

Sébastien PESCE

Introduction

**LA « VIOLENCE EN INSTITUTION »
COMME EFFET DE SENS EN CONTEXTE...
VERS UNE RESPONSABILITÉ ASSUMÉE
DU SUJET COLLECTIF**

Lorsque les termes de violence et d'institution sont associés, c'est généralement en référence à trois types de situation : des actes perpétrés par l'institution, et dont les usagers sont les victimes (violence de l'institution) ; des actes perpétrés par des usagers et visant l'institution (violences contre l'institution) ; des actes de violence interindividuelle, entre usagers, entre agents, entre usagers et agents (violences dans l'institution). Il s'agira de montrer ici qu'il est possible de penser un lien entre violence et institution qui se démarque de ces trois perspectives, dont nous commencerons par souligner quelques-uns des présupposés.

**VIOLENCES DE, CONTRE OU DANS L'INSTITUTION :
LES RAISONS DU MALENTENDU**

Entre réduction de l'institution à l'institué...

Denis Laforgue et Corinne Rostaing (2011) ont récemment coordonné un ouvrage dont le titre, *Violences et institutions*, intéresse directement notre problématique. La perspective développée par ces auteurs offre un premier aperçu de la manière dont peut être pensé le lien entre violence et institution dans la recherche contemporaine : cet aperçu ne suffit pas à rendre compte de l'état de la recherche sur cette problématique, mais donne cependant à voir des choix théoriques révélateurs d'une perspective relativement partagée aujourd'hui.

Notons d'abord que la notion d'institution réfère quasi exclusivement, dans cet ouvrage, à la définition classique de « ce qui est institué » : les institutions sont ainsi « entendues [...] comme des mondes sociaux particuliers investis d'une mission orientée vers le bien public ou d'une mission régaliennne, disposant

d'une forte assise organisationnelle et participant d'une œuvre socialisatrice et d'une emprise sur l'individu suffisamment fortes » (p. 9). Hôpitaux psychiatriques, prisons, justice, école, police sont ainsi présentés comme des exemples d'institutions. L'institution *est* ce qui *est*, elle se définit d'abord par sa stabilité, elle est le résultat désormais établi d'un processus d'institution passé, et dont nous avons éventuellement perdu la trace : « Comme toute institution humaine, la religion ne commence nulle part » (Durkheim, 1912, p. 10-11)... et nous sommes les simples témoins de cette existence immémoriale : « La majeure partie des institutions sociales nous sont léguées toutes faites par les générations antérieures ; nous n'avons pris aucune part à leur formation. » (Durkheim, 1895, p. XIV). Durkheim fait de cet aspect des institutions (une origine perdue dans le temps, qui nous échappe) une preuve de leur bien-fondé : elles n'auraient pas ainsi duré si elles n'avaient été légitimes. Cette stabilité constitue un trait majeur de « l'institution » lorsqu'en acquérant cette qualité d'objet elle rend possible la fondation de la sociologie comme science humaine¹.

La sociologie a besoin de croire en la stabilité des institutions pour en faire un objet d'étude, et doit leur assigner cette objectalité pour rendre possible l'activité scientifique. L'institution se voit privée de certains de ses caractères majeurs, que nous évoquerons plus loin : sa dynamique, son caractère processuel (*institution* plutôt qu'*institué*) ; la mainmise des acteurs sociaux sur la convention qui lui donne sens ; sa capacité de transformation, d'ajustement, et plus généralement sa pluralité, sa complexité. L'institution pour être objet de science doit être une chose, et plus encore que chose, elle doit être « une » : le caractère remarquable de l'institution, telle qu'elle est définie dans l'ouvrage évoqué plus haut, est son unité. L'institution est une entité autonome, monolithique, homogène, exclusive de ses usagers (mais dont les agents sont constitutifs lorsqu'ils sont les responsables de la violence institutionnelle... puis exclus quand ils deviennent à leur tour victimes de la violence institutionnelle). Il y a d'un côté l'institution, de l'autre les acteurs sociaux, l'une et les autres se faisant face, comme deux entités autonomes appelées à se rencontrer, ponctuellement à se heurter². L'usage courant du terme d'institution et les représentations que nous en partageons généralement semblent légitimer une telle perspective et donnent le sentiment que cette vision est marquée au sceau du bon sens ; il faut pourtant se distancier de cette apparente évidence, et reconnaître que cette définition résulte d'une approche particulière, choisie parmi d'autres possibles... une approche qui

1. Ainsi, écrit Durkheim dans la seconde préface des *Règles de la méthode sociologique*, « La sociologie peut alors être définie : la science des institutions, de leur genèse et de leur fonctionnement. » (DURKHEIM, 1895.)

2. Lorsque s'entrecroisent des violences émanant des agents et des usagers, situations qui pourraient suggérer une approche complexe de la situation violente, le schéma mettant en scène deux entités autonomes s'affrontant est encore mobilisé dans le recours à la notion de « contre-violence » des usages ; voir à ce propos MAZOYER et BAILLS (2011) et TRAUBE et VILLAT (2002).

contraint le type de lectures qu'il devient possible de produire des situations violentes, en interdit certaines, orientant l'action, empêchant parfois certaines formes de prévention et d'intervention.

Les « trois perspectives » que privilégient Laforgue et Rostaing lorsqu'ils définissent les types de rapports possibles entre *violences* et *institutions* sont assez caractéristiques des effets de cette vision unifiée de l'institution : il s'agit ainsi de « considérer les institutions comme productrices et régulatrices de violence », d'étudier la « capacité des institutions à faire face aux critiques sociales dont elles font l'objet » et d'analyser la « perception qu'ont les acteurs sociaux » (p. 14 et suiv.). Dès lors que le grain d'analyse privilégié par l'approche sociologique suppose l'unité de l'institution d'un côté, celle des usagers de l'autre, ce type de lectures devient assez évident : soit l'institution produit une forme de violence que subissent les usagers (« face à la violence, trois figures de l'institution », p. 249) ; soit les usagers adressent à l'institution leur propre violence. Les textes rassemblés dans l'ouvrage de Laforgue et Rostaing confirment pour une bonne part cette approche. Ils décrivent une institution subissant la violence, en étant d'abord témoin passif, avant de développer des stratégies pour y répondre. Il s'agit d'organiser la « gestion de l'indiscipline » dans une école « poreuse à son environnement » (Amrouche) ou de faire « face au désordre scolaire », jusqu'à gérer l'intervention des parents, vécue dans certains cas comme une violence (Llobet)³.

On retrouve une autre dimension importante des perspectives développées aujourd'hui sur la question de la violence en institution : la violence se définit essentiellement comme un « acte » ou une « action », un événement ponctuel, repéré dans le temps, caractérisé par une certaine unité, produit par un agresseur, un *agent*, et subi par un destinataire, un *patient*⁴. Là encore, une telle perspective, pour pertinente qu'elle semble à première vue, constitue une approche potentiellement réductrice. C'est là encore la supposée unité de l'institution et la manière dont on la place à côté ou face à l'acteur social qui impose une telle lecture ; l'institution produit ou reçoit, comme un tout, « de la violence » incarnée, actualisée sous la forme d'un acte particulier, parfaitement identifié.

Il ne s'agit pas de nier le fait que « la violence » en général est amenée à s'exprimer sous la forme de manifestations particulières et objectivables. Cependant minorer cette dimension de la violence, pour porter un regard qui dépasse le seul moment de la performance violente, permet de développer une

3. On note que nombre de ces textes (voir par exemple les textes de Frédérique Giuliani, Morad Amrouche, Aurélie Llobet) se réfèrent par ailleurs à la notion proposée par Testanière, en 1967, de « violence anomique », entendue dans certains cas comme une violence qui n'a pas de sens, une violence, sinon gratuite, irrationnelle, dont les origines et la motivation échappent aux acteurs. Nous reviendrons sur les enjeux et les limites d'un tel usage de la notion de « violence anomique ».

4. Voir l'article de Pesce, dans ce volume, sur les origines et les effets de cette métaphore de la causalité.

perspective particulièrement heuristique sur les situations évoquées dans notre ouvrage. Si le Code pénal a besoin de se fier à la description et à la caractérisation de faits identifiés pour sanctionner, la recherche et les professionnels peuvent, doivent s'émanciper de cette contrainte pour produire une lecture plus complexe, nécessaire pour prévenir l'émergence des situations violentes. N'oublions pas que la caractérisation des actes du point de vue du Code pénal n'exonère pas le juge (c'est son métier) d'élaborer des interprétations au regard notamment du contexte de ces actes et des événements qui ont amené à son occurrence.

Cette « complexification » du problème permet notamment d'interroger la spécificité de violences qui, si elles semblent être, d'un point de vue purement objectif, du même type que d'autres phénomènes violents observés dans des contextes « non-institutionnels » (mais de tels contextes existent-ils seulement ?) acquièrent une nature spécifique du fait de leur émergence dans l'institution. Réduire *la violence à l'acte violent* évacue bien des aspects de ce qu'est plus généralement la violence en institution. À titre d'exemple, Laforgue et Rostaing remettent en question la pertinence de la notion de violences institutionnelles, considérant que ces dernières n'existent que « dans les institutions les plus totales » (p. 245 et suiv.). Le schéma qu'ils proposent pour opérer une synthèse des formes de violence institutionnelle présente même les violences perpétrées par des agents contre les usagers, dans un contexte institutionnel, comme des violences interindividuelles, semblant ainsi échapper à toute détermination institutionnelle. Elles paraissent exister ou être produites selon une logique dont aucun déterminant ne relève de la dynamique propre à l'institution, indépendamment des facteurs contextuels, des règles, des missions, des modes d'organisation qui définissent l'institution. Cette dernière n'est plus que le théâtre, le décor au sein duquel émergent des formes de violences que l'on pourrait observer ailleurs, impliquant toutes des individus se répartissant les rôles de victime et d'agresseur : défauts de soins, insultes, chahut, incivilité, bagarres, etc. Notre hypothèse est que c'est précisément la difficulté à produire une définition consistante de l'institution, la difficulté à la penser comme autre chose que de *l'institué*, qui amène à cette lecture réductrice de la situation violente.

... et retour de *l'institution instituant*

Yves Bonny proposait récemment une approche de l'institution, dans l'introduction à l'ouvrage *L'institution plurielle*, dénonçant précisément l'illusion de l'unité⁵ : « l'on peut en effet soutenir que la sociologie a depuis ses débuts mis l'accent de façon massive sur la thématique de l'ordre social et s'est inscrite dans un imaginaire de l'unité et de la totalité » (p. 20). Les auteurs retrouvent l'idée

5. Voir BONNY et DEMAILLY (2012).

d'une « institution plurielle », rompant avec le paradigme de l'unité, en en soulignant l'ancienneté. Ce sont en effet certaines des analyses fondatrices proposées par le champ de l'analyse institutionnelle, ici en l'occurrence avec Lourau (1970) qui permettent aux auteurs de problématiser la notion : la distinction entre instituant et institué, entre institution et établissement, entre dimensions topique et morphologique de l'institution (p. 13).

L'un des aspects de l'analyse de Lourau retenu par les auteurs est la « référence à différents moments » de l'institution, les amenant à penser la dimension plurielle de l'institution au regard des « dynamiques actionnelles et interactionnelles en situation », plus généralement des « agencements situationnels » dont l'observation leur semble caractéristique d'un « tournant pragmatiste » (p. 24). Cet intérêt pour la « situation » et plus généralement pour l'action située nous semble en effet renouveler la lecture de ce qui constitue la dynamique institutionnelle. Cependant l'approche pragmatiste semble réduite à la question des agencements situationnels ; les auteurs font preuve de précautions face au risque d'une centration de l'analyse sur la seule échelle du *micro* :

« Ces différentes analyses ont conduit certains auteurs à désigner les transformations du questionnement sociologique par l'idée d'un “tournant pragmatiste”. S'il s'agit de mettre en évidence une réorientation visant à accorder beaucoup plus d'importance que par le passé aux dynamiques actionnelles et interactionnelles en situation à travers lesquelles se construit en permanence la vie sociale, aux ordres locaux contingents qu'elles génèrent, aux formes d'expérience des acteurs, à leurs épreuves, à leur engagement réflexif et critique dans le monde, cette idée est pleinement recevable. Mais elle est en même temps profondément ambiguë si elle revient à soutenir une forme de nouveau sens commun disciplinaire considérant les accomplissements pratiques, les interactions en situation et les agencements locaux comme le nouveau lieu de vérité du social. » (P. 24.)

Ainsi, Bonny propose d'engager « moins un tournant pragmatiste qu'une réorientation pleinement dialectique de la perspective sociologique » (*idem*) selon un double effort : « de formalisation et de modélisation des caractéristiques et configurations typiques par lesquelles l'institution se spécifie structurellement, d'un côté ; de contextualisation et d'attention aux actions et interactions en situation par lesquelles elle s'actualise, de l'autre » (*idem*). Le « tournant pragmatiste » semble, référant ainsi à l'analyse des situations particulières, et à la lecture contextualisée, ou « microsociologique » du social, être défini en opposition à une approche globale de la structure et des transformations sociales. Il n'est pas certain cependant qu'il soit suffisant de parler d'action et de situation pour définir le pragmatisme. Nous en rappellerons plus loin des éléments de définition qui invitent à prendre quelque distance avec une réduction du *pragmatique* au *situationnel*.

Il n'est quoi qu'il en soit pas anodin que les auteurs prennent de la distance avec l'illusion de l'unité des institutions, et en reviennent au moins en partie à une approche de l'institution telle qu'elle a été développée par le champ de « l'institutionnel », dont nous rappellerons ici quelques aspects majeurs. C'est déjà, dans les années 1960, une approche critique de la vision considérée comme traditionnelle de l'institution qui amène Castoriadis, sous le pseudonyme de Paul Cardan (1965), à souligner les limites, et surtout les dangers de la conception des institutions comme étant « stables » : définie comme un donné, l'institution se fige dans une forme, vieillit, pour devenir un handicap, là où son acte de naissance était motivé par le besoin de servir une visée particulière; elle vient freiner le processus social qu'elle devait d'abord servir. C'est précisément ce retournement, en cours lorsque l'organisation ne travaille plus à organiser la poursuite des visées mais à s'organiser elle-même, plus précisément à préserver inchangée, immobile, sa propre organisation, que Lapassade (1978) décrit comme un phénomène de bureaucratisation. La violence produite par l'Institution peut apparaître comme la conséquence de sa désinstitutionnalisation (jusqu'où peut-on parler alors de violence de l'institution?); et la violence contre l'institution devient non pas un frein à la dynamique institutionnelle, mais sa condition même : face au constat de ce « retard des institutions par rapport à l'infrastructure [...] il faut donc briser les vieilles institutions, c'est le rôle de la violence et de la révolution pour permettre de faire émerger des institutions moins définitivement instituées et plus instituanes, plus adaptées à l'infrastructure sociale » (Ardoïno, 1972, p. XIII).

Les institutionnalistes se préoccupent alors avant tout de sauver le terme « d'institution » ; il a selon eux été confisqué jusqu'alors. Alors qu'il devrait décrire un processus (c'est le sens du suffixe *-ion*, désignant une chose en train de se faire), il décrit le résultat de ce processus, l'institué : on utilise le terme d'institution pour ne parler de rien d'autre que de l'institué, et redonner son sens dynamique au terme relève de la nécessité politique, comme moyen d'empêcher la sclérose, ou la réduction de l'institution à l'établissement, du topique au morphologique.

Mais comment saisir le sens de l'Institution si celle-ci ne se définit pas par sa forme, ses modes d'organisation, les phénomènes d'interaction qu'elle accueille, rend possible ou régle? L'une des définitions proposées par les penseurs de l'analyse institutionnelle reconnaît les caractères organisationnels comme déterminants de l'institution, tout en y ajoutant une autre dimension, essentielle dans le cadre de notre analyse. Ainsi pour Ardoïno (*ibid.*, p. xv), l'institution désigne « des groupes sociaux officiels ou tendant précisément à s'officialiser de quelque manière que ce soit dans la société moderne : entreprise, école, syndicat, etc. » (il s'agit bien là des « institutions publiques » évoquées par Laforgue et Rostaing et Bonny et Demailly), mais également « des systèmes de règles qui déterminent formellement et explicitement la vie de ces groupes » et surtout « des significa-

tions sous-jacentes, moins manifestes, plus latentes, informelles, appartenant à l'inconscient du groupe ».

C'est la première définition de l'institution que nous proposons de retenir : elle est un *système de significations, un ensemble de valeurs, de principes, de visées, un système signifiant qui sous-tend, structure et met en mouvement l'organisation*. Le terme d'organisation réfère alors aux quatre niveaux d'analyse proposés par Ardoïno : place des acteurs, relations interindividuelles, dynamiques collectives, et aspects organisationnels (règles, utilisation de l'espace et du temps, fonctions, procédures, etc.). On n'accède à l'institution qu'en dévoilant les significations sous-jacentes qui la déterminent, mais on ne dévoile ces significations qu'indirectement, par la médiation de l'organisation, en identifiant et en faisant parler des « analyseurs » ; l'institution ne se réduit pas à l'établissement ou à l'organisation, elle est son « méta-cadre », ou plutôt elle « traverse le cadre » (Pain, 1993, p. 16). À première vue rien d'autre ne nous est donné à voir que les manifestations objectives de l'institution, mais s'arrêter à ces dernières, ne pas les prendre pour les simples signes qu'elles constituent, c'est tomber dans le panneau d'une lecture traditionnelle de l'Institution qui empêche de la voir véritablement.

L'institution fait sens pour ses acteurs parce qu'elle est sens, système de signes et de significations, dit autrement encore une « institution psychique », un lieu psychique toujours sous l'œil des acteurs qui y évoluent, et qui en ont la charge :

« Les situations institutionnelles concentrent la problématique psychique et sociale quotidienne de l'être humain. D'où l'idée simple et structurante de considérer les institutions elles-mêmes comme des lieux psychiques, et alors de les reprendre, de les "rectifier" (Célestin Freinet), de les "aseptiser" (Jean Oury), pour qu'elles ne nuisent pas davantage, et éventuellement qu'elles autorisent l'émergence et la parole de sujets. » (Pain, 2005.)

L'institution est le « tuteur de la maison symbolique » (Pain, 2007) : par des systèmes de règles et un réseau de significations, elle soutient les sujets et le collectif. Comprendre l'organisation (le fonctionnement, les circulations, les actions) suppose de repérer la manière dont règles, valeurs et significations motivent et régulent cette organisation. Ainsi, en passant de l'analyse *organisationnelle* à l'analyse *institutionnelle*, on cesse de se concentrer sur la surface que l'institution donne à voir pour se préoccuper de sa structure, notamment symbolique, de ce qui l'anime en profondeur. Et il ne s'agit pas, loin de là, d'oublier l'analyse qui porte sur le niveau de l'organisation. L'organisation est, on l'a vu, le moyen et l'objet de l'analyse : moyen de l'analyse, parce qu'elle offre à l'observateur ces analyseurs par lesquels l'institution parle (par lesquels elle est signifiée) ; objet, parce que c'est en agissant sur les éléments de l'organisation que l'analyste, ou les acteurs dans une situation de socioanalyse, transforme l'institution : « désenkyster » l'institution, pour Jean Oury, c'est agir sur

l'organisation, les fonctions et les rôles (*ibid.*). Les *individus* sont pris dans des jeux institutionnels qui les englobent, et qui, en se sclérosant et en leur imposant des règles dépassées, les contrôlent et les rendent muets. Les *sujets*, comme membres d'un collectif, sont porteurs de l'institution, ils sont le lieu même où résident ces significations qui déterminent l'institution. En prenant conscience d'un tel pouvoir, pour peu que la parole leur soit donnée, ils agissent sur l'organisation et par son biais sur l'institution elle-même. Ce processus suppose que le groupe prenne conscience des significations sous-jacentes, et de la manière dont l'institution traverse l'organisation et la détermine.

Au-delà, ou en deçà des mécanismes de contrôle de l'institution décrits ici, apparaît un aspect fondamental de l'Institution : elle n'est plus une unité autonome, indépendante, posée à côté de ou face aux usagers. Comme système de significations elle est produite et aménagée par eux, et sous cette même forme elle les traverse. Plus essentiellement, *le collectif et l'institution se confondent, ils sont une même chose* : le collectif n'est rien d'autre qu'une juxtaposition de sujets qui s'est vu transformer par sa « mise en institution ». Jean Oury (1986) utilise d'ailleurs ce terme, *Le collectif*, pour désigner à sa manière l'Institution. Il devient difficile dans ce contexte de penser la violence comme performance produite par l'une ou l'autre de ces entités (institution d'un côté, collection d'usagers de l'autre). Dans une telle perspective, je ne suis plus, comme acteur social, un pion soumis au « système » : je suis, dans le cadre d'une coopération avec mes pairs, ce système.

Cette dialectique originale entre l'acteur et le système qu'il constitue, ou duquel il participe pleinement, se rejoue quotidiennement, et notamment par l'interaction permanente entre institutions internes et institutions externes, termes en cours notamment dans le courant autogestionnaire de la pédagogie institutionnelle. Ainsi les institutions internes (règles, modes d'organisation, rituels, pratiques langagières), locales, expriment le *donné* des institutions externes, mais elles le « consomment » dans le même temps, le transforment, font pression sur lui. Je n'ai pas prise sur l'Institution avec un « grand I », mais sur les institutions qui structurent, comme modalités organisationnelles, mon quotidien. C'est pour cette raison, parce que l'institution ne se donne à voir et à manipuler que dans les manifestations multiples et complexes qui l'actualisent (la fameuse « institution plurielle » évoquée plus haut), que « l'épistémologie de l'institutionnel » (Pain, 1993, p. 15 et suiv.) exige une approche multiréférentielle (Ardoino, 1980). L'analyse institutionnelle, en s'engageant sur un terrain reconnu comme complexe, doit construire un modèle d'analyse, plus encore reconstruire les sciences sociales en se démarquant de cloisonnements et de « glissements formels », qui par le refus de l'interdisciplinarité et la schématisation proposent une vision du terrain qui s'est condamnée à n'en pas pouvoir rendre compte (Pain, 1993, p. 171). Si cette approche qui s'annonce comme alternative ne se revendique pas alors explicitement d'un tournant pragmatiste

(ce sera pourtant le cas d'autres travaux dans le champ de l'institutionnel), elle s'inscrit dans des préoccupations qui relèvent bel et bien d'une sensibilité pragmatique, sous la forme notamment d'une approche microsociologique et herméneutique.

L'institution comme mutation, innovation et convention permanente

Si l'on se réfère à la perspective qu'offrent les institutionnalistes sur l'institution, on pourrait avancer que la question des relations entre violence et institution est souvent mal posée, simplement parce qu'elle se focalise sur l'analyse des interactions entre deux entités supposées autonomes. Nombre d'auteurs continuent à concevoir l'institution dans une perspective solidariste : elle se définit d'abord comme une contrainte (c'est la définition de Durkheim) et s'impose aux individus dans toute sa « stabilité ». Du point de vue des institutionnalistes, une telle stabilité n'est donc pas, on l'a vu, le caractère déterminant de l'institution, mais le plus grand péril qu'elle court. Et de manière surprenante, les mutations qui devraient être lues comme des mouvements normaux de l'institution sont perçues comme analyseurs de la crise. Parce que le modèle de référence de l'observateur prévoit la stabilité de l'institution, il lit dans cette absence de stabilité un péril. Parce que les tenants de l'institution (qui ne sont plus ses usagers, pas davantage ses agents, mais le politique) exigent une telle stabilité, son absence est vécue comme critique. La rhétorique de la crise peut nous apparaître elle-même comme l'analyseur, dans le champ de la recherche, d'une illusion de la stabilité nécessaire des institutions. Les institutions sont ainsi « fragilisées face à la violence » (Laforgue et Rostaing, 2011, p. 249), du fait notamment d'une forme de « déclin de cette forme institutionnelle classique » (p. 249-250). L'institution perd alors de sa puissance : « l'État, à travers les institutions » (car en effet les institutions sont confondues avec la puissance publique) « paraît avoir du mal à réguler certaines formes de violences, anomiques, délinquantes ou liées aux difficultés de construction de soi comme sujet » (p. 13).

L'institution comme objet mouvant, ayant un cycle de vie, n'est pourtant pas nouvelle ; elle est déjà présente chez un Durkheim (1893) que le modèle solidariste, bien que lui faisant rejeter dans des temps oubliés de tous la naissance des institutions, n'empêche pas de considérer déjà le déclin des institutions : « [I]l n'y a pas d'institution qui, à un moment donné, ne dégénère, soit qu'elle ne sache pas changer à temps, et s'immobilise, soit qu'elle se développe dans un sens unilatéral, en outrant certaines de ses propriétés : ce qui la rend malhabile à rendre les services mêmes dont elle a la charge⁶. » On entrevoit déjà l'idée d'une possible « bureaucratisation », comme moment de la mort de l'institution, définie

6. Durkheim développe cette analyse dans la préface de la deuxième édition de *La division du travail social* (1893).

comme son incapacité à poursuivre les buts qu'elle s'était fixée. Si Durkheim se méfie d'institutions trop stables (ou du moins pense une forme de stabilité qui doit échapper à la sclérose), il perçoit par ailleurs comme condition de l'institution une forme de convention, de contrat : on peut ainsi « appeler institution, toutes les *croyances* et tous les modes de conduite *institués* par la collectivité », la croyance investie par le collectif dans l'institution la conditionnant (Durkheim, 1895⁷). De la même manière, c'est dans la perception, la représentation qu'a le collectif de l'institution (on serait tenté de dire les significations qu'il lui assigne) que cette dernière se définit :

« Ce qu'il importe de savoir, ce n'est pas la manière dont tel penseur individuellement se représente telle institution, *mais la conception qu'en a le groupe ; seule, en effet, cette conception est socialement efficace* ⁸. »

Par une reformulation de l'analyse proposée par Spinoza de la souveraineté, Lordon (2010) montre l'ancienneté d'une telle idée :

« Je n'accorde à une institution quelconque d'empire effectif, de souveraineté, d'autorité effective sur ses sujets que dans la mesure où son pouvoir de les affecter l'emporte sur leur désir de vivre à leur guise. » (Lordon, 2010.)

L'investissement de l'institution par le sujet est condition de son efficacité, un investissement qui vise précisément à vérifier que l'institution continue à viser le but qui lui a d'abord été assigné, et non sa propre survie⁹. L'institution s'éloigne ainsi très tôt de ces deux caractères considérés comme essentiels (elle est stable et s'impose à nous) pour revêtir deux traits bien différents : elle suppose une dynamique (sa mutation n'est pas nécessairement le signe d'un déclin, d'une crise inédite dans l'histoire de l'humanité) et une forme de reconnaissance active, de croyance, de contrat. L'institution est institution aussi longtemps qu'elle est « innovation créative » (Vander Borgh, 2003, p. 346), surtout cette innovation prend la forme non pas d'une invention imposée à l'acteur social de manière exogène, mais d'une production dont il est pleinement acteur, au sein du collectif : c'est une condition pour Ricœur (1990) du développement d'institutions justes.

Institution, pouvoir-en-commun et émergence du sujet

L'institution intervient comme paramètre essentiel de l'individuation en tant qu'elle est institution juste, surtout pas dans une forme d'imposition, mais comme résultat d'une production collective : « C'[est] seulement dans un milieu

7. Dans la préface de la deuxième édition, p. xxiii.

8. Durkheim, dans la préface de la deuxième édition (1895), p. xiv. C'est moi qui souligne.

9. PIERRON (2004, p. 7) identifie d'ailleurs un « niveau fondationnel » de la violence institutionnelle, quand l'institution est « frappée par un phénomène de décroissance » ; « désacralisée », elle est remise en question par des sujets qui la refusent : « l'individu veut élire l'institution ».

institutionnel spécifique que les capacités et dispositions qui distinguent l'agir humain peuvent s'épanouir. » L'individu « ne devient humain que sous la condition de certaines institutions » (Ricœur, 1990, p. 296-297). Autrement dit, le sujet n'émerge pas face à l'institution simplement contraignante, mais par le jeu collectif de la production de cette dernière. L'institution, et ceux qui l'habitent, apparaissent comme une sorte de point d'horizon, de perspective au regard de laquelle le sujet se définit (p. 47). L'institution est ainsi un moyen d'individuation, et d'abord d'identisation, tandis qu'une lecture solidariste à l'excès fait de l'institution le moyen, par la contrainte, du seul processus d'identification.

Or ce processus d'individuation suppose la recherche d'une adéquation entre estime de soi (pour le groupe de référence) et vie bonne au regard des normes sociales (p. 201), vie bonne que chacun vise au sein d'institutions justes (p. 227). Ainsi l'on pense « l'institution comme point d'application de la justice et l'égalité comme contenu éthique du sens de la justice » (*idem*). Ricœur envisage un tel processus d'inscription au regard d'une définition de l'institution qui réfère explicitement au collectif (et non à « l'institution publique » ou à l'établissement) : « par institution on entendra ici la structure du *vivre-ensemble* d'une communauté historique » (*idem*). Plus encore ce *vivre-ensemble* suppose une conception de l'Institution contraire à la perspective solidariste : « C'est par des mœurs communes et non par des règles contraignantes que l'idée d'institution se caractérise fondamentalement. Une manière heureuse de souligner la primauté éthique du *vivre ensemble* sur les contraintes liées aux systèmes juridiques. » Le déploiement de l'institution juste suppose de mesurer « l'écart qui sépare pouvoir-en-commun et domination », de privilégier le premier plutôt que la seconde : elle se fonde dans un « vouloir agir ensemble » (p. 228). L'institution est entendue comme une « aventure de coopération » (*idem*). L'institution n'est vive (et juste) qu'aussi longtemps qu'elle actualise le pacte social (la convention, la visée) qui a présidé à sa naissance : en référence à Rousseau, Ricœur dénonce la situation dans laquelle les hommes ont oublié le vouloir-vivre ensemble originel, et en sont réduits à la seule *fiction* du pacte, à la seule forme qui résulte du contrat mais n'en exprime plus le sens, ne le signifie plus (p. 278). L'institution doit rester une « institution imaginée », notion que développe Stables (2003) en référence à la définition, par Anderson (1983), de la Nation comme « communauté imaginée » ; les institutions ne sont pas simplement des organisations, déjà chez Mauss, nous rappelle Descombes (1996, p. 296), elles sont des « systèmes conceptuels¹⁰ ».

10. Au regard des analyses proposées ici, l'ouvrage de Descombes mériterait probablement davantage d'attention : pour sa défense d'une approche holiste de l'institution, contre l'atomisme et au nom du rôle que les significations jouent dans sa définition (p. 95-96) ; pour sa définition des pratiques sociales (je dirais des institutions internes) comme « langage » (p. 295-296) ; pour la manière dont il associe la définition de l'institution aux significations qui lui sont assignées par les acteurs (p. 300).

APPROCHES SITUATIONNELLES DE LA VIOLENCE EN INSTITUTION

Nous faisons plus haut l'hypothèse qu'une certaine définition de l'institution (la ramenant à l'institué) contraignait une lecture particulière des phénomènes de violence se développant en son sein : d'une part en pensant la violence en institution comme rencontre houleuse entre l'institution d'un côté, le groupe des usagers de l'autre ; d'autre part en réduisant « la » violence en général à des actes particuliers de violence, à des phénomènes ponctuels, supposant toujours un *agent* et un *patient*.

Comme on l'a vu, d'autres lectures de l'institution remettent en question ces deux conceptions de la violence en institution. Il s'agit maintenant de décrire les perspectives qu'offre une lecture complexe et situationnelle de la violence, prenant ses distances avec l'idée que la violence se réduit à des actes particuliers. Par perspective « situationnelle » on entend ici une lecture de la violence qui envisage la complexité des phénomènes et leur articulation (il ne s'agit plus de performances particulières), la variété des acteurs impliqués et certaines formes de « responsabilité collective », la multiplicité des déterminants des phénomènes violents, mais plus encore qui inscrit ces trois dimensions dans une temporalité. Il n'y a pas de violence fulgurante, jouée en un instant ; la violence se construit, se développe au fil de montées en tension¹¹ dont les étapes sont souvent aisément repérables, dans lesquelles tous les acteurs sont amenés à jouer un rôle¹² ; il n'y a par ailleurs pas de violence anomique, sauf probablement dans des cas pathologiques rarissimes, qu'il est finalement rare de rencontrer dans les institutions scolaires, par exemple. Testanière (1967) a probablement été fort mal compris : si la violence qu'il décrit est anomique en ce qu'elle échappe à des systèmes de règles, des modèles, des formes d'organisation collective que l'on avait pu repérer dans les décennies précédant son analyse, il ne faut pas croire pour autant que la violence que l'on observe aujourd'hui échappe à toute signification, qu'elle est gratuite, que ses auteurs, sans aucune forme de détermination antérieure, passent à l'acte de façon irrationnelle.

La violence est le résultat d'une « construction situationnelle » (Meunier et Pesce, 2012), elle prend sens dans des situations qui la déterminent, elle s'inscrit dans des réseaux de significations, même si ses manifestations prennent la forme de gestes et de paroles qui contreviennent aux normes. Penser que l'institution, soudainement, doit faire face à des violences surgies de nulle part, venant perturber l'harmonie d'une mer d'huile, est une erreur.

11. Voir par exemple le texte de Fracchiolla et Romain dans le présent volume ; voir également MOÏSE (2004).

12. Voir plus bas la présentation des « courbes de déconstruction de la violence » qui permettent, au sein d'équipes, de repérer ces phénomènes.

La violence objective comme instant d'une violence perçue qui la dépasse

Une telle réflexion pose la question des définitions que nous admettons de la violence. De manière courante, lorsqu'est considérée la violence en institution, deux dimensions semblent privilégiées : d'abord celle du « micro-conflit », des attitudes ou des actes perçus comme des manquements aux règles de politesse (c'est en ce sens que le débat actuel se concentre sur la notion d'incivilité) ; ensuite ce qui est défini comme performance violente, au regard des normes objectives définies par la loi. Ces deux dimensions, socioculturelle pourrait-on dire pour la première, juridique pour la seconde, constituent bien sûr des éléments essentiels de définition, qu'on retrouvera d'ailleurs l'une et l'autre traitées dans divers chapitres de cet ouvrage. Cependant d'autres éléments de définition de la violence doivent être envisagés pour comprendre la perspective que nous proposons ici : du point de vue anthropologique, la violence est aussi la fameuse vis, cette force vitale, qui est aussi moteur de l'action ; du point de vue social, ce chaos, ce désordre des relations que le pacte social viendra réguler ; du point de vue politique, elle s'exprime dans le champ des luttes sociales¹³.

Comme nous le suggérons plus haut, la société peut difficilement échapper à la rédaction d'un code pénal qui objective la violence, en décrit les formes : là est la condition nécessaire à la sécularisation des principes constitutifs du contrat social, à l'établissement de normes de conduite, au repérage des comportements qui contreviennent à ces normes, et à leur sanction. D'une certaine manière, le sociologue est tenté par la même démarche, les politiques publiques peinent également à s'en passer, et l'on en vient, encore et encore, à penser la violence au regard seulement d'actes repérés et ponctuels. Les récents efforts pour problématiser la violence, dans le champ scolaire, en référence au « harcèlement », témoignent de la prise de conscience que les actes de violence les plus graves ne sont finalement ni les plus nombreux, ni ceux qui alimentent le plus les témoignages des élèves.

L'entrée par le harcèlement est le signe de cette prise de conscience, et offre une lecture plus réaliste de ce qui fait la violence au quotidien dans les établissements scolaires. On ne peut que se réjouir de cette démarche qui a pour effet de produire des connaissances indispensables à la prévention et au traitement des situations violentes, étudiant et sensibilisant à un phénomène réel, qu'il serait déraisonnable de ne pas traiter. En revanche, mal interprétée, une telle approche peut renforcer un réflexe qui consiste à rabattre la violence en général sur l'acte en particulier, en évacuant par ailleurs un grand nombre de phénomènes critiques : la violence se réduit alors aux actes déviants de quelques individus, actes perpétrés contre, et malgré la volonté de pacification de, l'institution scolaire. Il ne s'agit pas ici de remettre en cause les entrées factuelles dans

13. WIEVIORKA (2005) ouvre d'ailleurs son ouvrage de référence sur la question des luttes ouvrières. Sur les définitions de la violence, voir également MICHAUD (1986).

la question de la violence institutionnelle, mais de poursuivre un effort visant à compléter ces analyses d'une perspective situationnelle.

Pierre Merle se situe dans le tournant pragmatiste évoqué plus haut : il décrit ses recherches comme élaborées en référence à Thomas, dont on soulignera qu'il est l'un des principaux auteurs de l'école de Chicago, décrit par Chapoulie (2001) comme l'une des figures du tournant pragmatique de la sociologie. Ainsi, explique Merle (2005, p. 22) :

« Ces recherches ont pour origine le théorème de Thomas, sociologue américain de la première partie du ^{xx}^e siècle : "Quand les hommes considèrent certaines situations comme réelles, elles sont réelles dans leurs conséquences." Par cette formulation quelque peu alambiquée, Thomas insiste sur le fait que les hommes réagissent non seulement aux caractères objectifs d'une situation mais aussi à la perception de celle-ci. Cette perception oriente les comportements humains de telle façon que la situation initiale tend à devenir conforme à la perception des hommes¹⁴. »

Cette analyse relève la prise en compte de la « violence perçue », soulignant la dimension subjective de la situation violente ; elle suggère les limites d'une réduction de la violence à ses manifestations ponctuelles et objectives. On pourrait être tenté d'avancer, en se référant à l'usage courant de l'adjectif, que l'« entrée par les faits » ou « par les actes » longuement décrite plus haut est foncièrement « pragmatique » (puisqu'on regarde ce qui se passe objectivement), pourtant cette entrée offre précisément le contraire d'une lecture pragmatiste, au sens où on l'entend quand on parle de « tournant pragmatiste ». On peut repérer deux premiers éléments de définition d'une lecture pragmatiste de la violence, mises en avant ici par Merle :

- la prise en compte de la dimension contextuelle (on comprend l'acte au regard du contexte de son émergence : les caractères objectifs de l'acte en question ont beau être déterminants, ils ne suffisent pas lorsqu'il s'agit de caractériser la situation violente). Ainsi un même geste ou une même parole changera de sens et de portée en fonction du contexte (c'est l'un des aspects fameux de l'analyse des actes de langage par Austin, 1970 [1962]), certaines insultes relevant d'une agression dans une salle de classe peuvent être considérées comme une manière de s'exprimer « normale » entre adolescents (et ce quoiqu'en pensent les adultes) ; un « t'es con » constituera une manière un peu cavalière de réagir à une plaisanterie entre amis, mais deviendra, à juste titre, l'objet d'une sanction sérieuse si elle est adressée par un élève à un enseignant ;

14. Le fameux théorème réfère à la notion de « définition de la situation » chez Thomas (1923) ; c'est ainsi, pour le chercheur, le point de vue du sujet sur l'Institution qui permet d'en comprendre le sens : « Une institution sociale ne peut être comprise et modifiée que si l'on ne se limite pas à l'étude de son organisation formelle mais si l'on analyse la manière dont elle apparaît dans l'expérience personnelle de divers membres du groupe, et si l'on observe l'influence qu'elle a sur leurs vies. » (THOMAS, 1923, p. 244.)

- la prise en compte de la question du sens : la définition de la situation comme violente dépend de la perception qu'en ont les acteurs, ce à divers niveaux ; doit être considérée l'intention de certains d'entre eux, tout autant que le sens qu'attribuent aux gestes et aux mots ceux qui en sont témoins. Ce qui distingue l'action du comportement, selon la distinction proposée par Habermas, c'est cette catégorie du sens.

Il ne s'agit évidemment pas de rejeter la possibilité d'une qualification (pénale par exemple) de l'acte violent ; une gifle, une insulte, sont des actes violents repérés. L'approche situationnelle ne nie pas leur existence, ni ne conteste la pertinence de la sanction. Ces aspects de la situation violente existent bel et bien, mais ils ne constituent qu'une partie de cette situation. Le chercheur, pour comprendre, a besoin de s'intéresser autant, ou plutôt bien davantage, aux minutes ou aux heures qui précèdent l'événement, s'il veut passer de la description à l'explication, plus encore à la *compréhension*, pour reprendre la célèbre distinction proposée par Dilthey. Si, pris par l'illusion que la violence est ponctuelle, je décris l'instant du coup ou de l'insulte sans observer ce qui se passe « avant » et « autour » de l'acte, si j'ignore les données contextuelles et institutionnelles qui entourent le geste, je peux en effet assez naïvement voir le sens m'échapper et en venir à parler de violence anomique. Seule une analyse plus large permet, au-delà de la sanction, de comprendre les déterminants de l'événement, et ainsi de limiter la possibilité de réitération.

Ce changement de regard, cette importance accordée à la perception par les acteurs de ce qu'est une situation violente, ce changement de posture, amène à redéfinir de manière radicale ce que peut être la violence en institution.

Dimension structurelle de la violence

Cette manière de lire les situations violentes suggère une approche structurelle, qui renvoie à la perspective développée dans le champ de l'analyse institutionnelle. L'analyse de Merle permet de déjouer un contre-argument traditionnellement adressé aux analyses situationnelles : donner du « sens » à l'acte de l'agresseur reviendrait à justifier cet acte et en minorer la portée ; dénoncer une responsabilité du contexte amènerait à déresponsabiliser l'agresseur et (parce que l'on pense toujours qu'il faut qu'un acte ait un responsable et un seul : à qui la faute ?) transférer cette responsabilité de l'agresseur à la victime, par exemple l'enseignant. L'approche structurelle ne voit pas davantage l'enseignant que l'élève comme « coupable » ; par définition c'est à la structure qu'elle s'intéresse : « Le sentiment subjectif d'humiliation de l'élève peut, dans certaines situations spécifiques, ne correspondre ni à l'intention probable, consciente ou inconsciente, du professeur, ni à la réalité sociale que le chercheur tente de connaître » (Merle, 2005, p. 24), et ailleurs :

« La violence institutionnelle est de nature structurelle, au-delà des enseignants eux-mêmes. Ils en sont cependant les supports, notamment en raison de leur ignorance des principes généraux du droit. Par exemple, le principe d'égalité de traitement et le droit disciplinaire (cf. les problèmes liés à la définition du fait coupable ou à l'individualisation de la sanction) sont souvent méconnus [...]. Le non-respect des principes généraux du droit scolaire, par ignorance de leur existence, provoque ressentiment, sentiment d'injustice et génère un climat de conflit. » (Merle, 2007, p. 60.)

Il faut entendre ici l'adjectif « structurel » au sens courant (qui s'oppose à « conjoncturel ») et au sens d'une mise en cause de la structure organisationnelle de l'Institution ; la violence n'est pas simplement conjoncturelle, elle est déterminée par les structures de l'Institution, par ses modalités organisationnelles ; déterminée, encore une fois, au sens d'une détermination qui permet de cerner les significations qui sous-tendent l'acte (le « niveau institutionnel », au sens d'Ardoino). L'exemple de Merle est ici parlant : la violence, en tant que structurelle, se joue au-delà des enseignants, et s'ils en sont les supports, ils n'en sont pas les responsables pour autant, dans bien des cas : une connaissance partagée, par les acteurs, des principes du droit, des modalités de formation et d'information, des formes de sanction, des procédures de repérage et de traitement des infractions, tout cela relève bien d'une responsabilité collective... d'une responsabilité de l'institution *comme* collectif : on ne succombera pas ici à la confusion classique entre « responsabilité de l'institution » et responsabilité de la hiérarchie (« c'est la faute du chef » car, encore une fois, il faut bien que ce soit « la faute à quelqu'un »). La performance violente est un analyseur : parce que la structure a le pouvoir de produire les conditions de cette performance, cette performance en retour dit quelque chose de ces conditions et opère comme un commentaire de la structure.

Ce sont donc tous les aspects de l'organisation, des groupes, des relations individuelles, qu'il devient nécessaire d'identifier pour déconstruire les situations. Nombre d'exemples sont suggérés. Monceau (2006, p. 23) analyse une « troublante individualisation des pratiques éducatives », faisant l'hypothèse que la relégation au second plan de l'action éducative des dynamiques collectives pour se focaliser sur le face-à-face pédagogique construit des situations potentiellement critiques :

« La transformation des pratiques éducatives (évoluant de formes collectives vers des formes individualisées) qui se trouve en phase avec des mouvements plus généraux de la société et du statut de l'enfant, produit à la fois de “nouveaux” comportements d'enfants qui surprennent et heurtent les professionnels, et la délégitimation de l'expérience éducative propre au métier de ceux-ci. »

Pain (2007) parle ainsi de « pathoplastie institutionnelle », de configuration par l'institution de situations pathogènes.

Violence institutionnelle ou institution violente ?

On ne peut donc pas réduire la « violence institutionnelle » à une violence perpétrée par « l'institution » comme entité autonome, ou par des agents se revendiquant de l'institution, et dont les victimes seraient les usagers. Bien sûr cette violence existe ; non seulement elle existe, mais elle est permanente dans les institutions contemporaines. Cependant elle est difficilement imaginable dans les formes d'institutions justes que nous voulons décrire ici.

Pain (2002) définit la violence institutionnelle au regard d'une perspective situationnelle : « La violence, comme toute situation, condens[e] du "contexte", tout en ne donnant à voir que de "l'interaction" et des "comportements". Si nous nous intéressons aux institutions, sociales, éducatives ou scolaires, nous tenterons de saisir la violence comme situation institutionnelle ; que ce soit une violence contre l'institution, de l'institution. » (*Ibid.*, p. 1.) Pain décrit ainsi des institutions « délinquantes » et « maltraitantes » (p. 2), considérant « qu'une part des violences en milieu scolaire est étroitement liée à la violence même de l'établissement », et qu'une « école peut être entendue comme délinquante, ou violente, à partir du moment où elle ne traite pas les problèmes [...] voire les néglige » (p. 5).

L'institution est violente, et probablement l'est en grande partie sans intention, sans conscience, sans volonté de ses acteurs, mais par omission (de réflexion, de réflexivité), par négligence (non pas au sens d'un parent négligeant de surveiller ses enfants, mais au sens d'une absence de conscience et de réflexion sur les enjeux) ; l'institution est violente par la médiation de ses modalités d'organisation, dès lors qu'elle sous-estime la complexité des conditions organisationnelles qui assureront à la fois l'application des principes du droit (c'est l'analyse de Merle évoquée plus haut) et la sécurité des usagers et agents :

« *C'est à ce point institutionnel que se fondent la maltraitance et l'abus symbolique* : les élèves exclus sans procès ni procédures, sans reclassement, les élèves victimisés d'un accord tacite, la violence de certains bulletins, le mépris envers les parents, la rumeur, les on-dit, le bouche à oreille ségrégatifs, l'insulte par refus de toute relation active, en quelque sorte par défaut, le harcèlement du bon et du mauvais élève. » (Pain, 2002, p. 6.)

Dans ce contexte, Pain identifie deux figures de la « maltraitance scolaire » :

« une figure extrémisée, où l'établissement se comporte en *institution violente*, avec la présence d'atteintes physiques, verbales graves, d'atteintes contre les biens, couvertes par l'indifférence, l'incompétence ou, au contraire, le fatalisme des adultes ; une figure insidieuse, où l'établissement n'assume pas le respect, la justice qui doivent être siens, et se comporte en *institution abusive* au niveau de l'accueil, de la disponibilité à la parole, de la vigilance devant les problèmes, de la pédagogie » (*ibid.*, p. 8).

On voit là une définition devenue classique de l'institution violente : lorsque Pain décrit « l'abus symbolique », il parle d'une forme de violence institutionnelle comme violence commise par des acteurs individuels ou collectifs (enseignants, direction) *au nom* de l'institution, tout en inscrivant cette analyse dans une approche situationnelle :

« L'abus symbolique, c'est la revendication, ou la justification de fait, d'actes psychologiques ou d'attitudes au nom de l'institution, de ses mandants, de ses représentants ; la maltraitance institutionnelle y ajoute la répétition, la durée, parfois l'état d'esprit, éventuellement par le biais d'une idéologie autoréférente ("nous sommes là pour ça") ; la violence institutionnelle est la pérennisation identitaire de l'ensemble, à ce point où les comportements professionnels, les groupes institutionnels, et par exemple l'idéologie administrative, se conjuguent dans l'attaque et la persécution de l'utilisateur, ou de certains usagers. Nous nous situons volontairement et tout entier dans le champ interactionnel des attitudes. Après tout, l'état des lieux, l'accueil, la socialité, la pédagogie, l'éthique, c'est le climat, c'est-à-dire l'enveloppe psychoprofessionnelle de l'institution. Or le climat participe des mœurs et des relations sous toutes les latitudes. En institution, il contient autant qu'il détient, la relation. » (P. 12-13.)

Il y a là une forme de violence institutionnelle dont l'analyse est essentielle, en ce qu'elle donne vie à l'institution sans la réduire à sa hiérarchie ou à ses agents. Elle permet de penser des effets de situation, de contexte, qui échappent à l'intention des acteurs (ce qui ne signifie pas qu'elle échappe à leur responsabilité, qu'elle interroge au moins partiellement). Attention cependant à ne pas mésinterpréter cette analyse : si on perçoit dans la forme de l'institution maltraitante une forme de violence institutionnelle, ni la violence en institution, ni la violence institutionnelle ne se réduisent à la violence *de* l'institution, dont la considération exclusive nous ramènerait à l'opposition entre institution d'un côté et usagers de l'autre. C'est cette violence en institution qui n'est plus seule violence de l'institution qui va maintenant nous intéresser.

VIOLENCE EN INSTITUTION ET RESPONSABILITÉ DU SUJET COLLECTIF : UNE FICTION HEURISTIQUE

Nous nous situons dans ce qui suit dans un idéal évoqué plus haut : celui d'une institution juste. Idéal donc, utopie, dans laquelle nous proposerons de définir la violence institutionnelle comme violence faite à soi-même par la médiation de l'institution ; utopie nécessaire pour penser une telle définition, utopie surtout hors de laquelle cette définition semblera à juste titre absurde. Nous voulons insister sur un point : comprendre l'émergence de la violence en institution, mais aussi la prévenir, reste impossible tant qu'agents, pouvoirs

publics, chercheurs, réifient « l'usager », le privent de parole en en faisant l'objet, le *patient* de l'œuvre poursuivie par l'institution. C'est seulement en revenant à des définitions dynamiques de l'institution, pensées comme résultat vivant d'une convention perpétuellement renouvelée, que l'on peut rendre à l'usager à la fois sa parole et son statut de sujet. Cependant, en lui accordant ce statut, en lui reconnaissant une participation à la puissance instituante du collectif, on souligne sa participation, comme membre de ce sujet collectif qu'est l'institution, à une forme de responsabilité collective. Il n'est pas alors simplement un sujet dans l'institution, mais il est pleinement, au sein du collectif, l'institution elle-même. Il n'y a plus alors de « faute à », plus de responsabilité individuelle à traquer, dissimulée qu'elle serait derrière l'illusion de cette « personne morale » (Pierron, 2004, p. 1) qu'est l'institution : il n'y a plus qu'une responsabilité collective.

L'usager non plus objet de l'institution mais sujet instituant

Vidal (2004) développe une analyse de la violence institutionnelle dont l'un des intérêts majeurs réside dans la prise de distance avec des formes spectaculaires de violence, avec l'acte violent lui-même : « lorsqu'habituellement la question de la violence est invoquée, il est remarquable que l'on fasse le plus souvent état de violence agie, physique, bruyante, produisant des éclats et parfois de la casse. Mais il me paraît important de travailler sur une forme de violence particulièrement inquiétante, se tramant, s'imposant et s'exprimant selon d'autres voies : nous pourrions la nommer *violence silencieuse*, négative, violence par soustraction » (p. 106). Vidal analyse cette « violence par absence de réponse, par ignorance de l'autre » comme une « authentique entreprise de négation, ou "néantisation" de l'autre, lorsque celui-ci subit la destitution de son statut de sujet parlant » (*idem*).

Cette forme de négation se définit bien comme une violence de l'institution, perpétrée par l'agent, au nom de cette institution, dès lors que ce dernier devient « maître du rituel, des postures, mais aussi du sens », l'usager n'ayant plus voix au chapitre. Pour Vidal il y a là quelque chose qui relève de la relation perverse, dans laquelle « on parle *pour* l'autre, on désire *pour* et non *avec* ». L'autre, l'usager dans ce cas, est réifié :

« Il est le *patient* objet de soins, l'*handicapé* objet de rééducation, l'*enfant* objet de pédagogie [...]. L'autre est donc *objet* de méthodes et de doctrines, et son seul rôle se limite bien souvent à s'y plier par son comportement jusqu'à en illustrer le bien-fondé. » (P. 112-113.)

L'institution se fige en préservant sa forme, sa stabilité devient la finalité dans un processus qui sacrifie le sens ; « dans le système pervers-technocratique on teste, on rééduque, on instruit, on soigne, on toilette, on fait manger, on

couche, mais tout cela reste désespérément fruste et concret. Tout ce qui est de l'ordre de l'humain, du désir, de l'immaîtrisable, tout ce qui fait désordre dans le machinisme millimétré de l'organisation est irrémédiablement voué au silence et à l'oubli » (p. 113).

Cette définition d'une violence négative réaffirme la dimension de la signification comme déterminante de l'institution juste, sa négation comme moteur de la *désinstitutionnalisation*, de la réduction de l'institution à l'organisation. Alors que « ce qui est néantisé, c'est donc en définitive le désir de tel ou tel sujet (patient ou soignant) qui cherche à se faire entendre, à trouver relais et à faire acte dans la structure » (p. 114), c'est l'institution comme projet commun, comme résultat en acte et en mouvement d'un « vouloir-agir » honoré dans la mise en scène d'un « pouvoir-agir » reconnu comme légitime, qui disparaît derrière l'organisation.

Violence institutionnelle : se faire violence à soi-même par la médiation de l'institution

Cette définition de la violence institutionnelle comme « violence faite à soi-même par la médiation de l'institution » me semble assez dérangeante pour mériter une courte illustration, que je puiserai dans mon expérience personnelle.

J'ai été pendant plusieurs années enseignant et éducateur dans une institution développant une « pratique de l'institutionnel ». Parfois, dans des moments de grande fatigue, l'un des professionnels (et j'ai souvent été moi-même celui-là) faisait part de ses revendications à l'équipe : « Je suis en difficulté avec tel élève, et l'école ne m'aide pas » ; « le cours de maths est ingérable, l'institution me met dans une situation impossible » ; « je signale ce problème logistique depuis des mois, j'exige maintenant que l'institution le règle ». Parce que cette institution était, selon moi, une « institution juste », ce type de prise de parole était rare. D'autant plus rare que la réponse qui suivait était connue de tous : « Tu demandes à l'école ? Tu exiges de l'institution ? Mais c'est qui, l'institution ? Un vieux monsieur avec une barbe blanche ? » Exactement de la même manière, quand un enfant se plaignait dans les couloirs d'avoir été insulté pendant des jours ou des semaines par un camarade, il lui était demandé : « Est-ce que tu t'es plaint à la réunion ? Est-ce que tu as demandé de l'aide ? »

Ces deux exemples sont extrêmement révélateurs. Dans les deux cas, l'illusion d'une conscience de l'institution qui serait indépendante des sujets qui l'animent est dénoncée, et le sujet est renvoyé à sa propre responsabilité ; il n'a rien à attendre de l'institution, car il *est* l'institution ; il a la responsabilité de dénoncer la violence, de la faire cesser, et dans le même temps il en a les moyens : l'éducateur dispose d'une réunion dans laquelle il a tout pouvoir d'élaborer avec l'équipe des modes d'organisation qui vont permettre d'atténuer ou de supprimer la violence qu'il ressent dans certaines situations ; l'enfant

dispose d'une réunion dans laquelle il peut signaler ses difficultés, et dont il sait d'expérience qu'elle travaillera effectivement à mettre un terme à la violence qu'il subit. Le sujet est renvoyé, dans l'institution juste, à sa responsabilité, mais bien comme part d'une responsabilité collective; il n'est pas considéré comme responsable à titre individuel d'une situation violente, la faute ne lui est pas renvoyée; il lui est simplement signifié par d'autres (pas par la « hiérarchie ») qu'il participe d'une responsabilité collective, et qu'assumer sa part de la responsabilité du sujet collectif suppose souvent simplement de poser le problème, puis de partager avec le collectif la recherche de solutions.

Ainsi, rejeter la réduction de la violence en institution à l'opposition simpliste entre deux parties en présence (usagers d'un côté, institution de l'autre) amène naturellement à s'interroger sur les enjeux et les limites de la notion de « violence institutionnelle » : la perspective situationnelle rend prudent face à la vision d'usagers agressant l'institution, de même elle questionne l'idée d'une violence de l'institution envers les usagers. Le péril serait de réitérer la confusion extrêmement présente dans les équipes éducatives ou enseignantes notamment, entre hiérarchie et institution. Au lieu d'être mise à sa juste place (elle est un aspect de l'organisation parmi d'autres, au même titre que la définition des fonctions et missions de l'ensemble des acteurs, les plannings, les espaces, le mobilier, les règles de fonctionnement, les programmes, les modes de prise en charge), la hiérarchie est prise pour « l'institution », l'institution rabattue sur la hiérarchie. On dit ainsi aisément « l'institution est maltraitante » pour signifier « j'ai un problème avec le chef de service »; or le chef de service est la hiérarchie, mais il ne se confond pas avec l'institution, du moins pas plus que chacun des agents et des usagers.

Si l'institution existe en tant qu'imaginée, si sa réalité sociale est le résultat d'une forme d'investissement symbolique, elle en vient à exister comme « sujet de conscience » : en d'autres termes, c'est l'institution qui parle dans les discours de ses membres. Lorsqu'un président de la République s'exprime sur un sujet, son intervention peut être traduite par les médias sous la forme : « La France a pris position sur le sujet de... »; des expressions comme : « Le Sénat a entériné la loi sur... », « L'Assemblée débat aujourd'hui de... » supposent que dans les paroles et les actes des acteurs individuels s'exprime l'institution comme sujet de conscience. L'institution existe comme produit de la conscience et dans les performances verbales des acteurs, et c'est en ce sens que l'institution se confond avec les acteurs, et eux avec elle. Dire « l'institution me fait violence » c'est toujours dire dans une certaine mesure, si l'institution est prise pour ce qu'elle est (et non pour de l'institué, et non pour le jouet de la hiérarchie), si mon pouvoir ne m'a pas été confisqué par le processus de bureaucratisation, aussi longtemps que l'institution existe en tant que communauté imaginée par ses acteurs : « Je me fais violence par délégation de mon pouvoir instituant », « je me fais violence par la médiation de l'institution ».

Penser la responsabilité collective, la responsabilité du sujet collectif, est bien une fiction. Il ne s'agit pas de dire, lorsque l'on observe des coups, des insultes, du racket, que la victime est responsable de ce qui lui arrive. La forme de responsabilité collective que je décris ne permet de penser la situation violente que dans le cadre d'institutions justes, or les organisations que nous observons, au sein desquelles ces formes de violence existent, ou plutôt persistent, ne sont pas des institutions justes. C'est bien en ce sens que le modèle de la responsabilité collective est une fiction, cependant une fiction à mon sens heuristique.

Fiction heuristique... dans quelle mesure ?

Parce que les institutions ne sont généralement pas justes, parce qu'elles se sont figées dans l'institué, la notion de responsabilité assumée du sujet collectif reste une fiction heuristique, pour deux raisons au moins : elle nous offre d'abord un mode de lecture original de la situation violente ; elle nous propose ensuite une visée.

En ce qui concerne le mode de lecture, il s'agit avant tout de faire le choix d'une conception pragmatiste au sens fort, qui reconnaît bien sûr l'importance du caractère situé des actes violents, mais qui ne réduit pas pour autant le pragmatique au situationnel. Nous inviterons plus loin le lecteur à considérer les formes possibles d'une telle lecture, mais nous insistons avant tout sur la place qu'occupe la catégorie du sens dans cette perspective.

Pour ce qui est de la visée, l'argument est simple : nous ne devons pas cesser de poursuivre l'idéal de l'institution juste, nous devons espérer dans le contexte de cette situation voir le sujet de nouveau investi d'une part de cette responsabilité assumée du sujet collectif, et nous ne pouvons pas pour autant l'imaginer assumant cette responsabilité tant que les outils qui permettent de le faire ne lui ont pas été fournis. Cette fiction est ainsi heuristique en ce qu'elle nous contraint à interroger les conditions de cette réaffirmation du « pouvoir-en-commun » comme moteur du processus d'institutionnalisation, à chercher des voies pour l'atteindre, ou à les emprunter en suivant ceux qui ont défriché le terrain, en expérimentant, en tâtonnant, plus fondamentalement en s'imposant une exigence éthique dans l'animation de l'institution (dont on peut résumer le principal trait à la reconnaissance du sujet comme agissant, parlant, instituant).

Comment se caractérisent de telles institutions justes ? Dans l'institution juste, la responsabilité de l'œuvre d'institution est partagée, dans la réalité elle est dans les mains d'un tout petit nombre ; dans l'institution juste les usagers se voient doués de parole, dans la réalité ils en sont privés ; dans l'institution juste ils sont sujets, mais patients dans l'actualité de l'institution ; les élèves ou les jeunes pris en charge, dans l'institution juste, disposent d'un outillage complexe pour manifester leur pouvoir instituant, ils ont la connaissance de ces outils, les maîtrisent, en font l'usage et sont reconnus comme légitimes à le faire...

Or dans les écoles et les foyers, la capacité à dire et à proposer est généralement confisquée, dans le meilleur des cas elle est reléguée à des discussions de couloir, à des échanges interindividuels qui échappent à l'institution ; dans l'institution juste chaque usager et chaque agent est invité en permanence à « imaginer » sa communauté, à fonder en actes et en parole une institution vivante, dans la réalité l'institution est un poids mort et imposant dont il faut supporter les contraintes absurdes sans broncher.

Comment penser dans un tel contexte une responsabilité partagée, assumée, du sujet collectif ? Difficilement, en effet : de fait ce sont encore bien les enseignants, les éducateurs, les soignants, qui décident de qui peut parler, quand, selon quelles conditions ; on ira plus loin encore : il est *naturellement* de la responsabilité de ces « agents », il leur revient effectivement la responsabilité d'organiser les moyens par lesquels les usagers prendront la parole... s'il n'est par définition pas à leur charge de faire en sorte qu'enfants, adolescents, patients prennent la parole, il relève de leur responsabilité de construire l'arène et les conditions d'ambiance qui conditionneront cette prise de parole.

Et c'est de cette arène qu'il est finalement essentiellement question ; peut-être n'y a-t-il rien d'autre à chercher, dans la poursuite de l'idéal de l'institution juste, que les moyens de créer les espaces et les moments de la prise de parole, dont tout le reste découle, au regard desquels l'ensemble des institutions internes prennent sens, à l'aune desquels elles trouvent l'occasion de devenir opérantes : c'est l'institution instituant (Oury et Vasquez, 1967, p. 84 et suiv.) qu'il nous faut chercher à reconstruire dans chaque institution particulière. Pour le dire autrement, et d'une manière à laquelle recourent plusieurs des auteurs du présent ouvrage, c'est la conflictualisation dont il faut garantir les conditions. Aiguillon essentiel de l'institution juste de Ricœur (1990, p. 291), le conflit est une « partie intégrante des sociétés » (Freund, 1995, p. 8), il offre la possibilité d'élaborer dans la situation de nouvelles règles (p. 12). En d'autres termes, le constat de la violence en institution révèle l'inadéquation de la structure, constat qui, problématisé au sein du conflit scénarisé, prévu par « l'organisation » permettra de nouveaux aménagements : c'est à cette condition que l'institution rattrapera le retard provisoirement pris sur l'infrastructure, pour reprendre l'expression de Cardan/Castoriadis. C'est bien comme le cœur du processus d'institutionnalisation que Simmel conçoit le conflit : il est plutôt une forme d'unification (condition du collectif selon nous) que de lutte (Freund, 1995, p. 12-13), surtout il permet de sortir des « configurations cristallisées » qui se figent en un « monde objectif » (pour nous l'institution réduite à son état d'institué) :

« L'histoire humaine est le perpétuel conflit entre la vie, productrice de formes grâce aux individus créateurs, la culture qui est la non-vie des formes suprapersonnelles, réifiées, figées et pour ainsi dire congelées dans le devenir [...] ».

L'individu ne peut se dépouiller d'une forme qu'en accueillant une autre au cours de sa vie qui, elle, n'est pas prisonnière des formes. Simmel parle à ce propos de la "tragédie de la culture", en ce sens qu'il appartient à la culture de préserver les formes ou d'en créer de nouvelles, mais par cette culture elles deviennent objectives et autonomes, détachées de toute vie. » (Freund, 1995, p. 15.)

Une fois entamé le processus de bureaucratisation, le conflit devient, plutôt que le symptôme utile d'un mal qu'il nous faudra combattre, le mal lui-même : « Le conflit n'apparaît plus que comme un désordre dans l'autorégulation du corps social. » (Lapassade, 1978.) Tant que l'institution vit encore comme institution, la « conflictualité » reste le cœur du « travail » : « Comment ose-t-on exprimer un désaccord ? Où, quand, à qui en parler ? » (Vander Borgh, 2003, p. 352.) Cette conflictualité est « indispensable à la santé mentale de toutes les équipes » (*ibid.*) ; « la capacité à la conflictualité met à l'épreuve "l'appareil à penser" du groupe, sa capacité à intégrer les différences, à produire de la cohérence malgré l'impuissance et l'impossible auxquels toute entreprise humaine est confrontée » (p. 353).

Résistance à la lecture situationnelle... et contre-résistance

Le schéma agent/action/patient est largement incorporé, autant par les professionnels que par les acteurs. Il nous est pour cette raison non seulement difficile, mais souvent même insupportable, d'envisager une lecture des situations violentes qui y échappe ne serait-ce que partiellement. Comme nous le signalions plus haut, toute évocation du rôle du contexte dans l'émergence de la situation violente provoque des réactions de rejet, parce que cette évocation donne l'illusion d'une déresponsabilisation des éventuels auteurs. Pourtant, on comprend mieux cette analyse si l'on se réfère à la thèse de François Mourlevat (2006), qui parle de « violence d'environnement » ou de « violence quantique » pour décrire une violence qui peut exister sans agent, sans acte repéré, parfois sans qu'on puisse identifier une victime en particulier.

Je peux percevoir comme une grande violence le fait de ne pas trouver de papier dans le photocopieur, cinq minutes avant le début de mon cours... voilà un bel exemple de situation violente sans agent ni action et, si l'on se réfère à une lecture objectiviste de la violence, il n'y a là aucune « victime objective » d'un quelconque forfait, d'un délit, d'une infraction, d'un crime. Et pourtant chacun sait à quel point la situation peut irriter, être perçue comme violente : violence structurelle ici, violence de la structure et qui, sans aucun doute, interroge l'organisation collective de mon équipe... il y a là possibilité de penser une responsabilité assumée du sujet collectif : je suis responsable de ne pas avoir fait plus tôt mes copies ou anticipé la préparation de mon cours ; le collègue qui m'a précédé est responsable de n'avoir pas signalé aux services administratifs

que la machine était à court de papier ; mais nous sommes surtout responsables collectivement, non pas de cette situation passée, mais de la future « conflictualisation » de cette expérience pénible, responsables collectivement de l'élaboration de procédures nouvelles qui éviteront que les conditions de cette pénible expérience ne soient de nouveau réunies.

Mais l'enjeu de l'observation de la situation violente dans son ensemble dépasse le seul cas des « violences d'environnement » ; la question se pose de la même manière dans le cas d'une insulte proférée, à l'adresse d'un enseignant, par un élève. C'est quand elle est appliquée à ce type d'événements que la lecture situationnelle peut d'une part sembler inutile (l'acte semble correspondre à une infraction aisément qualifiable, objective, à un « instant violent »), d'autre part dangereuse (encore une fois, observer le contexte reviendrait à minorer, voire à nier la responsabilité de l'élève). Et pourtant, il ne s'agit probablement pas dans cet exemple d'une violence fulgurante, ni anomique : sauf dans le cas peu probable où l'élève en question est atteint du syndrome de la Tourette (l'institution, si elle n'est pas maltraitante, aura alors pris soin de prévenir l'enseignant), l'acte violent s'inscrit dans une construction.

L'outil développé il y a quelques années par Casanova, Cellier et Robbes (2005), les « courbes de déconstruction de la violence », est régulièrement utilisé en formation pour accompagner les équipes dans la compréhension des enjeux d'une lecture situationnelle. Même dans le cas de situations comme celle évoquée ici, l'équipe repère toujours aisément les étapes clés d'une montée en tension, les enjeux et les significations associés à chacune de ces étapes, et avec eux les moyens de prévenir (pas nécessairement d'éviter absolument) une nouvelle occurrence. S'il est alors pleinement reconnu la responsabilité individuelle de l'élève (il a fait le choix du passage à l'acte), on constatera probablement dans le même temps que la violence en question n'est pas anomique, quelle n'est pas dénuée de signification pour son auteur (ce qui ne la justifie pas pour autant) ni fondée sur la méconnaissance de la norme : selon les cas, on se rendra compte que l'élève était alors excédé suite à une altercation avec un camarade, qu'il a été destabilisé par un changement de programme dans le cours ou l'annonce d'un devoir à la maison, que l'absence de conflictualisation d'une interaction antérieure avec l'enseignant a permis que se développe une tension larvée, etc. Dans le champ de la pédagogie institutionnelle notamment, on connaît bien ces phénomènes, et on n'a aucun mal à traiter de façon complexe (selon plusieurs axes d'intervention) un incident dont on reconnaît les motivations elles-mêmes complexes. Ainsi, face à une situation de ce type, il est à peu près certain que l'élève sera sanctionné pour son acte, mais dans le même temps, la déconstruction de l'événement par le groupe, dans un « conseil » ou une heure de vie de classe, permettra de s'engager dans un travail de prévention : on s'assurera désormais de prévoir un espace pour le traitement des conflits entre élèves, afin d'éviter qu'ils soient suivis d'une montée en tension provoquant ce type d'insultes ;

on débattrait de la manière dont le programme est annoncé, modifié, négocié, et on créerait une procédure fondée sur ces réflexions ; on prévoirait la possibilité pour les élèves ou les enseignants de problématiser leurs conflits. En d'autres termes, si un certain niveau du traitement prend en compte la violence objective, la violence la plus visible, et y répond en adoptant le point de vue indispensable d'une interprétation objectivante de la situation, reconnaissant l'existence d'une responsabilité individuelle, un autre niveau de traitement permettra d'assumer la responsabilité collective des acteurs de l'institution, responsabilité dans la prise en charge réflexive de l'institution et dans la transformation de ses structures. Moins que la construction des espaces de conflictualisation eux-mêmes, ce qui est généralement difficile pour les équipes, c'est d'accepter une lecture de la situation comme complexe, là où l'explication monocausale de l'événement est souvent un réflexe très ancré.

PRÉSENTATION DE L'OUVRAGE

Lorsque le projet du présent ouvrage est né en 2009, l'invitation faite aux contributeurs ne s'inscrivait pas dans la perspective présentée dans cette introduction. Il s'agissait alors de structurer l'ouvrage autour d'une série d'approches thématiques, ce dont les titres des diverses contributions témoignent. Ce volume ne rassemble pas des textes proposant une perspective explicitement pragmatiste sur la violence, quasiment aucun ne se revendique *a priori* de l'analyse présentée jusqu'ici. Pourtant, la réflexion que nous proposons sur la dimension situationnelle de la violence et sur la situation violente comme phénomène signifiant est en partie alimentée par la lecture de ces productions. C'est pour cette raison que nous invitons le lecteur à considérer l'angle pragmatiste comme une grille de lecture possible, parmi d'autres, des textes rassemblés ici. Nous reviendrons rapidement ici sur ce qui détermine une telle lecture des phénomènes institutionnels, avant de présenter, au regard de ces éléments, les différentes contributions.

Quel tournant pragmatiste ?

Nous évoquons plus haut les commentaires de Bonny, dans l'introduction de *L'institution plurielle*, en soulignant le fait que le tournant pragmatiste semblait associé par cet auteur à une centration sur l'observation située des faits et des interactions, une analyse des « agencements situationnels », selon une perspective microsociologique. Or nous le suggérons, il n'est pas certain qu'il soit pertinent de réduire le *pragmatique* au *situationnel*.

L'adjectif « pragmatique » est notamment utilisé, dans la recherche francophone, pour désigner des travaux sociologiques émergeant dans les années 1970 en France, et dont la caractéristique est d'envisager le social du point de

vue de l'expérience des acteurs. Nachi (2006) décrit ainsi une « sociologie pragmatique » qui se construit avec les travaux de Latour et Woolgar dans les années 1970, mais aussi de Bourdieu, Lahire, Dubet, Boltanski et Thévenot et se définit par un fort intérêt pour l'expérience située des sujets (voir à ce propos la « sociologie des individus » problématisée par Martucelli et de Singly, 2009) et pour les « modes d'équivalence, de qualification, d'ajustement par lesquels les acteurs produisent des *accords* et *coordonnent* leurs actions » (Nachi, 2006, p. 20-21). On retrouve bien là les « agencements situationnels » associés à juste titre par Bonny au tournant pragmatiste.

Pourtant, pour comprendre le sens de ce tournant et la perspective qu'il permet de construire sur les situations sociales, il faut probablement revenir aux origines de cette philosophie du social, et ainsi aux travaux de C. S. Peirce, William James, Chauncey Wright puis John Dewey. Si Nachi (2006, p. 27) évoque rapidement l'influence de ces auteurs, Tripiet (1998), introduisant la traduction française du *Paysan polonais*, ouvrage emblématique de la « tradition sociologique de Chicago » (selon l'expression de Chapoulie, 2001), analyse plus précisément l'influence des membres du « club de Cambridge¹⁵ » sur le tournant pragmatique de la sociologie. Car ce tournant est opéré, bien avant le « nouveau style sociologique » décrit par Nachi, par les tenants de l'école de Chicago : Thomas et Znaniecki d'abord, puis Mead, Blumer et avec lui Garfinkel, puis Becker et Goffman. Le tournant pragmatiste réfère ainsi à la sociologie interactionniste, et à une vision constructiviste du social, mais ne s'y résume pas : le pragmatisme est d'abord un courant philosophique, qui ne donnera lieu que plus tard à une démarche sociologique.

Or ce pragmatisme est avant tout une entreprise épistémologique, une réflexion sur les conditions de la connaissance qu'on ne peut pas résumer à, et qui d'ailleurs est fort éloignée, d'une méthode sociologique. L'idée est généralement admise que le pragmatisme philosophique trouve son origine chez Kant, qui publie en 1797 son *Anthropologie du point de vue pragmatique* : l'anthropologie, « doctrine de la connaissance de l'homme, systématiquement traitée », peut se construire selon deux points de vue : l'un, physiologique ; l'autre, pragmatique. Si l'on adopte le second point de vue, il ne s'agit plus d'explorer « ce que la *nature* a fait de l'homme », mais « ce que l'homme, en tant qu'être de libre activité, fait ou peut et doit faire de lui-même » (Kant, 1970 [1797], p. 11). La connaissance pragmatique est connaissance de l'homme dans le monde et dans son « usage du monde », de l'homme non pas « en soi » mais en tant qu'il est « entré dans le jeu ».

Une telle recherche de connaissance impose au philosophe une démarche spécifique et, autant que la définition de l'objet du savoir, l'anthropologie

15. L'expression « club de Cambridge » (ainsi que celle de « club de Métaphysique », qu'ils utilisaient eux-mêmes ironiquement) désigne les échanges entre Peirce, Wright et James notamment. Voir à ce propos MENAND (2001).

pragmatique affecte la méthode : le philosophe doit se défaire de théories purement spéculatives, et plus généralement de ses représentations. Le pragmatisme apparaît donc d'abord (et c'est le cas encore au sein du club de Cambridge), comme une philosophie qui témoigne d'un intérêt pour les affaires humaines. Mais il devient plus que cela chez Peirce, pour qui il constitue une « théorie de la signification », puis chez James, pour qui il devient une « théorie de la vérité » (Bréhier, 1930, p. 1640 et suiv.). Entreprise épistémologique, le pragmatisme se préoccupe de déterminer les conditions, les démarches méthodologiques qui permettent de produire une connaissance qui est d'abord tout sauf située, contingente, relative à un espace social donné. Si l'analyse peut porter sur des situations particulières, sur des exemples apparemment anecdotiques, la visée est plus large, portant sur la production de connaissances sur le jeu social en général, plus encore sur les conditions de la connaissance, dans une visée universalisante :

« [Le] postulatum fondamental [de la méthode scientifique] traduit en langage ordinaire est celui-ci : il existe des réalités dont les caractères sont absolument indépendants des idées que nous pouvons en avoir. Ces réalités affectent nos sens suivant certaines lois, et bien que nos sensations soient aussi variées que nos relations avec les choses, en nous appuyant sur les lois de la perception, nous pouvons connaître avec certitude, en nous aidant du raisonnement, comment les choses sont réellement ; et tous les hommes, pourvu qu'ils aient une expérience suffisante et qu'ils raisonnent suffisamment sur ces données, seront conduits à une seule et véritable conclusion. » (Peirce, 1878.)

La démarche est parfois empiriste, les situations peuvent alimenter l'analyse et la théorisation, mais en aucun cas il ne s'agit de s'arrêter au constat produit sur la base de l'observation de ces situations. James prétend ainsi élaborer une nouvelle version, selon lui plus acceptable, du projet empiriste : le pragmatisme rejette les mauvaises habitudes des philosophes, notamment les solutions « purement verbales, les fausses raisons *a priori* », et ignore « tout ce qui se prétend absolu ou originel ». Ainsi le pragmatisme « se tourne vers ce qui est concret et pertinent, vers les faits, vers l'action, vers la puissance » (James, 2007 [1907], p. 117). Et au cœur de cette méthode ou de cette posture, réside la question de la signification : « Bien loin d'être intellectualiste, le pragmatisme soutient une théorie rationaliste expérimentale de la signification. » (Deledalle, 2000, p. 1525.) Dans sa traduction sociologique, le pragmatisme associe donc (et *Le paysan polonais* en est le premier exemple) le recueil de données « de première main » et la construction de modèles généraux, selon l'analyse de Chapoulie (2001, p. 58). Il vise d'emblée la « dialectique » entre approche microsociologique et analyse des formes et transformations de la structure sociale que Bonny appelle de ses vœux. C'est cette articulation qu'analyse finement Tripiet (1998) : Thomas et Znaniecki, lorsqu'ils invitent Wlodek Wisniewski à rédiger des pages

autobiographiques, considèrent que des récits personnels peuvent « donner à voir et à comprendre des mouvements historiques » (p. 10). Dans l'esprit d'une démarche ethnographique, l'analyse d'une histoire particulière donne lieu à l'émergence de concepts organisateurs qui rendent intelligibles la vie de ce sujet particulier, tout en offrant une vision du social qui poursuit bien une visée universalisante (*idem*). Cette approche est, pour Tripier, caractéristique d'une « sociologie pragmatique » (p. 13), entreprise définie par trois caractères : elle est une sociologie de la praxis sans être une justification de cette dernière ; elle s'intéresse davantage au dévoilement de réalités cachées qu'au caractère régulier de faits déjà reconnus ; elle s'intéresse davantage à la dynamique temporelle des situations qu'à leur stabilité (*ibid.*).

On retrouve cette problématisation de l'épistémologie subjectiviste chez Pourtois (1990) qui tente, sans parler d'un courant pragmatique, de décrire la cohérence d'un ensemble de travaux émergeant au fil du xx^e siècle : ceux en l'occurrence de H. Blumer, G. H. Mead, E. Goffman, H. Garfinkel, A. Schütz, tous associés, en tant que sociologues ou philosophes du social, à la tradition de Chicago. Pourtois voit dans cette pratique sociologique une démarche « phénoménologique-herméneutique », dont il repère dans un autre cadre avec Desmet (Pourtois et Desmet, 1988, p. 113) quelques caractères : la prise en compte de sujets en interaction ; une approche subjectiviste ; une réflexion sur la participation de l'observateur ; l'intérêt du chercheur pour des traits singuliers, plutôt que normatifs ; la recherche de « signifiante » plutôt que de cohérence ; la prise en compte de la complexité, etc.

Pourtois (1990) pose par ailleurs à propos de cette démarche une question interrogeant directement les liens entre approche situationnelle et analyse des structures de la société : comment penser le sens de l'action sociale en considérant par exemple d'un côté l'interprétation des actes de langage par l'acteur, et de l'autre leur conceptualisation par le chercheur ? Comment rendre cohérentes les catégories de sens sollicitées localement et celles qui constituent le cadre de référence théorique de l'observateur ? D'une part, l'approche pragmatiste invite à considérer comme déterminants du sens du phénomène social le discours et la perception de l'acteur ; il ne faut pas se laisser enfermer dans les modes de lecture que nous imposent certaines définitions de la situation violente, ne voir que des actes repérés là où se jouent des processus, des violences fulgurantes là où se déroulent des montées en tension ; d'autre part cependant, les perceptions des acteurs, pour prendre sens dans une démarche scientifique, visant la généralisation, doivent être confrontées et comparées d'un terrain à l'autre, articulées aux concepts existants, donner lieu à des modèles rendant possible la production de comptes rendus portant sur d'autres environnements, autorisant des prédictions, soutenant l'élaboration de politiques publiques¹⁶.

16. Blumer (1940), l'un des principaux acteurs de la deuxième école de Chicago, discute déjà le problème du passage de l'observation empirique à la production de concepts sociologiques.

Pour Pourtois et Desmet (1988, p. 113), Habermas a déjà au moins partiellement résolu cette tension. Ainsi écrivent-ils, avant de décrire précisément les méthodes auxquelles ils recourent pour atteindre ce but :

« Nous adhérons, quant à nous, à la perspective d'Habermas qui consiste à prendre en compte la subjectivité des acteurs et les significations qu'ils donnent à leurs actes tout en les combinant à une rationalité instrumentale. »

Une lecture pragmatiste de la violence en institution

Les remarques qui précèdent expliquent le titre de l'ouvrage : « violence » au singulier, parce qu'il nous semble important, plutôt que d'atomiser le mécanisme général de la violence en des faits particuliers, des actes ponctuels, de s'interroger sur la dimension complexe du phénomène ; « institution », au singulier, pour signaler notre intérêt pour « l'institution psychique », ce principe organisateur des communautés humaines, plutôt que pour des institutions publiques ou encore des établissements particuliers. « Violence en institution », pour décrire autre chose que la violence *de* l'institution envers les usagers, ou des usagers *contre* l'institution... et pour désigner autre chose que des violences interindividuelles ayant pour cadre un « décor institutionnel » : la violence en institution comme forme de violence non pas spécifique dans ses formes, mais déterminée de manière spécifique par l'environnement institutionnel, la structure et l'ambiance, une violence qui interroge l'institution, mais surtout qui, analysée, éventuellement conflictualisée, constitue la ressource essentielle pour transformer l'institution et éviter que cette dernière ne se sédimente.

Le sous-titre constitue pour sa part un clin d'œil au titre de l'ouvrage coordonné il a quelques années par Moro et Rickenmann (2004), *Situation éducative et significations*, proposant une série d'approches sémiotiques (en référence notamment aux travaux de Peirce, mais pas exclusivement) des situations éducatives. Il résume bien par ailleurs les deux principaux aspects de la « violence en institution » que nous invitons le lecteur à questionner au fil de sa lecture : d'une part la construction situationnelle de la violence, d'autre part le rôle déterminant de la perception qu'ont les acteurs de ces situations et les types de significations que ces dernières véhiculent, transforment, agencent. La notion de « signification » évoque autant l'approche sémiotique et pragmatique que la définition par Ardoino du « niveau institutionnel » comme système de signi-

Selon lui, le principal problème de ces concepts est qu'ils sont flous, mal définis, trop abstraits, ces caractères étant le résultat de la difficulté de ce passage. Blumer insiste sur la nécessité d'élaborer des concepts solides, qui permettront de guider l'observation, mais garantiront aussi de produire une connaissance qui dépasse les seules situations observées ; le danger reste, explique Blumer, que le concept « contraigne le jugement et détermine ce qui est vu », en d'autres termes que des catégories interprétatives imposées sans réflexivité empêchent le dialogue entre appareillage conceptuel et observation empirique.

fications sociales sous-jacentes (cf. *supra*). Il faut entendre par « situation » les agencements locaux qui structurent l'émergence de la situation violente, l'entendre au moins partiellement au sens d'une approche microsociologique (présente dans la plupart des textes rassemblés ici) : plus fondamentalement, le terme réfère à la manière dont la structure organise la mise en jeu des significations constitutives de l'institution, produisant ainsi des effets de sens qui permettent non plus d'expliquer, mais de comprendre, selon une démarche herméneutique, l'émergence de la situation violente : la « crise » implique cette dimension processuelle ; elle suppose par ailleurs ce moment de mise en tension des significations contradictoires sous-tendant la définition de la situation, et dont le constat appelle à une délibération permettant une mise en sens commune de l'expérience¹⁷.

C'est, là encore, non pas une interprétation des formes de violence présentées dans cet ouvrage que nous proposons : on n'interprétera pas les violences décrites par David Le Breton dans son article sur les massacres scolaires ou le harcèlement électronique décrit par Béatrice Fracchiolla et Christina Romain comme une « chance » ou une occasion pour l'institution de « rattraper l'infrastructure » ; cependant, on considérera aisément qu'il y a dans cette lecture de la violence comme analyseur potentiellement fondateur de nouvelles significations, la description *d'une partie* des phénomènes de violence : les jeunes filles décrites par Stéphanie Rubi racontent quelque chose de l'école qui mériterait d'être entendu et invite l'institution à se mettre au travail ; le texte de Rémi Casanova déconstruit un phénomène de bouc-émissarisation qui, comme analyseur, révèle l'état de l'institution, ses enjeux et ses limites, et alimente, si l'on en fait le choix, une pratique instituante réflexive.

Voici donc à quoi pourrait se résumer la lecture d'inspiration pragmatiste de contributions qui ne se revendiquent pas nécessairement de ce courant : une entrée par la situation plutôt que par les actes de violence ; une analyse qui réinscrit la violence dans des espaces et des temporalités qui les déterminent ; une perspective complexe, qui reconnaît la dimension multiréférentielle des contextes et accepte de penser une forme de responsabilité assumée du sujet collectif plutôt qu'une recherche permanente de « responsabilité individuelle », réduisant la violence au récit mythique d'un acte marquant la rencontre entre un agresseur et une victime, un agent et un patient. Il y a bien rencontre, une « rencontre ratée¹⁸ » en l'occurrence, dont le constat invite moins, dans l'institution juste, à la recherche du fautif qu'à l'ouverture d'une agora qui permettra d'éviter, en transformant la structure, une nouvelle occurrence du phénomène.

17. Sur la notion de crise, voir PESCE (2011).

18. Voir par exemple, sur la rencontre ratée, BERNIER (2003, p. 140), PAIN (2004).

Plan de l'ouvrage

Nous avons choisi pour organiser les contributions de cet ouvrage un plan dont il faut avouer qu'il est relativement arbitraire, en ce sens que, si nous articulons ces textes au regard du rapport qu'ils entretiennent à ce que nous considérons comme des « situations », la multiréférentialité évoquée dans cette introduction suggère que d'autres dimensions de ces situations auraient pu être considérées, et plus encore que, les textes envisageant chacun plusieurs angles de lecture, nombre de dimensions sont communes aux différents textes.

Le texte de Pierre Delion se penche sur la violence des origines. La question de la signification apparaît d'emblée dans les théories psychanalytiques mobilisées par l'auteur. L'un de ses intérêts est de souligner la manière dont la prise en compte de phénomènes symboliques qui dépassent la situation d'un sujet particulier, et qui relèvent d'un processus universel d'humanisation, éclaire l'analyse élaborée par les professionnels face à l'histoire d'un sujet unique. Il y a d'un côté les significations cachées, perdues dans les origines mêmes du sujet, qui structurent la vie psychique du patient; l'analyse de mouvements sociétaux globaux (la multiplication des phénomènes de violence entre enfants); la reconfiguration des discours, des politiques publiques, les orientations de la recherche. Il y a de l'autre le cas particulier de l'accueil d'un enfant, sa prise en charge, les décisions professionnelles que suppose cet accueil. La situation spécifique d'accueil, et la ou les situations violentes qui la justifient, s'inscrivent dans un système de significations complexe. Rendre compte de la situation, c'est nécessairement articuler les catégories de référence qui guident l'interprétation produite par les professionnels, les significations perçues ou revendiquées par le sujet, le sens plus profond qui anime la psyché du patient : « C'est bien justement parce qu'il y a deux façons si différentes de comprendre ces signes que le problème est ardu, et il semblerait raisonnable que devant chaque enfant on puisse se poser la question à la fois diagnostique et du sens que ces signes ont pour lui, afin d'apporter une réponse à son appel qui tienne compte de tous les aspects qui ont ainsi été décrits. » La situation violente est entendue par le thérapeute comme une situation qui fait sens, un sens qui n'est pas en contradiction avec l'infraction constatée à la norme : la violence ici n'est pas anémique, elle trouve ses racines dans une histoire. « Le recours à la musculature, organe effecteur de la violence, n'est pas un hasard de la rencontre, c'est le résultat d'un processus. »

C'est un autre processus que Rémi Casanova analyse en explorant le phénomène du bouc émissaire, s'appuyant sur la définition d'une institution pensée au regard du moment de sa fondation et d'un système de significations essentiel à l'institution : le mythe fondateur qui portera trace, tout au long de la vie de l'institution, des besoins, des valeurs, et de la volonté qui président à sa création. C'est au regard de ce « tryptique fondateur » et de l'identité qu'il permet à l'institution de construire en termes de projet et de missions, que l'auteur nous

invite à comprendre comment un phénomène universel se décline, de manière toujours située, et selon des temporalités complexes, au sein d'une Institution particulière. Le bouc émissaire est alors pensé comme un analyseur : analyseur pour les acteurs de l'institution bien sûr, mais plus encore ici analyseur de la dynamique qui organise la naissance de l'Institution, les modalités de l'institutionnalisation, les stratégies de survie et de conflictualisation qui rythment son existence.

Les cinq textes suivants ont pour point commun de se pencher sur le cas particulier de l'école, mais partageant un autre trait : chacun interroge la manière dont le jeu des significations, l'assignation d'intentions, l'imposition de places particulières aux acteurs de l'institution, contribuent à, voire constituent pleinement la situation violente, soit comme construit scientifique, soit comme réalité vécue par les acteurs. C'est à la fois le jeu des représentations, des présupposés, et leur mise en œuvre selon des modes sémiotiques tantôt mal maîtrisés, tantôt peu réfléchis ou se déployant dans une forme d'emballage incontrôlable, qui est notamment déconstruit par ces contributions.

Tout en posant cette question de l'effet des représentations et du choix des grains d'analyse dans la construction scientifique de la violence, Abramovay et Pain nous offrent un état des lieux très riche des recherches sur la violence à l'école. On perçoit alors l'effet des catégories privilégiées par la communauté scientifique sur les analyses et les discours produits autant par la recherche elle-même que par le débat médiatique et les politiques publiques : ces catégories déterminent la manière dont certains faits sont qualifiés, mais aussi quels types de phénomènes sont effectivement vus, et lesquels sont ignorés. Elles provoquent par ailleurs souvent une centration sur les faits qui évacue la dimension structurelle. Les auteurs de cette contribution proposent donc de réaffirmer l'importance d'une approche complexe de la situation violente, permettant d'éviter certains écueils : « On ne peut pas construire un réel inventaire des phénomènes, quand on privilégie le rôle de certains individus – dans ce cas, les élèves – comme agents de la violence. On perd alors la dimension structurelle de la violence dans les écoles, en plus du fait de courir le risque de ne focaliser que sur un seul sujet (l'élève) la violence dans ces établissements. » Le texte analyse par ailleurs certaines de ces formes de violence qui, si elles sont parfois repérées dans le cadre d'autres approches, ne sont pas toujours analysées au moyen de grilles permettant de comprendre la forme et la portée particulière qu'elles acquièrent dans l'institution : ainsi notamment la discrimination raciale, sociale ou de genre ou encore l'homophobie.

L'auteur de la présente introduction interroge pour sa part la possibilité d'identifier la signification de la violence, ses sources, dans une violence des significations qui, plutôt qu'une « violence symbolique », prend la forme d'une violence sémiotique, déterminée par le type de rapport sémiotique entretenu par les acteurs à l'institution. Il s'agit alors de penser une forme de violence opérée

au moyen de significations, autant qu'une violence dont la source se situe dans l'absence de toute possibilité, pour les acteurs de l'institution, de questionner, et plus encore d'aménager les significations en jeu dans leur environnement institutionnel. L'institution peut devenir le théâtre de la violence en tant qu'elle est un espace asémique (au sein duquel les dimensions organisationnelles ne sont plus sous-tendues par des significations perceptibles par les acteurs et reconnues par eux) et asémiotique (qui ne prévoit pas l'exercice d'une activité réflexive de sémiotisation, de mise en sens de l'expérience en général, et des situations vécues comme violentes en particulier).

Pierre Périer interroge, sur le thème de la violence vécue, en lien avec l'école, par les parents de milieux populaires, des « configurations critiques » ; il rejette « l'idée largement répandue d'une violence constituée hors l'école et qui s'importerait dans l'école pour menacer les enseignants », et dénonce l'une des conséquences néfastes de cette illusion : elle conduit à « écarter toute interprétation relationnelle et contextuelle de la violence fabriquée en milieu scolaire ». Il existe bien une violence qui ne se comprend que dans ces configurations localisées, et qui peut prendre la forme d'une violence d'environnement : Périer, revenant sur la problématisation par Bourdieu de la violence symbolique, signale l'intérêt d'une démarche qui « en écartant d'emblée toute intentionnalité de violence de la part de l'institution scolaire » propose une analyse qui « se concentre dès lors sur les mécanismes qui imperceptiblement, et à l'insu même des agents, produisent des effets de violence ». Les significations jouent dans la production de ces configurations un rôle essentiel : la signification attribuée à la note par les élèves ou les parents (signification qui n'est pas nécessairement celle que lui donnent les professionnels) ; les effets, en termes de « sentiment d'impuissance » et de « dévalorisation de soi » de la « rhétorique institutionnelle du sérieux et des efforts » ; une « portée des classements et jugements » qui dépend « du sens que les élèves lui attribuent ». C'est bien là une approche pragmatique, au sens où nous l'avons définie, de la situation envisagée selon un spectre très large : la configuration de la classe et de l'activité (à un niveau micro) ; les théories de l'apprentissage et l'organisation du système éducatif qui conditionnent ces configurations (à un niveau macro) ; les modes de regroupement des élèves sur le territoire et les effets de ségrégation (au niveau méso). La situation se construit alors selon un double niveau, matériel et symbolique (organisationnel et institutionnel dirait-on en référence à l'analyse institutionnelle), la structure exprimant ou renforçant l'assignation des places : « Le régime d'immobilité et d'écoute qui leur est imposé signe la soumission à un ordre inégalitaire qui exige une discipline qu'ils ne se montrent guère disposés à accepter. » La force de cette analyse réside notamment dans la réponse qu'elle offre à l'exigence d'une « dialectique » entre approche micro et analyse des transformations globales de la structure sociale, rappelant la comptabilité, dans l'approche pragmatique, de ces deux niveaux d'analyse :

« Si de telles forces sociales sont à l'œuvre dans les consciences individuelles, il n'en demeure pas moins qu'elles prennent des formes particulières dans l'expérience des sujets qui en prolongent les effets. La perspective sociologique sur la souffrance scolaire vise à saisir ce qui socialement modèle le sens vécu, sans le réduire à l'ordre des causalités objectives et structurales. »

Stéphanie Rubi, s'intéressant à la violence des jeunes filles, offre une contre-argumentation solide à la thèse d'une violence devenue anomique. Cette illusion de l'anomie sous-tend le regard porté par les adultes sur la violence des jeunes filles : ces dernières sont « imprévisibles », on ne parvient pas à élaborer un modèle de leur comportement qui permettrait de l'anticiper et de le prévenir. Pour sortir de cette impasse, l'auteure donne la parole à ces jeunes filles, choisissant de se référer aux catégories qui organisent pour les acteurs leur propre conduite, faisant le pari que ces acteurs peuvent produire, au sens de Garfinkel (1967), un compte rendu de leur expérience, y compris quand celle-ci est entendue comme déviante : l'auteur propose « des scripts de déviance non pas identifiés et dénoncés par les adultes de l'institution scolaire mais racontés par les adolescent(e)s ou donnés à voir par les adolescentes lors des divers terrains d'observations ethnographiques ». Le choix de donner la parole à ces « usagers » permet de dévoiler le sens actualisé par leurs actes : « Ce qui est ainsi lu comme inattendu, anormal ou symptomatique par bon nombre d'acteurs éducatifs et d'adultes, bénéficie de significations bien différentes pour les pairs des adolescentes. » Là encore, l'approche microsociologique n'amène pas à faire de la vérité des acteurs la vérité tout court, à remplacer les catégories du chercheur ou de la société par celles des élèves : Stéphanie Rubi revendique en effet la volonté de « lire au travers de l'acte de qualification/désignation/assignation des comportements violents ou oppositionnels des adolescentes comme déviance ou non-déviance, les possibles accommodements des registres normatifs et les rapports de force à l'œuvre dans les multiples rapports sociaux (sexe, race, classe, âge) convoqués par ces conduites ou inconduites ». Ainsi entendue la violence parle, elle raconte quelque chose, elle se révèle comme un commentaire de l'institution, mais c'est surtout, par cette approche complexe, la violence la moins visible, la moins spectaculaire, celle qui se déploie dans les interstices de l'institution, qui est repérée et analysée comme commentaire de l'institution : « Leurs déviations et actes transgressifs, loin des défis sensationnels bruyants et ostentatoires des adolescentes précédentes, ne sont pas aussi visibles et suscitent peu d'intérêt ou de réaction de la part de l'institution alors qu'ils portent des coups bien plus fatals à la légitimité institutionnelle. Elles identifient aisément les incohérences, paradoxes et dysfonctionnements du système. » Finalement, l'auteure insiste sur l'absence d'espaces de conflictualisation : là où rien n'est prévu pour construire ensemble le sens des situations, le champ est ouvert à une juxtaposition, souvent polémique, de définitions de la situation qui relèvent potentiellement du fantasme.

La dernière de cette série de contributions sur l'école, celle d'Eirick Prairat, offre une perspective bien différente des précédents, tout en nous offrant de nouveaux outils pour penser la situation éducative. L'auteur interroge la manière dont se pose la question de la déontologie dans les institutions. Un aspect important de cette analyse, au regard de nos préoccupations, est la manière dont la déontologie, telle qu'elle est définie par l'auteur, articule, en déterminant des principes d'action, « critères socio-éthiques » et pratiques particulières. C'est une préoccupation pragmatique – la prise en compte des effets de détermination de l'action qu'ont les contextes particuliers de leur déploiement – qui permet de décrire la déontologie comme une heuristique, supposant l'activité réflexive du sujet, invitant à une traduction au gré des situations particulières : « Dans la mesure où le registre de l'action n'est jamais réductible au registre de la règle et ce, pour la bonne et simple raison qu'une action se déroule dans le temps et dans un contexte marqué par la contingence, il faut alors oublier le langage causaliste et comprendre que la relation qui unit normes et pratiques est une relation interne et non externe, une relation d'appartenance mutuelle et d'élaboration réciproque et non de causalité. » On retrouve avec Eirick Prairat la problématique de l'institution juste, envisagée ici à l'aune de l'œuvre de Rawls. Si les procédures et les cadres offerts à la décision par la déontologie (les institutions internes) entrent en dialogue avec les principes généraux dont ils visent à rendre possible l'actualisation (les institutions externes), c'est selon une dialectique qui suppose tout autant la traduction d'exigences éthiques, externes, et la capacité offerte aux sujets d'élaborer autour de ces exigences une forme d'accord, de leur attribuer une légitimité : pour Rawls, « des institutions justes sont dites stables lorsqu'elles peuvent faire l'objet d'un consensus dans une société plurielle et lorsqu'elles permettent d'acquiescer "un sens suffisant de la justice" ». La déontologie participe de la construction de la situation comme champ d'intervention institutionnalisé, traversé des principes régissant l'institution ; elle définit ainsi « le domaine de compétence du professionnel, l'espace de l'agir qualifié ».

Les deux textes suivants nous entraînent hors de l'école, pour analyser des « formes interindividuelles de violence » en institution. La « situation violente » y est envisagée d'une manière différente, mais ni l'approche situationnelle ni la question des significations n'en est absente.

Claudine Moïse et Marie-Laure Gamet s'intéressent ainsi à des formes de violence institutionnelle émergeant autour du discours sur la sexualité, mais aussi à l'occasion de la mise en œuvre, au sein d'une collectivité territoriale, d'une « Cellule départementale d'accompagnement du développement de la sexualité ». L'un des aspects centraux de cette contribution réside dans l'analyse des représentations qu'ont les différents acteurs impliqués de la sexualité d'une part, des enjeux de l'éducation à la sexualité d'autre part. Il s'agit de comprendre la manière dont ces représentations orientent la perception par l'institution de certaines des actions qu'y déploient les acteurs, mais surtout de déconstruire

des effets d'enchâssement des niveaux d'interprétation qui construisent peu à peu les situations violentes ou vécues comme telles, les micro-interactions, les temps d'intervention des professionnels, les espaces de travail dans lesquels ils se rencontrent : parmi ces niveaux, celui de la construction historique de notre rapport à la sexualité ; celui de la construction scientifique des objets relatifs à ce champ, des modalités du débat scientifique, et des cadres socio-institutionnels de l'activité épistémique ; celui des missions confiées au sein de diverses institutions aux professionnels, de leur reconnaissance ou de leur remise en cause, de la construction des professionnalités. Chaque situation particulière est traversée et définie par ces niveaux de sens et devient le théâtre, parfois particulièrement violent, de la négociation, de l'ajustement, plus souvent encore de la confrontation des interprétations.

Le texte de Béatrice Fracchiola et Christina Romain évoque lui aussi une forme particulière de violence « entre agents », de violences interpersonnelles dans l'institution. Il s'agit pour les auteures d'analyser les phénomènes de violence qui se construisent dans le cadre de communications électroniques. Si on retrouve une forme de violence symbolique, dans des types d'échanges qui « constituent des mises en scène des places tenues par les personnes au sein de l'institution », faisant de ce « territoire symbolique [...] un enjeu de pouvoir et de domination », une nouvelle configuration des situations apparaît. L'échange de courriels crée en effet des objets d'analyse qui tout en se voyant assigner par l'observateur le statut de « situations », échappent aux caractères des situations communicationnelles repérées jusque-là (échange *in praesentia*, échange épistolaire ou téléphonique). On assiste à des formes de montée en tension que l'on retrouve dans d'autres cas de violence verbale, mais le média produit des reconfigurations, des réajustements de la structure du phénomène violent. La dimension institutionnelle est par ailleurs à interroger, tant la forme nous éloigne de ce que l'on perçoit généralement de la violence en institution : on répond de chez soi à un message, en tant que membre de l'institution, mais depuis un espace personnel, son domicile, ainsi hors de l'institution. Les contours de l'institution deviennent plus flous encore, la communication électronique produit un mélange des genres et une confusion des places et des relations : « Plus familière, moins distante, mélangeant ou confondant à la fois verticalité et horizontalité, la relation serait faussement égalitaire et n'aurait pour conséquence que d'exacerber la violence verbale entre les interactants en focalisant sur l'objet de la discorde [...]. On peut d'ailleurs s'interroger sur la pertinence de ce médium de communication qui méconnaît allégrement horaires et lieux de travail et crée la confusion entre places institutionnelles. »

La dernière contribution de cet ouvrage, rédigée par David Le Breton, nous laisse aisément identifier une situation repérée (celle des massacres scolaires), en se penchant sur un objet dont on pourrait croire, à tort, qu'il résistera de manière irrémédiable à toute rationalisation, à toute mise en sens, à tout discours

interprétatif. Et pourtant, on l'a vu encore à la fin 2012 à l'occasion de l'un de ces massacres scolaires, la société ne s'abstient pas, loin s'en faut, de tenter de dévoiler le sens, les origines, les motivations d'actes qui pourtant relèvent *a priori* de la plus pure folie. Des interprétations sont bel et bien produites après coup¹⁹, visant les institutions (état, système scolaire, familles, NRA), les productions culturelles (cinéma, jeux vidéo), les systèmes de régulation d'un pays, etc. David Le Breton propose ainsi bel et bien de produire un discours rationnel sur des actes qui échappent à ce que nous concevons quotidiennement comme rationnel, et nous montre comment l'activité sémiotique s'est emballée chez les sujets auteurs de ces crimes : « Le passage à la violence ou au meurtre est une réponse au sentiment d'insignifiance, une quête éperdue de reconnaissance, même dans l'horreur en anticipant les ondes de choc du massacre. » Si l'acte est « aveugle », les cibles plus ou moins rationnellement déterminées, l'analyse des journaux de certains de ces jeunes criminels montre cependant à quel point ils reconnaissent à leur projet une dimension signifiante : « Certains adolescents s'attaquent d'abord aux membres de leur famille comme pour effacer toute trace de leur origine, briser toute filiation, toute histoire personnelle dans une volonté de disparaître de soi de manière radicale, et ils poursuivent leur cheminement aléatoire en tuant en toute indifférence ceux qui se trouvent sur leur passage. » Il y a là une activité sémiotique complexe, celle des criminels, celle de la société témoin de ces actes, celle encore qui précède les événements. Le « massacre scolaire » devient un objet social, il offre un script, connu des jeunes auteurs de ces crimes et devenant pour eux un support auquel accrocher la construction fantasmatique qu'ils se sont donnée du réel : « Ils procurent un mode d'emploi à la rage, un script pour l'action. Ces événements très médiatisés rendent pensables et reproductibles une manière de "sortir en beauté" tout en "faisant payer" le plus possible ceux qui n'ont pas voulu leur accorder la place qu'ils estimaient mériter. »

Douze auteurs offrent ainsi des regards très différents, riches et complémentaires sur les situations violentes en institution, sur l'activité sémiotique qui les organise, si c'est cette lecture pragmatiste que l'on choisit de privilégier. Mais insistons sur le fait que la grille proposée ainsi est toute relative, motivée en bonne partie par cet exercice de l'introduction qui vise à « faire parler » les textes et à leur trouver une cohérence, parfois bien sûr au risque d'un certain artifice, au risque de les faire parler contre leur gré et de leur faire la violence d'une interprétation qu'ils ne revendiquent pas. À eux donc maintenant de s'exprimer...

19. Voir THOMAS (2008) sur l'improbable mise en sens de ce type d'événements. L'analyse, plus généralement, intéresse la problématique des comptes rendus des situations violentes soulevée par plusieurs des contributions du présent ouvrage.

BIBLIOGRAPHIE

- ANDERSON B., *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, New York/Londres, Verso, 1983.
- ARDOINO J., « Préface », in LOBROT M., *La pédagogie institutionnelle, l'école vers l'autogestion*, Paris, Gauthier-Villars, 1972, p. VII-XXX.
- ARDOINO J., *Éducation et relations, introduction à une analyse plurielle des situations éducatives (Propos actuels sur l'éducation III)*, Paris, Gauthier-Villars, 1980.
- AUSTIN J. L., *Quand dire, c'est faire*, Paris, Éditions du Seuil, 1970 [1962].
- BERNIER P., « Pour une formation extrême à la non-violence », in PAIN J. (dir.), *Paysages et figures de la violence*, Vigneux, Matrice, 2003, p. 132-147.
- BLUMER H., « The problem of the concept in social psychology », *American Journal of Sociology*, n° 45, 1940, p. 707-719.
- BONNY Y. et DEMAILLY L. (dir.), *L'institution plurielle*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2012.
- BRÉHIER E., « Les philosophies de la vie et de l'action : le pragmatisme », in BRÉHIER E., *Histoire de la philosophie*, Paris, PUF, coll. « Quadrige », 2004 [1930], p. 1636-1650.
- CARDAN P., « Marxisme et théorie révolutionnaire », *Socialisme ou Barbarie*, n° 39, 1965, p. 16-66.
- CASANOVA R., CELLIER H., ROBBES B. et BAGUR J.-P., *Situations violentes à l'école : comprendre et agir*, Paris, Hachette, 2005.
- CHAPOULIE J.-M., *La tradition sociologique de Chicago, 1892-1961*, Paris, Éditions du Seuil, 2001.
- DELEDALLE G., « Pragmatisme », in COLLECTIF, *Dictionnaire de la philosophie*, Paris, Encyclopædia Universalis, 2000, p. 1521-1528.
- DESCOMBES V., *Les institutions du sens*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1996.
- DURKHEIM É., *De la division du travail social : étude sur l'organisation des sociétés supérieures*, Paris, Félix Alcan, 1893.
- DURKHEIM É., *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, PUF, 1973 [1895].
- DURKHEIM É., *Les formes élémentaires de la vie religieuse, livre I : Questions préliminaires. Le système totémique en Australie*, Paris, PUF, 1990 [1912].
- FREUND J., « Préface », in SIMMEL G., *Le conflit*, Paris, Circé Poche, 1995, p. 1-7.
- GARFINKEL H., *Studies in Ethnomethodology*, New York, Prentice Hall, 1967.
- JAMES W., *Le pragmatisme*, Paris, Flammarion, 2007 [1907].
- KANT E., *Anthropologie du point de vue pragmatique*, Paris, J. Vrin, 1970 [1797].
- LAFORGUE D. et ROSTANG C. (dir.), *Violences et institutions, réguler, innover ou résister ?*, Paris, CNRS Éditions, 2011.
- LAPASSADE G., « Bureaucratie, bureaucratisme, bureaucratisation », *Arguments*, n° 1, « La Bureaucratie », 1978, p. 19-35.
- LORDON F., « L'empire des institutions (et leurs crises) », *Revue de la régulation*, n° 7, mis en ligne le 9 juin 2010, consulté le 5 janvier 2013, [<http://regulation.revues.org/7748>].
- LOURAU R., *L'analyse institutionnelle*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1970.
- MARTUCCELLI D. et SINGLY F. de, *Les sociologies de l'individu*, Paris, Armand Colin, 2009.
- MAZOYER A.-V. et BAILLS T., « Désaffection dans l'institution : contre-violence éducative et agirs adolescents », *Dialogue*, vol. 2011/1, n° 191, p. 57-65.
- MENAND L., *The Metaphysical Club*, New York, Farrar, Straus et Giroux, 2001.
- MERLE P., *L'élève humilié. L'école, un espace de non-droit ?*, Paris, PUF, 2005.
- MERLE P., « Le conflit dans l'école : question scolaire et question sociale », *Le Télémaque*, vol. 2007/1, n° 31, p. 51-62.

- MEUNIER O. et PESCE S., « Construction situationnelle de la violence : tension entre socialités et normes », in CARRA C. et MABILON-BONFILS B. (dir.), *Violences à l'école. Normes et professionnalités en questions*, Arras, Presses de l'université d'Artois, 2012, p. 95-102.
- MICHAUD Y., *La violence*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? », 1986.
- MOÏSE C., « Postures sociales, violence verbale et difficile médiation », in DELAMOTTE-LEGRAND R. (dir.), *Les médiations langagières. Actes du colloque international : La médiation : marquages en langues et en discours*, vol. 2, Rouen, Publications de l'Université de Rouen/Dyalang CNRS, 2004, p. 335-348.
- MONCEAU G., « Troublante individualisation des pratiques éducatives », *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, vol. 2006/4, n° 66, p. 23-30.
- MORO C. et RICKENMANN R. (dir.), *Situation éducative et significations*, Bruxelles, De Boeck, 2004.
- MOURLEVAT F., *La violence d'environnement : émergence d'une figure épistémique à travers l'informatisation d'un métier traditionnel*, thèse de doctorat en sciences de l'éducation, université Paris 10 Nanterre, École doctorale connaissance et culture, 2006.
- OURY F. et VASQUEZ A., *Vers une pédagogie institutionnelle ?*, Vigneux, Matrice, 1997 [1967].
- OURY J., *Le collectif*, Paris, Scarabée/Ceméa, 1986.
- PAIN J., *La pédagogie institutionnelle d'intervention*, Vigneux, Matrice, 1993.
- PAIN J., « La violence institutionnelle ? Aller plus loin dans la question sociale », [http://probo.free.fr/textes_amis/violence_institutionnelle_j_pain.pdf], 2002, consultée le 5 janvier 2012.
- PAIN J., « Les invariants. Vers une pratique de l'institutionnel », *Institutions*, n° 34, 2004, p. 41-52.
- PAIN J., « Pédagogie institutionnelle », Paris, Encyclopædia Universalis, 2005.
- PAIN J., « L'institution psychique : violences et insécurité institutionnelles. », communication au congrès international de la Ligue de santé mentale, Bruxelles, mai 2007.
- PEIRCE C. S., « Comment se fixe la croyance », *La revue philosophique de la France et de l'étranger*, vol. VI, 3^e année, décembre 1878, p. 553-569.
- PESCE S., « Pour une lecture "krisique" de l'acte éducatif », *Spécificités*, n° 4, 2011, p. 161-174.
- PIERRON J.-P., « La violence institutionnelle : violence dans l'institution ou violence de l'institution ? », *Bulletin d'information du CREA Bourgogne*, n° 235, 2004, p. 5-11.
- POURTOIS J.-P., « Quelques aspects et usages de "l'agir communicationnel" en sciences humaines », in COLLECTIF, *Les nouvelles formes de la recherche en éducation au regard d'une Europe en devenir. Actes du Colloque international francophone de l'AFIRSE*, Alençon, 24-26 mai 1990, Vigneux, Matrice, 1990, p. 116-124.
- POURTOIS J.-P. et DESMET H., *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*, Paris, Madraga, 2007 [1988].
- RICŒUR P., *Soi-même comme un autre*, Paris, Éditions du Seuil, 1996 [1990].
- STABLES A., « School as Imagined Community in Discursive Space: a perspective on the school effectiveness debate », *British Educational Research Journal*, vol. 29, n° 6, 2003, p. 895-902.
- TESTANIÈRE J., « Chahut traditionnel et chahut anémique dans l'enseignement du second degré », *Revue française de sociologie*, n° 8, 1967, p. 17-33.
- THOMAS J., « Nietzsche at Northern: An Existential Narrative of Confronting the Abyss », *Social Psychology Quarterly*, vol. 71, n° 2, 2008, p. 109-113.
- THOMAS W. I., *The unadjusted girl. With cases and standpoint for behavior analysis*, Boston (MA), Little, Brown & Company, 1923.

- TRAUBE R. B. et Villat J.-M., « Violence de l'adolescent, contre-violence de l'institution », *Psychothérapies*, vol. 22, 2002/3, p. 167-173.
- TRIPPIER P., « Préface : une sociologie pragmatique », in THOMAS W. I. et ZNANIECKI F., *Le paysan polonais en Europe et en Amérique, récit de vie d'un migrant*, Paris, Nathan, 1998, p. 5-30.
- VANDER BORGHT C., « Violence des institutions, violences en institution », *Thérapie familiale*, vol. 24, 2003/4, p. 337-358.
- VIDAL G., « Négation de l'autre et violence institutionnelle », *Champ psychosomatique*, vol. 2004/1, n° 33, p. 105-116.
- WIEVIORKA M., *La violence*, Paris, Hachette, 2005.