

La violence institutionnelle ? Aller plus loin dans la question sociale

Texte communiqué par

Jacques PAIN

Professeur de sciences de l'éducation
Paris-X-Nanterre
Octobre 2002

[Définir la violence](#)

[La violence : variations étymologiques](#)

[La violence : vers une systémique de définitions](#)

[Vers des définitions génériques](#)

[Violences à l'école et violence de l'école](#)

[Quelques situations de violences enfantines](#)

[Les limites du travail social](#)

[Maltraitance institutionnelle et abus symbolique des services sociaux, des institutions sociales](#)

[Vers une autre approche de l'institution : éthique et morale institutionnelles](#)

[Les pathologies institutionnelles](#)

La violence apparaît en cette fin de siècle comme le paradigme sociétal par excellence. Elle traverse de part en part le monde et la mondialisation, et elle hante l'institution. Lorsque nous nous sommes à quelques-uns investis dans la prévention, voire le contrôle, de la violence, il y a déjà vingt ans, à la demande de travailleurs sociaux, de soignants, puis d'enseignants, nous savions que la roue tournait : la société prenait du gîte. Les institutions les plus exposées l'exprimaient confusément, et avec l'inquiétude le formulaient de plus en plus fortement : que faire ? – ouvrant la question sans fond sur laquelle on pouvait encore dissenter : mais, qu'est-ce que la violence ?

Définir la violence.

Définir la violence n'est pas qu'un exercice de style. Il y va d'une prise de position, et d'une orientation intellectuelle devant une réalité à haute incidence subjective. Car force est de constater aujourd'hui que les normes, les règles, les lois, fluctuent à la mesure de la crise, et que dès lors les repères assurent une ligne de lecture et d'interprétation, toujours contestable, et cependant éclairante. (De Munck, Verhoeven, 1997)

C'est à partir de là qu'au fil de nos interventions, de nos suivis, nous nous sommes accordés à cette idée que la violence, comme toute situation, condensait 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. Ce concept de situation violente implique de lier les événements, les actes, les personnes, à l'institution. L'institution est mise en scène. Ce n'est qu'à la fin d'un minutieux découpage où se discriminent les attitudes, les gestes, les mouvements, les interjections verbales, que les seuils de violence en situation se dégagent et peuvent s'interpréter. Nous signons ici une hypothèse de travail qui nous vient de nos toutes

premières interventions : la violence est une situation partagée ; et partagée par l'institution ; elle cristallise et organise des symptômes de personnes et d'institutions qui feront l'événement.

J'ai ainsi été amené à parler de violences " de rétorsion " pour certaines violences scolaires. Puis, dépassant le lien objectif et concret qui marque la rétorsion, à étudier le spectre des violences institutionnelles, surtout du côté des relations, des attitudes, implicites et explicites, qui caractérisent une institution, que ce soit une école, un service, un " guichet ". J'en suis arrivé à qualifier des institutions de " délinquantes ", de " maltraitantes ", ou à leur imputer de l'" abus " symbolique. Le succès de la notion de harcèlement montre bien à quel point ce sont les attitudes et la relation sensibles qui préoccupent au quotidien notre climat occidental (Hirigoyen, 1998 ; Horenstein et al., 1995, 1998). Or les institutions malmènent les personnes, et le sujet de la modernité ne s'y fait plus. Toutes ces " malmenances " sont autant d'inductions contextuelles plus ou moins directes.

C'est ce cheminement théorique que nous voudrions rendre et illustrer ici.

Je voudrais en premier lieu cadrer, cerner, et définir la violence. Il convient à chaque fois en effet de décrire, de dire, de nommer, " la " violence. Et avant tout, savoir qui parle de quoi ? Sinon, on bascule vite dans la banalisation, ou l'incantation.

La violence : variations étymologiques.

Distinguons dans leur lien : agression, agressivité, violence. Leur lien, c'est l'atteinte de l'autre.

Agression vient étymologiquement de ce mouvement qui nous porte vers quelque chose, ou quelqu'un, de ce pas qui nous fait nous rendre au lieu de l'autre, c'est-à-dire de cette tension (et de l'angoisse) de la rencontre. Rien de problématique au départ, sinon la force et la fragilité de la relation humaine à peine dégagée de l'animalité. On sait bien qu'il y faut du rituel, des procédures, du cadre, et du respect. Sinon c'est une " agression ", et non une " démarche ". Mais l'étymologie (*agredire*) nous donne d'un coup l'envers et l'endroit anthropologique de " la relation ". L'agression, je l'entends, à partir d'une synthèse américaine, comme " **l'affirmation vitale de soi** ", au moment où l'un doit compter avec l'autre, avec " de l'autre ". Elle participe de l'éthodéfense. On voit bien que l'agression va se jouer en situation, dans la psychosociologie du moment, et qu'elle marque des limites humaines et un retour primaire plus archaïque qu'instinctif. **C'est une atteinte sous influence, sous conditions, un geste d'atteinte de l'autre.** Elle creuse implicitement sa puissance évocatrice dans les origines supposées de l'espèce, et c'est là son problème. Pour autant, elle tient du fait brut, du fondamental.

Agressivité veut à présent tout et rien dire, et la banalité du terme image le climat social plus qu'elle ne permet de tirer enseignement. Je l'entends comme **la capacité à l'agression, c'est-à-dire le potentiel d'affirmation de soi, en situation.** Comme de coutume, ce n'est jamais entièrement positif ou négatif, il y a là de l'assertivité autant que de la brutalité. **L'agressivité est une relation réactionnelle d'atteinte, et simultanément de dégagement, dans la proximité humaine.** Elle tient du vital, d'une vitalité en fait mesurée au milieu.

Violence pour sa part, pourrait de prime abord sembler clair. L'étymologie nous renvoie " **l'usage de la force** " ; **l'usage de la force physique ; l'usage " physique " de la force.** En fait il y a dans la racine du mot lui-même, là encore, une certaine dénotation positive : la radicalité de l'énergie humaine, celle en particulier de l'homme, cet animal redressé, debout, volontaire et à corps découvert. Mais de là à en faire usage, il y a toute l'histoire humaine, où la violence est constante, consciente, organisée, dans la plupart des cas de référence. La violence est une culture, avec ses rites, ses rituels, ses normes, ses figures, une culture proprement humaine où le désir " dénature " l'agression, pour mieux détruire. **La violence est une atteinte consciente de l'autre, au-delà de l'éthodéfense spécifique : elle tend toujours socialement vers la destruction, consciemment, ou inconsciemment. La violence est une pathologie de l'agressivité.**

Ainsi l'agression serait de l'ordre du maintien identitaire, de la répétition assertive, " en aveugle ". Alors que la violence serait dans l'entreprise et l'intention de nuire, dans une culture intersubjective de la destruction. Autant de seuils de " relation ", et de société, qui autorisent le discernement.

La violence : vers une systémique de définitions.

La violence n'est pas un concept, mais un objet culturel, et plus que d'autres, un objet idéologique.

La violence condense pour l'opinion, et pour tout un chacun, des faits, des perceptions, des affects. Il convient donc pour travailler " la violence " sur le terrain, de repérer précisément les situations, les faits, la gestuelle, la verbalisation, et de croiser les perceptions, c'est à ce prix que paradoxalement on reconstruit de l'objectivité. Il n'y a pas à prendre parti, dans un premier temps. À ce point, la violence n'est ni un bien ni un mal, elle reste un phénomène variable, susceptible d'interprétations personnelles, institutionnelles, politiques. Ainsi, la violence est destruction, mais elle est aussi libératrice, et a posteriori, créatrice, comme le montre l'histoire des peuples, ou tout simplement l'antithèse apparente de la vie et de la mort, ou la mort remet l'individu à l'histoire à chaque fois. On a pu alors insister sur le lien étroit qui existe entre créativité et destructivité, et l'on en retirera l'idée que la vie est ainsi faite, comme la notion d'ambivalence, ou plutôt de dialectique.

De même, parler de violence(s) à l'école sans parler de violence(s) de l'école, ou de violence contre les institutions sans parler de violence des institutions, referme l'analyse sur la vision culturelle dominante (morale, juridique, politique...). Si en effet la violence, toute " surdéterminée " qu'elle soit, se joue dans la relation en situation, dans le lien, on peut imputer sans coup fêrir une partie des violences à l'institution. L'école par exemple ne se rend pas vraiment compte de ses inadaptations – ou les refuse –, de ses immobilismes, de sa nouvelle puissance de sélection sociale, littéralement ethnocentrique, qu'attestent les enquêtes et les recherches.

Une part des violences contre les institutions, contre les professionnels, tient à cette violence institutionnelle d'exclusion de l'école, de " l'institution ".

Nous le verrons, j'en suis alors arrivé à appliquer y compris à l'école une analyse en termes de " maltraitance institutionnelle " et d'" abus symbolique ". J'ai là beaucoup appris des anglo-saxons. Il y a des maltraitances institutionnelles d'école. Il y a de l'abus symbolique d'autorité, souvent d'institution (où sont les parents ?), presque toujours de société (l'élève reste un infans sans parole). Ainsi, s'il y a du harcèlement sexuel, il y a du harcèlement scolaire ; s'il y a des intimidations entre élèves, il y a des intimidations d'enseignants à l'égard des élèves. Les Anglo-saxons nomment l'ensemble des violences que nous évoquons ici le " *bullying* ". Que j'ai proposé de traduire par " malmenances ", qui cumule malmenage et maltraitance, termes très spécialisés.

Les diffractions culturelles. En allemand, nous avons un sens tiré vers l'autorité, le pouvoir, la puissance ; où la violence " aveugle " ne serait qu'un dépassement débridé, une perte de contrôle. Il y a là une spécificité, confortée par la deuxième guerre mondiale, et l'après-guerre, et en Allemagne " *violence* ", " *Gewalt* ", prend aussitôt une dimension sociale, politique, avec son cortège : délinquance, racisme, mise en question de la démocratie. C'est ce qui fait que les recherches sur la violence à l'école sont aussi en Allemagne des recherches de réponses " contre " la violence.

En anglais, nous avons un éclatement, ou plutôt une distribution du terme en fonction des faits et gestes. " *Violence* ", en anglais, est générique, soit abstrait et général, soit imputant la dimension de force, en particulier physique. En allemand, on peut traduire " violence à l'école " par " *Gewalt in der Schule* ", on s'y retrouvera plus ou moins, par la connotation sociale et politique. En anglais, c'est une expression qui tombe à côté, et n'est pas assez précise. Le terme d'usage est " *bullying* " (ou " *mobbing* ", en Suède ou Norvège). Le " *bullying* " recouvre toutes les formes de brutalités, de brimades, nuisant à la personne, dans une relation de pouvoir et de contrainte, physique ou morale, " *à l'école, à la maison, au travail* ", toutes les formes de " victimisation ". Le *bullying*, ce sont les " malmenances " à l'école ; il s'étend à tout " abus de pouvoir " à l'école.

En français, la dimension de force convoque aussitôt le droit et se mesure, et on traite " des violences " aussi bien en dehors qu'au-dedans de l'école, ce sont des violences " qualifiées " par le Code Pénal ; contrevenantes ; délictuelles ; criminelles. Les bagarres d'intimidation, les brutalités, les brimades, les harcèlements, les maltraitances, tout ce que nous avons dans le *bullying* anglo-saxon, ou n'appartient pas à un champ identifié de violence, ou y appartient, mais dès lors spécialisé (la maltraitance).

On comprend mieux que les Allemands et les Anglais se retrouvent sans grande difficulté culturelle sur la liaison forte, pragmatique, de la recherche sur la violence à des réponses en vraie grandeur, et s'accordent non tant dans le traitement *a posteriori* des violences caractérisées, que dans leur prévention primaire et secondaire. Les Allemands seront plus politiques. Les Anglais seront plus éducateurs. Mais l'intention " éducatrice-politique " les réunit sans ambages. En France, nous restons sur une intention

“ judiciaire – politique ”, et les problèmes de l’école sont alors tout simplement pensés comme des problèmes de société, non d’école !

L’échelle des définitions. Certains auteurs font de la violence, impossible à définir selon eux, pour toutes ces raisons, d’abord un phénomène de perception, de subjectivité. Ainsi, on sait que l’insécurité est d’abord un sentiment, beaucoup plus qu’une réalité, sauf dans le registre de la délinquance violente des mineurs. On peut d’ailleurs étendre globalement ce constat à l’Europe. En se centrant donc sur cette irréductible subjectivité, on dira que **la violence, c’est ce qui nous fait violence**. Cette trivialité a son utilité.

C’est un pôle typique de définition. Un autre se dessine clairement du côté du social, de la société, et va se matérialiser par le droit. J’ai cité la qualification, c’est-à-dire les contraventions (tribunal de simple police), délits (correctionnelle), et crimes (assises), du code pénal. L’intrusion dans un établissement a ainsi fait en France l’objet d’un débat pénal : délit ? Ce fut la contravention, de cinquième catégorie, qui fut retenue pour les textes officiels. Dans ce sens, le code pénal mesure, distribue, arrête, la sanction, et fait loi. On dira que **la violence, c’est ce que sanctionne socialement un code pénal**. Et on peut trouver dans le code pénal les atteintes contre les personnes, jusqu’au harcèlement, à la menace, à la calomnie, jusqu’au crachat “ en direction de ” quelqu’un ; et les atteintes contre les biens, dont le racket à l’école. C’est donc une mine de qualification..., et de prévention sociale et civique.

D’ailleurs, pourquoi opposer ces approches, et ces définitions ? Une échelle d’origine américaine, modelée sur nos préoccupations, nous autorise en effet à voir la violence dans son ensemble (Buss, 1961). Elle s’étend des violences physiques, puis verbales, directes (les coups, voire les attouchements ; les injures, voire les plaisanteries sexuelles...) jusqu’aux violences non physiques, puis non verbales, indirectes (les attitudes de mépris, le refus de parole ; l’évitement, le mutisme ; le décrochage, de l’élève, ou de l’enseignant ; le favoritisme...). Nous pourrions alors élaborer une définition qui cadre réellement le champ. **La violence, c’est toute atteinte à la personne.**

Vers des définitions génériques.

Reprenant le bullying, je dirai que “ **la violence, c’est de l’abus de pouvoir, à l’école, à la maison, au travail** ”, ou plus radicalement, que “ **la violence, c’est l’abus, sous toutes ses formes et en tout lieu** ” (Pain, 1998).

Nous dirons ensuite sur le terrain qu’une institution sensible se définit par la violence, et nous l’entendrons dans son interface.

“ Une institution sensible est une institution marquée par une violence interne, elle-même liée à une violence de surspécificité sociale (chômage, échec, stigmatisation), conjoncturelle ou structurelle, locale ” (Pain, 1996).

Enfin, nous définirons la violence dans les mêmes perspectives théoriques et pratiques.

Nous entendrons par violences des actions ou des attitudes violentes, ou ressenties comme violentes, c’est-à-dire usant directement, ou indirectement, de la force, de la contrainte, ou les permettant. Ou encore des actions ou des attitudes, ouvertes ou diffuses, de “ malmenances institutionnelles ” (Pain, 1987, 1992, 1997, 1999).

Nous pouvons dès lors approcher “ l’institution ”, l’enseignement, comme le travail social, ou encore l’entreprise. Il restera en revanche à situer, décrire, dater, arrêter, les violences elles-mêmes, une par une, lieu par lieu, en leur espace et en leur temps propre.

Violences à l’école et violence de l’école.

Maltraitance institutionnelle et abus symbolique à l’école.

Les violences en milieu scolaire se sont multipliées en France ces dix dernières années. Il s’agit avant tout d’une certaine généralisation des violences sociales à l’école, et nous y retrouvons à une échelle très réduite le spectre habituel des atteintes contre les personnes, contre les biens, contre l’institution. Cependant, il y a bien une sensibilité spécifique, très concrète, de l’établissement scolaire à la violence, et

L'on peut avancer qu'une part des violences en milieu scolaire est étroitement liée à la violence même de l'établissement, à son profil de violence(s).

En effet, une école peut être entendue comme délinquante, ou violente, à partir du moment où elle ne traite pas les problèmes, y compris sociaux qui lui incombent, voire les néglige, tant aux niveaux de ses partenaires et de la ville que de la vie scolaire et de la pédagogie.

Nous pouvons appliquer les mêmes catégories aux écoles ordinaires, dans le sens où elles ignoreraient tout autant leurs partenaires, et en particulier les parents ; la vie scolaire, et la parole des élèves ; la pédagogie, et une personnalisation engagée des enseignements. Elles pourraient alors être considérées, à notre avis, comme déficitaires en relation humaine, en humanité. Et on pourrait arrêter le concept de "maltraitance scolaire", du degré déficitaire avoué au degré surspécifique toléré, voire provoqué. *Les maltraitances scolaires seraient les actes, les agirs ou les refus d'agir, y compris par négligence, de violence institutionnelle du milieu scolaire.* Elles sont, en théorie, faciles à repérer et à corriger.

Tout autant que l'enfant, l'adolescent nous semble sensible à ces maltraitances scolaires, dans la mesure où elles heurtent une personnalité transitionnelle, dont la gamme de réactions couvre toute la vie quotidienne. L'adolescence agit ses violences, et, si nous poursuivons notre raisonnement, elle agit en partie ce qu'elle subit, elle réagit en partie à une maltraitance faite "sous couvert" de la nature symbolique de l'institution (scolaire). C'est surtout à cette maltraitance à incidence symbolique, cachée, masquée ou déniée, que nous nous intéressons.

La qualification de maltraitance scolaire pourrait s'étayer à partir de cinq dimensions à incidence symbolique, structurantes de l'école d'aujourd'hui, d'une école qui serait préoccupée par le respect des personnes : l'*état des lieux* (physiques) ; l'*accueil* (institutionnel) ; la *socialité* (la vie scolaire) ; la *pédagogie* (les relations, la communication et les méthodes pédagogiques) ; l'*éthique* (l'esprit des lois et le statut de la parole). Nous pourrions situer cette maltraitance dans l'ordre plus large de l'"abus symbolique", qui désignerait tout acte d'abus de pouvoir, d'autorité, de fonction, de structure, dans un établissement.

Loin de nous l'idée d'accabler l'école, qui a déjà fort à faire et beaucoup à assurer. Il y a une violence symbolique légitime de l'école, qui passe par la sujétion réglée, le contrat social, constitutionnel. Nous visons ici ce que S. Tomkiewicz a qualifié de "surviolences" (Tomkiewicz, 1991, 1998)

L'état des lieux.

Il y a une fonction hôtelière de l'école, une dimension physique de l'accueil, qui prédispose au travail, qui préstructure l'ambiance. Nous voyons bien la différence entre des collèges récents, dallés, marbrés, largement vitrés, avec patios intérieurs, plans à l'entrée, vidéo-affichage, salles adaptables, coins de réflexion, de jeux, où les cours sont des espaces de détente fleuris, parfois très vastes, et quelques croûtes historiques d'avant-guerre ou de la civilisation HLM, où il n'y a encore aucun espace de repos, de travail, mais des couloirs de cargo, des fenêtres trop hautes, des toilettes innommables où les filles se rendent en groupe, et des cours à vous dégoûter de prendre l'air ! Certains établissements sont tout entiers des obstacles à une pédagogie active. Il nous faudrait penser en termes de facilités, d'espaces semi-privatifs, de foyers, autorisant des micro-regroupements, de bibliothèques et de centres de documentation intégrés et éclatés, de coins d'études, de praticables sportifs. Faire de l'architecture pour l'étude, et non pour ériger des avions en béton... Ainsi, j'ai suivi un chef d'établissement, affecté en zone sensible un an avant la construction de son futur établissement, libre de négocier avec les architectes et le conseil général, libre de ses choix pédagogiques, de ses consultations avec les riverains, les associations, les parents, les élèves, et le résultat est incontestablement un collège vivant, un vrai lieu d'études, aéré, fonctionnel, sécurisant, confortable.

Il y a une architecture à vivre de l'établissement scolaire, dans son quartier, dans sa ville.

Un collège difficile, mais convivial. Moins de récréations, mais elles sont plus longues. Pendant les récréations, comme entre midi et deux heures, on propose une dizaine d'activités, en salles, dans le petit gymnase, dans le hall, au Centre de documentation et d'information (CDI). La cour est devenue beaucoup plus calme, et d'ailleurs moins fréquentée. Le matin, on y vend des croissants, dans un kiosque.

L'accueil.

On savait depuis longtemps que le chef d'établissement avait un rôle central dans les problèmes de l'établissement, que son idéologie scolaire pouvait même les aggraver, ou au contraire les "faire se parler". On sait désormais qu'il fait du tiers à la moitié du climat collectif, de l'atmosphère des relations, de l'ambiance de la maison. *La direction d'établissement scolaire est une profession de gestion, de gérance* (des groupes et des problèmes) ; *d'accueil* des élèves, des enseignants, des parents ; *c'est-à-dire de cadrage et de contrôle, de référence ; de relations humaines et de contact*. C'est par là que se noue une éthique de la vie scolaire, que se font et se défont des réseaux internes et externes à l'établissement, qui sauront accompagner les problèmes, les porter, parler des cas les plus difficiles. C'est ainsi que ces cas, à l'exception des jeunes très engagés dans la délinquance, basculent dans une attitude expectante, sinon collaborante, pour peu que l'on s'adresse à eux dans les règles et dans les formes. Il en ira de même pour les enseignants par trop réactionnels, au comportement et à la parole à la limite de la déontologie. Il y a toujours, pour faire la différence, cette position d'écoute critique, authentique, respectueuse du responsable ou de son adjoint, au cœur même de la violence, et c'est cela qui fait pour beaucoup l'institution scolaire. Il faut savoir dialoguer avec une classe, avec un groupe de professeurs, avec un élève en difficulté, avec un enseignant qui perd le contact.

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.

Un lycée professionnel. Le chef d'établissement et son adjoint ont pris l'habitude de saluer matin et soir élèves et personnels, devant leur établissement. Deux fois par semaine, ils circulent un peu plus avant dans le quartier. Ils préviennent ainsi, évitent ou règlent un maximum de problèmes. Le bonjour et le bonsoir deviennent la règle.

La socialité.

Les discours sur la citoyenneté tentent assez vainement de pallier les carences sociales en la matière, et les carences de l'école. Combien de collèges prennent-ils au sérieux l'éducation civique en situation que sont les élections, les réunions de délégués, la formation des délégués ? Combien de collèges ménagent-ils des "heures de vie" (réglementaires) dans les classes, des temps de groupe, des temps de parole ? Combien forment leurs professeurs principaux à la relation et à la communication ? Combien investissent réellement les foyers socio-éducatifs, les clubs, les sorties, les activités de la ville ? Ne parlons pas des lycées, désolants d'asocialité, voire d'anti-socialité, à l'heure où ces mêmes lycées sont peuplés de jeunes majeurs civiquement responsables. Restons-en aux collèges, et souvenons-nous qu'un ministre des sports, en France, il y a cinq ans, après une enquête sur la jeunesse d'aujourd'hui, proposait d'abaisser le droit d'association à 13 ans, et de créer un statut de "prémajorité". Car l'adolescence est la "société de la jeunesse", et les établissements scolaires des lieux de vie, dont la plus ou moins fine institutionnalisation maille avec plus ou moins de bonheur la vie scolaire.

La vie scolaire est pour nous un vrai concept moderne, il a sa place à tous les étages de l'école, jusqu'aux premiers cycles universitaires, et très tôt. Spécificité française, il a un avenir européen.

On voit l'importance de la responsabilité éducative de la vie scolaire, à côté de la direction. Ce qui se joue c'est le statut sociétal de l'enfant, de l'adolescent, âge par âge. À condition, évidemment, que l'adulte tienne sa place, toute sa place, mais rien que sa place. N'oublions pas que la pièce célèbre *Un conseil de classe ordinaire* de P. Boumard, n'est pas une caricature, mais au départ l'enregistrement d'un conseil de classe dramatiquement ordinaire (Boumard, 1987).

Il n'est plus possible de jouer à la vie scolaire, à la citoyenneté, à la prémajorité à l'école, de jouer avec la démocratie tout court. La démocratie, voilà une idée dont la force vient de la vie pratique. Chacun sait très vite à quoi s'en tenir. La confiance ou la défiance en attesteront.

Un collège sensible : de la socialité à la citoyenneté. Deux ans pour construire une charte de vie, ratifiée par les élèves, leurs délégués, les parents, leurs délégués, les personnels, la direction. Au cours de cérémonies qui furent des rencontres. Il y eut aussi des “ campagnes de silence ”, pour “ s’entendre ” ; des fêtes scolaires de quartier ; et chaque classe a la parole, chaque semaine. Les enseignants n’en partent presque plus.

La pédagogie.

La relation pédagogique serait-elle invariable ? Elle reste la plupart du temps identique à elle-même, frontale disent nos amis européens parlant de nous, duale, au-delà de ses fondements historiques. L’école peut-elle décentement privilégier une relation, des méthodes qui, après avoir fait leur preuve élémentaire dans l’instruction et l’alphabétisation nationales, les défont une à une à présent dans l’enseignement aux élèves en difficulté ? Car, à moins d’un miracle, en effet, les plus “ mauvais ” élèves ne progressent pas. L’école sait encore enseigner aux élèves scolairement moyens, elle a majoritairement perdu le contact avec les vrais problèmes scolaires. Dès lors, elle confond avec hypocrisie la performance, la scolarité, la personne même de l’élève.

Ce qui fonde définitivement la possibilité d’apprendre, et donc les didactiques les mieux pensées, c’est la relation “ enseignante ”. Or, la relation pédagogique repose avec une force insoutenable sur la seule personnalité de l’enseignant, du maître, sur la clôture de la classe, sur la perte d’identité des élèves en difficulté, sur la séduction ou la menace personnalisées.

J’ai éprouvé à maintes reprises la tension explosive de cette relation sans vraie parole, où le monde quotidien est infecté par l’angoisse de l’échec, et où enseignants et élèves baignent de concert dans une dépression maligne. Et on peut avancer que les violences agies par les jeunes à l’école, en particulier contre les enseignants, les responsables, contre l’institution, ont toujours une justification, sinon réelle, du moins projective, ancrée dans l’atteinte narcissique. Lors de certaines de nos enquêtes de terrain suscitant parfois de grands regroupements d’élèves, nous avons été surpris par la sensibilité de cette relation à l’adulte. Surpris aussi par les réflexions de certains des adultes en question, par les crises de mise à mort ou de victimisation des salles de professeurs, par les jugements meurtriers, les appréciations (à en porter plainte !) de certains bulletins. Jusqu’à la pire des indifférences : “ Il y en a certains qui essaient de me faire travailler, tandis que d’autres ils me laissent en vrac au fond de la classe ” (1994). Jusqu’à soulever la haine : “ Ils nous ont parlé des cours de mathématiques avec rage, ils disaient ne rien comprendre à cette matière, être terrorisés à l’idée de venir à ce cours, faire des cauchemars, avoir l’impression qu’ils devenaient un peu “ barges ”, être dégoûtés de la façon dont les profs les traitaient. “ Pour eux on est des nuls, des cons... Ils détestaient leurs profs et même certains souhaitaient leur mort. ”

La relation pédagogique, la pédagogie, sont désormais des tests sociaux. *Changer le métier, ou changer de métier ?*

Un lycée professionnel tertiaire. En quatre ans, le choix de cet établissement est passé de 10 % à 100 %. Les élèves y sont accueillis individuellement, évalués, on leur propose remédiations et tutorat, dès le premier trimestre. Les enseignants les plus engagés joignent l’enquête, l’actualité à leurs enseignements. La politesse est de mise. On sait où on va, dit un élève délégué de collèves.

L’éthique.

J’ai pu suivre dans plusieurs établissements français, belges, allemands, anglais, la construction collective (direction – personnels – élèves) d’une éthique de l’institution scolaire, dont la matérialisation est en particulier une “ charte ”, un “ contrat de vie ”. Nous retrouvons à chaque fois l’*interdit fondateur* de la pédagogie “ institutionnelle ”. *Ne pas (se) nuire*, condition *sine qua non* pour que tout être humain puisse “ vivre en société ”. Pour les plus petits, ce serait ne pas (se) gêner. C’est le grand principe humain : le *respect*. De 2 ans à l’âge adulte, chacun le comprend, mais ce n’est pas un discours, ni une maxime, c’est un axiome de la relation humaine qui doit se confirmer dans la pratique de l’institution. C’est ce point d’arrêt de la violence qui institue l’école comme *collectif humain d’éducation*. C’est à partir de cette loi qu’on pensera les règles, le règlement, en liaison cette fois-ci avec le sens social et culturel, le sens juridique de

l'institution, puis les sanctions, le cadre disciplinaire. Et les instances de décision, de contrôle, de parole, de régulation. L'établissement est un lieu de vie infiltré par les relations, et c'est par la parole qu'il se doit de commencer.

C'est finalement autour du respect de la parole et de l'existence de l'autre, c'est-à-dire d'une démocratie originelle, qu'il faut faire l'école. On peut en éprouver la force jusque dans les écoles maternelles.

Car, si la morale est changeante, l'éthique est une loi vitale consubstantielle à l'espèce. La violence le démontre jour après jour. Attention, être humain !

En somme, on pourrait distinguer deux grandes 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.

Institution violente. Institution abusive. On décerne bien des prix aux élèves, on pourrait décerner des prix aux établissements qui luttent contre leur "institutionnalisme", des prix d'excellence du respect. De l'institution abusive à l'institution violente, on cernerait ainsi mieux les seuils de l'abus symbolique et la maltraitance institutionnelle. Et peut-être alors retrouverait-on le respect de l'école

À l'école, respecter l'autre c'est aussi respecter l'élève.

On voit bien quand on travaille sur le langage et l'injure à quel point il faut prendre au sens strict l'expression "il m'a traité", à quel point ces jeux de langage, dangereux, qui attaquent l'apparence, la couleur de la peau, l'origine ethnique, la famille, la mère, sont une recherche paradoxale du respect. Reconnais-moi. Respecte-moi, et à l'école nous vivrons mieux qu'ailleurs.

Quelques situations de violences enfantines.

La maternelle il faut la prendre au mot, c'est une école "maternelle", je veux dire par là que c'est une école qui est sous l'œil de la mère. François Tosquelles, fondateur de la psychothérapie institutionnelle, nous explique qu'on ne peut pas comprendre la fonction de l'école, de l'école "maternelle", si on ne postule pas ce pont, cette liaison qu'il doit y avoir entre la famille, et particulièrement la mère, et ce début d'école ; cette dimension du "soin" on va dire, au sens large, qui peut aller jusqu'au maternage, mais en termes de structures, de contenance justement, de contenant. La mère symbolique "surveille" et veille sur les enfants, non pas pour punir, mais pour dire qu'effectivement ils ont à grandir, et qu'on est là pour ça. L'école est là encore une institution d'accueil. Si elle ne joue pas son rôle d'accueil, particulièrement à cet âge-là, ce n'est plus une institution. Comment traite-t-on l'enfant ? Il y a une pédagogie de la cour de récréation, de l'entrée à l'école, des couloirs, d'ailleurs dans les lieux les plus agités, on peut avoir besoin de "permis de conduire", pour circuler sereinement dans l'école.

29 mars 1993, une récréation, en région parisienne, d'école maternelle ordinaire.

"Les enfants de petite section, moyenne section, grande section, se dispersent dans la cour. La cour n'est pas aménagée, il n'y a pas de jeux. Les jeux se trouvent dans une très petite cour située à côté de la grande, mais seule une classe peut y jouer à la fois. La récréation commence. Trois garçons de moyenne section lancent des cailloux sur des garçons de grande section qui viennent se plaindre auprès des institutrices. Florian donne un coup de pied à Dylan, qui ne se défend pas. Marlène rapporte à l'une des institutrices : Marion a tiré la langue à Jennifer. Jennifer ne dit rien. Emilien donne des coups de pied à Arthur, qui fait de même. Julien s'en mêle, tous les trois se donnent ensuite des coups de pied. Michaël tape Emilien qui continue à donner des coups de pied à Julien et Arthur. Emilien se sauve, puis il s'approche de deux enfants, Marine et Agnès, qui sont en train de jouer tranquillement ensemble, assises par terre. Il tire la tête de Marine, puis celle

d'Agnès. Une institutrice intervient. Emilien est isolé cinq minutes pour se calmer. Marlène prend la peluche de Marine, qui se met à hurler. Une dispute commence. Marine ne veut pas lâcher sa peluche. Marlène insiste, intervention d'une institutrice. Fabien et Michaël se donnent des coups de poing dans le dos, ils s'agrippent l'un à l'autre. Jean-Marie Romain et Michaël se griffent. Michaël s'éloigne. Jean-Marie et Romain resteront ensemble tout au long de la récréation. A plusieurs reprises ils vont se pincer et se taper. Émilie et Benjamin se tirent la langue, puis se tapent, se poussent. Benjamin va alors s'éloigner et errer dans la cour. Anne-Laure tire les vêtements d'Émilie, qui se met à pleurer. Julie se promène seule, elle est soudainement bousculée par un enfant de moyenne section, elle pleure. Julien joue à la guerre avec Vincent. Romain donne des coups de pied dans les fesses d'Emilien, qui ne semble pas réagir. Romain recommence. Emilien se retourne et donne de nombreux coups de pied. À son tour Romain donne des coups de pied à Emilien. Nesti fait peur à Julien, Amandine et Virginie, assises sur une marche des escaliers près des institutrices. Alexandre et sa bande de copains de grande section s'amuse à ennuyer les filles qui jouent à l'élastique. Marlène pleure, deux enfants de sa classe lui ont dit qu'elle n'était pas belle. Fabien pousse très violemment Benjamin le long du mur. Benjamin sera emmené chez le médecin. Charlotte lance de la terre dans les cheveux de Clémence, elles continuent à jouer ensemble. Michaël pleure, il attend avec impatience la fin de la récréation et l'heure des mamans. Benjamin et Michaël lancent des cailloux et crachent sur trois autres enfants. Adrien et Wilfried s'amuse à lancer en l'air le jouet de Pierre, qui pleure. Claude et Lloyd se disputent le ballon, ils se tapent l'un et l'autre pour garder le ballon. Michaël reçoit des coups de pied, il reste sans bouger et ne dit rien. La récréation est finie... ”

La vraie question c'est de se demander ce qu'il faut prendre au sérieux. On peut se dire, c'est normal, c'est un jeu, du défoulement, je l'entends souvent. On peut aussi se demander, sans rigidifier la question, “ mais à quoi ils s'entraînent ? ”, “ À quoi ils jouent ” ? Je pense à une séquence du film de Claire Simon, sur une semaine de cour de récréation, dans une autre école. On voit à un moment un gamin qui court, qui s'amuse tout seul, il saute sur place ; et puis il y en a trois qui arrivent du fond de la cour, c'est une expédition punitive, manifestement ; ils le bousculent, ils le renversent. Comme ils ne sont pas très adroits, en le bousculant, un des trois tombe en même temps. Le premier tombe sur le ventre. Les autres essayent alors de lui donner des coups de pied. L'un des trois lui donne un coup de pied, et comme il le rate il tombe. Finalement, ils lui tombent dessus. Le gamin est par terre, la tête dans le sable. Alors, de deux choses l'une, ou effectivement il est d'accord, et c'est un jeu. Dans le *bullying*, c'est très clair, si ce sont des partenaires, si les enfants sont d'accord entre eux, s'ils jouent, s'ils ont décidé de jouer, à force égale on peut les laisser jouer. Mais si quelqu'un brime quelqu'un d'autre, si un groupe brime un individu, ou si un groupe brime un autre groupe, ça c'est du *bullying* (ou du *mobbing*), et on doit le poser comme problème dès que ça se répète et que ça dure. On pourrait prendre cette séquence, la mettre sur plan fixe et convoquer les trois gamins, les inviter à discuter : comment ça se passait pour vous ? Et si celui qui est dessous dit : “ oh c'était pour jouer ! ”, s'ils trouvent que c'est un jeu, alors qu'ils continuent. Mais c'est bon de le mettre en mots, c'est bon de leur demander par exemple : Qu'est-ce qui s'est passé à ce moment-là, à quoi vous pensiez, qu'est-ce que vous vouliez faire ? Mais pas plus que ça. Ne pas chercher plus loin, simplement **le dire**. Et puis voir où il faut s'arrêter. Dans cette même semaine, toujours en maternelle, on a observé les comportements répétitifs suivants, en retenant les scènes violentes, les attitudes violentes.

Le jeu. Alors il y a effectivement du jeu, à prendre comme ça. Les enfants “ jouent ” à être violents, c'est plus ou moins contrôlé, et souvent ils s'arrêtent, d'un commun accord. Il y a parfois des pleurs, des commencements de bagarres, il y en a qui décrochent, enfin c'est tout un jeu social, tout un rituel social qui se construit ! C'est donc un apprentissage. On est dans l'ordre du jeu social.

L'attaque. Souvent ils sont deux, voire trois contre un. Alors là, pleurs, fuite, appel à l'adulte, systématiquement.

La défense. On défend son territoire, on défend son bien, on défend quelqu'un, et un conflit s'engage. Avant la bagarre, le conflit.

Le plaisir. On voit par exemple dans certaines de ces séquences, des enfants, souvent les

mêmes enfants, à plusieurs reprises dans la semaine, venir répéter les mêmes actions, on va dire “ maltraitantes ” au sens large, à l’égard de certains autres, “ avec plaisir ”. On devine que commence à s’ajouter du plaisir, et ça c’est un signe.

La menace. On fait envie à quelqu’un, avec un objet, ou on lui prend quelque chose, et puis on le fait bisquer, comme on dit. Faire bisquer, c’est un petit détail, mais “ très *bullying* ”. A l’école de La Neuville, une école qui existe depuis vingt-cinq ans, que je connais bien, une école de pédagogie institutionnelle, une des lois de relation, c’est : “ On ne fait pas bisquer ”. Ça veut dire que si quelqu’un a le privilège d’avoir un gros paquet de bonbons, ou il le mange tout seul, et il est dans son cartable et il le garde, ou s’il le sort, il en offre. Si quelqu’un a de l’argent, s’il le sort c’est aussi pour offrir des choses aux autres. S’il a beaucoup d’amis, il essaye que les autres aussi en aient, et il ne s’en vante pas. Ne pas faire bisquer, c’est une des lois-clés des relations.

Le justicier. Il y a aussi des justiciers, toujours un peu les mêmes. Il y a toujours deux-trois enfants dominants, des leaders bien structurés, qui sont là pour prendre l’affaire en mains. Et ils font la loi, ils sont la loi. Ils sont tellement la loi qu’on les confond avec elle ! Là aussi c’est un apprentissage bien connu. En fait la vraie loi ce n’est jamais quelqu’un, la loi se suffit à elle-même. Mais, si la loi c’est “ quelqu’un ”, il s’appelle, on ne “ la ” rappelle plus.

Le meneur. Voilà ce que nous dit l’institutrice qui parle : “ C’est souvent en fait un lâche, il n’a pas le courage d’agir seul. Il constitue un groupe ou une bande. Il prévoit les attaques, mais peut envoyer un autre à sa place au dernier moment ”.

L’ennui. Une attitude d’ennui, de provocation par ennui. Un gamin, qui tourne en rond. Il ne sait pas quoi faire, et puis il va chercher autour de lui, mais là c’est pour se faire des amis.

L’accident. J’en ai parlé tout à l’heure. Un coup involontaire part, mal contrôlé, et il va être rendu.

Le soumis. Ça aussi c’est intéressant et important à travailler, le soumis dans la cour. Un gamin qui se laisse bousculer, s’écarte devant les plus forts, fait ce qu’on lui demande. Le gamin qu’on retrouve toujours dans les toilettes, qui y va de lui-même, pour se faire tripoter, battre, maltraiter par deux grands, qui va de lui-même au rendez-vous, sans qu’on lui demande rien !

Et l’école primaire ? C’est vrai qu’au primaire on est déjà plus sous l’œil du père, non pas qu’on n’y soit pas du tout en maternelle, mais c’est vrai que le primaire s’organise et se structure autour de cette dimension du père, c’est-à-dire qu’en fait c’est bien la structure qui va faire la loi, c’est là effectivement qu’on grandit socialement. C’est une transition difficile pour les relations entre enfants, pour les relations à l’adulte, et là aussi c’est sous l’œil du père, mais du père symbolique, qu’il va falloir penser à la fois les jeux et l’évolution des enfants. Dans la plupart des écoles, nous avons ces actions au sens large “ d’apprentissage de la violence ”, qui commencent à atteindre à ce que seront les violences du collège. Ils s’y préparent, avec toute l’angoisse du “ passage ”. On pourrait intelligemment garder le rituel, la rupture, le jeu, sans la violence ordinaire, structurelle, du quartier, de la ville. En fait, aujourd’hui, il faut intervenir au-dedans même des conduites, des comportements, rester présent jusqu’au bout, dans la conjoncture. Faire de la non violence à partir de cette violence quotidienne. L’autoriser, mais dans la mesure du jeu, qui tient compte du contexte, et pour autant reste à l’institution (Oury et al. 1986, 1995).

Les limites du travail social.

De 1975 à 1985, nous avons pu former et initialiser des réseaux d’intervention institutionnelle regroupant des infirmiers psychiatriques, plus largement des soignants, des enseignants, et des éducateurs, plus largement des travailleurs sociaux, sous l’égide du ministère de la justice. Nous avons résolu d’investir les internats éducatifs difficiles, ou les centres de soin d’accueil ou d’urgence. La violence y était déjà forte, et la formation de ces spécialistes était en partie centrée sur les situations et la relation violentes. Mais ce qu’il y avait de remarquable c’est que l’institution collait à la réalité et que l’emboîtement du contexte, de la situation, de l’institution, était au point, tout comme les travailleurs sociaux partie prenante étaient au point avec leur mission. En fait, les appareils sociaux, les missions, les travailleurs sociaux, coïncidaient avec les situations et leur prévention.

Après 1985 ce ne fut plus pareil. Le rapport social n'était plus le même. Et depuis 1995, ce ne sont plus seulement les enseignants et l'école qui sont l'objet de violences, mais aussi les éducateurs, les assistants sociaux. Il s'agit bien du même phénomène de délitement du rapport social aux institutions. Ces dernières sont " déshabillées " par la crise, et elles se révèlent dans leur plus simple appareil, l'administration de la crise. Dès lors, elles installent le réflexe de la révolte, et en particulier la rétorsion individuelle, contre-victimaire, on pourrait presque dire " autodidacte ". La crise à tout instant en effet ramène l'institution à l'essentiel, sa violence, mais privée de son sens collectif.

Maltraitance institutionnelle et abus symbolique des services sociaux, des institutions sociales.

On pourrait reprendre les critères que nous avons découpés antérieurement.

L'état des lieux des services et des institutions est à l'image du climat, et bien sûr en partie l'entretient. Certains services désormais insécurisés présentent une physionomie qui les apparente à des quartiers de haute sécurité, ou aux permanences de la sécurité sociale dans ses meilleurs moments.

L'accueil se fait souvent dans la subordination, le présumé, le soupçon. L'employé, le professionnel, ont du mal à se décentrer de leur institution, au profit de l'utilisateur. Ainsi, une jeune mère de famille, à qui – légitimement – on enlève ses enfants, fait irruption dans le service social, mais se trompe de bureau. La surprise est grande. Le courroux suit, hargneux. L'affaire se termine mal. Incapacité de travail supérieure à quinze jours, pour la professionnelle. Procès, amende et prison avec sursis pour l'" usagère ".

La socialité. Les institutions aujourd'hui sont une image du social, et doivent y concourir, à l'encontre de l'effondrement économique et politique des relations sociales " traditionnelles ". Comment s'adresse-t-on, écrit-on, aux personnes, assistées, RMistes, SDF, placées ; voire en garde à vue, ou incarcérées ? Comment pense-t-on l'utilisateur dans sa socialité, c'est-à-dire dans son contexte, avec sa famille, ses amis, son quartier, ses problèmes ; ou seulement ses problèmes sociaux, énormes, car il n'a rien du reste ?

La pédagogie. Elle passe ici par l'accompagnement, même sous tutelle. Au sens étymologique, il s'agit bien de ça, on pourrait presque dire de conduite accompagnée. Il m'est arrivé de parler de pédagogie de la ville, du quartier, de la police. Il y a une pédagogie, et une didactique, du service social, du travail social. C'est la logique du tiers, dans son rapport au contexte, qui la justifie.

C'est en multipliant les interventions à domicile, courtoises, mais recadrantes, qu'un éducateur parviendra à décoller un couple de sa névrose alcoolisée, et à faire prendre position à de réels " parents " sur le placement par défaut de leur enfant. Il ne fait rien du travail du psychologue, il rappelle l'institutionnel.

L'éthique. Il suffit de l'afficher : le respect nous lie. Non pas " nous sommes là pour vous ", ce qui vaut pour les commerciaux et la vente, mais " nous sommes là – faisant fonction – pour vous aider à régler en personne des problèmes, autant que faire se peut. " Il y a là presque une non ingérence, une non directivité d'écoute, civiles, qui fonde le " conseil institutionnel ". En parlant vrai, rester clair, et humain : Attention, être humain ! Précarité vaut précaution.

C'est une éducatrice qui raconte. La famille, maghrébine, compte trois garçons et une fille. La fille tient. Deux des garçons sont " tombés ", l'un sort de prison, l'autre y est resté. Le petit dernier vient d'être interpellé, pour une délinquance en groupe. Le père ne travaille plus depuis des lustres. Le juge s'adresse à la mère, en général, qui n'en peut mais. Cette fois, l'éducatrice sollicite le père, et convainc le juge. Le père, l'enfant (mineur), l'éducatrice, arrivent au tribunal. Derechef, le juge s'adresse au père pour lui marquer son absence – en fait l'ignorance est au moins réciproque – voire son obsolescence. Le père casse, éclate en sanglots, et s'enfuit, suivi par le fils. L'éducatrice

les rattrape, les reconduit en voiture. Elle aura un accrochage quelques minutes plus tard. A peine un accident, de voiture.

Le groupe de responsables et de travailleurs des services sociaux qui analyse cette histoire, parmi d'autres, se rend brutalement compte que ce père, maghrébin au chômage, est déjà enkysté dans les représentations communes, y compris celles du groupe. Il n'est plus dans la course. Le père est mort, enterrons-le ! L'idéologie analytique – (ré)éducatrice a fait son film. Même les chefs de service maghrébins y inclinent, en rupture de contexte.

Or ce père a une vertu. Il fait la cuisine, et bien, pour toute la famille ; et depuis longtemps. Il "soigne" ses proches. Mais on ne le saura qu'après coup. Qui s'est intéressé à lui ? Qui a tenté de souffler doucement sur la petite flamme vacillante, dans ce désert de la pensée ? Manquerait-il un maillon, une fonction, de "souffleur" de reconnaissance, d'identité, de respect, dans la chaîne des sous-entendus ? Le travail social est un réseau social de résilience, et de relevance, dans une société qui quoi qu'il arrive n'est jamais qu'à sa propre origine. La crise oblige.

Cette fois-ci, c'est un intervenant qui raconte. L'intervention s'est étendue sur un an. Elle a démarré trop tard, malgré la pression des personnels. C'est une importante association de placement, qui compte une douzaine de foyers ou de services d'accueil en France. Une employée y a fait l'objet d'une tentative de meurtre. Elle est handicapée à vie.

C'est un conflit autour de la direction d'un foyer qui installe le problème. Un couple, charismatique, qui marque l'histoire même de l'association, y est désigné, puis contesté. Il y a des divergences entre le CA, la direction générale, les directions locales. Le couple est licencié. Les personnels se divisent. Le couple intente un procès. Ils habitent toujours le foyer, tentant, même licencié, de tenir l'institution, avec un appui ambigu de la direction. Le climat se dégrade. Les jeunes placés s'agitent. L'un d'entre eux, au comble du flottement, attaque une femme de service et la blesse grièvement. Elle passera un an en maison médicale, et ne s'en relèvera pas.

L'enquête et l'analyse font apparaître les fractures institutionnelles, les conflits, comme un jeu à dimension perverse où l'insécurité et l'angoisse vont emporter l'institution. Il n'en faut pas plus pour mettre en mouvement la psychopathie ordinaire. Le jeune sera plus tard condamné à plusieurs années de prison ferme. La femme de service se bat pour être totalement prise en charge.

L'intervenant a rencontré toutes les personnes. La plupart des responsables n'ont pas contrôlé ni mesuré leurs attitudes. Des réflexions violentes sont citées par les uns et les autres. Du mépris contenu se dévoile. On ne prend pas à temps des nouvelles de la personne blessée. On la laisse venir seule au procès. On lui envoie un contrôleur. On sous-estime l'événement. On retarde l'analyse, en restructurant.

Le résultat est patent. La haine et la violence, la culpabilité, infiltrent le système. Des personnels somatisent. D'autres démissionnent. Une hystérie ronge le quotidien, au bord du raptus. Des lettres et des propos extrêmes sont échangés. L'intervention ne pourra qu'en faire le constat. Elle renverra en grand groupe ce constat, en qualifiant, après certains des protagonistes, la direction générale de "maltraitante". Celle-ci réagira vivement, et refusera le terme, tout en reconnaissant ses erreurs d'"attitudes".

Vers une autre approche de l'institution : éthique et morale institutionnelles.

Nous fondant sur nos définitions, nous voyons s'esquisser une échelle de lecture des violences d'institution en trois repères : l'abus symbolique, la maltraitance institutionnelle, la violence institutionnelle, en institution, et de l'institution.

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.

Les pathologies institutionnelles.

Julie, seize ans, vit en institution depuis sept ans. Mais le terme ne lui convient pas. Elle m'explique avec un grand sérieux qu'elle n'est pas dans une institution, elle est dans une maison ; c'est ici sa maison. Et il est vrai que cette maison réunit les enfants, forme ses professionnels, parle et permet la parole, associe chacun à la construction de la vie et de la loi humaine. Cette maison est bien une institution, qui (se) tient debout, et tient ensemble son ensemble humain. Elle fait lieu et lien.

L'institution, cette autre maison, est une enveloppe, un contenant, où on peut se faire une structure psychique. Cette hypothèse d'une enveloppe psychique par "l'institutionnel" nous paraît fondée (Kaës et al., 1987). On peut l'appliquer à la famille, à l'école, au travail social, aux quartiers sensibles, aux marginalités. Nul n'échappe à l'institution. Il y a là de l'étagage intrasystémique, et une mise en forme – à partir du sujet – du contexte. Penser sa forme.

Il y a des institutions normalement névrosées, ordinaires, où on se tient, et où certains vont bien, d'autres plus mal ; où les conflits et la parole ont cours ; où la hiérarchie est claire, repérée, discutante.

Il y a des institutions anormalement névrosées, par leurs directions la plupart du temps, qui se débattent entre le contrôle et l'emprise, sans ligne de conduite, s'attachant à personnaliser les réussites et les erreurs, à côté du collectif. Nous sommes là dans le potentiel du "burn out" nord américain : investir, s'identifier à l'"entreprise", jusqu'à mourir d'épuisement, comme le caméléon sur une toile cirée écossaise. Remarquons dans la métaphore elle-même que les non-caméléons ou les anti-caméléons n'ont eux-mêmes que le choix de l'écossais.

Il y a des institutions psychotiques, où l'exclusion, la victimation, sont des épisodes attendus ou craints, mais prévisibles, où la déconstruction de l'institution repose par des personnes "à clés" sur l'autorité et l'influence psychofamiliales. Certains peuvent s'y aimer beaucoup, pendant que d'autres s'y ensablent.

Quand nous parlons institutions, nous parlons aussi associations, groupes ; syndicats, partis ; et groupes professionnels, analytiques ou... systémiques. Nous le disions : nul n'y échappe (Kaës et al., 1987, 1996).

Les institutions sont aussi problématiques que "réelles". Elles postulent à elles seules ce dont nous nécessitons, à côté de l'autre, l'existence quotidienne, des lois, une suffit d'ailleurs – Attention, humanité –, quelques règles, disons des statuts, quelques codes, un jeu de cartes sociales. Dans un premier temps, ça aide. Ensuite, ça prévient le pire. Et là, l'impératif catégorique faisait du sens. La morale reviendrait-elle en force sur l'éthique épicière ?

"Quand j'entends dire que la psychanalyse n'a rien à voir avec la politique, je pense que c'est juste. Ce sont donc des points de vue différents. N'empêche qu'en tant que psychanalyste, je dois donner une réponse à celui qui m'interroge comme torturé. Il se peut que d'ici à vingt ans, je puisse être interpellé psychanalytiquement par le tortionnaire : actuellement c'est impossible. Si la psychanalyse n'a rien à voir avec la politique, alors ceci doit s'appliquer aussi au tortionnaire. Et aujourd'hui en Argentine, penser la réalité psychique du tortionnaire sert aux tortionnaires et non à la psychanalyse." (Diego Garcia Reinoso, 1988).

Mettons à la place de "la psychanalyse" l'enseignement, le travail social, le service social, l'éducation "de rue", et puis l'épicerie. L'épicerie fine, de préférence (Pharo, 1996).

Références bibliographiques

- BOUMARD P., 1987, *Un conseil de classe très ordinaire*, Stock, Paris.
- BUSS A.H., 1961, *The psychology of aggression*, Wiley, New-York.
- DE MUNCK J., VERHOEVEN M., sous la direction de, 1997, *Les mutations du rapport à la norme. Un changement dans la modernité*, De Boeck, Bruxelles.
- GARCIA REINOSO D., in O'DWYER DE MACEDO H., *Le psychanalyste sous la terreur*, 1988, Matrice, Vigneux.
- HIRIGOYEN M.F., 1998, *Le harcèlement moral, la violence perverse au quotidien*, Syros, Paris.
- HORENSTEIN J.M., VOYRON-LEMAIRE M.C., REVERZY C., LELIÈVRE F. KREMER N., FAUCHEUX J., 1995, *L'aide psychologique aux personnels éducatifs victimes de la violence*, M.G.E.N., Paris ; 1998, *Les pratiques du harcèlement en milieu éducatif*, M.G.E.N., Paris.
- KAËS R., BLEGER J., ENRIQUEZ E., FORNARI F., FUSTIER P., ROUSSILLON R., VIDAL J.P., 1987, *L'institution et les institutions, études psychanalytiques*, Dunod, Paris.
- KAËS R., PINEL J.P., KERNBERG O., CORREALE A., DIET E., DUEZ B., 1996, *Éléments de la pratique psychanalytique en institution*, Dunod, Paris.
- OURY F., THÉBAUDIN F., 1995, *Pédagogie institutionnelle : mise en place et pratique des institutions dans la classe*, Matrice, Paris.
- PAIN J., HELLBRUNN R., 1987, *Intégrer la violence*, Matrice, Vigneux.
- PAIN J., 1992, *Écoles : violence ou pédagogie*, Matrice, Vigneux.
- PAIN J., BARRIER E., ROBIN D., 1997, *Violences à l'école, Allemagne, Angleterre, France ; une étude comparative européenne de douze établissements du deuxième degré*, Matrice, Vigneux.
- PAIN J., 1999, *La non violence par la violence, une voie difficile*, Matrice, Vigneux.
- PHARO P., 1996, *L'injustice et le mal*, L'Harmattan, Paris.
- POCHET C., OURY F., OURY J., 1986, *L'année dernière j'étais mort, maintenant je suis vivant*, Matrice, Vigneux.
- SELOSSE J., sous la direction de VILLERBU L. et PAIN J., 1997, *Adolescence, violences et déviances*, Matrice, Vigneux.
- TOMKIEWICZ S., VIVET P., 1991, *Aimer mal, châtier bien, enquête sur les violences dans des institutions pour enfants et adolescents*, Seuil, Paris.
- TOMKIEWICZ S., FABRE M., (mai 1998), L'école et la violence, in *Journal des jeunes*, **175** : 13-25.

DÉBUT

▲
▲ ▲
site <http://probo.free.fr>