

Violence scolaire et inclusion

Paul Devin

Les récurrents débats qui dénoncent une prétendue augmentation de la violence scolaire procèdent souvent de la mise en scène de faits isolés pour servir une rhétorique qui fait l'apologie de conceptions autoritaristes de l'éducation fondées sur la surveillance et la sanction. Mais ils tiennent en silence d'autres formes de violence, plus insidieuses, mais dont les effets sont pourtant délétères. La question de l'inclusion scolaire en offre l'exemple.

(1) France-Info, 25/04/2025

(2) Par exemple : Nathalie Auger, *La relation médias/société en question. Un cas de violence scolaire dans une banlieue de Perpignan*, Diversité, n°147, 2006, pp. 45-53.

La violence au gré de son usage idéologique

Le 25 avril 2025, au lendemain d'une attaque au couteau qui a coûté la vie à une lycéenne, le ministre de l'Intérieur déclarait : « nous sommes dans une société qui a encouragé le laxisme, qui a voulu déconstruire les interdits, l'autorité, l'ordre, les hiérarchies, et qui a accouché de toute sa violence¹ ». Alors que déjà avait été donnée l'information que l'assaillant souffrait de graves troubles psychiques, la déclaration ministérielle offrait la parfaite démonstration d'un total mépris de la réalité factuelle au profit de son instrumentalisation idéologique. L'acte singulier devenait un fait de société interprété pour nous imposer la vision d'un désordre scolaire, d'un « ensauvagement » de la jeunesse dont l'augmentation des violences serait le plus préoccupant témoignage et auquel il faudrait mettre un terme par une restauration de l'autorité. Or, si la complexité de la personnalité de l'auteur de l'agression doit rendre prudentes les analyses, il semble bien que le « fait de société » en jeu ne soit pas celui de la déconstruction de l'autorité, mais plutôt celui de notre incapacité politique à organiser un service public capable d'apporter l'aide et les soins nécessaires aux adolescents dont la fragilité psychique laisse craindre un passage à l'acte violent.

Il en est souvent ainsi du traitement de la violence scolaire : trier, interpréter, déformer pour en faire un instrument d'influence idéologique. Ainsi certains faits, si isolés et singuliers soient-ils, sont ressassés jusqu'à la lie pour dessiner l'image d'une école où la récurrence des faits violents serait l'essentiel du quotidien. Il s'agit de rendre ordinaires des faits qui restent en réalité exceptionnels, de les inventer comme répétitifs et habituels pour en faire le signe d'une dégradation installée contre laquelle ne pourrait agir

qu'une politique de rupture totale. Une partie de la presse y contribue avec acharnement et ses stratégies d'énonciation pour y parvenir ont été décrites depuis longtemps².

Cette volonté de dramatisation de la violence scolaire obéit à une finalité claire portée par l'extrême-droite et la droite réactionnaire : discréditer l'école démocratique et ses perspectives émancipatrices pour en appeler à la restauration de l'ordre et de l'autorité.

Inclusion et violence : sujet tabou ?

Face à cette volonté de surexposition et d'exagération des faits, il existe une volonté qui cherche au contraire l'invisibilisation d'autres formes de violence scolaire. Par exemple, les faits sont multiples qui témoignent de l'existence de gestes violents, agis au sein de la classe, par des élèves dont l'altération des fonctions psychiques ou cognitives entraîne des troubles du comportement. Leurs actes ne peuvent être interprétés comme résultant de la perte de repères moraux ou d'un contexte laxiste et, de ce fait, ne font pas partie du catalogue habituel des violences fustigées par les idées réactionnaires. Le paradoxe est que, s'ils sont ignorés des discours usuels sur la violence scolaire, ils concernent, dans la vie quotidienne réelle de l'école, bien davantage d'enseignants que les actes de violence médiatisés. Les registres « santé et sécurité au travail » sont là pour en témoigner.

Nous devons être particulièrement vigilants pour que ces violences ne puissent être instrumentalisées par ceux qui refusent l'inclusion pour lui préférer des modèles d'éducation fondés sur la séparation et l'exclusion. Mais cette vigilance doit-elle nous conduire à l'invisibilisation de ces faits et au silence sur leurs conséquences pour celles et ceux qui en sont victimes ? Et quand

bien même on accrédi-terait l'idée que la part essentielle des enseignant-es semble assumer ces difficultés, qui peut prédire quelles seront à terme, au-delà de la crise d'attractivité de la profession enseignante, les conséquences de cet apparent consentement ?

Notre engagement dans une volonté d'inclusion des personnes en situation de handicap, notre conviction qu'elle constitue un progrès social majeur, notre certitude que les évolutions permises par la loi de 2005 ont permis à bien des enfants d'échapper à des exclusions que rien ne pouvait justifier... Tout cela doit-il nous conduire à accepter, au sein de la classe, des actes violents que, dans d'autres contextes, toutes les valeurs de l'école démocratique condamnent ?

Les hypocrisies du discours institutionnel

Lorsqu'un-e enseignant-e alerte l'institution d'une situation où la récurrence des gestes violents commence à avoir des conséquences psychosociales inquiétantes, la réaction première est généralement celle d'une relativisation : il est considéré qu'il doit exister une autre manière de faire qui rendra la situation plus acceptable ; que cela fait partie des risques professionnels incontournables ; que l'engagement du fonctionnaire doit accepter de les assumer. Aux difficultés liées aux violences subies, s'ajoutent alors celle d'avoir le sentiment d'être considéré comme responsable de leur survenue. Comme si le refus, évidemment légitime et fondé, de vouloir accuser la responsabilité de l'enfant supposait la désignation d'une responsabilité enseignante. En jouant sur cette seule alternative, l'institution sert les logiques des politiques néolibérales qui, si elles manifestent une adhésion de discours aux politiques d'inclusion, sont loin de les avoir dotées des moyens suffisants à leur mise en réalité et sont donc responsables des incohérences qui en résultent. La volonté de réduction de la dépense publique a conduit à diminuer le financement d'une grande partie des structures de soins et de prise en charge. Mais il eut été difficile d'annoncer une telle évolution avec le cynisme de la seule volonté budgétaire. La demande sociale d'inclusion allait offrir la possibilité de procéder à cette réduction budgétaire tout en la liant avec un objectif habité par les valeurs de l'égalité.

La réalité est autre : celle d'une confrontation quotidienne de l'école à des comportements complexes dont une part se traduit par des actes de violence, sans que des moyens suffisants et adaptés permettent d'y répondre et de protéger les victimes. Ainsi, le dispositif d'accompagnement scolaire des élèves en situation de handicap n'est pas pensé en fonction d'une évaluation

de la réalité des besoins des élèves, mais par « l'habileté » des gestions néomanagériales et la perpétuelle recherche du moindre coût. Et cette inclusion à moyens réduits est elle-même génératrice de violences, enjoignant les enfants porteurs de handicap à réussir des apprentissages quand les conditions même de cette réussite ne sont pas réunies. C'est que la conception néolibérale qui constitue la responsabilité individuelle comme un mode de gouvernamentalité³ renvoie chacun à sa capacité de pourvoir à ses propres besoins, à satisfaire ses propres ambitions de bien-être.

Le paradoxe de cette violence est qu'elle mêle la responsabilité individuelle et la prescription, offrant une forme extrême de l'injonction contradictoire où l'institution exige de ses agents de parvenir à un but tout en leur refusant les moyens nécessaires et tout en les tenant pour responsables. En son temps, des travaux de la psychosociologie américaine avaient montré les conséquences de ces injonctions paradoxales⁴.

L'émancipation contre la violence

La violence des enfants et des jeunes n'est pas un fait nouveau, une anomalie de notre temps consécutive à une défaillance éducative. Il n'est pas nécessaire de faire de longues investigations dans l'histoire du système éducatif pour découvrir que cette violence est loin d'être un trait d'époque : les sociabilités enfantines et juvéniles des siècles précédents ont été marquées par des pratiques de violence collectives ou interindividuelles⁵... Et pas des moindres ! Et c'était par une violence des pratiques disciplinaires⁶ qu'il y était répondu ; très loin d'une société idyllique qui aurait permis que, grâce à l'autorité de ses maîtres et à l'ordre qu'elle aurait fait naître, l'école ne connaisse que les félicités de l'harmonie et de l'entente.

Face à cette évidence anthropologique de l'existence de la violence, l'institution joue de manières diverses, oscillant entre hyperbole et euphémisme. Pour ce qui est des violences agies par des élèves porteurs de handicaps, la doxa de la bienveillance et de l'empathie a fini par une euphémisation maximale qui revient à la nier, voire à considérer que sa dénonciation témoignerait d'un manque éthique.

Mais la situation de handicap permet-elle d'échapper au fait que le déni de la violence constitue le cadre idéal de la perdurance des dominations ? Et comment pourrions-nous faire entendre à un élève que l'acte violent dont il est victime au sein de l'école doit être combattu ou accepté selon une catégorisation de son auteur ? D'autant qu'au gré des analyses, chacun pourrait invoquer ses propres critères de catégorisation. Une éducation émancipatrice doit avoir l'ambition de permettre la prise de conscience que

(3) *Émilie Hache, La responsabilité, une technique de gouvernamentalité néolibérale ? Raisons politiques, 2007, 28(4), pp.49-65.*

(4) *Gregory Bateson, Vers une écologie de l'esprit [1972], 1977 et 1980*

(5) *Maurice Crubellier, L'enfance et la jeunesse dans la société française (1800-1950), 1979*

(6) *Eirick Prairat, Éduquer et punir, 1994 ; Jean-Claude Caron, A l'école de la violence, Châtiments et sévices dans l'institution scolaire au XIXe siècle, 1999*

la violence construit une domination d'autrui quand bien même l'auteur de l'acte violent n'en a ni conscience, ni volonté, quand bien même les motivations de cette violence pourraient être légitimes. Il ne s'agit pas tant de définir ce qui serait acceptable et ce qui ne le serait pas pour dresser une liste d'interdits que de permettre l'élaboration intellectuelle et culturelle d'un renoncement à la violence. L'abandon des intentions et des actes violents ne doit pas procéder du fait qu'ils deviennent tabous, mais de la capacité à exercer un choix. La volonté de bienveillance devrait-elle nous conduire à renoncer à forger cette capacité pour des enfants dont il serait considéré a priori qu'ils en sont incapables ?

Si nous faisons le choix de l'inclusion, c'est que nous postulons la capacité de toutes et tous, et tout particulièrement celle qui nous permet de fonder l'école sur le primat du discours. Or, y a-t-il dans l'éducation citoyenne, un enjeu plus clairement marqué par la nécessité du discours que celui du renoncement à la violence ? C'est un long et patient travail pédagogique dont l'ambition est de conduire les citoyen·nes à renoncer aux usages d'un pouvoir dont les finalités sont d'humilier, d'exploiter ou de dominer, et cela, non pas par contrainte, mais parce qu'ils font le choix de valeurs démocratiques et qu'ils sont conscients des enjeux politiques de ce choix pour conforter la démocratie par la justice sociale et l'égalité.

C'est une ambition incontournable pour que notre éducation contre la violence ne puisse jamais se confondre avec un ordre d'harmonie destiné à favoriser l'acceptation silencieuse de nos conditions inégalitaires et des injustices résultant des dominations.

Paul Devin

Président de l'Institut de Recherche de la FSU