

Les détecteurs de métaux vont-ils remplacer le Panopticon ? La violence dans les écoles des quartiers défavorisés de New York
Can Metal Detectors Replace the Panopticon ? Violence in New York's Inner City Schools
Los detectores de metal, ¿ remplazarán el Panopticon ? La violencia en las escuelas de barrios desfavorecidos de Nueva York

John Devine

Number 35, Spring 1996

Familles et école

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/005091ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/005091ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Lien social et Politiques

ISSN

1204-3206 (print)

1703-9665 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Devine, J. (1996). Les détecteurs de métaux vont-ils remplacer le Panopticon ? La violence dans les écoles des quartiers défavorisés de New York. *Lien social et Politiques*, (35), 167–184. <https://doi.org/10.7202/005091ar>

Article abstract

A culture of violence is widespread in New York schools. Violence in the schools has become a process of interaction between an ever more threatening and threatened student population and a school system that has delegated the responsibilities for confronting student antisocial behaviours to its lowest priority component: security guards. The virtual anarchy reigning in the corridors of inner city high schools is a tremendous challenge to the theories of Michel Foucault. The new panopticon is an anti-panopticon: it is not a building and does not ensure surveillance. It is enacted through an amalgam of social and political forces that have conspired deliberately not to see transgressive behaviour. The resultant development of an autonomous culture of school violence replicating itself within the climate of fear means that every student is expected to conform to a code of "toughness" necessary for self-protection. Students in inner city neighbourhoods share a space of violence entirely outside of—but intimately connected to—the mainstream culture.

Les détecteurs de métaux vont-ils remplacer le Panopticon ?

La violence dans les écoles des quartiers défavorisés de New York

John Devine

Le reporter de New York City TV — *Vous vous plaisez dans cette école ?*
L'adolescent — *Elle n'est pas mal. Les agents de sécurité sont gentils avec nous.*

La répartition spontanée de cet élève d'une école située en plein cœur de New York illustre une conception du milieu scolaire dont pourrait naître toute une réflexion théorique. Mais il serait sans doute plus opportun de s'arrêter au fait qu'elle met en lumière et en cause, fût-ce de façon inconsciente, les stratégies orchestrées par nos décideurs pour faire face à la violence dans les écoles, ainsi que l'ensemble des théories pédagogiques qui jalonnent le spectre

idéologique, y compris le courant baptisé « ethnographie critique » (Anderson, 1989). Je peux en tout cas affirmer que dans les écoles les plus agitées et les plus surpeuplées de la ville de New York, où je dirige depuis neuf ans un programme de prise en charge des élèves par de jeunes tuteurs poursuivant une formation universitaire¹, les adolescents associent très directement l'école aux agents de sécurité, aux stratégies policières et aux dispositifs perfectionnés de détection des armes. Non seulement la réflexion sur ce phénomène désormais tenu pour acquis fait-elle défaut, mais

les théoriciens, en observant un silence discret quand surgit le thème de la violence et de la terreur dans les écoles, répercutent le malaise de ceux qui les vivent au quotidien.

Je voudrais en quelque sorte paraphraser les propos de cet élève, en réfléchissant sur les paramètres de la culture de la violence qui s'est répandue dans les écoles. Définissons-la provisoirement comme un concept complexe, comprenant à la fois le fait que l'on s'attende de façon habituelle à des actes violents de la part des élèves, les discours qui entourent et construisent ces

Les détecteurs de métaux vont-ils remplacer le Panopticon ? La violence dans les écoles des quartiers défavorisés de New York

168

actes, et la pléthore de méthodes auxquelles on fait vainement appel pour les contrer dans les écoles des quartiers défavorisés du centre-ville de New York. La violence en milieu scolaire n'est pas un sujet facile à traiter. Si on la présente de façon trop réaliste, on risque de légitimer les discours influents dont s'est servi le segment le plus réactionnaire de la société pour statuer sur le sort de l'école publique urbaine. en décrétant que la situation était parfaitement désespérée (voir par exemple Bennett, 1984, 1992). Si, à l'inverse, on commet l'erreur de la minimiser, on est obligé de répondre aux questions qui montent à l'esprit : pourquoi parler spécifiquement de la violence des immenses écoles urbaines ? Les écoles des milieux ruraux et suburbains ne sont-elles pas également devenues dangereuses (Celis, 1993) ? Avec ces prémisses, on a tôt fait de tomber dans les débats stériles, où l'on argumente sur la qualité des données pour finalement décider quelle école ou quel quartier remporte la palme des incidents violents, non sans avoir distillé une certaine dose de racisme et d'ethnocentrisme. Et de toute façon, en quoi la violence des écoles des quartiers défavorisés regarde-t-elle un ethnographe blanc de sexe masculin ?

Pour sortir de ces impasses épistémologiques, on peut prendre le parti d'envisager toute la réalité

sociale moderne comme un « état d'urgence chronique », à la suite de Michael Taussig (1989 : 4), citant une réflexion de Walter Benjamin : « la longue histoire de l'oppression nous apprend que « l'état d'urgence » dans lequel nous vivons n'est pas l'exception mais la règle » (1968 : 257). La démarche qui consiste à envisager le présent stade avancé de la modernité comme une situation de violence constante², et la violence comme la norme plutôt que l'exception, n'aboutit pas à banaliser le problème. Elle nous amène plutôt à mettre en question notre perception des réalités où nous baignons.

Mais si l'on en vient à identifier la violence à la normalité, il reste à expliquer pourquoi certaines écoles et certains quartiers sont plus « normalement » violents que d'autres, sans avoir la ressource de chercher la réponse dans un positivisme contestable.

Même dans ce cas, s'il faut des données statistiques solides pour justifier que l'on projette le phare

de la recherche sur la violence dans les écoles des quartiers défavorisés, on peut faire remarquer que 41 écoles de New York sont aujourd'hui équipées de détecteurs de métaux et quadrillées par des escouades d'agents de sécurité (18 à 20 par école), que presque toutes ces écoles (sur les 125 que compte la ville) sont situées dans les quartiers les plus pauvres et les plus dangereux, que ce « dispositif de sécurité » coûte environ trois quarts de million de dollars par année par école, et que l'industrie de la sécurité scolaire est en voie de produire une panoplie d'appareils hautement perfectionnés destinés à toutes les écoles du pays, à commencer par celles des villes. Durant un exercice financier (1992-1993) au cours duquel, en éducation, presque tous les postes budgétaires sont passés sous le couperet, la ville et la commission scolaire ont déniché 28 millions de dollars pour s'offrir du personnel et de la technologie de sécurité. Au moment où j'écris, on trouve plus de trois mille « responsables de la sécurité

Le dispositif de sécurité d'une école peut comprendre la carte d'identité électronique, où sont enregistrés divers renseignements sur l'élève (absences, retards, mauvaise conduite) ; les détecteurs de métaux (à main, aussi bien que du type de ceux que l'on fait franchir aux passagers dans les aéroports) ; les tapis automatiques, qui actionnent un feu rouge ou vert et sélectionnent ainsi les élèves à inspecter (un sur trois ou quatre, par exemple), et dont on se sert les jours où l'on a décidé de ne pas soumettre tous les élèves au balayage afin de couper court aux accusations de favoritisme ou de discrimination de la part d'élèves qui auraient pu se plaindre d'avoir été choisis de façon arbitraire : des walkies-talkies couplés à un microphone fixé au revers de la veste, dont tous les agents de sécurité et tous les préposés à la surveillance des couloirs sont munis, afin d'être en communication constante les uns avec les autres ainsi qu'avec un poste de contrôle central (grâce au microphone, semblable à celui dont sont équipés les patrouilleurs de la police des États américains, l'interlocuteur ne sait jamais si sa conversation avec l'agent n'est pas entendue d'une tierce personne qui est à l'écoute dans un autre lieu) ; les téléphones de secours, installés dans chaque salle de cours afin que le professeur puisse communiquer instantanément avec un poste de garde central ; et un système de serrures métalliques relié à la sonnerie du système de prévention des incendies, qui interdit certains accès, sauf en cas d'urgence. On étudie la possibilité de petites grenades de poche émettant un son perçant dès que la goupille est retirée, que les professeurs pourraient lancer dans le couloir s'ils devenaient incapables de maîtriser un groupe (l'agent en faction serait normalement alerté et pourrait intervenir aussitôt) ; enfin on a, dans les cartons, des radios-bracelets émetteurs-récepteurs permettant au professeur de communiquer avec le poste de garde central.

Les agents de sécurité (qui tiennent au titre de « responsables de la sécurité scolaire ») prêtent presque tous serment comme responsables de la paix et jouissent de ce fait du pouvoir de procéder à des arrestations et de toutes les attributions des policiers, à l'exception du port d'armes. La plupart sont des Afro-américains de sexe masculin issus de la population locale, mais depuis peu des femmes, des Latino-américains et même quelques blancs sont venus diversifier les effectifs. Même si le diplôme d'études secondaires fait partie des qualifications exigées d'un agent, beaucoup n'ont qu'une équivalence. Durant leurs six semaines de formation obligatoire, bon nombre d'agents en sont encore à l'apprentissage de la lecture. Leur salaire annuel est de vingt-deux à vingt-trois mille dollars.

scolaire» en uniforme dans les écoles de la ville de New York, soit un contingent plus considérable que le service de police de Boston tout entier, et les plus grosses équipes d'agents sont concentrées dans les écoles les plus agitées. Durant les années à venir, la commission scolaire projette une forte expansion de ce corps de police interne (dans toutes les écoles de la ville) et l'amélioration d'un programme de formation basé sur les stratégies et techniques les plus perfectionnées que l'on ait inventé pour garantir le respect des lois (Travis et al., 1993). Les représentants du syndicat des professeurs m'ont assuré que le système s'oriente vers l'établissement d'un « service de police scolaire » spécialisé analogue à la police du transport en commun et à la police des habitations subventionnées. Déjà, on a pris l'habitude de voir des policiers, les armes bien en évidence, dans les couloirs, dans les cafétérias et aux abords des écoles. Partout à New York, depuis le semestre d'automne 1994, la police cueille au coin des rues les élèves qui font l'école buissonnière, pour les ramener à l'école menottes au poing, attachés les uns aux autres, telles les chaînes de forçats des années 1930. (À l'intérieur même de la plupart des écoles où nous travaillons, mes étudiants et moi, quelques policiers montent la garde de façon quasi permanente.) Devant cette présence toujours croissante

de l'appareil de sécurité dans les écoles urbaines, on en vient à se demander si une part importante des relations des élèves avec les adultes n'est pas en train de se déplacer vers les agents de sécurité, au détriment des rapports avec le corps enseignant³. Plusieurs étudiants se lient avec les agents, qui les connaissent pas leur nom, prennent des nouvelles de leurs études, les sermonnent sur les dangers de certains comportements et leur parlent de religion, toutes initiatives qui ne font évidemment pas partie de leur charge.

Comment les choses en sont-elles venues là ? Pour saisir tous les déterminants de la violence scolaire, il importe d'examiner d'abord une curieuse antinomie. On entend dans les écoles des propos contradictoires sur la nature et les origines de la violence. Alors que les uns la reconnaissent sans se voiler la face (un directeur d'école avoue franchement que plus de la moitié des élèves portent une arme), d'autres se montrent évasifs (« les choses se sont beaucoup améliorées depuis l'année dernière ») malgré l'augmentation évidente des effectifs de sécurité. À ces discours contradictoires des acteurs fait pendant le discours de déni secrété par les théoriciens de la pédagogie.

À partir des expériences que nous avons faites auprès des adolescents dans les écoles, les tuteurs et moi, je vais tenter d'expliquer la première incohérence, celle que je

remarque parmi les praticiens de l'éducation. J'analyserai ensuite ce que j'appellerais l'absence de discours sur la violence chez les théoriciens de l'éducation, tant du courant dominant que de la tendance critique.

Un dualisme tout cartésien

Le mécanisme psychologique du « déni » ne rend pas bien compte du phénomène auquel nous avons affaire. Il est parfaitement compréhensible que les responsables locaux de l'éducation n'aient guère épiloguer sur l'augmentation exponentielle de la criminalité dans les écoles durant les dernières années (Lee, 1990 ; DeWitt, 1993 ; Barbanel, 1993). Ils préfèrent, quand les journalistes les pressent de questions au moment d'un meurtre, d'une agression au couteau ou d'une fusillade, se réfugier dans leur discours d'évitement, répétant que les écoles sont habituellement tout à fait sûres et que le véritable problème tient aux rues dangereuses qui les environnent et au laxisme des lois fédérales en ce qui concerne les armes⁴. Le syndicat des professeurs, tout en déplorant que ses membres soient soumis à beaucoup plus de situations violentes que ne le révèlent les statistiques de la commission scolaire, réagit à chaque nouvel incident exactement comme cette dernière, en réclamant une augmentation du nombre d'agents de sécurité, de détecteurs de métaux et de cours consacrés à la « résolution des conflits ». Chaque fois que se produit un événement tragique, le syndicat rappelle aux enseignants qu'ils doivent éviter tout contact physique avec les élèves, car ce type d'intervention est désormais du domaine des agents de sécurité. Cette prise de distance du professeur par rapport au corps de l'élève a une longue histoire dans notre société. L'avènement du dispositif de sécurité est essentiellement dû au syn-

Les détecteurs de métaux vont-ils remplacer le Panopticon ? La violence dans les écoles des quartiers défavorisés de New York

170

dicat des professeurs, qui a obligé la commission scolaire à l'implanter et à le développer à mesure que les enseignants, au cours des trois dernières décennies, se détournaient de la responsabilité directe de la discipline dans les écoles. La *United Federation for Teachers*, dans son manuel intitulé *Security in the Schools: Tips for Guarding the Security of Faculty Members and Students* [La sécurité à l'école: quelques moyens d'assurer la sécurité des professeurs et des élèves], s'exprime sans détour :

Les professeurs [...] ont le devoir d'interrompre les bagarres et d'empêcher les blessures, mais cette obligation ne comporte pas l'intervention physique. Trop de blessures graves ont été infligées à des membres du corps enseignant, et les tribunaux ont statué qu'un professeur handicapé pour avoir arrêté une bagarre n'avait pas droit à une «protection spéciale», c'est-à-dire à une protection supérieure à celle qui est due à une personne qui se promène dans la rue [s. d. : 8].

Un professeur nous confiait : «Le syndicat nous prévient : "Attention! Ne touchez pas aux élèves, restez loin des conflits, ne vous interposez pas, ne vous en mêlez pas"». Chaque fois qu'un professeur a été blessé en essayant de mettre fin à une bataille ou de séparer des élèves, l'industrie de l'assurance a refusé de payer les soins médicaux et le syndicat a

perdu sa cause devant les tribunaux. Les agents de sécurité ont hérité des professeurs les anciens rites de contact physique avec les élèves qu'il devient nécessaire de maîtriser, mais n'acceptent pas de gaieté de cœur ce legs douteux. Certains, conscients des accusations d'abus sexuels ou de brutalité qu'ils risquent de s'attirer, refusent de porter la main sur les élèves.

L'incongruité que représentent l'aveu spontané et le déni obstiné de la violence coexistant dans le discours verbal trouve son pendant dans la dynamique qui est à l'œuvre à travers les activités quotidiennes de ces immenses écoles surpeuplées dites «de niveau inférieur», où la violence, accompagnée d'une peur envahissante, ponctue et infiltre le train-train des modèles d'enseignement traditionnels. Il n'est guère nécessaire, dans une culture où le public est constamment secoué par les histoires d'horreur du bulletin de nouvelles de la soirée, de démontrer que la violence existe. Mais puisque aucune théorie de la violence n'est séparable du récit des «faits bruts, vérifiables» auxquels elle se rapporte, je voudrais présenter des extraits de mes notes de terrain

(prises en divers lieux) pour appuyer l'idée que les référents externes de la violence objective existent bel et bien, au-delà des interprétations subjectives (et reconnues pour telles) ainsi que des citations judicieusement choisies.

À la fin d'un formidable cours de latin pendant lequel le professeur a fasciné la classe grâce à son habileté à relier les déclinaisons latines à la langue actuelle, je sors dans le couloir et j'aperçois un élève qui, furtivement, fourre un revolver dans son sac à dos et s'esquive.

Ces trois dernières années seulement, les élèves de trois des écoles dans lesquelles nous œuvrons ont, à eux seuls, été les victimes ou les auteurs présumés de neuf meurtres, auxquels s'ajoutent toutes sortes d'incidents ayant nécessité une hospitalisation ou donné lieu à un emprisonnement. Mes notes donnent une idée des faits et gestes auxquels on assiste ainsi tous les jours dans les écoles, de la manière dont ils se reproduisent à travers des comportements ancrés dans la culture (Lock, 1993 : 137) et de leur rapport au fameux discours d'évitement :

Hier, dans la cafétéria des élèves, on a appréhendé un élève qui était en possession d'une mitraillette Uzi et de plusieurs

«École de niveau inférieur» n'est pas une catégorie officielle de la commission scolaire, mais dans le système tout le monde connaît le sens du terme. On peut considérer les 125 écoles de la ville comme une énorme pyramide à trois étages. Au sommet trônent les quatre écoles secondaires spécialisées, qui jouissent d'un grand prestige et auxquelles n'accèdent que les élèves reçus à un examen d'entrée très ardu. Elles font l'orgueil du système scolaire newyorkais et ce sont elles qui produisent les gagnants du Westinghouse Science Award. Elles comptent peu de décrocheurs et présentent un taux de diplomation élevé. La plupart des écoles de la ville appartiennent à la strate intermédiaire, constituée de deux types d'écoles secondaires : les polyvalentes, qui offrent un enseignement général, sont situées dans des quartiers assez bien intégrés et proposent des programmes à options, et les écoles de formation professionnelle et technique, qui sont également devenues passablement « concurrentielles ». Les matières à option, dans l'esprit de la commission scolaire, sont des appâts. Enfin, le « rez-de-chaussée » de la pyramide est occupé par les écoles de niveau inférieur dont il est question ici. Ce sont des écoles de quartier de très grande taille, surpeuplées, situées dans les quartiers les plus dégradés, les plus violents et frappés par la ségrégation la plus absolue. Ces écoles, ou n'offrent pas de programmes à options, ou ne donnent que des programmes sans attrait, peu susceptibles de séduire la clientèle des autres parties de la ville. C'est là qu'on trouve les détecteurs de métaux, qui apparaissent à tous, élèves autant que professeurs, comme le moindre attrait à tous égards.

cartouches. Il tentait de dissimuler l'arme dans le sac à dos de sa copine au moment où l'agent de sécurité est arrivé. Il a dit qu'il allait mettre en pièces deux élèves qui l'avaient insulté la veille. La nouvelle de l'incident s'est rapidement répandue aujourd'hui dans la cafétéria des professeurs.

La semaine dernière, un élève a lancé un élastique à une jeune fille dans la cafétéria. Sur quoi il en est venu aux mains avec le petit ami de cette dernière. Ils ont tous deux juré de se venger et se sont retrouvés hier au quatrième étage, dans un corridor où ont souvent lieu de telles épreuves de force entre les cours. Le premier élève a sorti un couteau. L'autre a brandi un revolver de calibre 38 et a fait feu dans le dos de son adversaire qui essayait de fuir. Aujourd'hui, l'une des agentes de sécurité, qui était présente au moment de l'incident, m'en a décrit le déroulement. Elle a dit que le couloir était plein d'élèves et que, comme d'habitude en pareille circonstance, ils faisaient cercle autour de « l'arène », de sorte qu'aucun garde ou surveillant ne pouvait passer. Un agent a expliqué qu'il avait foncé tête baissée dans la foule pour la traverser. Alors, a-t-il ajouté, le surveillant qui avait réussi à se rendre auprès de la victime a pris le couteau abandonné et l'a tendu à l'agent, qui l'a rapporté en se frayant un chemin tant bien que mal. Au moment où j'écris, la balle n'a pas été extraite, car il a paru moins dangereux de la laisser où elle est. Le jeune qui a tiré est en prison.

M. H. [un professeur qui collaborait étroitement à notre programme] m'a appris qu'hier il a entendu résonner trois coups de feu dans le parc, non loin de l'école. Un revendeur de drogue des environs y a ensuite été trouvé mort. En allant prendre le métro pour rentrer chez lui, un autre professeur a été pris dans une fusillade entre la police et des revendeurs de drogue.

Lundi dernier, [mes 35 étudiants et moi] nous avons passé nos deux heures de séminaire à parler de la violence dans les écoles, de la solution que préconise Jesse Jackson pour y mettre fin et de l'éditorial du *New York Times* sur le même sujet. Après coup, j'ai commencé à me demander si je n'avais pas exagéré. Somme toute, ces discussions interminables sur la violence ne sont pas le seul aspect de l'éducation. Mais mardi matin, S. [un tuteur] m'a téléphoné de l'école pour dire que Ms. A. [professeur d'anglais langue

seconde] s'était fait voler son sac et du même coup son argent, ses cartes de crédit et ses clefs. Les voleurs ont pris sa voiture et n'ont pas encore été rattrapés ! À la même heure, un autre groupe d'élèves a répandu des gaz lacrymogènes dans tous les corridors de l'école. Il a fallu évacuer les lieux, à commencer par les adolescentes enceintes et les bébés de la garderie. S. a également entendu dire qu'un ami de l'un des élèves, qui fréquente aussi l'école, a été victime d'un coup de feu dans une rue voisine. [Plus tard, le directeur m'a appris qu'en outre, au cours de la soirée précédente, des voyous avaient pénétré dans l'école et vandalisé la salle des ordinateurs, détruisant tous les terminaux.] Le tout en moins de 24 heures.

Hier je suis allé à [...] l'école à l'heure du lunch. J'ai bavardé avec Madame S. [notre coordonnatrice] et elle a commencé par dire que tout allait bien. Puis, comme je me tenais là, plusieurs choses sont apparues. Le directeur est entré dans la salle à manger, l'air très préoccupé, sans sourire à personne. Madame S. m'a alors appris que le matin il y avait eu une bagarre et qu'un élève en avait coupé un autre au visage avec un couteau ; cet incident s'ajoutait au combat au couteau de vendredi dernier. Ensuite, G. [un Afro-américain très actif auprès des habitants du quartier ; il dirige un organisme communautaire] a signalé que six adolescents avaient été la cible de coups de feu au cours de la semaine précédente et moins d'un pâté de maisons de l'école et que les bulletins de nouvelles n'en avaient pas fait état. Un ancien élève que nous connaissions tous deux a été tué. G. a ajouté qu'il avait dû payer les vêtements dont on avait revêtu le mort pour les funérailles parce que la mère n'en avait pas les moyens. Il a dit à quel point il était fatigué d'assister à des funérailles. Il a entrepris une nouvelle campagne contre la violence et demande aux parents d'observer un couvre-feu volontaire et de se débarrasser des armes à feu. Puis, avant de s'en aller, R., un professeur haïtien, m'a raconté qu'un autre professeur a reçu un coup de poing au visage de la part d'un élève cette semaine (il a le nez cassé) et jure qu'il ne remettra pas les pieds à l'école. Finalement, un employé a été blessé quand il a été attaqué par des élèves qu'il venait de surprendre dans une classe en train de jouer pour de l'argent. R. a fait remarquer que dans cette école les incidents sont étouffés sitôt qu'ils arrivent. Personne ne veut

parler des vrais problèmes. Il pense que les agents devraient recevoir une formation en psychologie, qu'ils s'identifient trop aux enfants et que plusieurs, n'ayant pas terminé leurs études secondaires, sont plus proches de la mentalité des élèves que de celle des adultes.

De leur côté, les agents de sécurité se plaignent qu'on les fasse venir dans les classes pour des vécettes. Beaucoup de professeurs, prétendent-ils, ne savent pas mener une classe, ajoutant que fondamentalement les enseignants ont peur des élèves : ils ont renoncé à faire la discipline dans les couloirs, et les agents ont l'impression que s'ils reprenaient cette responsabilité, les élèves et l'école au complet veraient tout de suite la différence. Même si les agents sont dissuadés par leurs supérieurs de « fraterniser » avec les élèves, ils nouent souvent des relations affectives étroites avec eux. Nous avons eu connaissance que certains encouragent les jeunes à étudier et à assister aux cours ; d'autres prennent de la drogue, en vendent aux élèves, ont des rapports sexuels avec ces derniers et font preuve de favoritisme.

Cet abandon complet du rôle parental par les enseignants est le premier constat que font les nouveaux élèves sur la micro-société où ils échouent lorsqu'ils viennent entreprendre leur neuvième année, qu'ils arrivent de Chine, des Antilles ou de l'école secondaire locale. Ils perçoivent l'école comme un espace déstructuré, auquel ils vont devoir s'adapter rapidement afin de survivre dans ce milieu où les professeurs s'arrangent pour *ne pas voir* les comportements perturbateurs (qu'il s'agisse d'insolence ou carrément de provocation, certains élèves allant jusqu'à dire au professeur voire au directeur de « dégager »⁵) et où agents de sécurité et surveillants ne réagissent qu'aux situations les plus inacceptables (port d'armes, violence sexuelle, bagarres géné-

rales), et encore, à condition que des plaintes soient portées à leur attention. Les casquettes vissées sur la tête de tous les garçons, dont le port universellement défendu est toléré de facto, sont peut-être le symbole le plus évident du fait que les autorités ont perdu le contrôle des espaces publics (cages d'escaliers, cafétéria, couloirs et, jusqu'à un certain point, salles de cours). Comme le faisait remarquer un élève : « dans cette école, chacun doit se protéger lui-même ». L'une de mes étudiantes, originaire des Antilles, réfléchit dans son journal hebdomadaire sur les difficultés d'une jeune compatriote, dont elle s'occupe en tant que tutrice :

P. arrive tout juste de la Jamaïque et a du mal à comprendre ses professeurs. Leur accent la déroute [...] Elle ne comprend d'ailleurs pas toujours ce que je dis, bien que j'aie grandi aux Antilles, comme elle, mais à Trinidad. Je pense qu'il devrait y avoir des cours pour permettre à P. et à des élèves qui ont le même problème qu'elle de prendre part à des conversations avec des professeurs américains. Le cours d'anglais langue seconde est censé aider ces élèves mais je me pose des questions sur ce cours [...] la conversation ne semble pas avoir un grand rôle à y jouer. Je partage l'opinion que la langue fait partie de la culture et je comprends le besoin de P. et d'autres immigrants, dont je suis, de garder quelque chose de leur pays d'origine. Mais il faut reconnaître que pour prendre part à ce qui se passe dans le pays et dans le monde, P. et les autres doivent être capables de se servir de l'anglais internatio-

nal. Cela ne veut pas dire pas que P. est obligée de perdre son identité. Elle peut fonctionner aux deux niveaux. Je fais tout mon possible pour converser avec elle. L'école Bêta a été un choc pour elle. Comme je l'ai fait remarquer dans mes comptes rendus précédents, beaucoup d'élèves originaires des Antilles (et des autres pays, je le soupçonne) ont une image des écoles américaines qui leur vient de la télévision et du cinéma. Pour P., la façon dont les élèves d'ici s'habillent et se conduisent a été un véritable choc, d'autant plus que la plupart des élèves de Bêta viennent des Antilles. Comment et pourquoi, et aussi de qui, ont-ils appris ces manières ? Je ne pouvais pas répondre à ces questions. L'école Bêta ne reçoit pas les bons élèves de Trinidad (par exemple). Leurs parents préfèrent les envoyer ailleurs. S'ils viennent à Bêta, ce n'est pas pour longtemps. Ainsi, N. est arrivée de Trinidad au cours du dernier semestre et fréquente maintenant une autre école. Quand ils entrent à Bêta, les élèves ont des attitudes à l'égard de l'éducation qu'ils ont acquises là d'où ils viennent. La liberté permise dans les écoles américaines comme Bêta renforce et même encourage ces attitudes. Le respect qu'ils avaient peut-être pour les professeurs aux Antilles, ils le perdent à Bêta, où les élèves sortent de la classe quand bon leur semble, même s'ils ne sont pas censés le faire, et sont impolis avec les professeurs. Je me pose des questions sur le rôle des agents et sur ce qu'ils font dans l'école. Je ne pense pas que leur présence remédie aux problèmes de discipline.

Lorsque son tuteur lui a déconseillé de porter son baladeur en classe, une adolescente de quinze ans a résumé ainsi l'attitude que j'essaie de décrire : « personne ne nous embête avec ça ». Le fait que les écoles ne se donnent plus le mal de surveiller les élèves est particulièrement éprouvant pour l'étudiant-tuteur ou pour l'élève qui arrive d'outre-mer et qui est confié à ses soins. « Bah ! tu vas t'américaniser », s'entendent souvent dire les nouveaux, par les adultes autant que par les jeunes. Cette remarque n'est pas exempte de racisme dans une école qui ne compte pas un seul élève blanc. Mais les élèves nés et élevés dans la ville de New York

reconnaissent aussi, lorsque ces problèmes viennent sur le tapis, le manque de rigueur dans l'application des règlements et les peurs qui en sont la cause.

Pour mieux comprendre comment la peur et la violence ont infiltré et transformé notre conception traditionnelle de l'école, il peut être utile de recourir au concept de « culture de la rue » défini par Philippe Bourgois (1989). Au cours de son travail auprès des revendeurs de crack d'East Harlem, Bourgois a décelé une « culture de la rue propre aux quartiers défavorisés », pétrie d'idéologies, de valeurs et de symboles qui paraissent « radicalement en marge de l'économie officielle mais sont, en définitive, issus d'elle ». Bourgois présente ces habitants des rues du centre non pas simplement comme les victimes de puissances économiques oppressives, mais comme des acteurs autonomes qui travaillent avec acharnement pour conquérir une dignité, donner sens à leur existence et survivre. Mais il admet que leur volonté d'assurer leur subsistance et celle de leur famille « donne lieu à une violence qui se retourne contre le milieu lui-même ». Réfractaire aux explications réductrices à caractère économique brochant sur le thème de la pauvreté des quartiers défavorisés (parce que ces thèses donnent une image passive et affaiblie du pouvoir de décider et d'agir de l'être humain) autant qu'à la notion désormais discréditée de « culture de la pauvreté »⁶ (typique d'une classe moyenne privilégiée encline à blâmer la victime plutôt que l'opresseur), Bourgois donne néanmoins une description crue et explicite des agressions, raclées sans motif et autres formes d'attaques sauvages auxquelles se livrent les habitants des quartiers défavorisés.

Dans le même texte, il présente la violence et la criminalité de la



rue comme les produits d'une culture de la résistance, dont il examine sans détours les conséquences ultimement autodestructrices pour les revendeurs et pour leur milieu. Certes, les causes profondes de cet état de fait viennent d'ailleurs, étant imputables à la société dominante, mais selon le portrait qui nous est tracé, les habitants des quartiers défavorisés alimentent eux-mêmes la « culture de la terreur » qui imprègne l'économie souterraine et finit par les dominer et les opprimer. Pour survivre et se faire respecter, il ne faut surtout pas avoir l'air d'une poule mouillée. Il importe de bien montrer que l'on sait user de violence et de terreur, que l'on peut tenir le coup sous la menace d'un revolver et que l'on mérite amplement la réputation de n'avoir pas de pitié, si l'on tient à être engagé par les patrons de la drogue. L'attitude qui s'impose est de ne faire confiance à personne, de s'afficher comme un dur pour s'attirer le respect et de ne compter que sur soi-même. Chaque homme est une île...

En tant que concept heuristique, la notion de culture de la violence proposée par Bourgois offre plus qu'un parallèle incontestable entre la rue et les couloirs des écoles des quartiers défavorisés. Elle nous aide à comprendre comment une culture de la violence à

l'école peut se reproduire de façon autonome, à la manière du phénomène auto-entretenu, sans cause précise, dont parle Feldman (1991) à propos de l'Irlande du Nord. La violence en milieu scolaire est en fait devenue un processus d'interaction entre une population étudiante toujours plus menaçante et menacée et un système d'enseignement qui a délégué la responsabilité de maîtriser les comportements antisociaux des élèves à la portion la moins valorisée de son personnel, les agents de sécurité, à qui on fournit un équipement technologique perfectionné en leur prescrivant de ne réprimer que les agissements les plus extrêmes, les plus voyants, les plus agressifs et les plus scandaleux. Pour les jeunes, ce manque d'empressement à confronter les comportements inacceptables est le reflet d'une société qui a perdu ses balises et craint de faire face aux adolescents. Un hall d'école rempli d'agents de sécurité, de spécialistes et intervenants de toute sorte, de policiers et d'équipement de haute technologie signifie, non pas que l'école est un lieu sûr, mais que c'est un espace sans contrôle, ou plutôt un espace entièrement régi par une culture adolescente dont les jeunes tenants ont le sentiment que leur sécurité personnelle dépend de leurs accointances : « j'aurai quelqu'un pour me défendre », diront-ils, « quelqu'un qui fait partie d'un gang ». Et l'on comprend alors combien la littérature des années 1960 sur les gangs violents (voir par exemple Yablonsky, 1962) a pris de l'âge : il ne s'agit plus de considérer les gangs ou leurs membres comme des entités pathologiques à éliminer d'un corps social essentiellement sain. La situation qui prévaut dans les rues d'un quartier devient la réalité de l'école publique qui s'y trouve. Aucun pouvoir absolu ou à tout le moins aucune autorité légitime

n'en a le contrôle total et effectif. Ce n'est pas seulement parce que le pouvoir s'est fragmenté. Il appartient désormais à chaque acteur — professeur, élève, agent de sécurité — de mettre en place ses propres contrôles individuels : la protection s'est privatisée. La première caractéristique de cette culture de la rue — la nécessité de passer pour un dur, d'être à soi-même sa propre force policière — ressort clairement de ces notes prises par les jeunes tuteurs :

S. s'est attiré des ennuis à cause d'une remarque qu'il avait lancée à d'autres garçons : ils ont cru que la remarque venait d'un autre jeune, à qui ils s'en sont pris. Le jeune a juré de se venger de S., qui semblait avoir vraiment peur pour sa vie. Il a demandé à son beau-frère de venir le retrouver à la gare de chemin de fer et d'apporter un revolver, et il répétait sans arrêt : « un coup de téléphone, j'ai seulement un coup de téléphone à donner, et ma bande va débarquer pour leur faire la peau ».

Les professeurs ne disent plus : « Tu n'as pas le droit de faire ça ». Les élèves s'en rendent bien compte, et ils savent que les professeurs n'ont plus aucun pouvoir pour ce qui est des questions de comportement, de sorte qu'ils font ce qu'ils veulent et que les professeurs n'y peuvent rien.

Tous les garçons de la classe 248 ont fait l'objet d'un rapport hier parce qu'ils ont attaqué une nouvelle élève. On l'avait conduite au 248 pour son premier jour, et malheureusement Monsieur D., le professeur, était absent. Son remplaçant était un homme plus âgé qui ne parvenait pas à s'imposer, et les garçons se sont mis à faire des attouchements à la jeune fille et à essayer de l'embrasser. Les garçons étaient fâchés d'avoir été accusés d'une chose à laquelle ils disent n'avoir pas participé.

De propos délibéré, je me tiendrai loin de la controverse entourant la violence dans les médias et surtout à la télévision, et son influence sur la conduite des jeunes. Les élèves, quand ils regardent MTV ou des bandes vidéos en notre compagnie, font preuve d'un sens critique qui montre qu'ils sont

capables de se dissocier de certains comportements à caractère violent (tel le *slam-dancing*), tout en s'y identifiant. Ce qui ressort de façon très claire dans le cadre où nous travaillons, c'est à quel point les professeurs, en raison de la complexité du contexte, sont obligés d'adopter une posture qui les empêche d'entrer en contact avec la culture des jeunes (soit à travers des confrontations directes soit à l'occasion de contacts amicaux), limite leur rôle à l'enseignement proprement dit et fait en sorte qu'ils s'appliquent à *ne pas voir* même les manquements les plus flagrants et les agissements les plus agressifs et les plus destructeurs.

Il en résulte un climat de peur qui enfonce les jeunes dans une culture de la violence et les convainc que ceux qui s'affichent comme des durs sont les seuls à pouvoir survivre. À travers tout cela, l'école traditionnelle continue d'exister : environ vingt pour cent des élèves qui entrent au début du secondaire sortent avec leur diplôme, et certains vont ensuite à l'université. Mais elle est devenue l'ombre d'elle-même, à tel point qu'on ne pourrait la ramener à son état antérieur (si tant est que ce soit souhaitable !) en appliquant simplement les conseils des manuels de gestion scolaire courants. Le fait que la fonction de surveillance soit accomplie par des agents de sécurité et par des dispositifs de haute

technologie, joint à l'abandon progressif et jugé inéluctable de cette responsabilité par les professeurs au cours des trente dernières années, a parachevé une division « cartésienne » du travail dans les écoles newyorkaises de la strate inférieure : le corps des élèves relève des agents de sécurité, leur esprit des professeurs⁷. L'esprit, de toute évidence, est considéré comme ayant préséance sur le corps, de même que les professeurs ont préséance sur les agents de sécurité. Il importe de démolir ces oppositions, mais sans se borner à inverser les priorités, ce qui reviendrait à installer les agents de sécurité sur le piédestal qu'occupaient auparavant les professeurs⁸.

Au cours de notre travail dans les écoles, les tuteurs et moi nous faisons les complices de cette culture de la violence lorsque, à l'occasion, face à des jeunes qui se font attaquer ou harceler par des adolescents plus forts, plus brutaux et avides de se battre, nous laissons entendre que leur meilleur moyen de défense est d'adopter des manières plus rudes, de marcher d'un pas plus assuré, de transformer leur image de manière à ne pas apparaître comme une cible trop vulnérable⁹. Consentir à ce rite de passage, n'est-ce pas admettre comme allant de soi que l'école où nous sommes est un endroit violent régi par la force brutale et par la terreur et reconnaître que nous, adultes, n'avons pas le pouvoir de changer les choses ? Si toutes les autres solutions échouent, et c'est souvent le cas, nous aidons ces élèves en organisant leur transfert pour raisons de sécurité dans une école que nous présumons moins dure. Cette complicité n'apparaît qu'à l'ethnographe qui, tout en poursuivant sa réflexion et en examinant les choses d'un œil critique, est avant tout et de façon directe au service des élèves, faisant profession de les aider à survivre dans un



système intrinsèquement imparfait. Elle échappe au chercheur qui va dans les écoles pour « étudier » les élèves ou « capter » leur voix et qui n'a pas directement (c'est-à-dire consciemment) entrepris d'influencer leur conduite, peu importe qu'il appartienne au courant dominant ou à l'aile critique de sa discipline.

Pour une théorie de la violence à l'école

On ne serait pas porté à croire, a priori, que l'anthropologie puisse répugner à aborder de front les thèmes reliés à la violence en milieu scolaire, car au cours de son histoire elle n'a pas éludé les sujets comme l'agression, la violence et la guerre. Ainsi, les fonctionnalistes ont compris le conflit et un certain niveau de violence comme des éruptions fugaces n'entamant pas l'unité du corps social au sein duquel elles se produisent, et ultimement maîtrisées par le jeu des rapports structurés inhérents aux modèles qui règlent la vie du groupe. Se battre est une manière de faire aboutir les différends (Linton, 1964 : 224), de les résoudre entre soi. Plus récemment, les ethnographes Michelle Z. Rosaldo (1980) et Renato Rosaldo (1980) ont publié des monographies où ils analysent les explications recueillies auprès d'une tribu

de chasseurs de tête, les Ilongots, relativement à cette coutume. On trouvera dans Nagengast (1994) une revue exhaustive des études anthropologiques sur la violence.

Pourquoi alors la violence en milieu scolaire est-elle devenue un sujet aussi tabou en anthropologie de l'éducation¹⁰? Quoi que l'on puisse dire de la vie quotidienne dans les écoles, y a-t-il une raison qui justifie que les chercheurs ne se penchent pas sur ce qui apparaît comme le plus grave problème auquel le pays ait à faire face actuellement dans le domaine de la formation des jeunes? Depuis vingt ans, l'idée maîtresse qui sous-tend une bonne partie de la recherche en éducation (surtout du côté de l'ethnographie) est la théorie de la reproduction sociale (Anyon, 1979; Apple, 1982; Bourdieu, 1977; Bourdieu et Passeron, 1977; Bowles et Gintis, 1976; Giroux, 1983, 1988; McLaren, 1986), selon laquelle les systèmes d'enseignement, loin d'être des instruments neutres de promotion sociale, reproduisent chez les élèves les valeurs, les habiletés et les attitudes nécessaires au fonctionnement de l'économie capitaliste. L'école ne fait pas qu'influencer les opinions et les attentes des élèves; elle modèle et structure leur personnalité et perpétue ainsi les inégalités de race, de sexe et de classe, par la transmission des valeurs de la classe dominante. Ses programmes, ses pratiques, son architecture même recèlent un système de significations lié à l'ordre dominant. Dans une société de classes, l'école implante un code de conduite adapté à la «place» de chacun dans l'existence, et de la sorte satisfait le vœu des élites et opprime les pauvres. À quelques nuances près, toutes les versions de la théorie de la reproduction font de la violence en milieu scolaire une «violence symbolique», un tort que le système hégémonique inflige à

l'élève. Celui-ci est essentiellement une victime de l'ordre capitaliste, et non l'auteur du comportement qui lui cause un grave préjudice. Il subit.

L'étude ethnographique que l'on salue souvent comme un net progrès par rapport à cette position est le désormais classique *Learning to Labor*, de Paul Willis (1977), où nous faisons la connaissance d'une bande de jeunes gens qui fréquentent une école secondaire britannique. Willis, s'écartant des études structuralistes du courant plus ancien, nous présente ses sujets non comme des pions de l'ordre capitaliste, mais comme des agents producteurs de formes culturelles propres à la classe ouvrière et opposées à l'école: comportements contraires au règlement, propos insolents, affirmation machiste du pouvoir du travail manuel. De manière contradictoire et paradoxale, ces jeunes se préparent ainsi à baigner leur vie durant dans cette culture ouvrière et à ne connaître que le travail ingrat des usines. Plus récemment, Foley (1990) a élaboré une théorie de la reproduction culturelle et de classe par les styles de discours. Mais ces tenants du reproductionnisme n'incorporent jamais à leur cadre théorique une conception de la violence qui les obligerait à revenir sur leurs petites subdivisions bien nettes de la nature de l'élève, qui est à leurs yeux un aliéné ou un conformiste, un cœur trop simple ou un esprit tourmenté, un élève modèle ou un délinquant. Leur position, en vertu de laquelle l'élève, ou bien s'intègre sans hésiter, ou bien résiste absolument à une société stable qui est un pur produit de leur imagination, ne résiste pas à la réalité des espaces publics des écoles urbaines d'aujourd'hui. Les écoles de la cité post-moderne actuelle ne sont pas celles des années 1960 ni même des années 1970. Nous avons sous les

yeux des institutions ébranlées, des éducateurs épuisés, des élèves à la personnalité beaucoup plus complexe.

La théorie de la résistance, raffinement de la théorie de la reproduction sociale (Giroux, 1983), met l'accent sur la capacité d'agir et de décider de l'être humain et fait la promotion d'une «contre-culture» qui s'oppose non seulement aux programmes de l'école traditionnelle, mais à tout ce que celle-ci véhicule. Certains (Aronowitz et Giroux, 1985; Giroux, 1988; McLaren, 1988), dépassant les aspects purement négatifs de cette idéologie, verraient d'un bon œil l'avènement d'une pédagogie démocratique libératrice inspirée de John Dewey — un «discours du possible» — qui aiderait les professeurs «de gauche» à bâtir leurs pratiques émancipatoires. Mais ni Giroux ni McLaren, lorsqu'ils nous montrent la complexité de la nature de l'élève (en ne la réduisant pas à un produit du discours du capital ou en y voyant une protestation contre-culturelle) et nous présentent les corps adolescents comme des «lieux de lutte», n'enracinent leur théorie dans les réalités brutes auxquelles l'observation ethnographique des quartiers défavorisés devrait leur donner accès. Aucun de ces auteurs ne parvient à se dégager d'une image stéréotypée de l'école traditionnelle, vouée à former des sujets dociles et à leur inculquer le désir d'apprendre ce qu'il y a lieu de savoir ainsi qu'un idéal de bonne conduite. Giroux (1988) s'en prend à la valorisation de l'autorité du professeur et à la transmission de valeurs morales telles que la ponctualité, la franchise, la politesse et l'obéissance. Quiconque a l'imprudence de se demander s'il est vrai que les écoles poursuivent encore de tels objectifs est taxé de néo-conservatisme. Je serais curieux de savoir ce que ces auteurs répondraient à un jeune Haïtien qui

me disait, à propos de l'école qu'il fréquente à Brooklyn : « Les professeurs ne peuvent pas faire grand-chose [...] Si un élève perturbe la classe, ils appellent les agents de sécurité ». Et d'ajouter, faisant allusion à l'atmosphère agitée et parfois inquiétante des couloirs : « Les professeurs détournent les yeux, ils ont peur ».

Willis, il est vrai, a le mérite de dépasser le vieux déterminisme marxiste en dotant les élèves contestataires de responsabilité ! Mais là s'arrête son audace. Il a pourtant en main tous les éléments d'une étude ethnographique réaliste (Marcus, 1986 : 178) : un groupe cohérent de sujets (une bande de copains), une institution structurée soumise à la contestation (une école secondaire traditionnelle) et un ethnographe qui observe discrètement, et ne se tient là que pour étudier les jeunes avec « objectivité » et livrer ses conclusions scientifiques au monde extérieur.

Confrontée à la réalité quotidienne des écoles newyorkaises actuelles, l'herméneutique de Willis (pour prendre cet auteur comme représentant du genre qu'il pratique) aboutit à un échec évident. Comme la plupart des auteurs qui décèlent chez les élèves une contre-culture de la résistance, il dote bel et bien ses sujets d'une certaine capacité d'action, mais on reste fort loin d'un agir *violent*.

Certes, il est permis de dire que l'école buissonnière, l'indiscipline, les frasques, la perturbation des cours, les obscénités proférées par les jeunes relèvent d'une contre-culture, et elles ont sans nul doute fait sortir plus d'un professeur de ses gonds, mais on a l'impression que tout cela se joue un peu pour la galerie. Il faut vraiment être un vieux bonze à cheval sur la discipline pour mal réagir à ces facéties, semble nous dire Willis avec un clin d'œil. Dans cet ouvrage comme dans presque toute la production ethnographique consacrée à l'éducation, il n'y a pas de sang sur les planchers, de viols dans les cages d'escalier, d'incendies criminels dans les salles de cours, de coups de feu dans la cafétéria, d'armes dissimulées dans les couloirs. Aucun cadavre porté dans le hall de l'école non plus, ni funérailles, ni deuil, ni peine immense. Les écoles de ces études « critiques » sont méconnaissables pour quelqu'un qui est quotidiennement en contact avec l'univers scolaire urbain.

On fera remarquer que le manque d'attention de ces auteurs pour la violence des élèves indique simplement que les écoles sur lesquelles ils écrivent (celles de la Grande-Bretagne et du Canada par exemple) sont différentes de celles où je travaille à New York. Mais cette objection ne fait que souligner ce que j'essaie de démontrer : oui les écoles de New York, en s'imprégnant d'un modèle violent, sont devenues qualitativement différentes des autres, et l'ethnographie critique, tout en se félicitant de son parti pris pour les pauvres, a studieusement évité les écoles vraiment difficiles. Lorsqu'elle s'en est approchée, elle a surtout vanté l'habileté des élèves à donner une fausse image des autorités. Voilà qui nous met devant un problème à la fois très pratique — en ce sens que la belle liste d'interventions

que les militants de « l'école efficace » ont proposée pour réformer le système scolaire ne peut à peu près pas servir pour les écoles de niveau inférieur — et théorique, du fait que nous sommes forcés de nous remettre à réfléchir sur la structuration de la personnalité des élèves et sur la triste situation des institutions que nous continuons d'appeler écoles. Les écoles urbaines dont je parle conservent à peine, de la maison d'enseignement de jadis, le mot « école » gravé dans la pierre au-dessus de leur porte principale. Dans les descriptions ethnographiques, on cherche en vain les traits les plus frappants du cadre éducatif actuel : les technologies de sécurité, le pullulement policier, l'omniprésence des pelotons d'agents de sécurité et le crépitement des walkies-talkies, les professeurs qui, les yeux baissés ou fixés droit devant eux, évitent de voir des comportements auxquels ils pourraient être obligés de réagir, se pressent entre les salles de cours et la cafétéria qui leur est réservée. En ethnographie de l'éducation, la tendance rousseauiste à dépeindre les élèves — surtout les marginaux issus de la classe ouvrière et des minorités — sous un noble éclairage, à les prétendre incapables d'actes violents et à en faire les victimes de la violence symbolique d'un ordre hégémonique s'est généralisée. Par exemple, dans la recherche de Michelle Fine (1991), menée au milieu des années 1980 dans une école newyorkaise de niveau inférieur, les interprétations fondées sur la classe, l'ethnie et le sexe trônent en première place, et la violence des élèves est complètement occultée. De façon incroyable, Fine met en doute presque toute l'image que l'école veut renvoyer d'elle-même, mais accepte ce qui lui est dit quant à la violence : « Les taux de violence chez les élèves étaient faibles », affirme-t-elle (1991 : 2). Et elle

répète qu'elle a capté la voix des exclus et des décrocheurs, qui luttent hardiment contre l'injustice : ils voudraient croire que l'instruction est la clef du succès, mais cette société pétrie de racisme et d'inégalités les rend sceptiques.

Les décrocheurs actuels et potentiels de Fine sont présentés comme les victimes exaspérées (voilà bien un adjectif qu'affectionne cette branche de l'ethnographie) d'un système qui veut les faire taire une fois pour toutes, mais on nous dit qu'ils sont moins mal en point que les élèves qui demeurent à l'école, et moins conformistes, à l'instar des héros de Willis. Ou bien les jeunes sont physiquement éconduits de l'école par les autorités, ou bien ils prennent eux-mêmes la décision de s'en aller, rationnellement et avec maturité, et se font ainsi les critiques du système. Dans les portraits d'élèves de Fine, il n'y a pas de place pour les illusions, la duplicité ou les actes véritablement mauvais. Le soi intégré de la psychologie moderniste est en bonne santé. Les affirmations des élèves sont prises telles quelles parce qu'elles viennent d'eux. Si par exemple ils disent avoir été renvoyés, on les croit sur parole. Aucune expression de doute n'accompagne jamais le compte rendu de leurs explications («oui, j'avais un couteau dans mon sac mais je ne faisais rien de mal : c'est un couteau dont je me sers au travail»). Et l'on reste là à se demander si le parti pris méthodologique de l'auteur — l'observation neutre — lui a permis de se laisser aller à des gestes ou paroles qui viennent spontanément à chacun dans la vie. A-t-elle réagi à ces jeunes, interagi avec eux, comment les choses se sont-elles passées entre elle et eux ? Elle n'en dit rien. Les élèves ne se mentent pas à eux-mêmes ni à l'intervieweuse. Ils n'ont jamais peur les uns des

autres, ne se menacent pas les uns les autres.

On reste donc à l'intérieur du cadre étroit délimité par le point de vue subjectif de l'élève, de sorte que la seule violence repérable dans le texte est la violence symbolique d'un système scolaire hégémonique sur lequel, par l'entremise de l'ethnographe qui vient se porter à la défense des élèves et expliquer leur colère, tombe sans appel tout le blâme. Le pouvoir explicatif loge tout entier dans l'oppression exercée par l'institution. Si les élèves ont une responsabilité quelconque, elle n'est entachée d'aucune violence et ne contribue nullement à la reproduction d'un code violent. En présentant les froides structures de l'organisation comme la cause de tout, Fine s'approprie le flambeau, et il devient impossible d'inscrire un désaccord sans se mettre dans l'embarrassante position de suppôt du système et de défenseur d'une race d'administrateurs sans cœur et de professeurs dépassés. En fin de compte, l'observatrice contourne le lieu où le pouvoir se cristallise en restant à la distance la plus grande possible du noyau d'où il rayonne : le corps politisé de l'élève. Or si les élèves parlent toujours d'une «voix» innocente et unanime, comme Fine le prétend (et ne sont susceptibles d'être entendus que par l'oreille sympathique de l'ethnographe), il ne saurait y avoir de place pour le jeu alterné de divers codes au sein d'une polyphonie de discours dont l'un serait celui de la violence. Ce genre d'ethnographie critique ne nous apprend rien sur le mode de reproduction de la culture de la violence à travers, justement, la construction de subjectivités violentes et la mutation d'institutions traditionnelles en espaces post-modernes, sans frontières et fragmentés.

Dans son étude ethnographique sur une école catholique cana-

dienne, Peter McLaren (1986) prend à son compte la plupart des postulats de la théorie de la reproduction sociale. La culture des élèves — celle de la rue — est invariablement présentée sous un jour favorable : elle n'a que des côtés positifs, ne recèle pas de violence, comme si toute espèce de comportement docile et non dérangeant de la part d'un élève représentait un «alignement sur la classe moyenne» et une capitulation face à «l'hégémonie bourgeoise dominante». La «culture de la rue», pour McLaren comme pour Giroux (1988), est un phénomène à saluer sans réserve. Les rituels de l'école reproduisent fatalement l'inégalité et les professeurs se font involontairement les complices de la propagation de l'oppression et de la pénétration du péché originel dans de jeunes natures qui avaient jusque-là conservé l'intégrité d'avant la chute. L'ethnographe se présente comme celui à qui les élèves se livrent avec confiance : ils lui révèlent qu'ils n'entrent pas véritablement dans les attitudes et les valeurs que les professeurs aiment, et qu'en fait ils font semblant, jouent un rôle, sans que le professeur, on le présume, ait la finesse de le pressentir. Certes, je serais d'accord avec des auteurs comme McLaren pour dire que beaucoup de professeurs sont captifs d'une sorte de théorie du déficit culturel et associent la vie familiale et la culture des élèves à un manque de capital linguistique et culturel. Mais de là à prétendre que les professeurs ne doivent pas aider les élèves à développer à la fois leur sens critique et leur fierté face à leur culture, ainsi qu'une habileté à analyser la culture dominante dans son ensemble, il y a une marge. Les professeurs, si l'on se fie au dogme implicite des reproductionnistes, ne devraient en aucun cas affirmer leurs idéaux personnels. Qu'ils se contentent d'être attentifs aux

valeurs que l'élève apporte de chez lui ! Sans doute le professeur le plus détestable à leurs yeux est-il celui qui entreprend d'inculquer à ses élèves des comportements qui sont censés les aider à réussir plus tard dans la vie au sein de l'ordre capitaliste ambiant.

Mais pour les théoriciens critiques, le principe pédagogique le plus fondamental, qu'ils partagent d'ailleurs avec nombre d'auteurs du courant libéral dominant, est que le développement de la personnalité de l'élève (et donc de sa capacité de se conduire) doit découler de ses interactions intellectuelles dynamiques avec un professeur charismatique. Cet idéal constructiviste parfaitement louable, selon lequel l'identité se révèle au moment où l'on s'exprime dans un dialogue et conséquemment ne saurait précéder celui-ci (Maranhão, 1990 : 5), devient ainsi un modèle pédagogique qui exclut les autres. Si on l'applique, on n'a plus besoin d'imposer des contrôles externes aux adolescents (et encore moins de leur inculquer la peur de la punition !) car l'enseignement par le dialogue, s'il est suffisamment « enchanteur », agira... par magie. L'imposition de contrôles aux élèves (la « discipline ») hors de cette rencontre dialogique fait inmanquablement l'objet de vigoureuses dénonciations.

Plus fondamentalement, j'imputerais aux reproductionnistes

l'un des échecs de l'ethnographie. On peut mesurer à quel point ils sont loin de ce qui se passe dans les écoles gravement perturbées des quartiers défavorisés au fait qu'ils pensent que les professeurs exercent un contrôle et une surveillance excessifs tandis qu'en réalité les professeurs, dans la mesure où ils détournent les yeux et renoncent à assumer la responsabilité de ce qu'on appelait autrefois le développement global de l'élève, adoptent le comportement même qui agréé aux ethnographes, alors que les élèves revendiquent un surcroît de structures et de discipline et que les administrateurs, à bout de solutions, prennent la décision d'engager toujours plus d'agents de sécurité. Cette fausse perception est probablement liée au fait que les études ethnographiques ne considèrent habituellement pas l'espace hors-classe comme un lieu d'apprentissage ou de recherche et l'éliminent de leurs observations. Selon Aronowitz et Giroux, le véritable problème auquel les professeurs font face est la surcharge de travail : on leur impose « toutes sortes de tâches qui n'ont rien à voir avec l'enseignement : corvée d'autobus, de cafétéria, de surveillance de la récréation, qui remplissent inutilement leur horaire et exploitent mal leurs habiletés d'enseignants » (1985 : 42). Ce type d'étude est marqué par un postulat qui, au sein du processus d'apprentissage, place la salle de cours loin au-dessus des espaces « supplémentaires » que sont les couloirs, les escaliers et la cafétéria. L'analyse de ce qui se déroule dans la salle de classe manifeste encore plus profondément cette centration sur le discours : la thèse qu'on nous propose veut que toute connaissance valable se construise à travers le dialogue et que le savoir scolaire ne provienne jamais d'un processus décontextualisé, mais demeure lié au savoir personnel que l'élève

apporte de chez lui. Autrement, poursuit-on, l'ennui risque de s'installer, et à sa suite les problèmes de discipline et une préoccupation excessive du système pour les contrôles. Sans minimiser l'apport de cette approche (inspirée de Freire, 1971) au processus pédagogique, on est en droit de se demander pourquoi le professeur devrait à tout prix s'abstenir de faire part aux élèves du sens que les choses peuvent revêtir ailleurs, dans la réalité de gens qui ne participent pas à la conversation en cours. Se peut-il que l'on parle toute la journée avec un élève sans jamais en venir à le mettre au fait de ce qu'est, pour les autres mortels, un triangle isocèle ?

Tout se passe comme si les auteurs du domaine de l'éducation s'étaient alliés aux professeurs et à leurs syndicats pour soutenir que l'aptitude à fixer des balises aux adolescents est une habileté secondaire (à laisser aux administrateurs et aux bureaucrates), et que le professeur doit privilégier la capacité de s'identifier à la conscience des injustices sociales manifestée par les jeunes ; en foi de quoi (voir par exemple McNeil, 1988 : 211) une pédagogie politique vraiment éclairée devrait rester loin des contrôles directs et loin du corps de l'élève.

Le nouveau Panopticon

Le discours du silence au niveau de la pratique (symbolisé par les yeux baissés du professeur et par son regard délibérément détourné du corps de l'élève) fait écho au discours du silence au niveau de la théorie, qui repose sur une philosophie de la nature humaine inspirée du mythe du « bon sauvage » : les jeunes, et surtout les adolescents marginalisés, y sont présentés comme des êtres fondamentalement bons, et la culture de la rue comme fondamentalement saine et innocente, exempte de violence, de peur ou d'actes cri-

minels. Tout en glorifiant le corps de l'élève, on conserve une image traditionnelle de l'école, alors qu'en fait cette institution disloquée est devenue un pastiche d'elle-même, où le chaos côtoie l'ordre. Giroux trouve de mauvais goût que l'on fasse la promotion des « anciennes vertus » (1988 : 19), de la vaillance et de la persévérance, supposant que les écoles inculquent encore ces valeurs. Une formation axée sur la ponctualité et le respect de l'autorité lui semble « profondément nocive ». Chez ces théoriciens, on n'est pas à l'aise avec le « respect envers la famille », le « développement de la personnalité », la « politesse », la « discipline », que l'on associe à un discours de droite. À mon point de vue, le problème central ne tient pas à l'insistance ou au manque d'insistance des reproductionnistes sur ces « vertus », mais à leur postulat central selon lequel les écoles, encore aujourd'hui, s'efforcent de les promouvoir. En dernière analyse, donc, ce groupe d'auteurs produit, non seulement de la mauvaise théorie, mais aussi et surtout de la mauvaise ethnographie. À l'encontre de Giroux, Apple, McLaren et autres théoriciens critiques, j'affirme que les écoles des quartiers défavorisés, du moins les plus perturbées de la ville de New York, que je connais bien, ne sont tout simplement plus en situation d'essayer de former des personnalités ou d'affirmer des valeurs morales qui combattraient les comportements destructeurs et autodestructeurs des élèves. Ces auteurs (voir par exemple Spanos, 1993) ne semblent pas s'être aperçus que l'humanisme qu'ils veulent détruire est déjà mort. Quand j'ai voulu avoir l'avis de l'un des principaux délégués syndicaux des professeurs sur le rôle que ceux-ci pourraient jouer dans la surveillance du comportement des jeunes et dans l'établissement de relations professeurs-

élèves revêtant un caractère personnel et humain et empreintes de sollicitude, il a répondu :

Je crois qu'il ne faut plus y penser [...] Vous savez, quand on traverse certains quartiers du Bronx, on voit le long du trottoir des monuments à des enfants qui ont été tués, et autres choses de ce genre [...] Je pense que le rideau est tombé [...] À quoi bon vouloir remonter le pendule ? Des relations humaines à East New York avez-vous dit ?

D'un autre côté, ces théoriciens ne semblent comprendre le mot discipline que dans le sens que lui a donné un certain Joe Clark, ce directeur d'école qui s'est acquis l'oreille de Ronald Reagan par son approche « virile »¹¹ et ses mesures extrêmes (Clark, 1989). L'idée que les écoles des quartiers défavorisés sont des serres chaudes où l'on apprend la discipline est démentie par les réclamations des élèves, qui souhaitent unanimement un resserrement des cadres, un code moral cohérent et une application plus stricte des règlements. La situation qui est vécue dans ces écoles est en vérité très simple, même si on le reconnaît rarement : rien n'y fonctionne, ni l'approche Clark (celle des agents de sécurité), ni les approches traditionnelles.

Au cours d'une conversation avec les tuteurs et avec d'autres jeunes, l'un de nos élèves, qui passait pour avoir la gachette facile et avait eu sa part d'embarras avec les tribunaux, a parlé d'une tutrice à laquelle il avait affaire (et qui était absente à cette occasion). C'était, disait-il, la première personne qui s'était intéressée à lui suffisamment pour lui dire qu'il devait faire quelque chose.

Cela ne veut pas dire que les tuteurs soient plus sensibles ou plus attentionnés que les professeurs, mais le fait est que ces écoles secondaires grandes comme des usines, surpeuplées, ne permettent absolument pas aux professeurs de nouer avec les élèves des relations à

caractère parental susceptibles de devenir suffisamment chaleureuses et proches pour que les face-à-face, les réprimandes et l'encadrement y aient leur place. Il est vrai que les jeunes des milieux pauvres ont en partage les écoles les plus misérables. Mais ce qui manque le plus dans ces écoles, ce n'est pas le type de dialogue prôné par Freire (1971), relativement répandu : c'est le mode de confrontation du comportement des adolescents et le type de défi que l'on associait aux écoles fréquentées par les élites. Un adulte qui presse un élève de faire quelque chose n'est pas en train de prononcer une homélie, de faire fi de la diversité culturelle ou d'oublier ses notions de non-directivité. Opportunément, et par sollicitude, il affirme ses valeurs morales personnelles, qui doivent évidemment être soumises aux processus de déconstruction, de démythologisation et de mise en doute que l'on applique actuellement (et avec à-propos) à toutes les idéologies occidentales.

Les écoles, notent plusieurs observateurs, ne peuvent fournir qu'une partie de la solution du casse-tête chinois que représente la criminalité des quartiers défavorisés. Le système d'enseignement ne peut certainement pas mettre en œuvre à lui seul une loi nationale sur le contrôle des armes ni augmenter l'offre d'emplois dans un quartier. Beaucoup de sociologues, à l'instar de Mercer Sullivan (1989), attribuent la criminalité des jeunes au chômage. Mais à mon avis, malgré le lien très net de la violence avec une infrastructure socio-économique injuste et oppressive, on se trompe en y voyant simplement un symptôme ou un épiphénomène du contexte économique. La violence, nous dit Feldman (1991 : 19), ne doit pas être dépouillée de sa valeur sémantique ou causale intrinsèque. Bien qu'il ne soit pas possible de pré-

Les détecteurs de métaux vont-ils remplacer le Panopticon ? La violence dans les écoles des quartiers défavorisés de New York



180

senter ici tous les matériaux ethnographiques qui appuient cette proposition, il est facile de montrer que l'accroissement du nombre d'incidents violents ne précède pas mais accompagne l'arrivée massive des agents de sécurité et des policiers dans les écoles de New York depuis 1969. L'escalade entre la violence et le chaos des couloirs des écoles secondaires publiques et la technoréponse paramilitaire du service de la sécurité scolaire est de plus en plus dotée de sa dynamique propre, qui n'est soumise à aucun contrôle, subit une mutation chaque fois que l'on recourt à des antidotes et, loin de se subordonner aux idéologies et aux formes socio-économiques existantes, secrète les siennes propres. La violence devient le non-dit de chaque conversation, le discours principal de chaque réunion du personnel, le modèle sur lequel se calquent les subjectivités, le motif véritable de chaque geste posé par la police.

La culture de la violence qui se perpétue de façon autonome dans ces grandes écoles anonymes semblables à des usines brise donc tout espoir de former des personnalités unifiées, intégrées, rompt toute continuité idéale (Csikszentmihalyi, 1990), fait avorter tout projet communautaire (Turner, 1969) que l'institution aurait pu définir. Le dispositif techno-sécuritaire conçu pour empêcher les armes de pénétrer dans l'école est l'aveu ultime

que les autorités ont perdu le contrôle, qu'elles n'ont plus ce souci des « vétilles » dont serait né, selon Foucault, « l'homme de l'humanisme moderne »¹². Pour Foucault, l'essence de la modernité a consisté dans l'application de la « microphysique » du pouvoir » (1975 : 140).

La minutie des règlements, le regard vétilleux des inspections, la mise sous contrôle des moindres parcelles de la vie et du corps donneront bientôt, dans le cadre de l'école, de la caserne, de l'hôpital ou de l'atelier, un contenu laïcisé, une rationalité économique ou technique à ce calcul mystique de l'infime et de l'infini (1975 : 142).

N'en déplaise à Foucault, cette insistance sur les détails est disparue. Nous sommes loin du réseau de regards, de la supervision minutieuse de l'étiquette sociale, de l'enseignement des valeurs et de l'idéologie humaniste de formation du caractère qui horripilaient le philosophe et ses disciples. L'espace dit policé des couloirs des écoles des quartiers défavorisés révèle les aspérités d'une culture post-moderne dont l'attribut principal, en dépit de la pléthore d'euphémismes qui servent à la qualifier (décentrée, fragmentée, éparpillée et ainsi de suite), est la *violence*. Dans les écoles des quartiers défavorisés, on ne fait aucun effort sérieux pour accomplir une supervision minutieuse. Les agents

La publicité et les modes d'emploi produits par les fabricants de détecteurs de métaux semblent tirés de Bentham et des utilitaristes du dix-huitième siècle, et de leurs conceptions sur la réforme du système pénitentiaire. En vantant leurs produits, ils proposent à la lettre d'établir une hégémonie spatio-temporelle dans les écoles : « la sélection au hasard [des élèves du secondaire] est la solution idéale [au problème de la pénétration des armes dans les écoles] car les élèves ne savent jamais avec certitude lequel d'entre eux fera l'objet d'une inspection, ni quand un contrôle aura lieu. Dans certains secteurs géographiques, même le lieu fait l'objet d'une sélection au hasard : les préposés à la surveillance des couloirs sont munis de détecteurs à main de marque *Super Scanner* dont ils peuvent se servir à tout moment, de sorte qu'aucun élève ne peut prédire l'heure ou le lieu où il ou elle pourra faire l'objet d'une vérification » (Garrett Metal Detectors, 1991 : 52 ; souligné dans l'original). Sans doute ces gens ont-ils en tête des halls d'école pleins d'agents de sécurité et d'équipements de détection, et des nuées d'agents de sécurité parcourant les couloirs au long des jours et autorisés à soumettre les élèves à des vérifications constantes.

de sécurité, dont on attend qu'ils arrêtent seulement les agissements les plus ouvertement répréhensibles, sont conscients du caractère à la fois ludique et terrifiant de leur travail. Il n'y a plus de « regard ».

La boucle est bouclée. La « société disciplinaire » de Foucault, qui au dix-septième siècle pratiquait l'observation minutieuse et s'efforçait de produire des sujets dociles, ordonnés et utiles, atteint la fin du vingtième siècle, où les éducateurs ont renoncé au pouvoir et évitent délibérément de surveiller le corps des élèves, espérant tout bonnement traverser l'année scolaire sans incident majeur et, si un incident se produit, réussir à convaincre

un tribunal que des précautions suffisantes (détecteurs de métaux, agents de sécurité...) ont été prises. Cette quasi-anarchie qui règne dans les corridors des écoles secondaires des quartiers défavorisés présente un formidable défi à la thèse centrale de *Surveiller et punir* (1975). Si ces couloirs livrent une image de l'avenir, où est donc la machine qui assurera la pérennité de la société disciplinaire ? Le vieux Panopticon de Bentham a été construit de manière à ce que le regard du surveillant soit tout-puissant. Le nouveau panopticon, non seulement n'assure pas la fonction de surveillance, mais ne couvre aucune forme de comportement qui ne soit pas strictement d'ordre intellectuel ou cognitif. Et ironiquement, on n'atteint même pas ces nobles objectifs sans s'occuper de la dimension, plus prosaïque, des comportements. Cet anti-panopticon n'est pas un édifice. Il existe à travers un ensemble de forces politiques et sociales qui se sont donné le mot pour *ne pas voir* les comportements de transgression dans les écoles et pour abandonner le soin de faire respecter les règlements aux services de sécurité, lesquels surveillent uniquement quand ils sont eux-mêmes surveillés. Quelque part au cours du processus, l'idée du regard, symbole de l'humanisme de Foucault, s'est perdue. Le nouveau panopticon, aux antipodes de l'ancien, s'applique à détourner le regard de l'observation méticuleuse du détail. La pléthore post-moderne de détecteurs de métaux et tout l'attirail sécuritaire n'ont pas remplacé le régime disciplinaire inauguré par le symbole du Panopticon moderniste. Le dispositif de sécurité technologisé, malgré beaucoup d'efforts, n'est pas devenu un nouveau panopticon. Ces appareils qu'exhibe la culture post-moderne se révèlent comme les signifiants de la vieille « société disciplinaire », mais ils

ont laissé échapper le signifié, l'ancien « humanisme », dont le sens originel, nonobstant ses dimensions d'hégémonie, de classe supérieure et de répression politique, était fait de sollicitude, de respect, d'intimité, de croissance intellectuelle et morale, de formation du caractère et d'acculturation de l'individu au groupe. On aboutit ainsi au paradigme d'une vie quotidienne ayant pour lieu des couloirs livrés au désordre et au danger. Voilà qui n'est pas sans évoquer — si l'on veut s'en tenir à l'imagerie de Foucault — le terrible donjon que le premier Panopticon était censé remplacer.

Quelles sont les répercussions de cette situation en ce qui concerne l'anthropologie du corps et la construction de l'identité de l'élève¹³ ? On assiste depuis la fin des années 1960 à une mutation subtile : l'interaction entre les services de « sécurité » (préposés à la détection des armes, responsables de la sécurité scolaire, agents de la paix, corps policiers publics) et le corps des élèves des écoles des quartiers défavorisés se fait plus intense, tandis que les professeurs s'éloignent de tout contact avec les rites pubertaires (camaraderie spontanée entre professeurs et élèves) qui se déroulaient traditionnellement dans l'espace public. Ainsi apparaît dans les écoles une culture autonome de la violence qui se reproduit dans un climat de peur, de sorte que l'on s'attend à ce que chaque élève se conforme à un certain code de « dureté » et assimile les indispensables comportements, manières, attitudes et valeurs de la rue qui devront servir à le protéger puisque, selon le postulat socio-culturel tacite (et juste à tous égards) qui prévaut, aucune autorité supérieure n'a ni ne peut avoir le contrôle de l'espace public. Les comportements appris de brutalité et de dureté et la pression sociale qui incite à l'étalage de la violence,

non seulement empêchent toute espèce d'apprentissage formel, mais préparent l'élève (avec son consentement actif) à une existence d'interactions avec la culture de la violence qui règne dans la rue. Si la destinée promise aux jeunes gens de Willis (1977) avait pour cadre l'entreprise capitaliste du plus bas niveau et les planchers d'usine, les écoliers des quartiers défavorisés auront en partage un espace de violence à la fois entièrement extérieur à la culture dominante et intimement lié à elle.

John Devine
Metropolitan Center for Urban
Education
School of Education
New York University

Reproduced by permission of the American Anthropological Association from Cultural Anthropology (10, 2, May 1995). Not for further reproduction.

Notes

¹ *Remerciements.* Nous avons bénéficié, pour cette recherche, de l'appui de la Harry Frank Guggenheim Foundation et du Metropolitan Center for Urban Education. Je remercie spécialement Karen Colvard et Joel Wallman, de la Guggenheim Foundation, pour le soutien constant qu'ils ont apporté à ce travail et au projet d'action sociale dans lequel il s'insère. Merci également au professeur LaMar Miller et au Dr Peter Lucas, du Metropolitan Center, et à tous les étudiants qui m'ont permis de citer leurs notes de terrain au cours de cette réflexion sur notre travail commun. Version française : Johanne Archambault.

Mes étudiants et moi œuvrons auprès des jeunes dans le cadre d'un programme de collaboration entre l'université et les écoles qui fonctionne depuis neuf ans, sous ma direction, dans sept écoles secondaires publiques des quartiers défavorisés du centre-ville de New York. Des étudiants de diverses disciplines déjà détenteurs d'un diplôme universitaire de premier cycle vont dans les écoles pour s'occuper d'élèves dits « à risque ». Il s'agit d'une prise en charge individualisée, qui se déroule dans une salle réservée au tutorat ou dans le centre d'alphabetisation de l'école. À chaque endroit, une équipe de cinq à sept étudiants-tuteurs (ayant le statut d'assistants de recherche et rémunérés grâce à des subventions) accompagne un groupe d'adoles-

Les détecteurs de métaux vont-ils remplacer le Panopticon ? La violence dans les écoles des quartiers défavorisés de New York

cents (environ 125 par an dans chaque école) que l'école a désignés parce qu'ils ont besoin d'aide pour diverses raisons d'ordre académique ou affectif. Beaucoup de jeunes viennent de leur propre chef, parce qu'ils connaissent un camarade qui prend part au programme, ou simplement à l'invitation des étudiants-tuteurs. Le nombre de ces derniers est d'une quarantaine chaque année. Leur recherche et la mienne s'enracinent dans cette association privilégiée, intime, avec le milieu scolaire, élèves et personnel. Nous tenons chaque semaine des séminaires qui nous permettent de réfléchir sur les expériences quotidiennes des tuteurs dans les écoles et sur leur journal de terrain hebdomadaire.

² Pour Benjamin, la république de Weimar avait préfiguré la terreur du fascisme. Selon lui, des « relations stables » n'avaient pas à être agréables. Le déclin de la bourgeoisie dans l'Allemagne des années 1920 se situait à ses yeux dans une logique de stabilité. Là où d'autres parlaient de progrès et de développement, il voyait un retour en arrière, une régression ne pouvant mener qu'à la mort (Buck-Morss, 1989 : 10, 60). Ainsi, pour la plupart des gens, les grandes écoles secondaires que l'on trouve dans les quartiers défavorisés de toutes les villes américaines ont connu leur apogée au cours des premières décennies de ce siècle et atteignent aujourd'hui leur déclin. Mais un homme comme Benjamin les aurait peut-être mises en parallèle avec les galeries commerçantes de Paris, dont la vraie nature (de manifestation du rêve phantasmagorique du capitalisme d'où il avait le devoir de tirer l'humanité endormie) ne lui semblait révélée en pleine lumière qu'au moment de leur déclin.

³ Dans les écoles de pédagogie des universités, personne n'a encore eu l'idée d'offrir une formation (préparatoire ou sur le tas) aux agents de sécurité, qui dans les faits, sinon en vertu de leur mandat, jouent un rôle de plus en plus important dans la vie des élèves des quartiers urbains. Ce qu'on leur offre, c'est plutôt un programme d'initiation de six semaines, et ce sont habituel-

lement des collègues spécialisés dans la formation des policiers qui le donnent.

⁴ Je ne suis pas en train de dire que ces éducateurs se bornent à étouffer les agressions et les crimes susceptibles de créer des complications. Beaucoup d'enseignants et de directeurs d'école ont conscience que l'image que l'élève a de lui-même est profondément liée à l'image de l'école, et ils craignent à juste titre que la réputation de violence d'une école puisse susciter et perpétuer des comportements violents chez les élèves qui la fréquentent.

⁵ « *Fuck off* ».

⁶ Voir Leacock, 1971.

⁷ Chaque fois que le système scolaire augmente le nombre de détecteurs de métaux et les effectifs de sécurité après un incident violent, il se sent automatiquement obligé de montrer — comme pour se justifier à ses yeux et à ceux du public — qu'il ne se remet pas seulement à une solution « techno-sécuritaire », en organisant des cours de résolution des conflits pour enseigner aux jeunes à résoudre pacifiquement les conflits qui surgissent dans les classes et pour redonner (apparemment) un certain rôle aux professeurs. Les professionnels du domaine de la santé publique ont apporté un vigoureux soutien à cette démarche, qui repose sur une très grande confiance dans l'utilité d'enseigner aux enfants et aux jeunes à gérer leurs émotions de façon plus positive. Le programme, nous apprennent Deborah Prothrow-Stith et sa coauteure Michaela Weissman, prend appui sur l'hypothèse qu'« une information franche sur les risques que l'on prend en recourant à la violence peut changer et parviendrait effectivement à changer l'attitude des élèves à l'égard de la violence, et avec le temps transformerait leur conduite » (1991 : 161). Forte du succès de la campagne anti-tabac, Prothrow-Stith a élaboré son programme autour de l'idée que « les personnes qui comprennent les dangers auxquels elles exposent leur santé sont susceptibles de faire de meilleurs choix en la matière ». En ce qui concerne la violence, Prothrow-Stith est convaincue que les professeurs et les autres professionnels doivent travailler avec les adolescents « pour les aider à acquérir la capacité cognitive et le pouvoir de raisonnement moral qui les aideront à s'écarter des dangers qu'ils courent dans les rues » (1991 : 62). Quand les élèves auront clairement compris que la violence est mauvaise pour leur santé, dit-elle en somme, ils ne pourront qu'y renoncer. De manière générale, le mouvement de résolution des conflits ne met pas l'accent sur les raisons susceptibles d'expliquer pourquoi on laisse le code qui régit la rue s'appliquer dans les écoles. Tous les efforts portent sur une tâche : aider les élèves à gérer leur colère. Les solutions habituelles à la violence en milieu scolaire, tels les agents de sécurité et les détecteurs

de métaux, sont acceptées sans autre forme de procès. Or la faille la plus fondamentale du recours aux programmes de prévention de la violence dans les écoles tient au fait qu'ils sont un mécanisme de substitution de l'hypothétique au réel, un repli sur les études de cas, permettant de ne pas faire face directement aux comportements antisociaux des élèves. De la même façon, les séances de médiation par les pairs tendent à mettre tout le poids de la solution des différends sur les élèves et à absoudre l'école de l'obligation d'établir des règles claires, comprises et acceptées de tout le milieu. Bref, l'intégration au programme de cours de prévention de la violence et d'ateliers de médiation par les pairs est encore une manière d'éviter la confrontation au réel et les actions concrètes (et je n'insisterai pas sur la place que prend tout cela dans l'horaire d'une journée).

⁸ À propos de Derrida et de la notion d'opposition, voir Norris, 1987 : 35.

⁹ Lors de nos séminaires hebdomadaires, à l'université, nous discutons souvent — et avec animation — de la sécurité des étudiants eux-mêmes au cours de leurs déplacements (habituellement en métro) entre l'université et ces écoles éloignées, toutes situées dans des quartiers que l'on peut dire dangereux, ainsi que des précautions à prendre dans les écoles mêmes : il leur faut éviter de se trouver seuls dans des escaliers isolés, ou seuls avec un groupe d'élèves dans les salles de tutorat après les heures de cours. Ces avertissements prêtent le flanc à bien des accusations de paternalisme, de surprotection, de racisme et ainsi de suite. Mais ils témoignent aussi d'une acceptation tacite d'un état de fait : nous nous inclinons devant la nécessité de compter avec la culture de la violence et avec une peur omniprésente, dans un espace que l'on avait pris l'habitude de voir comme une sorte de sanctuaire, éloigné du bruit et de la fureur de la ville.

¹⁰ Signalons toutefois que Peggy Reeves-Sanday (1990) a montré comment, au niveau universitaire, on a toléré des crimes et des comportements moralement inacceptables.

¹¹ Approche « *get tough* ».

¹² « Une observation minutieuse du détail, et en même temps une prise en compte politique de ces petites choses, pour le contrôle et l'utilisation des hommes, montent à travers l'âge classique, portant avec elles tout un ensemble de techniques, tout un corpus de procédés et de savoir, de descriptions, de recettes et de données. Et de ces vécues, sans doute, est né l'homme de l'humanisme moderne. » Foucault, 1975 : 143.

¹³ J'ai volontairement évité, dans cet article, de formuler des suggestions de réforme des écoles ou des recommandations destinées à alimenter des mesures gouvernementales, non parce que je crois impossible de

restructurer le réseau des écoles secondaires de niveau inférieur de la ville de New York, mais parce que j'estime nécessaire de faire ressortir certaines dimensions complexes du problème avant de proposer des solutions. Il ne sera ni simple ni facile d'améliorer le système. Un exemple : presque tous les auteurs admettent que les écoles de grande taille sont en proie à la violence plus que les petites (Gottfredson, 1984), mais les directeurs de toutes les grosses écoles (de 2500 à 3500 élèves) où nous travaillons regardent de très haut les petites écoles expérimentales créées à travers la ville, en dépit du fait qu'elles ont été encensées de toutes parts et généreusement subventionnées. À leur point de vue, l'effet net de ces expériences a été d'attirer les élèves les mieux préparés et les plus sérieux, et par là de nuire davantage aux écoles secondaires de quartier en les faisant apparaître encore plus comme des institutions de dernier recours. Pour un examen complet de ces questions, voir Devine, sous presse.

Bibliographie

- ANDERSON, Gary L. 1989. « Critical Ethnography in Education : Origins, Currents Status and New Directions », *Review of Educational Research*, 59, 3 : 249-270.
- ANYON, Jean. 1979. « Ideology and United States History Textbook », *Harvard Educational Review*, 49, 3 : 361-386.
- APPLE, Michael W. 1982. *Education and Power*. Boston, Ark Paperbacks.
- ARONOWITZ, Stanley, et Henry GIROUX. 1985. *Education under Siege : The Conservative, Liberal, and Radical Debate over Schooling*. New York, Bergin and Garvey.
- BARBANEL, Josh. 1993. « School Crime Rises 16%. Prompting Security Moves », *The New York Times*, 16 septembre, B3.
- BENJAMIN, Walter. 1968. « Theses on the Philosophy of History », dans Hannah ARENDT, éd. *Illuminations*. New York, Schocken Books, trad. de H. ZOHN : 253-264.
- BENNETT, William J. 1984. « To Reclaim A Legacy : Report on Humanities in Education », *The Chronicle of Higher Education*, 28 novembre.
- BENNETT, William J. 1992. *The De-Valuing of America : The Fight for Our Culture and Our Children*. New York, Summit Books.
- BOURDIEU, Pierre. 1977. *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge, Cambridge University Press.
- BOURDIEU, Pierre, et Jean-Claude PASSERON. 1977. *Reproduction in Education, Society and Culture*. Londres, Sage Publications.
- BOURGEOIS, Philippe. 1989. « Crack in Spanish Harlem : Culture and Economy in the Inner City », *Anthropology Today*, 5, 4 : 6-11.
- BOWLES, Samuel, et Herbert GINTIS. 1976. *Schooling in Capitalist America*. New York, Basic Books.
- BUCK-MORSS, Susan. 1989. *The Dialectics of Seeing : Walter Benjamin and The Arcades Project*. Cambridge, MA, The MIT Press.
- CELIS, William. 1993. « Suburban and Rural Schools Learning That Violence Isn't Confined to the Cities », *The New York Times*, 21 avril : B11.
- CLARK, Joe, et Joe PICARD. 1989. *Laying Down the Law : Joe Clark's Strategy for Saving Our Schools*. Washington, DC, Regnery Gateway.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. 1990. *Flow : The Psychology of Optimal Experience*. New York, Harper Collins.
- DEVINE, John. sous presse. *The New Panopticon : The Construction of Violence in Inner-City High Schools*.
- DEWITT, Karen. 1993. « Teachers Ask for Help with School Violence », *The New York Times*, 15 janvier : A18.
- FELDMAN, Allen. 1991. *Formations of Violence : The Narrative of the Body and Political Terror in Northern Ireland*. Chicago, University of Chicago Press.
- FINE, Michelle. 1991. *Framing Dropouts : Notes on the Politics of an Urban Public High School*. Albany, State University of New York Press.
- FOLEY, Douglas E. 1990. *Learning Capitalist Culture*. Philadelphie, University of Pennsylvania Press.
- FOUCAULT, Michel. 1979. *Discipline and Punish : The Birth of the Prison*. New York, Vintage Books, trad. A. SHERIDAN. Traduction de la version originale française *Surveiller et punir. Naissance de la prison* (Gallimard, 1975).
- FREIRE, Paolo. 1971. *Pedagogy of the Oppressed*. New York, Herder & Herder.
- GARRETT METAL DETECTORS. 1991. *School Security Screening with Metal Detectors : A Basic Planning Handbook*. Dallas, RAM Publishing Company.
- GIROUX, Henry A. 1983. « Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education : A Critical Analysis », *Harvard Educational Review*, 53, 3 : 257-293.
- GIROUX, Henry A. 1988. *Schooling and Struggle for Public Life : Critical Pedagogy in the Modern Age*. Minneapolis, University of Minnesota Press.
- GOTTFREDSON, Gary D. 1984. *School Research Forum*. Arlington, VA, Educational Research Service, Inc.
- LEACOCK, Eleanor BURKE, éd. 1971. *The Culture of Poverty : A Critique*. New York, Simon and Schuster.
- LEE, Felicia R. 1990. « New York City's Schools See Crime Rising in Lower Grades », *The New York Times*, 24 avril : A1.
- LINTON, Ralph. 1964. *The Study of Man : An Introduction*. New York, Appleton Century Crofts.
- LOCK, Margaret. 1993. « Cultivating the Body : Anthropology and Epistemologies of Bodily Practice and Knowledge », *Annual Review of Anthropology*, 22 : 133-155.
- MARANHÃO, Tullio. 1990. *The Interpretation of Dialogue*. Chicago, The University of Chicago Press.
- MARCUS, George. 1986. « Contemporary Problems of Ethnography in the Modern World System », dans James CLIFFORD et George E. MARCUS, éd. *Writing Culture : The Poetics and Politics of Ethnography*. Berkeley, University of California Press : 165-193.
- MCLAREN, Peter. 1986. *Schooling as a Ritual Performance : Toward a Political Economy of Educational Symbols and Gestures*. Londres, Routledge & Kegan Paul.
- MCLAREN, Peter. 1988. « On Ideology and Education : Critical Pedagogy and the Politics of Empowerment », *Social Text*, automne : 153-185.
- MCNEIL, Linda M. 1988. *Contradictions of Control : School Structure and School Knowledge*. New York, Routledge.
- NAGENGAST, Carole. 1994. « Violence, Terror and the Crisis of the State », *Annual Review of Anthropology*, 23 : 109-136.
- NORRIS, Christopher. 1987. *Derrida*. Cambridge, Harvard University Press.
- PROTHROW-STITH, Deborah, et Michaele WEISSMAN. 1991. *Deadly Consequences*. New York, Harper Collins Publishers.
- ROSALDO, Michelle Z. 1980. *Knowledge and Passion : Ilongot Notions of Self and Social Life*. Cambridge, Cambridge University Press.
- ROSALDO, Renato. 1980. *Ilongot Headhunting, 1883-1974 : A Study in Society and History*. Stanford, Stanford University Press.
- SANDAY, Peggy REEVES. 1990. *Fraternity Gang Rape : Sex, Brotherhood, and Privilege on Campus*. New York, New York University Press.

Les détecteurs de métaux vont-ils remplacer le Panopticon ? La violence dans les écoles des quartiers défavorisés de New York

184

- SPANOS, William V. 1993. *The End of Education : Toward Posthumanism*. Minneapolis, University of Minnesota Press.
- SULLIVAN, Mercer. 1989. *Getting Paid : Youth Crime and Work in the Inner City*. Ithaca, Cornell University Press.
- TAUSSIG, Michael. 1989. « Terror as Usual : Walter Benjamin's Theory of History as State of Siege », *Social Text*, automne-hiver : 3-20.
- TRAVIS, Jeremy, Gerald W. LYNCH et Ellen SCHALL. 1993. *Rethinking School Safety : The Report of the Chancellor's Advisory Panel on School Safety*. New York City Board of Education.
- TUMER, Victor. 1969. *The Ritual Process : Structure and Anti-Structure*. Chicago, Aldine.
- UNITED FEDERATION OF TEACHERS. s. d. *Security in the Schools : Tips for Guarding the Safety of Faculty Members and Students*.
- WILLIS, Paul. 1977. *Learning to Labor : How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. New York, Columbia University Press.
- YABLONSKY, Lewis. 1962. *The Violent Gang*. New York, The Macmillan Company.