

La sécurité, une valeur civique ?

François GALICHET

Professeur à l'IUFM d'Alsace

Le thème de la sécurité (ou de l'insécurité, selon le bout par lequel on le prend) apparaît, si l'on considère les quatre ou cinq dernières années, comme la source, un peu partout dans le monde, d'un tournant politique majeur. Au Moyen-Orient d'abord, c'est lui qui a provoqué l'échec final des tentatives de paix négociée et l'avènement d'un gouvernement pratiquant une politique systématique de force au nom de la sécurité. Aux Etats-Unis, le 11 septembre a, semble-t-il, infléchi considérablement l'orientation de l'équipe au pouvoir dans un sens autoritaire de restriction des libertés (cf le camp de Guantanamo). Poussée par une opinion publique en état de choc, elle a pratiqué un unilatéralisme contraire à toute une tradition nord-américaine internationaliste et contractualiste : boycottage de la Cour pénale internationale, du protocole de Kyoto, et, sans doute, déclenchement d'une guerre préventive sans l'aval de l'ONU. La Russie, au nom de la lutte contre le terrorisme – donc en se réclamant de la sécurité comme valeur suprême – s'enfoncé lentement mais sûrement dans une guerre génocidaire en Tchétchénie et dans un régime policier qui, il faut bien le dire, ne la change guère des périodes antérieures.

En France, on sait à quel point la campagne médiatique autour de l'insécurité est probablement la principale raison du changement de majorité ; et elle rejaillit au plan éducatif en provoquant une offensive sans précédent contre les principaux acquis d'une école démocratique depuis trente ans : le collège unique, les innovations pédagogiques, les IUFM. Certes, dans cette offensive, la « violence scolaire » n'est pas le seul argument avancé ; mais elle est toujours en arrière-fond, comme ce qui rendrait patent l'échec et inacceptables les pratiques inspirées de l'éducation nouvelle et des sciences de l'éducation, accusées de « laxisme », « faiblesse », « démission » ou « démagogie ».

Tout se passe donc comme si la sécurité apparaissait, pour un certain nombre d'états démocratiques ou prétendant le devenir, non pas comme une valeur parmi d'autres, incluse dans les « libertés de base » dont Rawls fait le contenu du premier principe de la justice, mais comme la valeur suprême, primant toutes les autres et rendant légitime, si nécessaire, les atteintes aux droits et libertés qui constituent le socle de ce qu'on appelle les droits de l'homme ou les libertés démocratiques.

Tout se passe comme si la sécurité constituait pour la démocratie – et par contrecoup pour l'éducation à la citoyenneté qui en dérive – quelque chose comme un impensé qui, en tant ordinaire, ne fait pas problème tant il va de soi, mais qui se révèle, en cas de crise, comme le point crucial, la tâche aveugle que la pensée démocratique ne saurait affronter sans tomber dans des contradictions insurmontables. Il vaut donc la peine d'y regarder de plus près et de préciser, autant que faire se peut, le statut de la « valeur sécurité » dans le champ éthique et politique.

Le cercle de toutes les pensées du contrat

Si l'on considère l'origine de la pensée politique moderne, à savoir Hobbes, il n'est pas indifférent de constater que la valeur sécurité s'y donne comme la racine même du contrat social – donc du droit et de la morale. Hobbes, on le sait, considère que seule la crainte de la mort violente, dans un état de nature caractérisé par la lutte de tous contre tous, justifie le pacte fondateur. Par celui-ci, tous remettent leur liberté entre les mains du Souverain, à charge pour celui-ci d'assurer d'abord la paix et la sécurité. Ce sacrifice est justifié par le fait que la vie est le plus grand de tous les biens, celui qui rend possible tous les autres : il légitime donc un pouvoir absolu du Souverain, tant du moins qu'il remplit la mission qui lui a été confiée d'un commun accord.

Dès que ce n'est plus le cas, dès que son impuissance ou sa maladresse restaurent dans la société un état d'insécurité qui la rapproche dangereusement de l'état de nature, toute obligation tombe à son égard et l'allégeance à un nouveau prince plus capable d'assumer la paix et l'ordre devient justifiée. Hobbes considère que le seul autre cas où le devoir d'obéir tombe est celui où l'individu fait l'objet d'une condamnation à mort : dans ce cas en effet le pacte initial, pour cet individu, n'est plus respecté, et celui qui est ainsi condamné à la peine capitale se trouve ipso facto délié de toute obligation juridique et morale.

La sécurité apparaît ainsi non pas simplement comme un effet parmi d'autres du pacte social, mais comme sa condition première, sa motivation radicale. A proprement parler, elle n'est pas un droit, mais le préalable à tous les droits, ce qui rend possible l'instauration même d'un ordre éthique et juridique qui, sans elle, n'est qu'illusion ou imposture.

Les successeurs de Hobbes, notamment Locke et Rousseau, ont certes abandonné une position aussi radicale. Rousseau, par exemple, critique la conception que se fait Hobbes de l'état de nature, qu'il voit comme un état de paix et non de guerre, d'indépendance et d'indifférence réciproque plutôt que de lutte à mort. Traditionnellement, les théories du contrat social plus ou moins inspirées de l'utilitarisme anglo-saxon y verront un pacte entre des libertés souveraines, inspirées par le souci de leur intérêt, le désir d'instaurer et de garantir une coopération avantageuse pour tous.

Mais à leur insu, le fantôme de Hobbes ne cesse de rôder : car tout contrat suppose une négociation préalable, et comment celle-ci pourrait-elle se développer sans un climat de confiance réciproque, donc de sécurité relative ? Assurément le pacte social est une fiction théorique et non une réalité historique. Mais même dans cette perspective philosophique, le concept de pacte suppose des libertés qui non seulement calculent leur intérêt respectif, mais encore considèrent l'autre comme suffisamment fiable (c'est-à-dire, dans la conception utilitariste, suffisamment rationnel, capable de maîtriser ses impulsions sensibles pour suivre les calculs de la raison). Or cette confiance mutuelle ne peut résulter que d'un état de calme relatif, de paix minimale, donc d'un sentiment de sécurité qui précède le pacte et le rend possible, même si de son côté il renforce et développe les conditions socio-institutionnelles de ce sentiment (état de droit).

On tombe ainsi dans une sorte de cercle qui est celui de toutes les théories du contrat, de Locke à Rawls. Hobbes y échappait, parce que le Souverain, en établissant d'abord son pouvoir par la force, en affirmant sa puissance dès l'état de nature, créait les conditions d'une délégation de souveraineté qui venait à la fois renforcer et légitimer cette puissance, la faire passer de l'état de fait à l'état de droit, de l'empirique au juridique. Mais du

même coup, le Souverain apparaissait sous les traits d'un absolu despote, dont le pouvoir n'avait d'autre limite que le maintien en vie de ses sujets, puisque c'était là la principale, sinon la seule de ses obligations contractuelles. Toutes les doctrines ultérieures ont voulu abolir ce despotisme hobbesien pour lui substituer un contrat qui soit plutôt fondateur d'un ordre démocratique garantissant, avec le pouvoir de la majorité, les libertés de base qui permettent le débat et le changement de majorité. Mais elles demeurent, à leur insu et à leur corps défendant, suspendues à ce premier réquisit incontournable dont Hobbes se fait l'avocat intransigeant : pas de pacte sans un minimum de sécurité (même si le pacte, encore une fois, l'étend et la renforce), et pas de sécurité minimale sans un pouvoir despotique au départ, s'affirmant devant tous capable d'assurer la paix par la force et s'assurant, par là même, les suffrages de tous.

Ce despotisme initial ou originel du Souverain peut bien ensuite, dans la situation de paix et de tranquillité procurée par le pacte, s'atténuer, se policer, s'effacer derrière les institutions juridiques et politiques qui le civilisent : il n'en demeure pas moins toujours présent, et prêt à resurgir dans les périodes de crise, comme en témoignent des dispositions présentes dans la constitution de tous les états démocratiques (état d'urgence, article 16 en France, etc.), prévoyant une restriction des libertés si la situation l'exige, c'est-à-dire si la sécurité publique et privée est gravement menacée.

L'éthique habermasienne de la discussion, pas plus que les autres, n'échappe à ce cercle. On peut assurément admettre que la raison n'est pas infuse en chacun, mais qu'elle est « communicationnelle », qu'elle se construit par une confrontation intersubjective des pensées et des opinions qui implique le respect de normes éthiques : objectivité, respect de l'interlocuteur, etc. Mais pour entrer en discussion, il faut déjà avoir renoncé à la violence ; et par conséquent ce renoncement ne saurait être fondé par l'essence de la discussion, puisqu'elle le présuppose comme une condition sine qua non, à partir de laquelle elle peut apparaître et se déployer comme un nouvel ordre de rapports humains, spécifique et irréductible aux rapports de force et/ou d'instrumentation.

Sécurité et autorité

Mais il reste qu'une fois établi et légitimé par le contrat, le pouvoir garant de la sécurité change de signification. Max Weber a bien montré que la notion de légitimité caractéristique de l'état moderne réserve à celui-ci le monopole de la violence ; mais simultanément, il tend à en restreindre l'usage au minimum possible, au plus petit degré nécessaire pour maintenir l'ordre et la paix. De la Révolution française à nos jours, on voit les états diminuer considérablement l'intensité et la fréquence des usages effectifs de la violence en vue d'assurer la sécurité publique. Pour ne prendre qu'un seul exemple, tirer sur des ouvriers grévistes était relativement fréquent dans la France du 19^{ème} siècle, sans parler des massacres de la Commune. Aujourd'hui, l'émotion serait si grande devant de tels actes qu'ils provoqueraient plus de désordre que de maintien de l'ordre.

C'est qu'à la force brute du pouvoir s'est substituée l'Autorité. Comme l'a montré Freud, celle-ci assure bien plus efficacement la paix et la sécurité, parce qu'elle repose sur une intériorisation de la contrainte extérieure. Gérard Mendel insiste sur le fait que l'Autorité, qui joue sur l'angoisse d'abandon d'origine infantile, n'est efficace qu'à condition de ne pas faire usage de la force : l'emploi de celle-ci signe toujours son échec.

Par suite, le concept de sécurité change de sens, ou plutôt il se dédouble. Il ne signifie plus seulement l'état réel, objectif, effectif de paix garantissant à chacun qu'il ne sera pas attaqué, blessé ou tué. Il signifie aussi un état subjectif, psychique, d'équilibre par lequel chacun se sent en paix avec soi-même, c'est-à-dire avec son surmoi, et ne ressent pas de sa part une pression telle qu'elle crée, comme dit Freud, un « malaise dans la civilisation », un sentiment de culpabilité écrasant ou un état d'angoisse appréhendant l'environnement comme une menace, alors même que rien objectivement, ne justifie cette appréhension.

Sécurité et sentiment de sécurité

D'où la distinction, aujourd'hui cruciale, entre sécurité et sentiment de sécurité. Il apparaît en effet que ce qui fonde la légitimité du pouvoir politique et assoit durablement son emprise, c'est moins la sécurité objective qu'il assure que le sentiment de sécurité qu'il suscite. La délinquance, la criminalité de toutes sortes étaient certainement beaucoup plus importantes en France à l'époque napoléonienne qu'elles ne le sont aujourd'hui. Les bandits de grand chemin n'étaient pas rares, les meurtres nombreux ; et pourtant l'impression d'ordre, de paix civile y prévalait, ce qui est loin d'être le cas actuellement. La dernière campagne électorale française, et le déferlement médiatique auquel elle a donné lieu, l'accent mis sur quelques faits divers particulièrement sordides ainsi que la situation dans certaines banlieues, qui était bien loin de concerner la majorité des français, ont suffi à créer un sentiment d'insécurité qui a bouleversé le paysage politique.

Cette expérience récente a montré à quel point il était difficile, pour ne pas dire impossible, d'évaluer objectivement l'évolution de la criminalité, et par voie de conséquence de la sécurité publique. Ce qu'on appelle la criminalité est composé d'éléments très divers et de gravité variable, depuis le simple vol de téléphone portable jusqu'au crime de sang, en passant par les cambriolages, les attaques à main armée, les vols, etc. : quelle pondération attribuer à chacune de ces catégories ? Dans le cas de la France, il semble qu'on assiste à des évolutions contradictoires en ce sens que les crimes de sang sont en diminution alors que les « petits délits » – incivilités, vols à l'arraché, etc.- augmentent. Peut-on dire que ces deux phénomènes se compensent ? Cela n'aurait évidemment aucun sens. Toute évaluation objective de la sécurité est donc d'avance vouée à l'échec (sauf si tous les indicateurs allaient clairement dans le même sens) et les polémiques à ce sujet ne peuvent que se prolonger à l'infini.

En revanche le sentiment d'insécurité, s'il n'est certes pas quantifiable, peut néanmoins être évalué à partir d'un ensemble de signes ou de symptômes qui témoignent de l'existence plus ou moins aiguë d'une inquiétude collective, d'une angoisse diffuse dans l'inconscient social. Cette angoisse est moins fonction de faits réels qu'elle n'est révélatrice de la relation psychoaffective à l'Autorité, du degré de confiance a priori qu'elle inspire ou non.

Il apparaît ainsi que la principale obligation de l'autorité publique, celle qui lui permet de garantir les droits fondateurs d'une citoyenneté démocratique, c'est *d'inspirer confiance*. L'obsession actuelle de la lutte contre le terrorisme, qui habite un certain nombre de gouvernements, à commencer par le gouvernement américain, s'explique peut-être moins par le souci de prévenir un risque objectif (depuis le 11 septembre 2001 les Etats-Unis n'ont été victimes d'aucun nouvel attentat sur leur territoire) que par la conscience qu'il y va de leur

crédibilité, de leur légitimité dans son fondement le plus essentiel – celui que Hobbes a théorisé une fois pour toutes.

Le problème de la sécurité permet ainsi de mettre en évidence ce qu'on pourrait appeler la structure circulaire de la citoyenneté. D'un côté, le respect de l'intégrité d'autrui, le renoncement à la violence, sont une des composantes de la citoyenneté parmi d'autres, et en ce sens l'exigence de sécurité a son origine dans le concept de citoyenneté démocratique comme modèle idéal de relations contractuelles fondées sur les principes kantien d'égalité, de respect mutuel, d'universalisation des maximes, de reconnaissance d'autrui comme fin et non comme moyen, etc. Mais d'un autre côté, ce modèle contractuel de la citoyenneté s'enracine, on l'a vu, dans la sécurité comme sa condition première, son préalable *sine qua non* : je ne puis reconnaître autrui comme alter ego, et le traiter comme tel, que si j'anticipe son comportement pour parier que lui aussi me reconnaîtra et me traitera comme tel. A défaut de cette anticipation, je ne puis qu'adopter le principe de précaution maximale, qui suppose que je prévois a priori le pire et que je me prépare en conséquence. Le concept de guerre préventive, remis en honneur par les américains, n'a pas d'autre origine.

La citoyenneté comme confiance

Le problème du rapport entre citoyenneté et sécurité peut être assez bien résumé par le dilemme dit du prisonnier¹. Les conduites sociales et morales ne constituent un choix rationnellement justifié que si, comme dans le dilemme, elles peuvent s'appuyer sur un climat de confiance mutuelle qui permet d'être assuré à l'avance du choix de l'autre, au moins selon une probabilité suffisamment grande pour que mon propre choix en soit influencé. Dans le cas contraire, si cette confiance n'existe pas, ce sont d'autres conduites, beaucoup moins sociales et morales, qui peuvent l'emporter parce que plus rationnelles : mentir quand c'est à mon avantage (il n'est pas avantageux d'être seul à dire la vérité dans un monde où la plupart mentent, d'être seul à être honnête dans un monde où la plupart sont malhonnêtes), me faire justice moi-même, transgresser les lois quand je suis assuré de l'impunité, etc.

La fonction primordiale des institutions sociales est donc d'établir cette confiance *a priori* qui rationalise certains choix au détriment d'autres, dictés par une prudence plus immédiate et à court terme. Une société sans confiance est par exemple celle du Far West, où chacun se déplace armé et préfère tirer le premier, au risque de se tromper, plutôt que d'être abattu pour avoir été trop scrupuleux. On n'a pu sortir d'un tel type de société que parce que le long travail des institutions policières, judiciaires et surtout éducatives a permis que je puisse me promener dans la rue sans craindre raisonnablement d'être agressé, ou d'acheter dans un magasin sans craindre d'être escroqué, même une fois sur dix - ce qui

¹ Rappelons brièvement ce dilemme : deux prisonniers sont mis par un juge devant le choix suivant. S'ils nient tous deux le crime (vol à main armée) dont on les accuse, ils seront condamnés à une simple peine de six mois pour détention d'armes.. Si un seul avoue, il sera considéré comme témoin coopératif et relaxé, tandis que son compagnon sera condamné à la peine maximale, soit vingt ans. Si tous deux avouent, ils seront condamnés à la peine minimale de deux ans. Leur intérêt « objectif » serait évidemment de nier tous les deux ; mais comme ils ne peuvent se concerter, chacun peut craindre que l'autre, en avouant, ne le fasse condamner à la peine maximale pour obtenir l'acquiescement, et la prudence veut donc qu'il avoue, quitte à écoper d'une peine plus lourde (deux ans) que si tous deux étaient d'accord pour nier. Tout dépend en fait du degré de confiance qu'ils peuvent s'accorder l'un l'autre *a priori*, c'est-à-dire indépendamment de toute discussion.

serait encore bien trop. Le pacte social a pour condition l'établissement préalable d'un tel climat de confiance, qui n'est créé que par les institutions sociales : et c'est pourquoi il se précède et se présuppose toujours lui-même.

Mais il est deux façons d'obtenir ce climat. Prenons un exemple concret : dans un wagon de métro, je vois deux jeunes gens maltraiter un voyageur (situation qui aujourd'hui est malheureusement loin d'être purement imaginaire). La conduite la plus rationnelle – et la plus morale – voudrait que j'intervienne, imité par tous les autres voyageurs, dont le nombre suffirait à faire reculer les jeunes voyous et aurait, outre l'effet immédiat d'arrêter l'agression, un impact éducatif, puisque la probabilité de telles réactions à chaque tentative les dissuaderait sans doute de la renouveler. Mais si je suis seul à intervenir, si les autres voyageurs se renferment peureusement derrière leur journal et font semblant de ne rien voir, mon acte se retourne contre moi : je risque d'être agressé à mon tour et de subir un dommage que je n'aurais pas subi en m'abstenant d'intervenir.

On est donc bien là dans une situation du type « dilemme du prisonnier » : la conduite la plus rationnelle et la plus avantageuse *pour tous* serait évidemment l'intervention collective. Mais, en l'absence d'une certitude que tous se joindraient à moi, le choix le plus rationnel devient celui de ne rien faire et de signaler après coup, lorsque je ne risque plus rien, l'agression aux services de police pour qu'ils retrouvent les agresseurs, avec une chance de réussite bien moindre que si tous les voyageurs s'étaient unis pour les neutraliser et les remettre aux autorités.

Or quel peut être le mobile profond, radical, d'une intervention de tous à chaque violation singulière des règles de la justice et de la morale ? On pourrait répondre en première approche que c'est précisément le souci moral d'empêcher une telle violation, et de contribuer ainsi à un monde meilleur. Le droit positif comporte du reste des articles qui font obligation d'empêcher, quand on le peut, un crime dont on est témoin (non-assistance à personne en danger ; non-dénonciation de malfaiteurs). Mais si la justification de l'intervention se limitait à cette raison d'efficacité pratique, elle pourrait très bien être remplacée par des dispositifs techniques plus efficaces encore. Supposons par exemple que le wagon en question soit équipé de cameras vidéo qui permettent au conducteur d'observer l'agression et d'y mettre fin en diffusant un gaz qui neutraliserait les agresseurs : les autres voyageurs seraient-ils pour autant moralement dispensés de tout devoir d'intervention ? Suffirait-il qu'ils assistent en spectateurs enthousiastes au triomphe du bien et au châtement des méchants ?

Chacun sent bien que la réponse à une telle question est non. En réalité, dans la pratique, la « lâcheté ordinaire » pourra bien faire que de telles mesures panoptiques soient adoptées et généralisées : nous continuerons d'éprouver, au fond de nous-mêmes, qu'elles ont quelque chose d'insatisfaisant du point de vue de l'exigence morale, parce qu'elles apportent une solution *technique* à un problème qui est fondamentalement *éthique*. Comme dans l'exemple cité par Kant, de l'homme sommé de trahir la confiance d'un ami sous peine de pendaison immédiate, nous pourrions bien admettre que notre faiblesse nous conduira probablement à ne rien faire ; mais nous n'en reconnâtrons pas moins que nous *devrions* intervenir en tout état de cause.

Ce n'est donc pas seulement l'exigence utilitaire ou pratique de prévenir un crime qui motive la nécessité éthique de l'intervention ; c'est, bien au-delà, l'exigence *pédagogique* qui stipule que non seulement le crime doit être prévenu, mais encore le criminel doit être amendé. Notre intervention – celle de tous les voyageurs se dressant ensemble – n'a pas seulement pour but de secourir la

victime ; elle vise à représenter aux yeux des agresseurs, de par l'unanimité de notre réaction (et c'est pourquoi il est essentiel qu'elle soit collective et non individuelle) l'universalité de la loi qu'ils transgressent en cet instant précis ; elle tente de les transformer, de les *convertir* par cette représentation même. Et elle vise du même coup à préserver, en la manifestant concrètement, la confiance mutuelle sans laquelle, on vient de le voir, il ne saurait y avoir de citoyenneté.

Il n'y a sans doute pas d'autre alternative au « despotisme originel », celui de Hobbes, qui demeure, on l'a vu, malgré toutes les dénégations, au fond de toute société démocratique. Face au cercle que constitue le problème de la sécurité, elle n'a le choix qu'entre le retour au Souverain, au garant premier dont la puissance brute rend possible tout contrat, tout pacte social, en instaurant la confiance primordiale qui les rend possibles, et la citoyenneté pédagogique, qui tente de préserver cette même confiance primordiale par une volonté éthique d'appréhender l'autre non pas seulement comme un partenaire contractuel, un compagnon raisonnable, mais aussi comme l'objet permanent d'une visée éducative.

L'éducation à la citoyenneté et le problème de la sécurité

On retrouve dans l'institution scolaire les problèmes posés par la structure circulaire de la citoyenneté. Dans l'école traditionnelle, l'autorité est instituée d'avance, et P.Bourdieu, après Durkheim, en a fait la théorie dans les développements qu'il a consacrés à l'autorité pédagogique comme expression, dans le champ scolaire, du pouvoir social. L'école se donne donc d'emblée, à travers les apprentissages qu'elle organise, comme une éducation à et par l'autorité : Kant a énoncé cette idée en disant que les enfants vont à l'école moins pour apprendre à lire que pour apprendre, d'abord, à se tenir tranquilles, à rester assis en silence, à marcher en rang, etc. Avec cette autorité instaurée d'emblée à travers la discipline scolaire, c'est aussi la sécurité qui règne, du moins tant que les enseignants ont la force de l'assurer et de la faire respecter. Mais du même coup, l'éducation à la citoyenneté se limite à l'apprentissage de l'obéissance et à une instruction sur les institutions et les règles de fonctionnement de la république hors champ scolaire. Comme l'a bien montré Piaget, ces institutions existent à une échelle trop grande pour pouvoir faire l'objet d'une expérience réelle pour l'enfant, et l'on ne saurait valablement éduquer à l'autonomie par l'hétéronomie, à la coopération par la soumission, au débat par l'obéissance.

D'où le choix de l'éducation nouvelle, qui vise à instaurer la démocratie scolaire, à faire vivre à l'enfant l'expérience de la coopération, de l'institution collective de règles de vie et d'apprentissage. Mais c'est ici qu'intervient le problème de la sécurité : le passage de l'autorité « traditionnelle » à l'autorité « institutionnelle » (au sens de la pédagogie institutionnelle) suppose que le maître abandonne une partie du pouvoir dont il est socialement investi, pour recommencer en quelque sorte à zéro, comme si la classe était cet état de nature d'où il s'agit de faire émerger progressivement un contrat fondé sur des règles démocratiquement élaborées et discutées.

Or cet abandon de pouvoir n'est évidemment pas possible : l'administration scolaire ne le tolérerait pas, et surtout il entraînerait immédiatement des risques de violence, donc d'insécurité pour les élèves, pour les locaux, le matériel : risques que ni les parents, ni la hiérarchie, ni les enseignants eux-mêmes ne sauraient prendre, parce qu'ils contreviendraient au droit à la

sécurité constitutif de l'ordre républicain, dont les enfants, en tant que futurs citoyens et tout simplement en tant qu'êtres humains, sont bénéficiaires.

Cet abandon de pouvoir ne peut donc jamais qu'être *simulé* par le maître. En réunissant ses élèves en conseil, en leur proposant de délibérer sur les matières et les modalités d'apprentissage, sur les principes de fonctionnement de la classe, sur le règlement intérieur et les « règles de vie », il feint de se dessaisir de ses prérogatives, quitte à indiquer aux élèves les contraintes institutionnelles (programmes, examens) et légales (le code pénal qui sanctionne les comportements délictueux de violence, vol, déprédation, etc.) dans le cadre desquelles s'exerce leur délibération. Mais en réalité, il demeure le garant en dernier ressort de l'ordre, et donc de la sécurité : si le conseil tourne mal, si le chahut s'installe, si des élèves se battent, il ne peut qu'intervenir pour rétablir autoritairement le calme, et attendre une autre occasion de tenter à nouveau l'instauration d'un fonctionnement démocratique de la classe.

En réalité, il n'y a pas tant abandon de pouvoir que délégation de pouvoir, et c'est cette nuance capitale qui assure la sécurité en classe, de par cette possibilité en dernière instance, par le maître, de tout annuler et d'en revenir à l'autorité – tout comme, on l'a vu, les états démocratiques modernes comportent dans leurs constitutions des clauses extrêmes et exceptionnelles de retour à un certain « despotisme » lorsque la sécurité publique (intérieure ou extérieure) est gravement menacée.

Les conditions sociopsychologiques du sentiment de sécurité

La confiance, en produisant le sentiment de sécurité, produit aussi la sécurité effective, selon le principe de la « prophétie autoréalisatrice » dont la vie sociale offre de nombreuses illustrations, à commencer, on l'a vu, par le concept de citoyenneté lui-même. Or cette confiance n'est pas simplement l'effet d'un charisme mystérieux attaché à certaines personnes, à certains dirigeants ou enseignants dotés d'une « autorité naturelle ». Elle dépend aussi de données objectives d'ordre organisationnel. Cinq conditions au moins peuvent être repérées, qui valent pour la société en général comme pour l'école en particulier.

1°) *L'existence de régularités spatiales et temporelles*, constituant autant de repères sécurisants, et pour ainsi dire l'incarnation matérielle d'un ordre qui, marquant et organisant les choses, s'imprime aussi dans les esprits. Par opposition, un milieu anémique, qu'aucune règle ne vient structurer, est en soi anxigène, et l'anxiété qu'il génère suscite des réactions de défense ou d'agression anticipatrice qui viennent renforcer le sentiment d'insécurité en même temps que l'insécurité effective.

Dans l'école traditionnelle, ces régularités se limitent à celles de l'emploi du temps, des rythmes horaires, journaliers et hebdomadaires qui scandent la vie des élèves, ainsi qu'aux pratiques qui les accompagnent (sonnerie, mise en rang, etc.). Il s'agit là de régularités formelles, pauvres et répétitives, sans proportion avec celles qu'on trouve dans les classes coopératives : ateliers, lieux différenciés, disponibilité d'espaces personnels, etc.

2°) Ces régularités vont de pair avec la mise en place de *rituels*, dont la pédagogie institutionnelle a montré l'importance dans la structuration psychique des enfants et la crédibilité d'institutions comme le conseil, le choix de textes, le quoi de neuf, etc. Ici encore ces rituels, en matérialisant un ordre immuable par-delà les fluctuations du temps, de l'humeur, des circonstances, sont en soi un facteur de sécurisation des élèves comme des enseignants.

3°) Ces conditions institutionnelles ne sont elles-mêmes que les indices d'un facteur social important, que l'on pourrait appeler la *multicollégialité*. La conscience, pour un individu, d'appartenir à plusieurs communautés qui s'articulent, interfèrent, se recoupent sans se confondre, est en soi un élément de sécurisation. En effet le sentiment d'insécurité est largement lié au sentiment de n'avoir pas de recours en cas de dommage causé par une agression, d'être impuissant. Or c'est ce qui se passe lorsque l'on vit tout entier dans un milieu unique, uniforme, homogène : si l'autorité qui régit ce milieu s'avère incapable de prévenir ou de réparer le dommage, toutes les barrières s'effondrent, et l'impression de faiblesse, de vulnérabilité extrême est irrémédiable.

Il en va tout différemment si l'individu existe dans des milieux multiples, des communautés diverses dont l'une peut servir de recours en cas de défaillance de l'autre. Si l'on prend, par exemple, la situation d'un élève victime d'une violence de la part d'un autre, il la vivra de manière très différente selon que son seul recours est le maître – qui peut l'envoyer promener parce qu'il n'a pas vu, ou qu'il n'a pas le temps, ou qu'il ne sait pas quoi faire, ou que cela ne lui paraît pas si grave – ou bien selon qu'il vit une socialité plurielle, constituée de groupes d'appartenance divers (la classe, mais aussi l'équipe de travail, les ateliers auxquels il participe, animés par d'autres adultes que le maître, voire les groupes associatifs auxquels il peut participer dans et hors de l'école). La multiplicité de ces groupes d'appartenance est susceptible de relativiser l'agression dont il a été victime, de lui permettre de trouver d'autres interlocuteurs disposés à l'écouter, à l'aider, à le conseiller, voire à jouer le rôle de médiateur entre lui et son agresseur.

Ici encore, toute pédagogie n'est pas égale de ce point de vue. Certaines, en développant systématiquement cette multicollégialité, sont plus sécurisantes que celles qui, dédaignant cet aspect des choses, génèrent un véritable « analphabétisme social ».

4°) Ce qui nous amène à une autre condition. L'appartenance à une communauté, qu'elle soit de travail, de loisir, de culture, de religion ou autre, est indissociable de la possibilité d'exprimer par la parole les conflits, tensions, angoisses dont le refoulement, on l'a vu, est au cœur du sentiment d'insécurité. L'existence de *lieux institutionnels de parole* où l'adulte aussi bien que l'enfant a l'occasion de verbaliser ses pensées et ses affects et de les confronter à ceux des autres, soit pour les faire reconnaître d'eux, soit pour les relativiser et les dépasser, est donc un facteur essentiel de sécurisation. A l'opposé, un milieu institutionnel qui ne connaît que des situations d'obéissance et où la parole ne circule jamais que dans un seul sens – de l'autorité vers ceux qu'elle régit- ne peut que générer un profond sentiment d'insécurité. L'autorité supposée protectrice, garante de la paix et de l'ordre, à l'instar du Prince de Hobbes, apparaît elle-même ambivalente, susceptible, au nom précisément de la sécurité, de porter atteinte à l'intégrité des sujets sur lesquels elle s'exerce.

On touche là à ce qu'on pourrait appeler *le paradoxe de l'autorité*. En principe celle-ci, on l'a vu, s'instaure et se maintient au nom de la sécurité, et tire sa légitimité de sa capacité supposée à l'assurer. Mais une autorité portée à l'extrême, c'est-à-dire devenant tyrannique, despotique, tournant au pouvoir absolu et arbitraire, est en soi éminemment insécurisante ; elle est perçue comme une menace et non plus comme une protection. Il est donc dans l'essence de l'autorité, pour autant qu'elle se distingue de la force et de la violence pures, de s'auto limiter pour assurer pleinement sa mission. Elle doit, paradoxalement, se restreindre pour apparaître comme puissance sécurisante. La démocratie n'est peut-être que la prise de conscience de ce paradoxe.

Dans le champ social comme scolaire, les discours sur la montée de l'insécurité qui appelleraient une restauration de l'autorité, un renforcement des contrôles et des contraintes, courent le risque d'aggraver la situation à laquelle ils prétendent remédier, en ignorant le fait qu'une autorité est forte moins en se faisant craindre qu'en instaurant les conditions socio-institutionnelles du sentiment de sécurité, c'est-à-dire en cherchant à restaurer moins la confiance en elle (en son pouvoir, en sa force) que la confiance des individus les uns en les autres.

5°) En fin de compte, il dérive de ce qui précède que la racine la plus profonde du sentiment d'insécurité (et conséquemment de l'insécurité réelle), c'est le sentiment d'impuissance. On s'éprouve en insécurité quand on a l'impression qu'on ne peut rien contre les menaces qu'à tort ou à raison on appréhende. Cette impression d'impuissance génère, en dernier recours, l'idée qu'il n'y a plus que soi pour pouvoir se prémunir : d'où les conduites d'autodéfense et d'attaque préventive qui, en aggravant la méfiance mutuelle, ne font qu'aggraver la situation.

C'est pourquoi *donner du pouvoir aux gens* est le meilleur remède contre l'insécurité ; et c'est très exactement – ce n'est pas un hasard – la définition de la démocratie. Dans le champ scolaire comme dans tous les autres, la lutte contre les violences, les incivilités, les agressions verbales ou physiques passe par une pédagogie qui donne aux élèves le sentiment qu'ils ont un pouvoir, non seulement pour réduire et prévenir ce genre de conduites (régulation des conflits, élaboration collective des règles), mais aussi pour organiser l'ensemble de leurs activités d'apprentissage. On ne saurait en effet dissocier ce qui, dans la vie scolaire, relève de la sécurité de tout le reste : or c'est malheureusement ce qui se passe trop souvent. On concède aux élèves une participation aux actions concernant la sécurité collective, on les associe à l'élaboration du règlement intérieur, aux pratiques de médiation, etc. mais on se limite à ce qui fait problème. Or les comportements d'agressivité ou d'incivilité ont le plus souvent comme cause des événements relatifs aux activités d'enseignement : une note considérée comme injuste, les frustrations nées d'une compétition scolaire exacerbée, la surcharge de travail à certains moments ou le sentiment d'incompréhension face à un cours. Lutter contre ces comportements implique donc de mettre à plat toutes les causes, toutes les circonstances susceptibles de les provoquer, y compris celles qui viennent des enseignants, de leurs méthodes, de leurs attitudes, qui ont à leur insu des effets dont ils seraient les premiers surpris si on les leur révélait.

Si l'on examine l'organisation actuelle des écoles, et surtout des collèges et lycées français, force est de constater que pour la plupart ils remplissent bien peu de ces conditions. Un collège où les élèves passent d'heure en heure, de salle en salle, d'un professeur à l'autre, d'une discipline à l'autre – comme une voiture sur une chaîne de montage- et où l'on voit, à chaque heure, des foules indistinctes d'adolescents dévaler en masse des escaliers trop étroits ; un collège où ils n'ont pas leur mot à dire sur l'emploi du temps (source de bien des frustrations), où ils ne disposent d'aucun lieu de détente autre que la cour de récréation , ni d'activités extrascolaires susceptibles de forger cette multicollégialité dont nous avons parlé ; un collège où le travail par groupes est inconnu, où l'heure de vie de classe se limite à des informations sur l'orientation ou des admonestations sur le nécessaire respect des personnes et des choses – un tel collège est nécessairement condamné à l'insécurité, et l'étonnant est qu'il n'y en ait pas davantage.

Le discours ambiant sur l'insécurité tend à traiter celle-ci comme un problème en soi ; son contraire, la sécurité, serait une valeur première, indiscutable et incontournable, à partir de laquelle chacun pourrait vaquer à ses propres affaires, exposer ses opinions, débattre des fins et des moyens.

Or la réflexion que nous avons tenté de mener sur cette valeur montre qu'il n'y a pas un concept unique et univoque de sécurité, mais autant que d'ordres et d'organisations sociales. La « sécurité » des allemands sous Hitler n'a rien à voir avec la « sécurité » des citoyens dans un état démocratique. Le problème de la sécurité, contrairement à ce qui se dit bien souvent, n'est ni un problème purement technique (appelant la mise en place des moyens appropriés à la restaurer : surveillance électronique, dispositifs d'intervention rapide, sanctions renforcées, etc.), ni un problème purement moral (appelant ce que naguère certains appelaient un « réarmement moral », la restauration des valeurs traditionnelles, le retour du sens civique, etc.). En réalité, on l'a vu, le sentiment de sécurité (ou d'insécurité) n'est que le symptôme, l'indice du rapport social que les membres d'une société entretiennent les uns envers les autres : confiance anticipatrice et autoréalisatrice ou bien angoisse génératrice d'agressivité, et donc également autoréalisatrice.

Briser le cercle vicieux de l'insécurité et de l'agressivité pour lui substituer le cercle vertueux de la citoyenneté, qui est à la fois une cause et un effet de la paix civile, cela suppose qu'on ne dissocie pas la question de la sécurité des conditions socio-institutionnelles qui la rendent possible. Dans le cas de l'école en particulier, il faut admettre que de ce point de vue toutes les pédagogies ne sont pas égales. Certaines ne maintiennent (souvent difficilement) l'ordre et la sécurité que parce qu'elles appuient constamment leur autorité sur des garants extérieurs à l'école (l'état, la famille) ; tandis que d'autres tentent d'instaurer un ordre qui soit *en lui-même* générateur de calme et de confiance, parce qu'il comporte en lui-même des mécanismes d'équilibration et d'autorégulation.