. Ce rapport à « la violence ne varie pas seulement en fonction des personnes, son interprétation varie également en fonction des groupes sociaux. Dans la culture ouvrière, les *émotions* sont exprimées sur un mode plus direct et physique. Le culte de la virilité y est très répandu. Un certain nombre de sous-cultures destinées aux jeunes véhiculent cette valeur et la considèrent comme normale. A l'inverse, la culture bourgeoise interprète ce genre de comportement comme violents » (Vettenburg, 1998).

Références bibliographiques

- Amiel, Michèle, Paon, Agnès, Presse Marie-Christine. (1999). « Face à la violence ». *Cahiers pédagogiques*, n°375.
- Auroux, Sylvain. (1997). *Les notions philosophiques*. Dictionnaires- Encyclopédies de philosophie, vol II tome I. Paris : PUF, 1990. Cité par DELAMOTTE, Régine, p. 68.
- Berger, Ida. (1972). *L'univers des instituteurs*. Paris : PUF, 1964. *Les instituteurs d'une génération à l'autre*. Paris : PUF.

- Berthelot, J.M. (1999). « Fractures sociales - fractures scolaires » *Administration et Education*, n°3, pp. 9-28.
- Boltanski, Luc, Thévenot, Laurent. (1991). *De la justification : les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.
- Boltanski, L., Chiappello, Eve. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard.
- Bourdieu, Pierre. (1970). *La reproduction : éléments d'une théorie du système d'enseignement*. Paris : Minuit.
- Bourdieu, Pierre. (1989). *La noblesse d'état*. Paris : Minuit.
- Carpentier, Claude. (1999). Contrôle social et éthique du sujet. Dans *Les valeurs au risque de l'école*, sous la direction de Solère-Queval, Sylvie. LILLE : Septentrion.
- Charlot, Bernard, Emin, Claude. (1997). *Violences à l'école : état des savoirs*. Paris : PUF.
- Charlot, B. (1997). Violences, scolaires, représentations, pratiques et normes. Dans *Violences à l'école : état des savoirs* sous la direction de Charlot, Bernard, Emin, Claude. Paris : PUF.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos. Charlot.
- Combemale, Pascal. (2001). La longue maladie de l'hétérodoxie. *Revue l'économie politique*, n°12, pp. 64-75.
- Coq, Guy. (2001). La démocratie condamne-t-elle l'école à la crise? dans *Ecole et société, les paradoxes de la démocratie*, sous la direction de Raymond Boudon, Nathalie Bulle, Mohamed cherkaoui. Paris : Uf, pp. 57-77.
- Delamotte, Régine. (1997). Langage, socialisation et constitution de la personne. Dans *Langage éthique éducation*, sous la direction de Frédéric François, Régine Delamotte et Louis Porcher. Université de Rouen, pp. 63-114.
- Demailly, Lise. (1999). De l'obligation de moyen à l'obligation de résultats. Dans *Les valeurs au risque de l'école*, sous la direction de Sylvie Solère-Queval. LILLE : Septentrion.
- Dubar, Claude. (2000). *La crise des identités : l'interprétation d'une mutation*. Paris : PUF, le lien social.
- Dubet, François. (1994). *La sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.
- Dubet, François. (1997). A propos des violences de l'école. *Les sciences de l'éducation*, n° 30, pp. 119- 29.
- Dubet, François. Collège le temps de la contre-réforme, *Libération*, 21/11/2002
- Dumont, Louis. (1983). *Essais sur l'individualisme. Une perspective anthropologique sur l'idéologie moderne*. Paris : Seuil.
- Durkheim, Emile. (1922). *Education et sociologie*, Paris PUF.

- Filloux, Jean-Claude. (1993). Durkheim et l'éducation aux droits de l'homme, dans *Durkheim, sociologue de l'éducation*, sous la direction de François Cardi et Joëlle Plantier. Paris : L'harmattan. pp. 110-119.
- Foucault, Michel. (1975). *Surveiller et punir*. Paris : Gallimard.
- Forquin, Jean-Claude. (1990). L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaires. Inégalités de réussite et appartenance sociale, dans *Sociologie de l'éducation, dix ans de recherche*, sous la direction de Jean Hassenforder. Paris : INRP. pp83-102
- Gauchet, Marcel. (2002). *La démocratie contre elle-même*. Paris : Gallimard.
- Hardy, M., Platone, F, Dannequin, (1977). Langage et classes sociales : quelques problèmes méthodologiques. *Psychologie française*, n° 22, pp. 37-46.
- Isambert-Jamati Viviane. (1970). *Crises de la société, crises de l'enseignement*. Paris : PUF.
- Isambert-Jamati, Viviane. (1997). Les handicaps socio-culturels et leurs remèdes pédagogiques. *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 2, 1997, pp. 303-318.
- Hofman, Philippe. (1995). *Représentations et attentes des acteurs du champ éducatif dans la lutte contre la violence au sein de quatre collèges de la ville de Lille*. Rapport d'études. Laboratoire Trigone. Université de LILLE.
- Leselbaum, N. (1994). Autonomie. *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*.
- Marbeau V. (1992). *La pédagogie de l'autonomie et son impact sur les différentes situations d'apprentissages*. CRDP, Poitou-Charente.
- Mattei, Bruno. (1999). « La violence n'est pas soluble dans une politique rataplans ». *Cahier pédagogique*, n°375. Face à la violence, pp. 23-24.
- Pinell, Pierre, Zafiropoulos, Markos. (1983). *Un Siècle d'échec scolaire : 1882-1982*. Paris : Editions. Ouvrières.
- Presse, Marie-Christine. (2000). *Non verbal et communication : pédagogie différenciée ou différenciation sociale*. Lille : Septentrion, 413 p. Coll. Thèse à la carte.
- Ranjard, Patrice. (1997). *L'individualisme, un suicide culturel : les enjeux de l'éducation*. Paris : L'Harmattan, 378 p. Coll. Savoir et formation.
- Russ, Jacqueline. (1994). *La marche des idées contemporaines : un panorama de la modernité*. Paris, Armand colin. 479 p.
- Trousseau, Alain. (1992). *De l'artisan à l'expert : la formation des enseignants en question*. Paris : Hachette, Education.
- Vettenburg, Nicole. *Violences à l'école : sensibilisation, prévention, répression*. Rapport du Symposium. Conseil de la coopération culturelle. Bruxelles (Belgique), 26-28 novembre 1998.