



HAL
open science

Ressentir et contenir une rage froide en situation d'ethnographie

Christophe Dargère

► **To cite this version:**

Christophe Dargère. Ressentir et contenir une rage froide en situation d'ethnographie. Stéphane Héas; Omar Zanna. Les émotions dans la recherche en sciences humaines et sociales. Epreuves du terrain, Presses universitaires de Rennes, pp.205-221, 2021, 978-2-7535-8056-5. 10.4000/books.pur.150357 . halshs-04720710

HAL Id: halshs-04720710

<https://shs.hal.science/halshs-04720710v1>

Submitted on 3 Oct 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Christophe DARGERE

RESSENTIR ET CONTENIR UNE « RAGE FROIDE » EN SITUATION D'ETHNOGRAPHIE

Yves Winkin, lorsqu'il évoque la carrière d'Erving Goffman dans *Erving Goffman. Les moments et leurs hommes* (1988), utilise une expression forte, la « rage froide », pour qualifier l'état d'esprit du jeune sociologue canadien à sa sortie de l'hôpital psychiatrique Sainte-Elizabeth. Cet « état d'esprit » serait, ainsi, lié à la période d'observation participante qui le fit évoluer plus d'une année au milieu de sept mille patients au moment où il bénéficiait d'une couverture « d'intendant » dans le but de mener à bien ses observations. Goffman est fortement atteint par cette expérience quelque peu traumatisante. Les notes qu'il prit massivement furent le support empirique d'*Asiles* et l'objet d'une saisissante passe d'arme entre lui et les époux Bateson, à savoir Margaret Mead et Gregory Bateson (Winkin, 1988, p. 85). Pour autant, il est magistralement parvenu à utiliser cet épisode ethnographique complexe dans sa carrière de chercheur en mobilisant les scènes de vie douloureuses et indignes dont il fut le témoin afin de réaliser une production scientifique magistrale (Winkin, 1988, p. 84-85) :

« Pendant un an, il va ainsi aller d'un pavillon à l'autre, sans autre but précis que celui d'étudier d'aussi près que possible la façon dont le malade vivait subjectivement ses rapports avec l'environnement hospitalier.

D'une certaine manière, il reprend la démarche utilisée dans sa thèse de doctorat : vivre au sein d'une communauté, au rythme des événements quotidiens. Mais le compte rendu qu'il va faire de son séjour sera beaucoup plus dramatique. Il sort très vraisemblablement bouleversé de son année à Sainte-Elizabeth. Son émotion va s'exprimer sous la forme d'une rage froide qui prend souvent les traits d'une conceptualisation mêlant humour noir, critique sociale et théorie sociologique. »

Observer un environnement social où des comportements humains sont agressifs, maltraitants, parfois criminels engage émotionnellement l'ethnographe et quiconque s'engage dans les méandres de l'observation *in situ*, quelle qu'en soit la finalité. La brutalité des actes, la force des mots, la violence des symboles ébranlent, choquent, parfois révulsent. Cette mise en tension des aspirations idéologiques du chercheur en sciences humaines avec un terrain qui interpelle convoque en lui des ressentis et marque la prégnance corrosive de l'environnement observé sur la structure psychique de l'observateur : « La culture exploite et met en mouvement l'aptitude de l'homme à inclure à l'intérieur de ses frontières propres quelque chose d'extérieur » (Devereux, 1980 [1967], p. 69). Qu'il soit professionnel, usager, tiers (c'est-à-dire membre de la famille, intervenant ponctuel, ethnographe), chacun possède une conception de l'institution (sociale, médico-sociale, médicale, carcérale...) qui se confronte d'emblée avec la réalité du fonctionnement institutionnel de la structure. René Kaës (1988, p. 37) montre l'influence néfaste que peut avoir ce décalage sur les structures psychiques, ballottées entre les représentations, les conceptions que chacun se forge du système institutionnel *envisagé préalablement* d'avec sa caractérisation,

sa manifestation concrète, son ancrage dans la réalité sociale *in situ*.

Dans cette contribution, nous allons tenter de montrer les enjeux de la mobilisation et l'utilisation des aversions, des indignations liées aux configurations du terrain. Pourquoi est-il possible de « retourner » des ressentis négatifs pour produire une recherche dont les enjeux sont à la hauteur de ces ressentis ? Comment est-il envisageable de produire cet effet de retournement ? Pour répondre à ces questions, nous allons reprendre une recherche voisine à celle conduite par Goffman. Elle est le support d'une thèse de doctorat (Dargère, 2011), conduite par une ethnographie reposant sur une observation *incognito* à partir d'une fonction d'enseignant. Cette recherche produite dans une structure médico-sociale accueillant une centaine d'adolescents dits « déficients intellectuels légers » démontre les processus de stigmatisation et d'enfermement dont ses usagers sont les objets.

Une première partie va mettre en évidence la violence de deux situations observées, une violence à l'origine de ressentis négatifs. Une seconde partie tentera de montrer que ces violences, objectivées, analysées et conceptualisées peuvent s'avérer les matrices d'une démarche scientifique.

Deux histoires institutionnelles

* Une réunion institutionnelle (Dargère, 2012a, p. 81-82)

17h00, réunion du personnel. Je note.

« Alain (personnel éducatif). — Mes chers collègues, vous savez que nous sommes “cooconnants” ?

Karen (personnel cadre). — C'est le renvoi de l'extérieur ?

Alain. — Nos jeunes sont surprotégés. Ils sont bien appréciés en CAT, pasailleurs.

Charles (personnel éducatif). — Ils ne posent pas trop de problèmes de comportement.

Djamel (personnel éducatif). — Ouais, ils sont bien gentils.

Karen. — Y'en a à qui ça ne convient pas. Pour madame Wang, le CAT est dévalorisant pour son fils.

Nathan (personnel administratif). — Elle s'oppose, elle parle de formation. Fabrice (personnel soignant). — Elle a refusé de signer l'AAH [allocation adulte handicapé]. Ça se voit qu'ils se fréquentent avec les Ving [parents d'élèves]. Eux aussi, ils ont refusé de signer.

Karen. — Ben voyons.

Fabrice. — Sinon, il veut quand même faire bibliothécaire.

(Rires...)

Karen. — Si, si.

Gary (personnel soignant). — Il tiendra la bibliothèque du CAT.

(Nouveaux rires...)

Djamel. — Y'a des livres en CAT ?

(Hilarité quasi générale...)

Karen. — Moi, il m'a dit : “Je suis un trisomique intelligent !” Fabrice. — Tout est relatif.

(Une bonne partie de l'assemblée recommence de pouffer de rire...) Charles. — Pour en revenir, son fonctionnement est insupportable. Karen. — C'est sûr.

Fabrice. — Il est même terroriste.

Karen. — Je ne pense pas qu'on lui proposera une année supplémentaire... Fabrice. — Sa maman s'en occupera.

Puis Karen enchaîne sur d'autres sujets... »

Nous procédons à une analyse tridimensionnelle de la situation. En tout premier lieu voici une analyse structurelle du contexte. Les propos mis ici en perspective sont tenus lors d'une réunion d'équipe, une réunion dite « institutionnelle » qui mobilise une vingtaine de salariés de l'institution (Dargère, 2012b, p119-120) :

« Cette rencontre se déroule toujours au même endroit, dans une pièce claire et carrée qui comprend uniquement des chaises disposées contre les quatre murs. Ce décor rudimentaire laisse donc un grand espace vide au milieu de la pièce. Tout acteur est de fait "en scène", offrant ses moindres faits et gestes à l'ensemble du groupe, chacun ayant la double contrainte (ou le double avantage) d'être vu par tous et de voir tout le monde en même temps. Ce contexte représente donc une "région antérieure" totale, sans coulisse de refuge. La réunion est hebdomadaire, elle se déroule à heure et jour fixes, en fin de journée. L'ensemble du personnel cadre, éducatif, enseignant, rééducateur et soignant compose cet "espace public interne" dont le nombre oscille entre vingt et trente personnes. »

Lors de cette réunion, six salariés de l'institution prennent la parole, leurs dires (vingt répliques au total) étant entrecoupés par quatre moments marqués par les rires de l'assemblée. Aucune table, aucun mobilier ne vient remplir le grand vide qui structure l'espace et configure les échanges. Chacun est mis en scène dans ce lieu ; de ce fait les moindres propos, les moindres réactions et les moindres gestes sont soumis au vu et au su de tous. Il y a donc une forte et perpétuelle intensité dramaturgique lors de ce temps institutionnel.

La scène qui vient de se dérouler fait voler en éclat cet ensemble convenu (« garder la face », « faire bonne figure »...) et plonge l'ensemble des membres de l'assemblée dans une complicité tacite, voire une compromission partagée. Dans un deuxième temps, nous allons reprendre le déroulé chronologique de la situation. Les débats commencent par un constat : un éducateur expose le fait que l'institution est protectrice avec ses usagers, et qu'ils sont favorablement considérés en institution spécialisée où ils ne posent pas de problèmes. Un cadre rebondit sur ce constat pour mettre en avant le fait que des familles refusent le statut de travailleur handicapé pour leur enfant et voit en cela une opposition commune aux propositions institutionnelles. S'ensuivent alors des remarques ironiques, des moqueries sur les capacités intellectuelles des pensionnaires de l'institution et des supputations quant à leur projet professionnel. Ces répliques s'enclenchent dans un schéma de surenchères cyniques, entrecoupées de rires de plus en plus affichés. Puis, la discussion en revient au litige qui oppose l'établissement aux familles. Elle s'achève par une prise de position ferme sur la fin d'une collaboration entre ces familles et l'institution.

La troisième forme d'analyse revient sur la situation de manière thématique. Il est envisageable de proposer cinq points marquants. Le premier d'entre eux concerne la critique des familles, qui s'opposent de manière conjointe aux projets institutionnels et entame visiblement une forme de sacralité, de souveraineté symbolique affichée sur le devenir des usagers. Les familles sont envisagées comme des acteurs qui conspirent et ébranlent le discours des professionnels. Le deuxième point fait le constat de propos moqueurs inhérents aux capacités intellectuelles relatives aux handicaps avérés des usagers. Le troisième point témoigne de positions tranchées et exagérées sur le comportement d'un usager concerné, un comportement qualifié de « terroriste » (*sic*). L'avant dernier point marque un désintérêt, de ce fait, pour l'avenir de l'usager, qui en serait cynique-

ment amené à rester chez lui, en réponse (sous forme de sanction) à la défiance des familles vis-à-vis de l'institution, une défiance mise en évidence au début de la situation. Le point ultime concerne les rires qui jalonnent la situation et rythment la surenchère dans le cynisme et la moquerie, une série de rires qui embarque passivement l'intégralité des acteurs silencieux de la réunion.

* *Les pieds de Soubia* (Dargère, 2014a, p. 153-154)

Il est 9 h 30. Solange (personnel administratif) me téléphone. Comme je fais classe au troisième étage, je dois « descendre » chercher Soubia qui refuse de « monter » en classe avec moi. Elle vient d'avoir une prise de sang à 9h15 pour ses problèmes de pieds. Je me rends donc au secrétariat pour la convaincre de monter. Devant l'entrée je croise Rudy (personnel éducatif) qui me dit à son propos :

Rudy : « Je vais la claquer celle-là. »

Puis Rudy s'adresse au personnel qui est dans le secrétariat, c'est-à-dire à Bérénice (personnel enseignant), Charlotte (personnel éducatif) et Denise (personnel soignant) : « Elle me fout tellement les boules celle-là (il montre Soubia) que je me casse. »

Charlotte, assise devant le bureau du secrétariat (donc sans être avec son groupe de dix élèves), lui demande : « T'en dis quoi ? »

Soubia, livide, le teint blême, les yeux cernés, les cheveux en bataille, un survêtement crasseux remonté jusqu'au sternum, totalement amorphe (traitée d'ailleurs sous morphine tant ses douleurs aux pieds sont intenses) tente de se défendre.

« Soubia. — Moi aussi, j'ai les boules.

Charlotte (dont Soubia n'est pas l'élève) se met à hurler. — Celle-ci qu'est-ce qu'elle fout à nous emmerder, t'as qu'à rester chez toi, tu t'amuseras avec ta mère, t'as seize ans, t'as pas à venir à l'école, tu peux rester chez toi. »

Soubia fond en larmes.

« Denise, en riant à Charlotte. — Non, elle n'a même pas seize ans, il faut qu'on se la coltine jusqu'à l'été.

Bérénice. — Ben, c'est pas du gâteau. »

Face au déroulement sidérant de la situation, devant la souffrance de Soubia et l'acharnement de Bérénice, Charlotte et Denise, je saisis l'élève par le coude, la fais sortir du secrétariat pour la faire entrer dans ma classe, bien qu'il eût été fort intéressant de voir jusqu'où Bérénice, Charlotte et Denise étaient capables d'aller. Mais à cet instant, le plus important n'était pas de laisser la situation se dérouler jusqu'à son terme. Il s'agissait plutôt d'écourter la scène. Je la fais asseoir, la laisse se calmer et je note. Lorsqu'elle cesse de pleurer, après cinq bonnes minutes, je tente de la reconforter, lui demandant : « Ça va ? » Je note.

« Soubia (très lentement). — J'en ai marre (*sanglots*) Je suis fatiguée (*sanglots*) Je peux pas marcher (*sanglots*) Je monte (*sanglots...*) Je descends (*sanglots*) Je monte (*sanglots*) Je suis fatiguée.

Denise entre dans ma classe. — Faut pas qu'elle joue sur la maladie, elle a eu tous ses médicaments.

Agacé, je me positionne. — Non, mais tu l'as bien regardée, t'as vu dans quel état elle est ? Elle doit être à jeun en plus !

Denise quitte la classe sans répondre, visiblement vexée. »

Soubia endure une violence plurielle insoutenable. Ses pieds la font souffrir et cela constitue un handicap considérable dans sa vie quotidienne. Soumise en permanence aux effets douloureux de sa pathologie au point qu'elle soit sous traitement morphinique, elle est particulièrement gênée pour se mouvoir. De plus, elle subit de plein fouet un processus de stigmatisation lié à son handicap, lorsque par exemple elle en vient à attirer les regards des gens lorsqu'elle fait le trajet école-internat distant de quelques centaines de mètres avec ses pantoufles ou quand elle induit les moqueries de ses camarades lorsqu'elle est contrainte de se rendre pieds nus aux toilettes. Et que penser de la maltraitance

institutionnelle dont elle est l'objet...

Il était initialement prévu que Soubia devait venir en cours au troisième étage. Cette ascension des trois étages devait, ainsi, s'accomplir avec ses grosses difficultés motrices, mais aussi la prise de sang que l'on venait de lui faire et les médicaments qu'elle avait ingurgités pour atténuer sa souffrance. Mais Soubia devait aussi monter tous ces escaliers avec le fardeau de la fatigue, d'une lassitude physique et morale, à laquelle s'ajoutent des stigmates sur son visage (cicatrice sur le nez, boutons d'acné, cheveux hirsutes), une tenue vestimentaire dégradante qui portait atteinte à sa dignité (un pantalon de jogging crasseux remonté jusqu'à son sternum).

Tout ce cumul, toute cette compilation de souffrances que la jeune fille devait porter, corrélés avec l'impuissance institutionnelle de gommer ou d'atténuer cette incarnation totale de la souffrance humaine semble d'un coup insurmontable, insupportable à vivre pour le personnel qui envisage sa... disparition. Selon nombre de théories relatives à la psychologie sociale ou à l'anthropologie (Girard, 1982), chaque groupe humain posséderait son propre bouc émissaire. Ce procédé inconscient régulerait nombre de fonctionnements groupaux, selon la symbolique et la logique du mouton noir des alpages qui est censé recevoir l'intégralité des foudres malines pour qu'elles ne se diffusent pas sur les autres membres du groupe, épargnant ainsi le reste du troupeau.

On ne sait trop ce que Soubia doit subir ici. On ignore véritablement ce qu'elle doit porter, mais on peut constater que la vie de cette enfant prend les contours d'un martyr. En pantoufles, elle arpente les rues pour relier l'école à l'internat et au réfectoire. Souffrant terriblement des pieds, elle doit monter d'interminables escaliers, tant pour regagner les salles de cours que pour aller à son dortoir. Comment peut-on dès lors justifier l'acharnement dont ont fait preuve certains membres du personnel lors du véritable lynchage collectif qui vient d'être mis en évidence ? Il semble que cette jeune fille compile à elle seule un tel nombre de souffrances qu'elle n'existe et n'est considérée que par rapport à celles-ci. Comme dans tous les processus figeant le statut de bouc émissaire, ceci a tendance à la déshumaniser et à induire d'aliénées (et d'aliénantes) violences à son égard. Le placement de Soubia s'inscrit, ainsi, dans un contexte spécifique et dans des configurations de refoulement particulièrement intenses. La posture du chercheur qui assiste à ce spectacle trouve un premier refuge : l'analyse des comportements permet un retranchement rationnel qui le repositionne dans son ethnographie. Le premier réflexe consiste alors à tenter de saisir ce qui motive de tels agissements. Comment expliquer cet acharnement collectif de personnes parfaitement équilibrées, aux profils hétérogènes, d'âges différents, qui sont tout sauf des tortionnaires. Pourquoi Soubia provoque-t-elle ces réactions ?

Nous pouvons déjà avancer le fait que la jeune fille représente une compilation difficilement soutenable de la misère humaine. Ce profil très particulier pointe, par là même, un nombre élevé de dysfonctionnements institutionnels. Nous avons ici un cheminement qui relie la prise de conscience (d'une condition existentielle terrible) à l'intériorisation d'une impossibilité manifeste, pour l'institution, à traiter comme il se doit la jeune pensionnaire. Ce terrible aveu, caractérisé par une impuissance consciemment perçue à ne pouvoir infléchir le

cours des choses pour la jeune fille, associé sans doute au phénomène de groupe qui justifie la surenchère dans la violence et « suffit » à expliquer les exactions collectives, explique en partie cette agression. Soubia jette en permanence à la figure du personnel son incapacité à la prendre en charge décemment, en même temps qu'elle symbolise toute la misère du monde. Les travailleurs sociaux sont des individus confrontés, c'est-à-dire qu'ils vivent constamment dans un rapport de lutte plurielle, où s'enchevêtrent violence institutionnelle, cruauté du destin, fatalité sociétale. Il arrive qu'une surexposition à la souffrance de l'autre produise des effets inverses. Dans un jeu inégal, face à l'obsession de l'aide et de l'assistance, devant la volonté d'atténuation, voire d'éradication de la détresse, il arrive que la prise de conscience de l'impuissance des actes atteigne un seuil insupportable qui aboutit au désir inconscient de la disparition de l'autre affecté. Ceci peut expliquer pourquoi on a pu dire à Soubia qu'on désirait « la claquer » et qu'elle pouvait « rester chez elle », *i. e.* disparaître de l'institution.

Ressentis, conflits psychiques internes et ethnographie

* Une série de conflits de valeurs. Un cas de conscience pour le citoyen

Les diverses situations convoquent les trois états du témoin des deux situations évoquées : le citoyen, l'enseignant, le chercheur.

Les moqueries tenues en public lors de la réunion institutionnelle, les rires de l'assemblée, la manière dont on traite Soubia, sa souffrance, heurtent la conscience de celui qui assiste silencieusement aux situations sociales qui fabriquent et entretiennent ces comportements et cette souffrance. Malgré lui, il devient le témoin de violence symbolique, morale, d'intimidation physique, de maltraitance institutionnelle et psychologique. Ici, le sujet est confronté à deux formes de réalité. La première est une réalité *envisagée*, issue de représentations et de projections. C'est un processus actif. Elle est construite par des valeurs, une morale, qui produisent une conception de ce que doit être la relation à l'autre. Il s'agit pour nos exemples du déroulement d'une réunion, ou de la prise en charge de l'autre vulnérable. Cette réalité est en phase, elle s'inscrit dans une élaboration harmonieuse du monde. La seconde est une réalité *vécue*, c'est un processus qui fige le sujet, le confronte aux comportements individuels, systémiques et groupaux. Elle se décline aléatoirement : le sujet ne peut avoir qu'une emprise partielle, voire minime sur elle. Lorsque le décalage est trop important entre la réalité envisagée à juste titre (ou non) et la réalité vécue, se produit un cas de conscience, un conflit psychique. Un espace, un interstice, naît de cette incompatibilité des réalités. La structure psychique de celui qui est contraint dans ce processus oscille entre deux mondes, l'un idéalisé, l'autre imposé. Le sujet, fort de la conscience de ces deux réalités, tissera un compromis avec plus ou moins d'agilité, de finesse et de discernement dans ce nouvel espace qui le fait osciller entre deux réalités pour tenter de les faire cohabiter soit en fermant les yeux sur ses convictions, soit en agissant pour faire cesser ces comportements.

* Des conflits de valeurs pour l'enseignant

Selon le rapport du collège d'experts coordonné par Michel Gollac (2011, p. 157-160), les conflits de valeur provoquent des risques psychosociaux qui parasitent la saine évolution du salarié sur son lieu de travail. Ils engagent un conflit psychique, un cas de conscience, des questionnements éthiques et moraux. Comment supporter ici le fait de voir une jeune fille se faire agresser de la sorte au sein de l'institution par des salariés recrutés pour lui porter assistance dans un établissement dont la fonction est de la protéger, en tant que personne vulnérable placée en son sein de ce fait ? Comment surmonter un exercice professionnel qui s'écarte de son essence (le soin ou l'accompagnement de personnes fragiles) au profit d'actes inqualifiables ? Reprenons les deux extraits de terrain. Dans la première situation, on peut relever un nombre conséquent d'infractions susceptibles d'altérer la saine perception que l'enseignant peut avoir de son métier :

- une assistance complète rit à plusieurs reprises des moqueries inhérentes à deux jeunes adolescents trisomiques placés dans l'institution ;
- un groupe de salariés ironise sur les capacités intellectuelles des usagers dont ils ont la prise en charge quotidienne (« il veut quand même faire bibliothécaire » ;

-
- « il tiendra la bibliothèque du CAT » ; « il m'a dit : "Je suis un trisomique intelligent" ») ;
- un groupe de salariés ironise sur l'environnement culturel d'un CAT (« il ya des livres en CAT ») ;
 - un groupe de salariés extrapole sur les comportements d'un de ces usagers (« son fonctionnement est insupportable » ; « il est même terroriste ») ;
 - un groupe de salariés émet l'idée de laisser sans projet ce même usager (« je pense pas qu'on lui proposera une année supplémentaire » ; « sa maman s'en occupera »).

La seconde situation comprend une infirmière, deux éducatrices techniques et un éducateur sportif :

- un salarié évoque des menaces physiques, *a minima* ;
- une collègue hurle sur la jeune fille des propos de rejet, d'exclusion, d'abandon ;
- une autre collègue ironise sur l'âge de la jeune pensionnaire, et sur le fait qu'elle restera (malheureusement donc pour l'équipe) au sein de l'établissement du fait de cet âge ;
- une collègue soignante dénie la souffrance de la jeune pensionnaire et affirme qu'elle manipule le personnel en simulant cette souffrance.

Se désolidariser des comportements qui alimentent ces deux situations ne suffit pas pour « mieux vivre » ces violences commises à ces adolescents vulnérables, à leur dignité, à leur intégrité physique. En effet, ces violences sont autant de remises en cause, de négations des pratiques et des postures professionnelles de rigueur. Elles ébranlent les conceptions déontologiques du métier, elles embarquent le salarié (et, bien évidemment, le citoyen et le chercheur) sur la réalité d'un terrain qu'il n'a pas choisi, qui n'est pas conforme à la morale, à la loi ou à l'éthique. Elles peuvent provoquer des risques psychosociaux, dans la cinquième famille des conflits de valeurs répertoriée par le rapport Gollac (2011, p. 157-160). L'enseignant est ici dans une situation de compromission contre son gré : soit il brise le cercle professionnel en dénonçant les agissements dont il est le témoin, soit il brise les conceptions propres de son métier s'il décide de se taire. Bien au-delà de ces violences qui s'invitent dans les situations, de manière contrainte, pour l'enseignant, il y a aussi le principe de qualité empêchée qui va malmener le salarié. En effet, tout corps de métier, tout secteur d'activité professionnel possède ses conceptions propres du travail bien fait (Clot, 2010, p. 39). Lorsque cette qualité n'est pas au rendez-vous dans les situations ordinaires de l'exercice du travail, elle peut être la source de risques psychosociaux (Gollac, 2011, p. 159-160). Les exemples de qualité empêchée sont multiples dans nos deux vignettes. S'il fallait en retenir deux, nous dirions que le premier concerne une réunion institutionnelle détournée de son objet et le second déplore l'absence de prise en charge, voire la détérioration d'une prise en charge plurielle (éducative, soignante et pédagogique). De la frustration, de la culpabilité, de la rancœur peuvent alors émerger dans la structure psychique de l'enseignant, ce qui peut engendrer un nombre conséquent d'affects susceptibles de parasiter son exercice professionnel au sein de l'institution.

* Une atteinte à la déontologie du chercheur

L'ethnographie qui fournit le support du présent texte a vu le chercheuse confronter à de nombreux problèmes déontologiques du fait de sa posture *incognito* (Dargère, 2012b ; 2014a). L'utilisation et le détournement d'une fonction d'enseignant pour ce faire, la posture complexe de l'observateur *incognito*, la description du quotidien d'adolescents vulnérables parfois montrés sous des aspects peu valorisants sont autant de paramètres qu'il a fallu poser, questionner et surmonter pour rendre intelligible et cohérente la démarche ethnographique. Mais les problèmes déontologiques ne se limitent pas à la pratique de « la clandestine » en tant que méthode de recherche. Il subsiste les situations observées qui sont difficilement soutenables et qui acculent l'ethnographe, là encore, dans une forme de conflit psychique interne où s'entrecroisent les enjeux de la recherche avec la réalité du terrain observé. La description des deux situations mises en évidence dans la partie précédente a permis à l'observateur de mieux vivre la brutalité qui les animait puisqu'il avait dans l'idée de retranscrire ces contextes violents en même temps qu'il les subissait humainement, professionnellement et scientifiquement. Cette consignation devenait alors salutaire pour la gestion de ces moments pénibles, voire insupportables. Georges Devereux a longuement réfléchi sur ces (contre)transferts inéluctables qui relient le chercheur à son objet. Il nous met cependant en garde contre les limites à ne pas franchir :

« L'opinion "relativiste", qui tient une pratique cruelle pour une simple coutume, éthiquement neutre, peut même rendre impossible une réelle objectivité, pour la bonne raison que la définition relativiste de la coutume n'est souvent pas reconnue par ceux dont c'est la pratique effective, et qui peuvent avoir le sentiment de son immortalité. Le refus de reconnaître le vice inhérent à une coutume peut donc conduire à méconnaître le jugement de valeur coutumier que portent les primitifs sur leurs propres pratiques. » (Lévi-Strauss, 1955, p. 134).

« Ces données montrent que l'attitude qui consiste à dire "c'est une simple coutume" conduit souvent le chercheur obsédé par l'objectivité à l'absence d'objectivité à l'égard des coutumes qu'il étudie. » (*Ibid.*, p. 136).

Dans notre cas, l'observateur peut avoir longuement étudié et expérimenté les processus de réclusion et de stigmatisation et être aguerri face aux mécaniques institutionnelles violentes. Il n'en demeure pas moins que lorsque la réalité sociale s'invite brutalement, que ce soit de manière flagrante ou sournoise, l'ethnographe peut se sentir troublé, déstabilisé, voire traumatisé par les tranches de vie qui s'offrent à lui.

Indignation silencieuse et rationalisation des affects

Comment vivre ces situations violentes qui convoquent de réels problèmes citoyens et déontologiques ? Quelles stratégies adopter pour continuer l'ethnographie quoi qu'il advienne ? Comment rendre scientifique un travail *a priori* animé par des ressentis négatifs, dictés par le dégoût et l'indignation ? Nous allons envisager des réponses à ces trois questionnements constitutifs d'un cheminement qui décline, au final, les étapes de ce qui rend scientifique un travail de terrain complexifié par l'observation de contextes, aussi violents dans leur déroulement que dans les effets qu'il produit sur la structure psychique de l'ethnographe.

* Voir et comprendre des scènes violentes

Vivre ces situations m'a personnellement, intimement et psychologiquement atteint, de manière durable, brutale, profonde. Des impressions, des ressentis de dégoût, de révolte se sont entremêlés dans mon exercice quotidien d'enseignant et de chercheur au point de provoquer en moi des « brûlures fertiles » (Winkin, 2011). Mon rapport avec l'institution et avec ma recherche, mes relations avec mes collègues et avec les usagers, se sont ainsi construits sous l'influence de ces situations sociales symboliquement, moralement, psychologiquement violentes. L'incompréhension initiale face à cette violence inextricable, injustifiée et injustifiable convoque en premier, pour ceux qui la commettent, une série d'absences et de manques, voire de manquements : empathie, compassion, professionnalisme, éthique, bref tout ce que l'on pourrait subsumer dans le terme « humanité ». S'ensuit une deuxième phase qui tente d'extraire ces contextes, ces actes et comportements pour les mettre à distance en vue d'une analyse « à froid » des situations. Comment peut-on en arriver à produire de tels agissements collectifs, sur une jeune fille totalement vulnérable ? Comment est-il possible d'aller aussi loin dans la moquerie en présence de toute une équipe ? Goffman propose plusieurs concepts interactionnistes qui peuvent nous éclairer. Les effets de positionnement et d'alignement sur le groupe (Goffman, 1973a, p. 181 et suiv.) expliquent la surenchère qui marque les deux situations. Chacun y va de sa remarque désagréable auprès de Soubia, chacun y va de sa réplique cynique pendant la réunion. Se jouent alors des positionnements stratégiques dans le groupe qui éclipsent les postures professionnelles en principe requises. Des signes du lien (Goffman, 1973b, p. 181 et suiv.) se construisent, se consolident dans ces espaces dramaturgiques où la scène qui s'offre à lire et à produire les interactions humaines engendre des rapports sociaux régulés. En ces circonstances, ces régulations se font sous les effets, notamment, de la « loyauté dramaturgique » (Goffman, 1973b, p. 201) et de la « discipline dramaturgique » (Goffman, 1973a, p. 204). Elles structurent le groupe de salariés et valident les places de chacun en son sein. Ces comportements violents peuvent se réguler et se résorber sous les effets de « l'ordre de l'interaction » (Winkin, 1988, p. 186 et suiv.) qui structure les conduites. L'on se trouve alors dans un système de configurations (Elias, 1991, 154 et suiv.) où l'on n'est plus face à des hommes et aux moments qu'ils produisent, mais, au final, face à ce qui tend à être l'inverse, comme le paraphrase précisément Winkin dans *Les moments et leurs hommes* (1988).

Les hommes s'éclipsent derrière les situations parce que celles-ci modélisent les rôles et les représentations d'acteur (Goffman, 1973a, p. 25 et suiv.). Cette compréhension de la violence ne saurait l'expliquer, notamment lorsque l'on est amené à convoquer les notions d'empathie, de bienveillance, censées animer les conduites à tenir de chaque salarié. Pourquoi les stratégies interactionnelles et interactionnistes prennent-elles le pas sur les fondements de la pratique professionnelle du travailleur social qui consisterait à prendre fait et cause, quoi qu'il advienne, pour les usagers dont il a la charge ? La complexité du vécu institutionnel, ajoutée à la subtilité du vécu situationnel de chaque tranche de vie qui se déroule au sein de l'établissement produisent une nébuleuse inextricable, dont il est difficile de saisir les contours si l'ethnographie elle-même se laisse « embarquer » par la violence de ce qu'elle observe.

* Consignation, couverture et observation

L'indignation, ressentie par les actes violents dont j'ai pu être le témoin, a été fortement atténuée par le fait de les transcrire. Cette consignation de la violence fut même salvatrice pour trois raisons bien précises, à savoir le fait de mieux vivre la situation à l'instant de sa déclinaison même, le jeu de dupe qu'elle requiert pour le maintien de la couverture de l'ethnographe et la chasse au matériau qu'elle induit pour bonifier le carnet de bord de l'observateur.

Le vécu direct, immédiat de la situation peut s'avérer traumatisant, par sa nature, son intensité, mais aussi par les effets qu'elle peut produire immédiatement sur le sujet (Soubia fond en larmes). Être en posture, en capacité matérielle, avoir la disponibilité psychique d'écrire en temps réel ce qui se passe (pour la première situation, au nez et à la barbe des collègues) et *a posteriori*, dans ma salle de classe juste après la situation avec Soubia permet de mieux vivre ces scènes. L'acte d'écrire, de transcrire, de consigner la réalité sociale matériellement sur un support papier, de transformer ces scènes de vie quotidienne maltraitantes, de les extraire de leur contexte, de les inscrire dans une matérialité physique (le papier se noircit de l'encre du stylo) pour qu'elles soient preuve, concrétisation et caractérisation de la violence génère un sentiment de devoir accompli, pondère l'indignation, atténue la colère, engage un état d'esprit moins teinté d'affects, mobilise un discernement potentiellement bénéfique pour la suite de l'ethnographie. On serait tenté de dire ici que la « rage froide » évoquée par Winkin pointe le bout de son nez, se substituant ainsi à des ressentis chargés émotionnellement et possiblement dommageables pour l'objectivation de la recherche, bien que, paradoxalement, ces émotions soient à l'origine de la consignation.

Si l'on vient de voir que la transcription des scènes violentes avait pour effet premier de mobiliser entièrement les préoccupations du chercheur à des fins de saisie du réel (qui passe donc, comme évoqué juste avant, par l'écriture, « en scène », de ces scènes, devant tous les collègues et qui lui permettait au final, d'échapper aux impacts causés par cette violence), l'on va s'intéresser ici au comportement requis en ces circonstances. Le besoin de préserver une couverture dans le but de poursuivre l'ethnographie passe par « l'agir naturellement » (Goffman, 1973b, p. 253 et suiv.), une mise en scène de soi reposant sur « la

cohérence de l'expression » (Goffman, 1973a, p. 54 et suiv.) et « la maîtrise des impressions » (Goffman, 1973a, 197 et suiv.). Ce jeu de rôle, en scène, sur les planches de la dramaturgie sociale, dans une salle comble qui transpire le cynisme, la moquerie et l'ironie vis-à-vis des jeunes dont elle a la charge, contient un côté grisant qui permet de tenir et de vivre plus sereinement la situation. Une sorte de troc, de don et de contredon s'immisce dans la relation que l'ethnographe construit avec l'environnement qu'il étudie. Aux offenses commises à l'encontre des usagers (soit un acte déviant), l'observateur répond par la consignation de la violence de ses pairs, en les trompant, en les trahissant par la saisie de leurs propos à leur insu (soit un autre acte déviant). Cette réponse du « Sociozorro » (Dargère, 2014a), atténue l'indignation et rééquilibre, en creux, la relation avec les collègues qui malmènent les pensionnaires. De plus, l'enseignant passif, témoin complaisant des violences commises dans les situations qu'il est amené à vivre, endosse alors le rôle de l'observateur actif, qui va utiliser la réalité sociale s'imposant à lui pour illustrer sa démarche ethnographique. Ce rôle nouveau amène une série de paramètres destinés à favoriser le déroulement de l'observation. Ne pas s'indigner, crier sa colère n'est plus une forme de lâcheté, de complicité. C'est une technique de couverture permettant la poursuite de l'ethnographie. Cette mobilisation psychique et stratégique éloigne encore un peu plus l'observateur des effets potentiellement parasites de la violence observée, et, de ce fait, recueillie.

Les scènes violentes sont des morceaux de choix, de premier choix, pour le chercheur qui s'intéresse aux thématiques de la maltraitance et de la violence. Avoir « la chance » de pouvoir assister à des contextes brutaux implique de prime abord une réelle distanciation. Il est évident qu'assister à des scènes violentes n'est pas une chance en soi. Autrement dit, « chance » doit plutôt s'entendre ici comme « probabilité », une probabilité que peut avoir l'ethnographe de vivre une scène violente dans son évolution au sein de l'institution, dans les rapports sociaux qu'il vit et dans les situations sociales qu'il traverse. Ces scènes seront donc intéressantes pour alimenter, illustrer et étayer son argumentation théorique à partir d'exemples concrets. Cela étant, « chance » peut aussi s'entendre comme « occasion », une occasion qui s'offre à l'observateur de pouvoir témoigner des faits qui se déroulent, de parvenir à montrer le sens de son travail, de son engagement de chercheur. Ici, la violence consignée justifie l'essence même de l'ethnographie, elle est la démonstration de sa justification. Le point de bascule se clarifie et l'objectivation prend forme, éclipsant encore un peu plus la charge des affects provoqués par le fait d'assister aux scènes violentes. D'un contexte difficilement supportable, parfois insoutenable, l'on passe à une situation précieuse, déterminante pour la démonstration, fondamentale pour la cause défendue. Au final, l'épreuve que provoque le fait de subir des scènes violentes se substitue au plaisir procuré par l'exploitation de ces scènes afin de mettre en perspective les mécanismes de la violence institutionnelle, une mise en perspective didactique destinée à éviter la reproduction de cette violence lorsque la recherche aura abouti à une production scientifique et universitaire. L'ethnographie prend alors tout son sens, avec la conscience modeste que les choses ne sont évidemment pas si faciles à changer dans la manière dont les institutions traitent leurs usagers. La multiplicité des contributions, la force des confrontations des recherches qui corroborent des constats similaires, font perdurer et cheminer les productions ethnographiques.

* Autocontrôle et production scientifique

Le choix du sujet amène indubitablement l'ethnographe dans les scènes violentes qu'il a choisi de vivre afin de les recueillir et de les analyser pour sa démonstration. Le cadre général de son objet s'inscrit alors dans une conception claire de la sociologie :

« De son côté, la sociologie sociale considère que face aux graves problèmes sociaux (exploitation économique, chômage, domination politique ou culturelle, misères de toutes natures, etc.), il serait inconvenant, immoral, abusivement luxueux et décadent de s'occuper d'objets (jugés) socialement mineurs et dépourvus d'enjeux idéologiques. » (Lahire, 2004, p. 50).

Cette posture idéologique mise en évidence, le chercheur *in situ* se préoccupera de la rationalisation/socialisation de ses affects susceptibles de biaiser la saisie et l'étude des situations consignées. En contexte, la sociologie goffmanienne nous est précieuse pour envisager la régulation des interactions destinées à poursuivre aussi bien la situation vécue que l'observation de celle-ci. La théorie qui « commande » ces tactiques tirées de *La mise en scène de la vie quotidienne* (tomes I et II) nous est offerte par Norbert Elias, avec son concept d'autocontrôle (Elias, 1993, p. 79). Selon le sociologue allemand, l'autocontrôle des émotions permet la maîtrise de son environnement pour le sujet qui, de ce fait, atténue (apprivoise) la charge émotionnelle, l'engageant alors dans une phase de distanciation. Il est envisageable de considérer que les situations sociales teintées de violence subies par l'observateur sont des maelströms (Elias, 1993, p. 75-76) susceptibles de l'embarquer dans des processus contraignants le soumettant aux effets (et à leurs aléas) de ses affects. Pour Elias, il n'est ainsi pas possible d'être en mesure de produire une théorie salvatrice pour surmonter les turbulences et les interférences d'une situation violente par exemple, si les affects prédominent dans la structure psychique du chercheur, dont le discernement serait à la fois altéré pour vivre la situation, en faire une consignation fidèle et, au final, pour en faire une analyse cohérente et objectivée. Cet effort de distanciation (autrement dit la métabolisation des affects) indispensable à toute réussite d'un travail scientifique est fondamental chez Elias, pour lequel toute démarche intellectuelle se nourrit de l'abstraction des affects. Inversement, l'invasion émotionnelle bride, voire paralyse la capacité d'analyse et de réflexion alors qu'originellement elles sont les fusibles, les « éléments déclencheurs » de la consignation ethnographique.

Devereux permet, une nouvelle fois, de rendre crédible l'ethnographie, à condition de respecter préalablement les conditions et les dispositions que nous venons d'aborder :

« Le fait que l'on ne peut relater ni interpréter sans déformation des données anxiogènes ayant trait au comportement semble impliquer l'impossibilité d'une science objective du comportement. Mais, si cette supposition était vraie, on pourrait affirmer que la physique est également impossible, puisque les défauts irrémédiables de tout appareil d'expérimentation et aussi ce qu'on appelle l'équation personnelle de l'expérimentateur introduisent des erreurs systématiques aussi dans les expériences en physique. En fait, les mathématiques elles-mêmes sont sujettes aux limitations humaines. » (Devereux, 1980, p. 363).

Conclusion

Lorsque j'exerçais dans l'institution enquêtée pour la recherche doctorale, j'aimais enseigner au jour le jour avec les usagers. Des petites victoires animaient mon quotidien de professeur : apprendre à lire à une jeune fille de seize ans, mettre en scène un groupe de jeunes adolescents inhibés et leur faire jouer plusieurs fois un spectacle de rue devant un public, aider des pensionnaires en manque de repères à acquérir les bases de la numération, les fondements culturels et spatio-temporels de leur environnement. J'appréciais la plupart de mes collègues, de belles personnes remplies d'humanité avec qui je passais de bons moments. Je n'aimais pas en revanche la maltraitance institutionnelle inhérente à l'organisation de la prise en charge éducative, pédagogique et thérapeutique. Je n'aimais pas la manière dont, en de trop nombreuses circonstances, les usagers étaient « traités » (violences verbales, psychiques, symboliques, parfois physiques, et même, dans un cas extrême, sexuelle). L'injustice institutionnelle et la méchanceté, voire la cruauté du personnel, se surajoutaient ainsi à la vulnérabilité, la maladie, le handicap, la précarité sociale, se greffant dans les problématiques individuelles des sujets et constituaient une double, triple, voire quadruple peine pour certains jeunes. Je n'acceptais pas non plus la politique de la direction, repliée sur elle-même, d'une pauvreté conceptuelle et théorique navrante, propice à l'aliénation et à la maltraitance et des pensionnaires et du personnel. Les courants psychologiques et psychiatriques en vogue dans les murs de l'établissement ne répondaient pas aux commandes institutionnelles. Elles n'étaient pas opérationnelles la plupart du temps, ne constituant qu'une petite caste d'initiés qui formaient la noblesse culturelle de l'institution. Vivre une ethnographie dans ces circonstances mobilise un effort constant d'objectivation, de distanciation, de décentrement. L'indignation et la révulsion se surmontent pour rendre scientifique la recherche *in situ*. Elles se dispersent et s'éclipsent notamment dans la consignation de la violence, et des effets que procure cette consignation. Cela étant, « les traces » d'une telle expérience plurielle de la violence vécue, ressentie, observée, demeurent. Pour que le compte soit bon, la « rage froide » aura su rationaliser théoriquement la colère et la répugnance. Si elle s'atténue, cette « rage froide » perdure et demeure intacte à la clôture du présent texte.

Mes plus vifs remerciements à Yves Winkin, qui a scrupuleusement procédé à la relecture de ce texte. Ses remarques précieuses m'ont grandement aidé.

BIBLIOGRAPHIE

- CLOT Y., 2010, *Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux*, Paris, La Découverte.
- DARGERÉ C., 2014a, « L'œil de Caïn, l'œil de Moscou et l'observation incognito », *Recherche Qualitative*, 1/33 : « Vigilance ethnographique et réflexivité méthodologique », p. 41-63.
- DARGERÉ C., 2014b, *Vivre et travailler en institution spécialisée. La question de la prise en charge*, Lyon, Chronique sociale.
- DARGERÉ C., 2012a, *Enfermement et discrimination. De la structure médico-sociale à l'institution stigmatée*, Grenoble, PUG.
- DARGERÉ C., 2012b, *L'observation incognito en sociologie*, Paris, L'Harmattan.
- DARGERÉ C., 2011, *La violence institutionnelle comme mode d'ajustement de filière : ethno-graphie et lecture goffmanienne d'une institution médico-sociale*, thèse pour le doctorat, université Lumière Lyon 2.
- DEVEREUX G., 1980, *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, Paris, Flammarion.
- ELIAS N., 1993, *Engagement et distanciation*, Paris, Fayard.
- ELIAS N., 1991, *Qu'est-ce que la sociologie*, La Tour d'Aigues, Éditions de l'Aube.
- GOFFMAN E., 1973a, *La mise en scène de la vie quotidienne*, t. I : *La présentation de soi*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- GOFFMAN E., 1973b, *La mise en scène de la vie quotidienne*, t. II : *Les relations en public*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- GOLLAC M. (coord.), 2011, *Mesurer les facteurs psychosociaux de risque au travail pour les maîtriser. Rapport du Collège d'expertise sur le suivi des risques psychosociaux au travail, faisant suite à la demande du ministre du Travail, de l'Emploi et de la Santé*.
- KAES R., 1987, *L'institution et les institutions. Études psychanalytiques*, Paris, Dunod.
- LAHIRE B. (dir.), 2004, *À quoi sert la sociologie ?*, Paris, La Découverte.
- WINKIN Y., 2017, « Brûlures fertiles : traces mnésiques et travail ethnographique », in GALINON-MELENEC B. (dir.), *L'homme trace. Des traces du corps au corps-trace*, Paris, Éditions du CNRS, p. 184-197.
- WINKIN Y., 1988, *Erving Goffman. Les moments et leurs hommes*, Paris, Éditions du Seuil/Les Éditions de Minuit.