

Des violences à l'école

Recherche n°74/00

Rapport n°2 : 2000-2001

« La violence à l'école : étude exploratoire des conditions d'apparition de comportements violents au sein d'établissements scolaires du niveau secondaire en Communauté française et des dispositifs imaginés ou mis en place pour y remédier. »

Université Libre de Bruxelles

Institut de Sociologie

Centre de Sociologie de l'Éducation

Chercheur : Philippe VIENNE

Directeur : Professeur Anne VAN HAECHT

Septembre 2001

Introduction

La recherche est partie d'une perspective initiale où il était demandé par le commanditaire de cerner les « conditions d'apparition » ainsi que les « solutions locales » de traitement des violences à l'école. Dans la mesure où nous étions sur le terrain confrontés à une réalité qui nécessitait une contextualisation plus vaste de ces violences, la théorisation qui fut menée remit en cause une vision « utilitariste » des violences à l'école comme seules « violences scolaires ». Il apparaissait qu'une contextualisation plus précise de ces « violences » de terrain appelait à leur mise en relation avec d'autres « violences », tenant autant à l'institution scolaire qu'au système social dans sa globalité.

C'est à un *entrelacs* de violences qui relie l'interaction de terrain à la question des inégalités dans le système social, que nous a mené ce cheminement théorique. Il s'agissait pour nous de ramener les « actes » ou « faits » envisagés par d'autres auteurs comme « désordres », « incivilités », de la sociologie de la déviance vers un abord plus interactionniste où l'on s'efforce de *donner sens* à ces comportements sans les glisser systématiquement sous l'enveloppe convenue du « pathologique ».

Le « terrain » a consisté pour nous en une *remise à zéro*. Il s'agissait de rejeter les discours préconstruits, parfois pédagogiques, mis en place par les professionnels de l'éducation comme par les « spécialistes » des violences, et de saisir la vie quotidienne qui se déroule dans ces établissements, de la suivre au jour le jour afin d'atteindre à une véritable *ethnographie* des établissements scolaires fréquentés. De cette ethnographie devait naître ensuite un travail de généralisation, utilisant les savoirs sociologique et anthropologique afin de rendre aux observations de terrain une cohérence et une texture différente de celle des analyses « classiques » des violences à l'école comme désordres ou déviances.

Dans le cadre des observations de terrain, il nous est venu à l'esprit que nombre d'éléments empiriques du quotidien de l'institution scolaire « défavorisée » présentaient une ressemblance troublante avec les observations menées par Erving Goffman dans *l'institution totale*, et en particulier au sein de l'hôpital psychiatrique. Cette intuition nous a poussé à systématiser la comparaison entre nos propres données de terrain et l'agencement donné par l'auteur d'*Asiles* à ses propres éléments « ethnographiques ». Tout le domaine de la « vie clandestine » au sein de l'institution totale semblait en particulier révélateur dans la comparaison avec les établissements que nous fréquentions. L'analyse en institution totale fournit ainsi, moyennant quelques réserves indispensables, une première possibilité de contextualisation des « violences à l'école » observées sur le terrain.

Ce cadre de l'institution totale offrait comme axes directeurs dans une comparaison avec l'institution scolaire défavorisée deux notions : *l'enfermement* au sein de l'institution ainsi que le *sentiment d'enfermement* dans cette dernière. L'enfermement prenait une dimension à la fois matérielle et intellectuelle dans le cadre des établissements « de dernière chance » où se déroulait notre étude.

Mais toute l'ambivalence de la vie quotidienne au sein de l'institution scolaire défavorisée vient de la recomposition par les élèves d'éléments plus familiers au cœur de la vie parfois mortifiante de l'institution. La réintroduction de *sens* dans une école qui a perdu beaucoup de sa légitimité, la conquête d'espaces scolaires où recréer un univers juvénile font ainsi penser à tout ce que Goffman a pu montrer en matière d'adaptations secondaires à l'institution totale, de vie clandestine en son sein et de « géographie de la liberté » pour lutter contre l'emprise de l'institution.

Lorsque nous disions que l'institution scolaire a perdu beaucoup de sa légitimité dans ces écoles déshéritées, nous pensions en particulier à l'analyse que Pierre Bourdieu a faite des trajectoires scolaires des jeunes du sous-prolétariat, et en leur sein des jeunes issus de l'immigration. La relégation systématique de ces élèves vers des filières déclassées, au fil d'une trajectoire scolaire d'échec, provoque un désenchantement, une désillusion qui ne prête pas à investir les écoles « de dernière chance » de leur légitimité idéale. Passant de formations sans liens les unes avec les autres parce que le champ de ses possibilités se restreint en matière d'établissements souhaitant l'accueillir, l'élève se dresse contre l'institution autant qu'il essaie de réintroduire dans ses murs la vie quotidienne qui lui est familière au dehors. Nous retrouvons en cela notre contextualisation en institution totale.

Car cet enfermement que l'élève peut ressentir dans les murs de l'institution est aussi cet enfermement dans l'existence dont Bourdieu traite, cet horizon fait d'impasses professionnelles, de cités fermées sur elles-mêmes. La contextualisation des violences à l'école appelle alors à saisir toute la teneur de la violence que cette relégation implique au sein du système social, et son insertion à travers les trajectoires d'échec dans le quotidien des établissements défavorisés. Cette lecture des trajectoires scolaires appelle à utiliser un autre cadre théorique goffmanien, celui des *stigmates*. En effet, les trajectoires d'échec constituent des identités d'élèves stigmatisées, le stigmate allant croissant à la mesure de la relégation. Il est même possible en s'interrogeant sur les attentes du personnel au sein de l'institution scolaire de distinguer plusieurs types de stigmates dont seraient porteurs les élèves.

La combinaison des stigmates et des effets mortificateurs, aliénants de l'institution totale donne alors à la contextualisation des violences à l'école une complémentarité goffmanienne dans l'étude des *identités* des élèves. Au fil de leur trajectoire scolaire d'échec, l'itinéraire moral que Goffman associe au stigmate rejoint ainsi la carrière morale au sein de l'institution totale. Chaque nouvel établissement fréquenté, dont la réputation décroît à la mesure des trajectoires des élèves, apporte ainsi son lot d'expériences plus mortifiantes associées aux caractéristiques de l'institution totale, ainsi que l'amplification des stigmates scolaires.

Une quatrième contextualisation des violences à l'école, plus anthropologique, s'est trouvée dans le prolongement de la réflexion sur les aspects d'institution « totale », ou « quasi-totale », de l'institution scolaire défavorisée. La dualité des types d'agents en son sein, le personnel d'un côté, les élèves de l'autre, entretient une construction permanente d'images stéréotypées de part et d'autre pour désigner l'autre catégorie d'agents. De l'étude de ces images, de ces représentations souvent dépréciantes, il vient à l'esprit qu'il

pourrait s'agir d'une *construction de l'altérité* entre les deux catégories d'agents qui se partagent l'institution. L'altérité dépréciée maintient la distance et la dualité entre le personnel et les élèves, chacun étant ainsi plus aisément rappelé à son propre rôle, à la propre « partie » qu'il joue au sein de l'institution.

Cependant, cette construction de l'altérité qui fait office de répertoire toujours disponible aux tensions entre personnel et reclus, où l'on peut puiser l'anathème à lancer en situation de conflit, comporte aussi sa part de violence. L'altérité dépréciée est ainsi une violence faite à l'autre catégorie au sein de l'institution, une violence qui s'ajoute à ce que l'institution totale génère comme violences, à ce que les stigmates comportent de violences et enfin à ce que la relégation systématique au sein du système scolaire vers des filières déshéritées représente comme violence.

Voici nous l'espérons quatre voies originales d'étude des violences à l'école, destinées à permettre au lecteur d'avoir un ressort plus critique envers d'autres théorisations d'avantage orientées vers la sociologie de la déviance. Afin de ne pas se laisser obnubiler, séduire et entraîner vers ces théorisations qui semblent à première vue « évidentes », il importait pour nous que le lecteur, qui est parfois aussi le praticien confronté aux « violences », dispose d'un plus grand éventail de perspectives théoriques, venant d'horizons sociologiques et anthropologiques parfois éloignés.

Cet ouvrage encadre les quatre contextualisations évoquées, qui forment chacune les chapitres II, III, IV et V. Le premier chapitre concerne notre approche méthodologique, et rend le cheminement effectué du « terrain » que constitue l'institution scolaire défavorisée vers la généralisation effectuée dans les chapitres qui suivent.

Enfin, le dernier chapitre reprend l'étude des « solutions locales » faites aux violences à l'école, que le commanditaire de l'étude souhaitait voir analysées sous un angle critique. Le lecteur qui se sera plongé dans les quatre contextualisations des violences à l'école offertes avant cela disposera ainsi d'un arsenal critique afin de se faire sa propre idée des stratégies locales de traitement des violences à l'école qui y sont évoquées.

*
* *

Qu'il me soit permis ici de remercier un certain nombre de personnes. Mon directeur de recherche, Anne Van Haecht, car la confiance qu'elle m'a témoignée et sa connaissance des enjeux de la sociologie de l'éducation m'ont été indispensables. Le professeur Claude Javeau, jamais en cesse de pousser plus loin la réflexivité critique de ses anciens étudiants, et grand pourvoyeur d'ouvrages et d'articles ayant nourri cette étude. Je voudrais aussi remercier tous ceux qui sur le terrain m'ont ouvert les portes des établissements : directions et personnel éducatif. Ma reconnaissance va encore en particulier à cet autre chercheur qui a partagé le terrain avec moi une partie du chemin qui a mené à ces lignes : Hélène Auquier. Que tout ce petit monde soit remercié de grand cœur.

Chapitre I. Méthodologie de l'étude

1. Sur le terrain des établissements

L'étude a porté sur trois établissements de l'enseignement secondaire dans les limites des dix-neuf communes bruxelloises. Ceux-ci ont été choisis avec l'aide du comité d'accompagnement de la recherche afin d'étudier dans trois réseaux d'enseignement différents (communal, Communauté française et libre subventionné) des établissements dont le choix s'est effectué en fonction de caractéristiques propres aux usagers (appartenance aux « discriminations positives »), comme de la « réputation » de ces établissements, à laquelle les professionnels comme les parents peuvent être attentifs. Les établissements se présentaient comme suit à l'époque de notre entrée en leur sein.

E1 : enseignement secondaire professionnel et technique, établissement à discriminations positives, réputation d'établissement difficile, enseignement communal.

E2 : enseignement secondaire professionnel et technique, établissement à discriminations positives, réputation d'établissement difficile, enseignement libre subventionné.

E3 : enseignement secondaire général, réputation d'établissement moyenne à bonne, enseignement de la Communauté française.¹

Dans le troisième établissement (E3), une entrée moins approfondie s'est effectuée durant l'année scolaire 1999-2000 par une série d'entretiens avec des membres du corps éducatif afin de lancer des pistes de recherche et de formuler une série d'hypothèses préalables permettant d'entreprendre une comparaison de la vie quotidienne dans les deux autres établissements étudiés.

2. Pourquoi un « terrain » ?

Le cadre spécifique imparti à l'étude par le commanditaire pouvait être appréhendé de diverses manières. Une étude bibliographique, par exemple, aurait pu être envisagée, associée à une analyse documentaire ; cette étude aurait auguré qu'il existe d'un « spécialiste » à l'autre, d'une agence de « gouvernement » des établissements à l'autre ou même d'un établissement à l'autre une multiplicité de projets et dispositifs sur les « violences à l'école ». Cependant, cette étude risque de manquer de ressort critique tant elle doit se soumettre aux langages rhétoriques des professionnels ou des spécialistes sans disposer de la confrontation de ces langages aux « terrains » de la « violence à l'école ».

Nous avons donc choisi de partir du *terrain* des établissements pour construire une théorisation socio-anthropologique, en écartant pour cela les discours préconstruits sur les « violences », en réservant leur étude critique à un stade ultérieur de la recherche, après le recueil de données empiriques. L'intention était bien de ne pas se laisser envahir ou obnubiler par ces discours, qui eussent pu guider la main et le regard du chercheur de

¹ Le comité d'accompagnement de la recherche a exprimé le souhait que les établissements étudiés ne puissent être reconnus ; aussi la désignation suivante (E1, E2, E3) a-t-elle été retenue pour préserver cet anonymat.

manière insensible vers des « vérités » qui étaient déjà dictées avant même l'entrée sur le terrain.

Nous préférons, pour reprendre Augé, ne pas faire usage dans un premier temps de ces « questions qui imposent leur langage et leur économie aux réponses », ² surtout à travers la technique sociologique de l'enquête par questionnaire. Puisqu'il devait y avoir « terrain », restait la question de la technique sociologique la plus appropriée pour comprendre les échanges sociaux au sein des établissements étudiés. Héritant d'une tradition de recherche et d'un enseignement plus socio-anthropologique que sociologique, les chercheurs ont opté pour une démarche qui fasse la part belle à la technique de l'*observation*, même si cette technique peut éventuellement être complétée par d'autres par la suite.

Georges Balandier disait de la démarche de l'ethnologue sur le « terrain » que comme *étranger* à la société qu'il étudie, l'ethnologue s'efforce avant tout de trouver *un sens* aux réalités qu'il affronte, et ce moins en raison de préoccupations théoriques de départ que pour des raisons « inhérentes aux conditions de travail sur le terrain ». ³

Nous rejoignons pleinement ce propos. Les établissements scolaires étudiés ne font pas nécessairement sens au premier abord, et il faut s'attacher patiemment à reconstituer par l'ethnographie le sens de ces pratiques, de ces manières de faire et de voir. Que font les élèves ? Que font les membres du personnel ? Le monde observé est *étrange* à première vue, peu familier, et c'est en cela que la démarche est nécessairement *compréhensive* au sens de Weber, parce qu'il faut bien commencer par cela, parce que l'ethnographie est cette découverte d'un monde en tant qu'étranger, puis en tant que familier, de plus en plus familier à la mesure de la durée du « séjour » au sein de la société étudiée.

Les éléments empiriques qui sont extraits du terrain prennent la forme finale d'une *monographie*, dans notre cas, celle de deux monographies associées à deux établissements scolaires. Nous les avons fait émerger essentiellement à partir d'observations, mais il est d'autres auteurs qui se revendiquent d'une « ethnographie » des établissements scolaires qui ne se réduisent pas à cette seule technique. Pour certains, dans leurs corpus de recherche, ce seront essentiellement des entretiens avec les élèves et le personnel qui constituent l'ethnographie. Il nous fut même relaté lors de rencontres entre chercheurs que la méthode sociologique qualitative ne constitue selon eux qu'une méthode par défaut, à défaut de mieux.

Ce « défaut de mieux » vise les méthodes quantitatives qui permettraient la « généralisation » et la légitimité qui lui est associée. Nous pensons au contraire que les méthodes qualitatives ne sont pas des méthodes « faute de mieux », faute de moyens suffisants surtout, mais qu'elles permettent au contraire de rompre avec ces langages rhétoriques et ces discours préconstruits comme le « quantitatif » ne le permettra jamais.

² AUGÉ M., « Qui est l'autre ? Un itinéraire anthropologique », *L'Homme*, n°103, juil.-sept, 1987, XXVII (3), p. 15.

³ BALANDIER G., « L'expérience de l'ethnologue et le problème de l'explication », *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. XXI, 1956, p. 124.

L'observation, en particulier, reste centrale à l'ethnographie et n'en devrait pas être chassée ou repoussée par des entretiens. La sécurité qu'apporte le cadre de l'entretien, le choix privilégié de certains interlocuteurs se dissocient au contraire de ce qui se vit et se lit sur le « terrain » dans le cadre de l'observation.

Nous avons choisi de réserver la possibilité de mener des entretiens à un stade ultérieur de la recherche pour ces raisons. C'était aussi une mesure de *prudence* par rapport à la parole de l'acteur dans le cadre de ces entretiens. Les langages rhétoriques et autres discours préconstruits courent tant dans les milieux de recherche qu'au sein des professionnels de l'éducation, notamment sous la forme pédagogique. L'interlocuteur pourra imaginer pertinent ou valorisant de s'adresser au chercheur en des termes qui repoussent le sens réel des comportements de la discussion, qui placent à l'avant-plan des considérations parfois redondantes et inutiles alors que restent inaccessibles des éléments plus profonds liés à la vie de l'établissement.

C'est afin de satisfaire cette exigence de précaution dont parle aussi Wacquant en évoquant le travail sociologique de Sánchez-Jankowski sur les gangs new-yorkais que nous avons choisi de commencer par de l'observation *clandestine*. Par opposition à l'observation dite avouée, la première offre au chercheur la possibilité d'être méconnu en tant que tel par les membres de la société étudiée, qui continuent à mener leurs activités quotidiennes sans être (en principe) perturbés par l'activité de recherche. Wacquant précise que la technique de l'observation permet d'éviter le seul recueil d'entretiens, « dont l'inconvénient majeur est de laisser le champ libre aux stratégies indigènes d'embellissement et d'affabulation ».⁴ C'est pour ces mêmes raisons et en postulant avec prudence – ce qui pouvait se révéler inexact, que les membres de la société prendraient l'installation d'un chercheur officiellement mandaté par les pouvoirs publics comme une situation *gênante* et perturberaient leurs activités en conséquence, que nous avons privilégié l'aspect « non-avoué » de l'observation.

Clandestine, l'observation n'en pouvait que devenir *participante*. Il n'existe pas de miroir sans tain derrière lequel observer en toute quiétude la vie quotidienne d'un établissement scolaire. Le chercheur est obligé de mouiller sa chemise et de participer, sous des rôles divers, aux activités de la société étudiée. Dans le cadre spécifique des établissements scolaires, cette observation participante doit être cantonnée aux rôles existant au sein du personnel. Pourtant, quelles possibilités ne recèlerait pas l'insertion d'un chercheur dans la sociabilité des élèves, comme l'un des leurs.

Les questions éthiques associées à la technique de l'observation participante dans sa version « non-avouée » ne nous ont cependant pas laissé en repos, et nous avons décidé de consacrer une moitié de la recherche, la première année, à partager le quotidien scolaire dans des rôles de membres du personnel, mais de revenir ensuite au sein de ces établissements en se dévoilant, et en demandant aux acteurs de porter leur regard critique sur nos activités comme sur les « vérités » provisoires que nous retirions de leur observation. Il faut avouer dans ce cadre que les critiques fondées n'ont pas manqué.

⁴ WACQUANT L., « Le gang comme prédateur collectif », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°101/102, 1994, pp. 88-89.

L'observation resta cependant participante, à l'égard du personnel comme des élèves, et même « non-avouée » à l'attention de ces derniers seulement, ce qui s'avéra un choix offrant certaines possibilités d'observation, mais en limitant d'autres aspects.

L'observation participante et clandestine dans un rôle d'enseignant, par exemple, durant la deuxième année de la recherche, nous est apparue très fructueuse pour ce qui est des tensions et conflits avec les élèves, de l'accueil qui est réservé au nouvel enseignant par ces derniers comme de l'amplification de la tension avec certains élèves au fil de l'année. Mais cette technique s'avérait ingrate aussi du point de vue des contacts avec les élèves. L'amplification d'une relation tendue au départ en une relation conflictuelle a chassé toute possibilité d'entretiens avec les élèves et d'approches biographiques, tant l'observation a fini sur une rupture irrémédiable entre le chercheur et ses élèves.

Les autres rôles qui ont été adoptés au sein des deux établissements l'étaient par deux chercheurs à certains moments de la recherche. Des « stages » comme surveillant-éducateur et comme « assistant social » ont permis de s'insérer une partie du temps dans la vie quotidienne des deux établissements. Sur la période qui cours de septembre 1999 à août 2001, l'observation a donc été irrégulière, entrecoupée de vacances scolaires et de plusieurs phases obligées de rédaction de rapports d'activité. Aussi, c'est avec ces réserves d'usage que nous invitons à considérer ce « terrain » de deux ans, qui se réduit sans doute substantiellement à la mesure de ces découpages. Le moment fort de l'activité d'observateur de chaque chercheur a été sans doute, pour Hélène Auquier, dans le rôle de « surveillante-éducatrice » en stage au sein de l'établissement E1, et pour moi-même, dans le rôle de professeur de morale laïque pour deux classes de sixième dans le même établissement.

Les observations dans les établissements étudiés ne sont pas sans entraîner quelques difficultés. Relevons tout d'abord avec Stéphane Béaud, qui s'est attaché pour sa part à l'étude de lycées professionnels en France, combien l'enquêteur n'est pas nécessairement le bienvenu. Béaud remarque que les élèves qui viennent vers l'enquêteur sont justement ceux qui le prennent de manière stratégique comme une possibilité de « protester » vers l'extérieur de la vie à l'intérieur de l'établissement.⁵ Il y a une certaine manipulation, ou tentative de manipulation dans ce cadre, relevée également par Lepoutre dans son étude des jeunes des « quartiers ».⁶ Pour notre part, comme observateur, durant la phase avouée de la recherche, nous avons été quelquefois sollicité de bien vouloir prendre parti pour l'un ou l'autre camp de ces luttes intestines qui déchirent parfois les relations entre membres du personnel. Refuser de prendre parti est à elle seule une décision qui peut coûter cher, mais c'était la seule que nous jugions concevable.

En cela, nous retrouvons cette remarque faite par E.C. Hughes, lorsqu'il constate que le chercheur est pris dans le « réseau de l'intégration sociale qu'il étudie, qu'il analyse, et dont il rend compte ». Une autre difficulté, plus importante sans doute, est celle que relate

⁵ BÉAUD S., « Les “bacs pros”, La “désouvriérisation” du lycée professionnel », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 114, 1996., p. 22.

⁶ LEPOUTRE D., « La photo volée. Les pièges de l'ethnographie en cité de banlieue », *Ethnologie française*, XXXI, 2000, 1, pp. 89-101.

Lepoutre en ce qui concerne la tension ressentie entre l'identité d'enseignant et celle d'observateur, où enseigner peut n'être qu'un *rôle* dont on étudie la subtilité, où la « mise en scène » dont traite Goffman dans son étude de la vie quotidienne devient encore exacerbée par le fait que le sociologue « joue » une partie qui n'est pas vraiment sa « vraie vie ». En tant qu'enseignant, Lepoutre assume certaines responsabilités dont le rôle d'observateur aimerait parfois se délier pour pousser plus loin l'étude.

Lepoutre en est conduit à un choix éthique où il se voit d'abord comme un enseignant et « ensuite, seulement, comme un observateur ». En tant qu'enseignant, Lepoutre était « confronté directement et de manière pratique aux comportements adolescents, ceux-là mêmes que j'analysais pour ma thèse, mais auxquels il me fallait d'abord réagir en tant que praticien. »⁷ Nous avons pour notre part nettement senti cette tension et fait le même choix, qui est celui d'une certaine « conscience professionnelle », peut-être intériorisée à la mesure où l'on joue le « rôle » d'enseignant, sans même se rendre compte des transformations insensibles que jouer « vraiment » ce rôle amène.

C'est ce qui nous incite à revenir sur le travail sociologique de Sánchez-Jankowski auquel fait écho Wacquant. En menant une observation *in situ* de la manière la plus approfondie possible, le chercheur américain en était contraint aussi de la mener *in actu*, y compris en participant aux activités des gangs, en « faisant le coup de poing » avec eux. L'endossement du rôle d'enseignant, bien que moins spectaculaire et moins risqué de celui de Sánchez-Jankowski, oblige de la même manière à une participation autant physique qu'intellectuelle où l'observateur se met en jeu.⁸ Ce « terrain » amène ainsi à goûter pleinement la fatigue physique et morale que vivent les membres du personnel après une « bonne journée de travail ».

Dans ce cadre, les éléments souvent évoqués, parfois de manière lapidaire, de « dimension psychologique » du travail de terrain⁹ en sociologie ou en anthropologie, prennent tout leur sens. Confronté à un univers symbolique nouveau, chaotique, où de multiples affrontements de personnes et de référentiels culturels se manifestent, le chercheur est soumis à cette sorte d'« impétrance » que les anthropologues décrivent pour les populations étudiées, et qui peut conduire autant à une insertion réussie dans la confiance de la population qu'à un sentiment d'échec intériorisé et ressassé en haine de « son » terrain.

Se rendant en sociologue dans l'établissement scolaire de la filière professionnelle, le jeune chercheur s'y découvre donc anthropologue, et est secoué comme tel, ce que ne ressentent pas nécessairement les tenants de la technique des enquêtes par questionnaires, glissant d'un établissement à l'autre sans vraiment s'en imprégner sur la longue durée. Car c'est là aussi la clef du travail anthropologique, le long terme est une des conditions essentielles du travail de terrain, afin, comme le dit Jorion, d'examiner un cycle complet

⁷ LEPOUTRE D., *ibidem*, p. 90.

⁸ WACQUANT L., « Le gang comme prédateur collectif », *op. cit.*, pp. 88-89.

⁹ Selon Hughes, ce travail « peut avoir quelques vertus d'une psychanalyse douce. » (HUGHES E. C., *Le regard sociologique. Essais choisis*, Paris, Editions de l'École des hautes études en sciences sociales, 1996, p. 267.)

de la vie matérielle de ses hôtes¹⁰. Un consensus existe sur la légèreté de mener une enquête de terrain de trois mois seulement, bien que les contraintes imposées par les commanditaires tendent de plus en plus à ramener à ce chiffre les études.

De même, la réalisation d'une ethnographie dans ce monde changeant qu'est l'établissement scolaire ne peut se concevoir que sur la longue durée, afin d'une part d'examiner notamment les « trajectoires » d'élèves et du personnel, et d'autre part de renforcer encore les contraintes de sincérité des répondants par la confiance qui peut naître d'une présence constante dans un cadre partagé.

3. La monographie : un tableau du réel observable né de l'empirie

Au fur et à mesure que l'investissement des chercheurs dans leur « population » s'accroît, les ethnographes tissent entre les personnes les toiles de leurs relations jusqu'à ce qu'un ensemble complexe et ordonné en ressorte, la *monographie*. Dans les deux établissements scolaires étudiés, nous avons eu la sensation de « repartir à zéro ». Il s'agissait de rendre sans idées préconçues, sans constituer d'hypothèses préalables, la vie qui se déroulait sous nos yeux, et ce jusqu'à saturation dans l'un ou l'autre des domaines examinés.

Comme c'est le cas pour Pégard dans son étude socio-anthropologique des *skateboarders* américains, c'est donc *au départ* par opposition à une approche « hypothético-déductive », sous la forme d'une étude de terrain, que s'est réalisée notre démarche. Les termes choisis par Pégard pour commenter ce choix nous conviennent bien : « le terrain d'observation (...) est l'espace même dans et à partir duquel se construit le discours théorique ».¹¹ Nous disons bien « au départ », dans un premier temps seulement, car dans ses phases intermédiaires et finales, la recherche intègre la formulation d'hypothèses et le « retour au terrain » de la manière que nous allons voir.

4. L'agencement de la théorisation

Arrivé au stade de la monographie, il convient donc au chercheur de prendre le risque d'apporter une théorisation qui agence d'une manière sensiblement différente le matériau de terrain, jusque-là ordonné en un ensemble aussi cohérent qu'il s'avère limité. Pour élever ce matériau à la théorisation, il faut en quelque sorte le *détruire*, selon nous, c'est-à-dire détruire l'agencement premier réalisé par l'ethnographie. Pour sortir de la monographie, la voie de la *comparaison* s'offre aux ethnologues, ainsi que nous l'avons vu avec Balandier.

Comparer ouvre donc le chemin à un ensemble conceptuel plus ambitieux qui repousse derrière lui l'agencement limité des monographies. Mais nous pensons qu'il s'agit d'aller

¹⁰ JORION P., « Quelques réflexions sur les conditions de l'enquête de terrain en anthropologie sociale », *Revue de l'Institut de Sociologie*, 1974/4, p. 620. Et d'éviter, comme le souhaite Luc de Heusch, le recueil d'observations superficielles, d'un matériau d'enquête qui ne soit pas d'une richesse suffisante. (de HEUSCH L., « Dernière leçon », *Revue de l'Institut de sociologie*, 1993/1-4, p. 301).

¹¹ PÉGARD O., « Une pratique ludique urbaine : le skateboard sur la place Vauquelin à Montréal », *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. CIV, 1998, p. 186.

plus loin que de simplement laisser derrière soi ce premier travail effectué, il s'agit de le détruire symboliquement. Il nous faut reprendre ici Marc Augé qui nous guidera vers cette perspective. Augé nous donne à comprendre le travail ethnographique comme celui où l'idéal de l'ethnologue est d'être assez distancié pour comprendre le système en tant que système, mais en même temps assez participant pour le vivre comme individu.

Cette distanciation fait suite, dans notre propos, à la familiarisation première qu'opère le chercheur avec son « terrain », et c'est la raison même pour laquelle il convient de détruire symboliquement ce dont on s'était trop rapproché. Le nez collé sur le tableau du réel observable, on serait bien en peine d'en rendre toute la richesse. Augé nous invite alors à « sortir de l'entreprise ou du grand ensemble », pour reprendre des domaines d'étude contemporains, « pour comprendre ce qui s'y passe, ce qui s'y joue », faute de quoi « le risque serait de confondre l'objet empirique et l'objet intellectuel ».¹²

Ainsi, après une première phase de la recherche où l'empirie triomphe, c'est plutôt au va-et-vient incessant entre empirie et théorisation auquel Claude Javeau fait référence dans ses *Leçons de sociologie*¹³ que le chercheur est amené, où chaque « retour au terrain » peut devenir l'occasion de déceler la validité de certaines hypothèses, de faire une exploration systématique de *fragments conceptuels* isolés de la monographie. Dans le cadre de cette étude, d'inspiration essentiellement goffmanienne, les éléments empiriques ont ainsi été sollicités après une « destruction » symbolique du stade monographique, du point de vue des théorisations d'Erving Goffman sur l'*institution totale* comme sur les *stigmates*.

D'autres « fragments conceptuels » ont été examinés à la lumière d'études plus anthropologiques sur l'altérité, quant à cette opposition du « nous » et des « autres » qui peut également être articulée aux théorisations goffmaniennes sur l'institution totale et les stigmates. Enfin, l'horizon bourdieusien a ouvert de nouvelles perspectives révélant d'autres « fragments conceptuels », notamment en ce qui concerne les *trajectoires* scolaires et la question de la légitimité des établissements aux yeux de leurs usagers. Les apports qui s'inscrivent dans les travaux de Bourdieu ont souvent permis de donner un éclairage plus historique à notre étude qui, héritant de l'interactionnisme symbolique, en possède aussi les limites, dont celle de se cantonner trop à un « présent » des interactions sans saisir la profondeur historique des ensembles étudiés.¹⁴

¹² AUGÉ M., « Qui est l'autre ? Un itinéraire anthropologique », op. cit., pp. 23-24.

¹³ JAVEAU C., *Leçons de sociologie*, Paris, Armand Colin, 1997.

¹⁴ KOKOREFF M., DUPREZ D., « Usages et trafics de drogues en milieux populaires », *Déviance et société*, vol. 24, n° 2, 2000, p. 195.

Chapitre III. L'analyse en institution totale

1. La définition de l'institution totale et les limites du modèle

Dans son ouvrage, *Asiles, réflexions sur la condition sociale des malades mentaux*, le sociologue américain Erving Goffman a proposé un cadre théorique cohérent pour appréhender différentes institutions possédant une certaine fermeture sur l'extérieur, comme les couvents, les prisons, les hôpitaux psychiatriques. Ces institutions présentaient entre elles de grandes différences, mais des traits communs les unissaient qui ont pu mener Goffman à distinguer différentes formes possibles au sein d'un concept général nommé *institution totale*¹⁵ qui fédérait les traits communs de ces institutions. Nous examinerons ici en quoi notre réflexion théorique peut s'enrichir grâce au concept d'institution totale.

L'institution totale est définie à plusieurs reprises dans l'ouvrage. Une première approche nous invite à considérer l'institution totale comme un *lieu de résidence et de travail où un grand nombre d'individus, placés dans la même situation, sont coupés du monde extérieur pour une période relativement longue*. Ces individus mènent ensemble une *vie recluse* dont les modalités sont explicitement et minutieusement réglées.

En comparaison avec ce modèle, l'institution scolaire n'est tout d'abord pas un « lieu de résidence », bien que Goffman évoque comme exemples d'institutions pouvant s'analyser à partir de ce concept la pension, l'internat et les dortoirs d'élèves.¹⁶

Ensuite, en évoquant l'institution totale comme un « lieu de travail », Goffman n'introduit certainement pas cette caractéristique comme condition *sine qua non* de l'institution totale. En effet, s'il est question du « travail » des usagers de l'institution totale, il nous faut remarquer qu'à l'époque de l'étude menée par Goffman, les hôpitaux psychiatriques ne connaissent pas encore de méthodes d'ergothérapie (ou toutes autres formes de « mise au travail » des malades mentaux). Faut-il penser alors que Goffman visait par cette caractéristique de l'institution totale le travail du personnel au sein de l'institution ? En ce cas, le travail du personnel au sein de l'institution scolaire correspond aux traits donnés par Goffman à son schéma de l'institution totale.

Le principe d'un « grand nombre d'individus », « placés dans la même situation » peut encore correspondre à notre approche de l'institution scolaire, dans la mesure où l'expérience scolaire des élèves comme du personnel revêt un caractère cohérent, même si cette expérience s'exprime en de multiples espèces divergentes (résistance à l'ordre scolaire des élèves, retrait des professeurs dans l'absentéisme) au cœur des mêmes contraintes générales.

¹⁵ Une controverse porte sur la traduction au concept de langue anglaise *total institution* tel qu'utilisé par Goffman. Robert Castel qui a traduit l'ouvrage pour les *Éditions de Minuit* propose « institution totalitaire ». D'autres auteurs préfèrent évoquer simplement l'« institution totale » en raison des traits politiques associés à l'institution totalitaire. Nous suivrons cette dernière voie.

¹⁶ GOFFMAN E., *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux*, Minuit, Paris, 1968, p. 41.

Les individus au sein de l'institution totale sont « coupés du monde extérieur ». Cette caractéristique nous amènera à nous demander si l'institution scolaire possède certaines similitudes avec l'institution totale mais sous une forme très atténuée. Certains aspects de l'institution scolaire, en s'accroissant, donneraient naissance à une institution pouvant s'analyser à partir du concept d'institution totale. Les élèves, comme les membres du personnel (corps éducatif, direction, personnel d'entretien) ne sont pas « coupés du monde ». Leur vie quotidienne s'étend au-delà du temps et de l'espace de l'institution scolaire et ne se réduit pas à elle. Mais cette partie de leur existence quotidienne se déroulant dans l'école s'accomplit dans un espace fermé sur l'extérieur qui n'autorise pas les allées et venues de n'importe quel individu (« intrusions »). Durant le temps de l'école, il y a une forme d'isolement voire de rupture avec le monde extérieur, qu'il s'agisse de ses bruits, de ses personnes ou de ses « codes ».

Les personnes relevant de l'emprise d'une institution totale sont coupées du monde durant une période longue. La vie quotidienne dans un couvent, sur un navire, dans une prison revêt bien ce caractère. Au sein de l'institution scolaire, la « coupure » est intermittente et se renouvelle chaque jour de la semaine scolaire. Cette coupure existe bel et bien mais sous une forme très atténuée. Lorsque l'institution scolaire devient le pensionnat, alors la vie quotidienne des élèves est réellement coupée du monde extérieur et l'analyse de cette vie quotidienne dans l'hypothèse d'une institution totale est pleinement réalisable. Nous reviendrons plus en détail sur cet aspect au cours des points suivants.

En disant que les modalités de la vie des individus au sein de l'institution totale sont « explicitement et minutieusement réglées », Goffman crée une parenté avec le modèle de l'institution scolaire. Mais cette similitude est faible tant des traits existants dans l'institution scolaire se voient accentués au sein de l'institution totale. L'institution scolaire connaît bien l'existence d'un règlement ou de règles « coutumières » de comportement et de vie en commun ; certains détails sont en effet minutieusement réglés pour que cette vie en commun revête un caractère cohérent et structuré. Mais les caractéristiques de l'institution totale telle que Goffman l'a décrite par la suite et en particulier son « irruption » dans l'intimité des reclus ne se retrouvent pas nécessairement au sein de l'institution scolaire.

Enfin, et c'est le trait le plus important de la définition d'Erving Goffman, les individus mènent au sein de l'institution totale une « vie recluse ». Le terme « reclus » (*inmate*) est ensuite utilisé pour désigner les « usagers » qui sont « encadrés » par le personnel, qu'il s'agisse des malades mentaux, des soldats en caserne, des prisonniers en institution carcérale. Ce que l'on entend par « vie recluse » est le point le plus délicat de la comparaison avec l'institution scolaire. Goffman analyse à travers certaines « cérémonies », certains comportements manifestés par les « reclus » (comme par le personnel) la manière dont se déroule cette vie recluse. Tous ces aspects ne sont pas présents de manière similaire dans l'école.

Goffman utilisait la formule « totale » ou « totalitaire » pour définir le type d'institution qu'il désirait isoler comme étant l'expression du caractère « enveloppant » de certaines

institutions constituant un univers spécifique (qui accapare une partie du temps et des intérêts de ceux qui en font partie). Cette deuxième définition de l'institution totale est moins restrictive que la première. Les caractéristiques décrites se retrouvent dans le modèle que nous allons construire pour étudier l'institution scolaire.

Goffman a précisé plusieurs fois que sa description des traits de l'institution totale, dont de nombreux aspects s'écartent radicalement de ceux de l'institution scolaire, prenait la forme d'un inventaire « imprécis et incomplet ». Certains traits évoqués sont présents dans telle institution totale, absents dans telle autre. Mais l'institution scolaire semble en définitive ne pouvoir être rangée *pleinement* au sein des institutions totales. Les traits qu'elle possède dans certains lieux créent pourtant une *familiarité* avec le modèle de l'institution totale. L'institution scolaire possède, dirions-nous, *en germe* les traits d'une institution totale.

2. La fermeture sur le monde

2.1. Une dualité intérieur *versus* extérieur

En définissant l'institution totale, nous avons souligné les limites que Goffman avait imparties à l'utilisation de ce modèle. En l'occurrence, ce en quoi l'institution scolaire est irréductible à l'institution totale. Une des limites essentielles a trait à la fermeture sur elle-même de l'institution totale, en ce y compris le sentiment d'enfermement que peut ressentir le reclus. C'est à partir de là que nous allons étudier nos établissements scolaires de la filière professionnelle et technique, en les envisageant sous l'angle d'une *dualité* entre l'intérieur de l'institution et le monde extérieur, dans les aspects matériels et intellectuels conférés par cette dualité.

Goffman, en présentant le pensionnat comme exemple d'institution totale, nous invitait sans doute à considérer la *fermeture sur elle-même* de cette institution comme plus effective que celle de la simple institution scolaire diurne. Pourtant, ce serait une erreur de se cantonner à un seul aspect de la « fermeture » lorsque l'on examine les séparations instituées entre certains établissements scolaires et l'extérieur. Certes, l'école se réduit à quelques heures au plus par jour dans la vie quotidienne des jeunes gens, après quoi ces derniers retournent à une vie familiale, professionnelle parfois (petits boulots) ou à une sociabilité juvénile en groupes de pairs. Une vie hors de l'institution se manifeste donc bel et bien alors qu'elle est totalement absente dans les formes les plus « dures » d'institution totale que sont les prisons ou les camps de concentration, entre autres exemples.

2.2. Stages, sorties, communication avec les parents d'élèves

L'institution scolaire défavorisée impose à ses usagers une *fermeture au monde*, dans ses aspects à la fois matériels et intellectuels. Cette fermeture au monde se justifie tout d'abord par une sorte de réflexe défensif de l'institution scolaire ; pour remplir au mieux ses fonctions légitimes qui sont d'instruire, de socialiser les jeunes gens, l'École doit les abstraire des « dangers » de l'environnement des établissements scolaires, en ce compris

les intrusions de personnes extérieures, comme elle doit aussi les abstraire de leur propre tentation à la fuir, sous les formes de l'absentéisme et du décrochage scolaire. Il faudrait ajouter avec Barrère et Martucceli que l'École s'est toujours méfiée de la socialisation en groupes de pairs et s'efforce aussi d'abstraire ses usagers de cette « autre » socialisation.¹⁷

Dès lors, l'institution scolaire érige des défenses matérielles pour assurer cette fermeture. Parachevant l'encercllement réalisé par les murs de l'institution, des grillages, des portes fermées, des dispositifs de contrôle et de surveillance humains et électroniques assurent une « clôture » dans les sens des entrées comme des sorties. Cet aspect peut être puissamment renforcé dans le cadre de cette stratégie de contrôle lorsque l'environnement est envisagé comme « dangereux » et que les élèves présentent plus de tentations à recourir à l'absentéisme. En ce sens, certains établissements scolaires s'apparentent à des forteresses où il faut montrer patte blanche pour en passer le seuil. Il y a là une imperméabilité matérielle qui se constitue.

La volonté au sein de certains établissements de se doter de caméras de surveillance relève elle aussi de ce dessein de contrôle des passages entre l'intérieur et l'extérieur, même si les caméras peuvent être rentabilisées à d'autres fins¹⁸.

Mais la fermeture est aussi intellectuelle, lorsque c'est l'absence de communication suffisante entre l'institution scolaire et le monde extérieur qui se fait sentir pour les élèves. Il peut s'agir tant de l'absence de sorties organisées que de stages professionnels, ou encore de la participation insuffisante des parents d'élèves à la vie de l'établissement. Autant de pertes de communications entre l'intérieur et l'extérieur qui ne peuvent que radicaliser l'opposition entre la vie intra-muros et extra-muros.

L'absence de sorties éducatives ou ludiques dans les établissements de la filière professionnelle et technique étudiés est tout d'abord à examiner. Dans ces établissements dits « défavorisés », les motivations des membres du personnel à organiser ce genre de sorties chutent à la mesure des incidents qui ont ponctué les tentatives précédentes de les réaliser. Le risque de voir se reproduire les situations déplaisantes déjà vécues refroidit l'ardeur des quelques « volontaires » parmi le personnel, habitués à cette expérience.

Pourtant, ces mêmes membres du personnel ou des nouveaux venus arrivant d'autres établissements se souviennent de sorties réussies, et ne remettent pas en question l'influence positive que ces sorties avaient eues sur le « climat » d'un établissement. Celles-ci avaient permis le relâchement de certaines tensions, la complicité, la création d'une meilleure interconnaissance entre les élèves et les membres du personnel les accompagnant. Deux exemples illustreront ce problème des sorties :

¹⁷ BARRÈRE A., MARTUCCELLI D., « La citoyenneté à l'école: vers la définition d'une problématique sociologique », *Revue française de sociologie*, n° 34/4, 1998., p. 655.

¹⁸ Dans l'établissement d'enseignement général E3, les caméras servaient au préfet des études à prendre sur le fait des élèves commettant un vol.

A Eurodisney (...) Une bagarre a eu lieu, je bloquais la porte du car (pour que les élèves ne descendent pas) et ils me frappaient dans le dos –pour me défendre, disaient-ils. Pendant ce temps, des élèves français tapaient sur la porte et me frappaient. Mais dans la journée ça s’est bien passé. C’est bon pour eux, ces sorties, beaucoup de profs les redoutent, par peur des représailles, etc. Cela manque énormément. Il y en a beaucoup moins qu’avant. (...) Le côté « manque de voyages » pose problème, toujours voir les profs derrière un bureau, pas comme un être humain à l’extérieur. Il faut rompre avec le quotidien. (un surveillant-éducateur)

Lors du voyage scolaire de l’année 1998-1999 sur la côte belge mené dans l’établissement E1 avec certaines classes de troisième année, divers incidents se produisent. Les jeunes gens, peu accoutumés aux voyages scolaires, à des déplacements de tout leur groupe, accumulent les incidents, détériorent les compartiments du train, puis se conduisent de manière épouvantable sur la côte, d’après les membres du personnel les accompagnant. Diverses grossièretés, insultes, insubordinations se manifestent, certains élèves, faisant fi de la responsabilité civile des professeurs, louent des véhicules et « terrorisent » les gens. L’un d’eux, pour « défier » les professeurs, accompagné d’un camarade, parade sur un vélomoteur devant eux, « fier comme Artaban », nous dit la transcription écrite. [récit du voyage, procédure écrite en vue de l’adoption de sanctions par la hiérarchie]

Le domaine des stages en entreprises ou autres établissements sociaux reflète un autre problème de communication entre les établissements scolaires défavorisés et le monde extérieur. Comme Stéphane Béaud le faisait remarquer dans un article sur les lycées professionnels français, la difficulté à mettre en place ces stages est importante pour certains établissements scolaires qui accueillent une population d’élèves « enfants d’immigrés maghrébins ». Les établissements se heurtent à des refus de la part des entreprises d’accueillir ces élèves, refus motivés à voix basse par les préjugés discriminants sur l’origine maghrébine. C’est la « visibilité » des jeunes gens qui pose problème pour ceux qui devraient les accueillir, précise l’auteur¹⁹.

Dans les deux établissements scolaires étudiés, le problème se pose de manière identique. Dans l’établissement E1, le problème est criant et la réputation de l’établissement joue contre ses efforts. Un des paradoxes de cette situation est que les élèves maintiennent pour une bonne part d’entre eux une vie professionnelle de petits boulots « au noir » en dehors des heures scolaires – ce qui n’est pas sans conséquences sur leur capacité à suivre les cours, et ce sans pouvoir disposer de l’ouverture professionnelle légitime des stages associés aux formations qu’ils suivent. Dans l’établissement E2, les stages se déroulent mieux mais le professeur responsable des stages indiquait néanmoins sa préoccupation en demandant à l’enquêteur s’il ne connaissait pas des établissements ou des entreprises susceptibles d’accueillir les élèves.

¹⁹ BÉAUD S., « Les “bacs pros”, La “désouvriérisation” du lycée professionnel », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°114, 1996, p. 22 et en note.

Il y a aussi des discriminations qui existent dans le milieu professionnel. Les élèves ont moins de chances s'ils sont d'origine maghrébine et en particulier les garçons de trouver du travail. Pour les stages c'est aussi très difficile. On avait des places pour les stages d'élèves chez [cette personne] mais dernièrement il me disait non. C'est en raison des clients de la banque qu'il a opposé ce refus. En rapport avec l'aspect « européen ». (entretien avec un membre du personnel)

Enfin, c'est la relative absence des parents d'élève de la vie de l'établissement qui se fait sentir comme troisième source d'un manque de communication entre les établissements étudiés et la vie qui se déroule à l'extérieur de leurs murs. Qu'il s'agisse de manque de temps de la part des parents, de gêne et de malaise envers une institution scolaire qu'ils connaissent mal ou de ce que l'on pourrait appeler le « décrochage » des parents – l'abandon qu'ils manifestent en association avec les trajectoires scolaires d'échec de leurs enfants, les parents d'élèves sont jugés « en retrait » par le personnel des deux établissements concernés.

Il se manifeste donc une certaine fermeture, matérielle et intellectuelle, de ces établissements scolaires, qui se caractérise par une *perte de communication* avec l'extérieur. Or cette fermeture nous fait penser à ce que Goffman évoquait de la vie au sein d'une institution totale, de ce « monde enfermé à l'intérieur d'un autre monde ».²⁰ Les élèves ont d'ailleurs une conscience aiguë de cet enfermement, qui ne fait d'ailleurs que répondre à d'autres formes d'*enfermement* dans l'existence, d'horizons fermés et d'impasses, mises en évidence par Stéphane Béaud et Pierre Bourdieu.

Stéphane Béaud relève en effet ce sentiment d'enfermement que ressentent les élèves du lycée professionnel, un enfermement qui tient tant à la fermeture des espaces scolaires qu'à la fermeture des horizons professionnels. Le sentiment d'enfermement se vit au cœur des ateliers « sombres et sales », encombrés de vieilles machines, dans le bruit, l'odeur, la saleté, la manque de lumière et derrière les barreaux des fenêtres. Il y a aussi cette hantise tenace d'être précocement *mis à l'écart*, même dans la voie en principe élitaire au sein des lycées professionnel qui a été constituée sous la forme des « bacs pros » (baccalauréats professionnels)²¹.

Nous partageons entièrement le constat et la description matérielle que fait Béaud de l'univers des établissements d'enseignement professionnel. Mais, comme nous le verrons, l'institution scolaire considère la fermeture au monde qu'elle opère comme légitime, hormis sur les plans que nous venons de décrire, sur les aspects qu'elle reconnaît comme aliénants et qu'elle s'efforce d'atténuer à la mesure de ses possibilités, par des contacts avec les parents d'élèves ou par la relance de sorties. Du point de vue des stages professionnels, le constat est plus amer dans la mesure où l'École se heurte à un impondérable refus de l'extérieur, motivé par les préjugés discriminants ou racistes.

²⁰ GOFFMAN E., *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux*, op. cit., pp. 221-222.

²¹ BÉAUD S., « Les “bacs pros”, La “désouvriérisation” du lycée professionnel », op. cit., pp. 23-24.

Puisque la fermeture au monde est au départ légitime, il s'agit même pour l'institution scolaire de manifester clairement l'existence de cette fermeture par des dispositifs précis, de contrôle notamment, dont elle perçoit l'instauration comme légitime alors que les élèves peuvent pour leur part, dans l'impression d'ensemble que constitue la fermeture au monde, délibérée ou involontaire, en ressentir tous les aspects aliénants. Ce qui est pour les uns exercice d'un contrôle social légitime, qui passe par les dispositifs de contrôle à l'entrée de l'établissement, par la mise en place d'agents de sécurité pour prévenir les intrusions, par le placement de caméras de surveillance²², peut devenir pour les autres autant de dispositifs manifestant l'enfermement, la coupure injuste du monde extérieur, ce qui nous rapproche des conséquences de l'institution totale sur la construction du « moi » des reclus.

Le reclus qui entre en institution totale et qui doit y « faire ses débuts » comme le dit Goffman, subit une série de techniques de mortification destinées à le préparer à accepter la vie nouvelle que l'institution compose pour lui ; les techniques en question rejettent le monde extérieur et ses attributs autant qu'elles confèrent un nouveau statut pour le reclus. Parmi ces techniques figure notamment le *dépouillement* du reclus de son apparence associée à la vie extérieure au profit souvent de l'apparence normative et uniforme qu'impose l'institution totale.²³

Or les établissements scolaires étudiés utilisent à des degrés variables de tels dispositifs de dépouillement lorsqu'il s'agit d'ôter aux élèves certains attributs vestimentaires ou objets de leur « consommation distinctive » comme le disent Mauger et Fossé-Poliak,²⁴ ces objets de leur vie quotidienne (« training », casquettes, *walkman*, téléphone cellulaire) pour parfois même leur faire endosser l'uniforme spécifique de certaines formations de la filière professionnelle, le « bleu de travail ». Il est en effet demandé aux élèves à leur entrée dans l'établissement E2 de se délester de leurs casquettes, d'éteindre *walkman* et téléphone cellulaire et d'éviter de s'en servir dans l'enceinte de l'établissement sous peine de confiscation. L'établissement E1 reprend ces interdictions et y ajoute le refus du port du « training » par les élèves, en obligeant aussi pour le travail en atelier à endosser le « bleu de travail ». Bien sûr, il s'agit là d'exigences perçues par ceux qui les imposent comme pleinement légitimes dans le cadre de l'ordre scolaire, mais le sont-elles tout autant dès le moment où l'on prend en compte les motivations propres des élèves ?

Marc Augé rappelait à juste titre que l'imposition de l'uniforme peut représenter une forme de *sursocialisation totalitaire*²⁵. L'innocence apparente du « bleu de travail » dans des établissements de la filière d'enseignement professionnel doit, à la lumière de cette remarque, être examinée dans les termes d'une analyse en institution totale. Stéphane Béaud ne manque pas de relever pour le lycée professionnel que la dévalorisation des

²² Tout ceci pouvant relever comme le disent Ramognino *et al.* d'une volonté de *contrôle panoptique* (RAMOGNINO N., FRANDJI D., SOLDINI F., VERGÈS P., « L'école comme dispositif symbolique et les violences scolaires : l'exemple de trois collèges marseillais », in CHARLOT B. et ÉMIN J. C. (s.l.d.), *Violences à l'école. État des savoirs*, Paris, Armand Colin, 1997, p. 132).

²³ GOFFMAN E., *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux*, op. cit., p. 63 et pp. 92-93.

²⁴ MAUGER G., FOSSÉ-POLIAK C., « Les loubards », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 50, 1983, p. 51.

²⁵ AUGÉ M., « Le sacré aujourd'hui », *Raison présente*, n° 101, 1992, p. 16.

filiales entraîne aussi celle des attributs ostentatoires des formations délivrées (la machine, l'atelier) et en particulier du « bleu de travail » comme uniforme d'ouvrier. Les élèves manifestent de diverses manières le rejet de cet uniforme, en laissant transparaître par exemple des attributs valorisés de l'expérience juvénile (le *T-shirt*) sous l'uniforme, ou en délavant celui-ci²⁶. Nous avons pour notre part retrouvé les mêmes « adaptations » de l'uniforme dans l'établissement E1, où il arrive que les élèves le brûlent pour éviter d'avoir à le porter. Ce qui est important ici, c'est la manière dont les élèves expriment par ces adaptations la coupure ressentie entre ce que l'institution veut faire d'eux et ce qu'ils aspirent à être, donc aussi entre les traces physiques que l'institution impose à leur corps et les marques valorisées de leur expérience juvénile au dehors.

Si l'on a évoqué jusqu'à présent l'aspect mortificateur pour les élèves de la coupure réalisée par l'institution dans sa fermeture au monde, qui relève d'une sorte de privation de la vie quotidienne, il ne faut pas oublier pour autant les membres du personnel de l'institution scolaire dans l'examen de cette coupure. Car Goffman le relève fort bien, l'« ambiance » d'une institution totale déteint aussi sur les membres du personnel, qui peuvent être pleinement conscients, par exemple, du décalage entre ce que l'institution est censée remplir comme missions et la teneur réelle de ses activités, marquée par l'ambiance mortifiante et la coupure au monde.²⁷

Les membres du personnel d'une école qui se réfugie derrière ses murs peuvent partager le sentiment d'enfermement que vivent les élèves, en participant de manière égale aux activités de ce « monde enfermé à l'intérieur d'un autre monde ». A travers les conflits quotidiens avec les élèves, l'angoisse quant au sens de leur activité, les membres du personnel peuvent être amenés à vivre pareillement aux élèves cette « vie sinistre » évoquée Goffman pour décrire l'institution totale.²⁸ C'est ce qui rend les trajectoires professionnelles du personnel aussi pertinentes à examiner que les trajectoires des élèves d'un établissement à l'autre. Il faut noter d'ailleurs que les élèves sont pleinement conscients des « failles » que démontrent ces trajectoires professionnelles, de leur « communauté d'infortune » avec les membres du personnel,²⁹ et peuvent utiliser ces ressources cognitives dans les stratégies mises en œuvre lors des situations de conflit.

Dans le cadre du cours que j'ai donné à des élèves de « sixième professionnelle », lors de la première heure où se sont manifestés des incidents d'une grande intensité, un des élèves avait utilisé cette remarque qui démontrait une bonne capacité stratégique de déstabilisation de l'enseignant : « on voudrait pas que vous retourniez au chômage, M'sieur ». Comme observateur, je ne m'en suis pas formalisé, mais qu'en eut pensé un autre professeur qui « faisait ses débuts » dans l'enseignement ?

²⁶ BÉAUD S., « Les “bacs pros”, La “désouvriérisation” du lycée professionnel », op. cit., pp. 23-24.

²⁷ GOFFMAN E., *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux*, op. cit., p. 141.

²⁸ GOFFMAN E., *ibidem*, p. 422.

²⁹ Dans l'entretien entre Bourdieu et un jeune « Beur » de la cité, la conscience claire de « l'infortune » des trajectoires professionnelles apparaissait : l'élève sait bien que le jeune prof, pour « démarrer » dans la profession, va être dirigé vers les écoles les plus défavorisées (BOURDIEU P., « L'école et la cité », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 91-92, 1992., p. 90).

L'entrée dans l'établissement scolaire défavorisé, pour le nouveau membre du personnel, et en particulier pour le jeune professeur frais émoulu de l'école normale ou de l'université, peut être appréhendée avec crainte avant même de pénétrer dans l'établissement, du seul fait de la réputation dont l'établissement est porteur au sein d'un paysage connu des établissements scolaires au niveau local³⁰. En ce sens, avant même l'entrée et du fait de la rentrée, c'est aussi une rupture avec le monde extérieur, le monde familial, qui se réalise pour le nouveau membre du personnel par l'entrée dans un monde « inconnu » dans lequel il ne possède pas les codes et le répertoire adéquat.

2.3. La reconstitution d'un univers propre

Lorsque les élèves entrent dans les établissements que nous avons décrits, qui peuvent apparaître à de nombreux observateurs comme de « dernière chance », il faut considérer qu'au fil d'une trajectoire d'échec scolaire menant à ceux-ci, les motivations des élèves ont changé. On peut penser raisonnablement qu'au fur et à mesure que s'éloignent les possibilités d'une réussite « normale » au profit d'une scolarité en établissement défavorisé, ce que l'élève perd en motivations purement scolaires est contrebalancé par un accroissement des motivations extra-scolaires, celles qui sont liées à la vie quotidienne des jeunes hors de l'école.

Bourdieu l'avait bien montré dans une série d'articles en relation avec l'expérience scolaire des jeunes gens dont la position sociale et culturelle est la plus fragile. L'École apparaissait dans ce constat comme un « leurre », la source d'une immense déception collective pour ces jeunes qui sont réduits à poursuivre une scolarité « sans autre fin qu'elle-même ».³¹ Au plus l'École disparaît comme source visible et réfléchie d'ascension sociale, au plus « la vraie vie », pour reprendre le terme de Bourdieu, apparaît comme se trouvant ailleurs, à l'extérieur de ses murs. Un décalage clair se manifeste ainsi entre « la vraie vie » et l'irréalité de la vie scolaire.³²

Au fil d'une telle trajectoire scolaire, on peut dire que l'élève « dégringole » par des sauts de puce rapides d'un établissement à l'autre jusqu'à se retrouver dans des établissements qui représentent « la dernière chance » pour des élèves ayant un « passé scolaire » aussi mouvementé, tandis que les autres établissements refusent de les inscrire. Cette trajectoire prend ainsi la forme d'une *spirale* où le choix important au départ se réduit de plus en plus jusqu'à la « queue » de la spirale où se situent les établissements dont la réputation est la plus précaire. Il faut ajouter que les passages d'un établissement à l'autre, suite aux renvois ou aux officieux « refus d'inscription », placent sur cette spirale des établissements dont les formations sont sans liens les unes avec les autres, amenant un élève exclu d'un établissement où il a bénéficié par exemple d'une formation en

³⁰ C'est ce que l'entretien très significatif que Sayad et Balazs ont avec le principal d'un collège de Vaulx-en-Velin révèle : il y a un jeu obligé de la réputation et de l'inquiétude qui précède l'entrée du nouveau membre du personnel au sein de l'établissement (BALAZS G., SAYAD A., « La violence de l'institution », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 90, 1991, p. 3).

³¹ BOURDIEU P., CHAMPAGNE P., « Les exclus de l'intérieur », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 91-92, 1992, p. 72.

³² BOURDIEU P., « L'ordre des choses. Entretien avec deux jeunes gens du nord de la France », op. cit., p. 7.

« travail de bureau » à entrer dans un autre où il sait qu'il sera accepté, mais où les formations seront alors de « mécanique ». Cette hétérogénéité des formations ne favorise guère le regain de motivation que l'élève pourrait ressentir en entrant dans une nouvelle école.

Les élèves qui entrent dans ces établissements défavorisés se retrouvent donc en communauté d'existence (et de destin) non désirée, une communauté obligée par la soumission à un paysage scolaire rétréci à la mesure leur « passé » scolaire handicapant. Voir qu'il n'y a plus autour de soi que des jeunes gens aux parcours identiques, ou plutôt en « fin de parcours » identique peut créer la sensation de malaise et le ressentiment décrits par Bourdieu dans *L'Ordre des choses*.³³ La distance n'en est que renforcée entre un « intérieur » scolaire défavorisé et un « extérieur » où se situe selon eux, la vraie vie. L'expérience scolaire est alors pleinement désenchantée.

Le temps scolaire, comme le temps passé en institution totale, deviendrait alors ce temps perdu, mort, détruit, arraché à la vie dont parle l'auteur d'*Asiles*. L'institution devient cette « espèce de mer morte où subsistent des petits îlots de vie active et séduisante ». Les élèves tâchent alors de remplir ces vides, absences et temps morts par toutes sortes de dérivatifs ou *dadass* (*kicks*) comme le font les reclus en institution totale, et que nous aurons à examiner dans le cadre des « adaptations secondaires » au sein d'une institution totale, autant de manières de « tuer le temps » de l'institution.³⁴

Ainsi, nous rejoignons pleinement Goffman sur le caractère profondément aliénant de l'entrée en institution totale. Le reclus qui y entre est obligé somme toute de quitter la « vraie vie » où il est respecté en tant qu'adulte, où il jouit des droits et privilèges de tout citoyen « normal », pour entrer dans une institution qui mortifie son « moi » et le prive de ses droits.³⁵

C'est la perte de légitimité de l'institution scolaire pour l'élève en trajectoire d'échec qu'il faut considérer en ce qui concerne l'intensité de la privation qu'il ressent de la vie « normale », celle de l'extérieur. Ce que les élèves aux trajectoires scolaires « normales » peuvent accepter comme imposition d'une domination scolaire, comme privation d'une partie de leur liberté, les élèves dont les trajectoires scolaires ont été désastreuses ne peuvent plus l'accepter. La privation des droits et privilèges associés à la vie « à l'extérieur » devient alors le pur exercice d'une domination, une contrainte à l'état nu, dénuée de légitimité pour l'élève.

Voilà qui se traduit par des similitudes entre les privations que réalise l'institution totale et celles que réalise l'institution scolaire. Fumer une cigarette quand il en prend l'envie, baguenauder, sortir de classe, recevoir un appel téléphonique dans l'établissement, discuter avec les copains, aller chercher une canette de soda au distributeur de boissons, de droits qu'ils étaient, deviennent des privilèges qu'il faut quémander. Goffman évoquait encore l'imposition de relations normatives, par exemple sous la forme des

³³ BOURDIEU P., *ibidem*, p. 9.

³⁴ GOFFMAN E., *ibidem*, pp. 113-115.

³⁵ GOFFMAN E., *ibidem*, pp. 56-94 et spéc. p. 84.

signes de déférence qu'il convient de manifester à un membre du personnel, ou encore de l'expression obligée à son égard d'expressions relevant du moi intime, où certaines attitudes pourront être sanctionnées, comme l'insolence.³⁶ Le personnel peut trouver ces attentes parfaitement légitimes, mais les rapprochements qui se créent entre institution scolaire et institution totale obligent à les reconsidérer comme de pures contraintes illégitimes aux yeux des élèves.

La contrainte devient plus évidente encore une fois que l'on considère les attentes en sens inverse venant des élèves. Qu'elle ne fût pas ma surprise, lorsque serrant la main d'un aide-éducateur d'origine marocaine entouré de quelques élèves (et conversant avec eux), ce dernier me signala que lui réserver la poignée de main pouvait être interprété par les élèves autour de nous comme un signe de mépris à leur égard. L'aide-éducateur conseillait en ces situations de serrer la main à toutes les personnes présentes. Pourtant, il y avait dans ce geste une telle rupture par rapport à la distinction habituelle entre personnel et élèves et à la « distance » qu'il convient de garder que cela a provoqué en moi de la réticence et un certain malaise. Mais cette remarque rejoint la question de la dissymétrie en matière de signes de politesse et de déférence entre personnel et reclus : l'institution totale ressemblait, disait Goffman, à une école de maintien pour jeunes filles, où il est enseigné le contraire de ce que l'institution pratique au quotidien.³⁷

En raison des aspects aliénants que lui impose l'institution scolaire et qu'il n'est pas prêt à accepter, l'élève cherche alors à protéger son « moi » de l'emprise de l'institution en reconstituant un univers qui lui est propre, distinct de celui que lui impose l'institution. C'est ce que Goffman montrait au sein de l'institution totale, car reconstituer en partie le monde extérieur au sein de l'institution constitue un « refuge pour la personnalité »³⁸. En ce qui nous concerne, les élèves vont ainsi introduire des éléments familiers de leur sociabilité extérieure dans les interstices de l'ordre institutionnel, réinventer en quelque sorte leur installation au sein de l'institution scolaire, en redonnant du sens là où il n'y en a plus pour eux, ou fort peu.

Cependant, cette réinvention de l'expérience scolaire introduit aussi une tension entre les deux univers de l'institution et de ses usagers. L'univers scolaire dispose d'une légitimité au sein du système social et ne se voit sans doute qu'à l'aune de cette légitimité. De son côté, l'univers réinventé par les usagers de l'institution est lui aussi vécu comme légitime en réaction contre l'enfermement que réalise l'établissement scolaire défavorisé. Du pur point de vue des interactions, ce sont donc deux univers légitimes à leur manière qui chevauchent le même espace scolaire et entrent en interrelation parfois conflictuelle dans les pratiques quotidiennes.

C'est dans le cadre de la tension entre ces deux univers spécifiques que se manifestent les craintes liées à la « perte de l'autorité » de la part des membres du personnel de

³⁶ GOFFMAN E., *ibidem*, pp. 65 et 167.

³⁷ GOFFMAN E., *ibidem*, p. 85.

³⁸ GOFFMAN E., *ibidem*, pp. 98-99.

l'institution scolaire. Il faut préciser que cette crainte est tout aussi présente au sein de l'institution totale. Dans cette dernière, le personnel recourt à des stratégies déterminées pour empêcher la formation de groupes au sein des reclus, par crainte de la solidarité qui pourrait émaner de ces groupes et menacer ainsi leur autorité.³⁹ Cette crainte est présente de manière diffuse au sein de l'institution scolaire, dans les classes de l'établissement E2, par exemple, où certains membres du personnel s'efforcent d'empêcher la formation de groupes qui pourraient par leur cohésion au sein de cet univers spécifique de sociabilité juvénile, venir menacer l'ordre scolaire. Par-là, les membres du personnel confortent un peu plus la « coupure » réalisée entre l'univers du monde extérieur et l'univers institutionnel.

Ce qu'il nous faut retenir en conclusion, c'est que les élèves réintroduisent de la familiarité au sein d'un univers qui leur semble hostile et presque dépourvu de sens. Pour cela, ils intègrent leur sociabilité juvénile à l'institution en réinventant cette dernière. Les élèves tendent ainsi à créer une continuité sécurisante entre « l'intérieur » et « l'extérieur » au sein de leur vie quotidienne. Le personnel, de son côté, délimite plus clairement ce qui relève de sa vie privée et du temps passé dans l'institution, de la « maison » et du « boulot », mais il a pour ce faire l'appui d'une légitimité, même réduite par certains « dysfonctionnements » de l'institution scolaire, parce que, de son point de vue, l'institution scolaire reste *pourvue de sens*.

2.4. Les cérémonies d'entrée en institution scolaire

Rien ne peut mieux rappeler les diverses techniques de mortification qui marquent l'entrée dans l'institution totale que les cérémonies de « bienvenue »⁴⁰ qui se déroulent de la part du personnel envers les élèves. Nous aurons donc à examiner le déroulement de ces pratiques cohérentes et quasiment *ritualisées* par leur récurrence et l'investissement symbolique dont elles sont porteuses. Mais il ne faut pas oublier que font pendant à ces cérémonies manifestées par le personnel à l'intention des reclus d'autres cérémonies de « bienvenue » de la part des élèves cette fois à l'intention du nouveau venu dans l'institution, que l'on peut qualifier de « phase de test ».

L'intention du rituel est de toutes manières de concrétiser la rupture avec le monde extérieur et de marquer symboliquement l'entrée dans l'institution, qu'il soit mis en œuvre par le personnel ou par les élèves. Il prend alors la forme particulière d'une sorte de *rite de passage*.

Dans l'établissement E1, l'entrée des élèves dans l'école est réglée chaque matin par un dispositif précis, dont l'aspect théâtral et l'investissement symbolique font justement penser au rituel. Une série de membres du personnel ainsi que les agents de sécurité associés à l'établissement (dont nous aurons à reparler plus loin) se tient stratégiquement dans le hall d'entrée, constituant ainsi une sorte de « barrage filtrant » où les retards des élèves peuvent être contrôlés ainsi que la présence parmi ces élèves de

³⁹ GOFFMAN E., *ibidem*, p. 104.

⁴⁰ Pour une comparaison avec la « bienvenue » en institution totale, voir GOFFMAN E., *ibidem*, p. 61.

personnes étrangères à l'établissement. Le personnel dispose pour reconnaître les « têtes » d'un petit répertoire photographique où chaque élève est porté. La présence d'un membre de la direction est à noter lors de cette cérémonie d'entrée, ce qui en dénote l'importance symbolique. Le nombre de personnes présentes dans la catégorie du personnel (cinq ou six) indique aussi le caractère de « démonstration de force » que le dispositif en forme de barrage vient conforter. Il y a donc une tension dans cette mise en scène, même si les membres du personnel s'efforcent de paraître décontractés. Pour ma part, lorsque j'avais eu à participer à ce dispositif de contrôle dans un rôle de stagiaire « éducateur », j'avais ressenti clairement un certain malaise dû à la sensation de confrontation physique entre les catégories du personnel et des élèves qui se noue dans ce cadre. Mais surtout, la cérémonie, en « accouchant » en quelque sorte par un goulet d'admission les élèves venant de l'extérieur, manifeste une césure claire entre les deux « univers », et est interprétée comme telle par le personnel.

Au sein de l'établissement E2, le personnel s'est retrouvé associé à une cérémonie similaire en raison d'un trafic de journaux de classe au sein des élèves. En omettant de venir avec leur journal de classe, les élèves interrompaient délibérément la communication entre les éducateurs et leurs parents, et court-circuitaient l'information les concernant. L'établissement avait réagi en imposant un « barrage filtrant » à la grille afin de vérifier que chaque élève était en possession de son journal de classe. Mais, malgré cette précaution, les élèves pouvaient encore se passer à travers la grille le même journal de classe qui tournait ainsi entre plusieurs mains en limitant l'entrée réelle des journaux de classe dans l'établissement. A nouveau, la césure effectuée au niveau des frontières de l'établissement par le personnel et cette sorte d'« extraction » des élèves par un goulet ressemble fort à l'accouchement cérémonial d'un monde à un autre, de l'univers familial vers l'univers scolaire. La rectification essentielle qu'il importe d'apporter à cette remarque concerne cependant le fait que le « passage » réalisé est quotidien et non réservé à une unique manifestation dans le temps du passage d'un statut à l'autre comme dans les « rites de passage ».

Mais plus importantes sont sans doute les cérémonies en sens inverse de la part des élèves envers le nouvel arrivant au sein du personnel, professeur ou surveillant-éducateur. Il n'y a pas de durée bien précise de la « phase de test », lorsque l'on demande aux professionnels de décrire leur expérience en la matière. Cette sorte de mise au défi du nouveau membre du personnel peut aussi bien durer le temps de quelques heures de cours que toute une année, selon l'adaptation à la situation que va réaliser celui qui en est l'objet. Le caractère ritualisé que nous évoquions vient à nouveau autant de la répétition de pratiques codifiées que de l'investissement symbolique dont la cérémonie fait l'objet. Les pratiques codifiées tiennent dans la répétition de diverses tactiques de déstabilisation de la personne « testée », verbales ou physiques. Ainsi sont testées les limites de l'autorité du nouvel arrivant, sa capacité à rebondir sur la situation, les défauts immédiatement perceptibles qui seront susceptibles d'être exploités par la suite.

Nous allons pour illustrer cette « phase de test » reprendre quelques descriptions faites par des membres du personnel des deux établissements, puis notre propre expérience en classe de mars à juin 2001.

Une phase de test ? J'étais « le Flamand à abattre » pour les élèves. Avec des boulons lancés. Le fait que je n'étais pas Marocain... Aujourd'hui, ils me connaissent, ils savent les « limites » progressivement. D'emblée, je ne peux pas exiger que les choses se passent de telle manière. C'est un travail à long terme pour asseoir ton autorité. (...) Comme tu as des élèves qui restent dans l'école c'est OK. C'est avec les nouveaux que tu dois refaire le travail, les plus anciens montrent comment faire aux plus jeunes en leur disant « Enfin, c'est Monsieur S., parle pas comme ça » (un surveillant-éducateur)

Une phase de test ? Oui, je m'y attendais. J'ai vraiment dû apprendre, voir quels étaient leurs jeux, discerner la vérité du mensonge, quand ils disent blanc et que c'est gris foncé. Je sens que je suis passé au travers, malgré certaines fautes dont je suis conscient. Il y a une bonne équipe, une bonne entente, ça se passe bien. (un surveillant-éducateur)

Une phase de test ? Ils testent quand on est nouveau. Après, il y a le bouche-à-oreille qui se fait. Lorsque je travaillais aux inscriptions, un ancien élève d'ici est arrivé avec un autre pour l'inscrire. En me voyant, l'ancien a dit à son copain : « Viens on s'en va, si c'est elle, tu rentreras pas ici. » La phase de test, la première année ici, c'est très fort. Après, oui, la réputation joue. Il y a des erreurs qu'on ne commet plus aussi. Mon avantage, c'est une très bonne connaissance des visages et des noms. C'est une bonne arme. Cela brise l'anonymat et la force du groupe. Dans le groupe, on en connaît deux ou trois et si on pointe dans sa direction il dira aux autres « Taisez-vous, c'est moi qui vais ramasser. » Quant à une phase de test récente, je n'ai pas le souvenir que ce soit arrivé. Il y a toujours des élèves qui essaient mais c'est exceptionnel. (un membre du personnel)

Oui. Clairement. Ça s'est très bien passé au début du premier semestre. Puis ça c'est mal passé lorsqu'il y a eu mise au travail des élèves. (...) On ne trouve pas de « trucs novateurs » tout de suite et il faut bien revenir à des cours plus magistraux. Si les élèves sont mis en situation de recherche et de tâtonnement, c'est la foire. Car ils ont peur de l'erreur. Maintenant je fais des cours plus interactifs avec certaines classes. (un professeur)

Pour ma part, il me faut faire ici la relation de ma brève expérience d'enseignant, en mettant l'accent surtout sur les aspects de « test » qui ont duré du premier cours à l'avant-dernier, dans la mesure sans doute où j'ai en demandant une interrogation écrite (ils n'avaient pas de points depuis la fin du premier semestre), relancé le cycle des conduites de défi envers moi.

Avant le début du cours, je croise le professeur de français des 6ème qui me parle des « 6P », en précisant qu'ils lui ont dit qu'ils allaient [tester] le nouveau prof de morale (« Fais gaffe, ils m'ont dit que... »). Je vais avec une certaine appréhension dans l'autre partie du bâtiment où se donnent en vis-à-vis les cours de religion islamique, catholique et de morale laïque. J'y retrouve le professeur de religion islamique avec qui j'avais déjà parlé la semaine d'avant (« vos élèves sont difficiles, vous verrez, etc. ») qui m'ouvre mon local parce que je n'ai pas mes propres clefs.

Lorsqu'ils arrivent, je me rends compte que mes élèves sont plus nombreux, plus « agressifs » et turbulents que mes élèves de technique. Ils viennent en ordre dispersé, s'installent et bougent constamment de leurs places. Aux premiers rangs de chaque côté sont installés trois élèves très calmes qui sont clairement dissociés des autres et ne participent pas à leurs jeux et conversations.

Un groupe plus bruyant arrive, mené par un grand type dans lequel je reconnais (après coup) un garçon contre lequel m'ont mis en garde le secrétariat comme un des professeurs avec qui il m'arrive de parler. Ce garçon serait un « petit dur » qui s'est arrangé pour « ne pas se faire virer » jusqu'à présent, mais qui serait « particulièrement dangereux », toujours dans le dos des gens. Ce garçon sort à tout bout de champ de la classe et commence à faire du bruit derrière la porte en passant son doigt (il « lime ») à travers un trou dans la boiserie en poussant des petits cris de jouissance. Je me précipite soudain pour ouvrir la porte violemment et l'élève s'arrête et rentre en se calmant radicalement. D'autres commentent avec plaisir l'événement « Ah M'sieur, comment vous l'avez piégé ».

Le cours a commencé par un chahut important, très bruyant. J'essaie de me présenter entre deux cris, j'inscris mon nom au tableau. C'est une des seules fois où je leur tourne le dos. Une chique vole vers moi. Des cris d'animaux geignant ponctuent le début du cours en provenance du fond de la classe (six personnes). Ces élèves sont arrivés en retard (1/2 heure) et j'ai refusé de les mettre « présent », ce qui a provoqué une discussion. Les élèves sont visiblement désorientés que je ne respecte pas les règles ; en principe il me faudrait les envoyer au secrétariat (peut-être fermé à cette heure ?) pour mettre un cachet sur leur journal de classe, ce qui provoquera sans doute une errance dans les couloirs encore plus importante.

Le début du cours est ponctué d'interventions des élèves les plus difficiles, qui font parfois rire les plus calmes, parfois les font réagir par de la désapprobation muette. Ces interruptions sont de deux ordres, soit des élèves se lèvent et se déplacent dans la classe, soit ils demandent à pouvoir se déplacer à l'extérieur pour diverses raisons, soit encore ce sont des interruptions verbales demandant le « pourquoi » du cours, le récit

d'éléments personnels sur les professeurs de l'établissement ou centrant leurs préoccupations principales (ce qui fait rire) sur le sexe et les drogues douces, *dixit*.

Certains réclament ainsi un cours sur la dépénalisation des drogues douces, ce qui provoquera une relance régulière sur le thème en direction de certains élèves : « Untel fume du *shit*, c'est un drogué », « Regardez M'sieur, il a les yeux tout rouges » ; « Il deale », etc. L'élève en question s'amuse visiblement de ces remarques et en rajoute. Sur le sujet du cours que j'ai eu le malheur de choisir (la « malbouffe »), l'élève invente des remarques délirantes, ce qui suscite ma réprobation : « Et si on donne du LSD à une vache, M'sieur ? ». Les autres demandent « C'est quoi du LSD ? ». On me demande régulièrement « Et vous M'sieur, vous fumez du shit ? » ; « Ouais, il a une tête à fumer, le prof ». Ils évoquent leur précédent prof de morale « Il fumait » en des termes sans doute dépréciatifs : il avait des « longs cheveux », etc.

Certaines remarques portent sur le contenu du cours « On ne comprend rien, vous parlez trop vite » ; « On ne peut pas parler de ce qu'on a envie » ; « Pourquoi vous nous demandez pas de quoi on veut parler ? ». J'hésite souvent entre relever les remarques et m'interrompre (ce qui me perturbe grandement) et continuer comme si de rien n'était.

Des discussions à connotation sexuelle, je retiens en particulier celle-ci. Un élève déclare qu'il a envie à l'avenir de tourner des « films pornos » et me demande si j'ai envie de faire l'acteur (« Il est mignon, le prof »).

Toutes ces interruptions, parfois amusantes, perturbent grandement le rythme du cours et m'empêchent de reprendre le fil du discours. Discuter avec eux signifie m'engager dans des débats sérieux avec les trois plus calmes, mais des débats couverts par le chahut des plus bruyants, ou discuter avec les plus bruyants et m'engager dans des discussions sans queue ni tête qui n'ont pour but que d'égayer l'heure et de jouer avec mes pieds.

Au cours des deux heures, mes feuilles distribuées se sont transformées en avions pour certaines et sont – un seul élève le fait, jetées par la fenêtre malgré ma remarque. Mon désarroi était que je ne savais même pas quel élève était en train de commettre cet acte. Que pouvais-je faire : feuilleter fébrilement sous leurs yeux ma galerie de portrait ?⁴¹ Envoyer un élève au secrétariat pour demander de l'aide ? J'ai ressenti la double contrainte que *primo*, il n'y avait plus qu'un surveillant-éducateur à cette heure au secrétariat (l'était-il encore et pourrait-il venir ?), *secundo*, j'avais honte de faire appel à quelqu'un de l'extérieur. L'élève en question crache par la

⁴¹ Les membres du personnel disposent d'un répertoire photographique où chaque élève de l'établissement figure. En cas d'incident hors de la classe, le répertoire leur est utile pour identifier les élèves.

fenêtre ensuite. Un des avions s'est posé sur la rampe de néons et un élève va le rechercher en montant sur un banc malgré ma remarque.

L'impossibilité de dire « qui est qui » a été remarquée par un des élèves qui se joue de cela : « Qu'est-ce que j'ai fait ? Dites-moi qu'est-ce que j'ai fait ? » Il m'est effectivement impossible dans le maelström d'activités parallèles de remarquer qui fait quoi. A un moment du cours, comme la plupart des élèves sont sortis, il ne reste plus que six élèves dont quatre sont calmes et ne perturbent pas délibérément le cours, et deux sont dans le cas contraire et sont visiblement restés pour terminer les provocations. Je distribue des devoirs sur le cours sans trop savoir s'il sera jamais répondu à ceux-ci.

A la fin du cours ils sont arrivés à quatre ou cinq devant l'estrade pour m'intimider, vraisemblablement, afin que je les mette « présent ». J'ai refusé et ils étaient tous visiblement énervés. J'ai quitté la salle à ce moment et l'ai fait fermer par le prof de religion islamique qui donne cours à côté. Ce dernier me dit : « Ils étaient difficile, hein ? ». Mon sentiment immédiat, alors, comme à différents moments durant les heures de cours, a été la crainte que le chahut ne s'entende en dehors du local et ne perturbe d'autres cours, dans une sorte de crainte, de honte d'être un « mauvais professeur », celui qui ne sait pas tenir sa classe.

Celui que j'ai surpris en train de faire le clown à la porte se conduit normalement à la fin du cours. Il est visiblement inquiet à l'idée que je ne le mette pas présent, et a même participé au cours du fond de la classe (il reste le seul des 5-6 autres élèves du fond qui sont partis en cours de route). Après la fin du cours, il revient avec son « acolyte » (son voisin de banc est son binôme habituel, comme je le verrai par la suite). Ce dernier est vêtu d'un « training » (c'est interdit par le règlement). Les deux élèves me suivent partout. Un des élèves m'ayant expliqué que, s'il était en retard, c'est qu'il repeignait dans le bâtiment, j'essaie de l'amener au secrétariat pour vérifier et les deux autres me suivent partout en redemandant si je les mets « présent ».

En résumé, ma « phase de test » fut limitée : des cris d'animaux, du chahut, des sorties du cours non autorisées, l'usage de « GSM », un élève venu en tenue de « training », une chique lancée vers moi, des provocations indirectes et directes à caractère sexuel. Mais il n'y eut ni tutoiement, ni insultes, ni menaces, ni provocations physiques directes. Au cours des deux heures, les dispositifs de contrôle m'ont totalement échappé et j'ai été démuni devant l'agitation : j'avais oublié la possibilité de demander les journaux de classe, par exemple... Cependant, la « phase de test » n'était pas finie.

La semaine suivante, les élèves m'ont déclaré que le « test » était fini, que maintenant il fallait que je leur « foute la paix » (« On va rester tranquille au fond, faites comme si on était pas là »). Un des élèves plus calmes assis sur les bancs du premier rang me dit au début du cours : « Vous êtes prêt à affronter, Monsieur ? ». Visiblement cet élève n'est pas enthousiaste envers le comportement de ses condisciples et aimerait que le cours se déroule autrement. Des coups d'œil dans sa direction me signalent qu'il n'approuve pas, d'une moue désapprobatrice (mais sans plus) le chahut qui reparait souvent. Le cours se passe mieux mais lorsque je décide de faire une interro au troisième cours, les incidents prennent une proportion plus importante.

C'est surtout avec deux élèves en particulier que le cours va devenir un enfer. Le premier est inséré dans un groupe cohérent de quatre élèves, où il joue le rôle de « meneur » de jeu et lance à mon égard les provocations que les autres suivent. Il s'amuse spécialement à lancer les chaises, à faire tomber les bancs. Il est le spécialiste du cri d'animal ou des miaulements divers qu'il s'efforce soit de ne pas laisser paraître en se cachant comme les autres derrière une farde, ou en faisant un cri bref puis jetant un regard étonné envers les autres élèves. Pas la peine de lui faire remarquer qu'il sera sanctionné puisqu'il me demande de prouver que c'est bien lui qui a fait ça. L'autre élève est isolé, il prend la classe à témoin mais celle-ci suit plutôt l'autre meneur. Depuis l'interrogation où j'ai eu des problèmes spécifiques avec lui, il me tutoie et finira par me menacer de manière régulière « La terre tourne, M'sieur, on pourrait se retrouver ».

Un autre élève le titillera en ce sens. Les deux se sont rapprochés de mon bureau. Le premier s'adresse au second « Tu aimerais bien lui casser la tête, hein ? » ; l'autre lui répond sans s'adresser à moi « Oui, mais ça lui ferait trop plaisir. C'est ce qu'il attend ». Avec cet élève, que j'essaierai de « récupérer » plusieurs fois en abandonnant certaines sanctions, les choses ne feront que s'envenimer. Dès qu'il est en présence de toute la classe, il la prend à témoin des « injustices » que je commets et clame à tout bout de champ que je lui coupe la parole (qu'il prend sans rien me demander). En ajoutant à cette escalade les sorties non-autorisées, les cris et le chahut, mon cours ne se donne « plus » dès la quatrième fois où nous nous voyons.

Le paroxysme, après lequel j'ai suggéré à la direction que je ne pouvais plus tenir le cours, fut ce jour où d'une classe de vingt élèves au maximum, je vois soudain la salle de cours se remplir d'une trentaine d'élèves. Beaucoup sont venus des cours voisins de religion islamique (le prof n'est pas là, ou il est en retard). Ils s'asseyent et me dévisagent en silence, avec un regard triomphant pour la plupart. Je me demande comment me débarrasser de ce nouveau problème. D'abord j'essaie de réparer les choses avec l'humour (« Tiens, il y a des élèves qui se sont trompés de porte »). Comme ma voix est systématiquement couverte par des hurlements, je tâche de crier et je les prie de sortir de mon cours.

Un des élèves qui n'appartient pas à ma classe me regarde puis crache par terre. Je songe enfin à faire appel à un élève du premier rang pour qu'il aille chercher un surveillant-éducateur mais ce dernier refuse, d'un air de dire « ne me demandez pas ça à moi aujourd'hui ». J'essaie de motiver un autre élève pour qu'il y aille. Les autres élèves font pression sur lui mais j'avais réussi à créer avec ce dernier une relation de confiance, et il part sous les huées. Après ce départ, les élèves de cours de religion islamique quittent en bloc mon cours. Au passage, ils tapent sur la porte, du dedans comme du dehors. Sous leurs coups de butoir, la porte-vitrée se casse et le carreau tombe avec fracas sur le sol de la classe.

Les élèves étrangers à mon cours s'enfuient alors tandis que les autres s'esclaffent ou s'indignent très ironiquement de l'incident. Un surveillant-éducateur revient, contemple les dégâts et j'essaie d'expliquer la situation. Je me sens horriblement gêné. Ensuite passent la sous-directrice puis un membre du personnel chargé de faire une sorte de « petite médiation » itinérante au sein des couloirs, de vérifier que tout se passe bien dans les cours. Les différentes personnes qui passent jettent un regard désapprobateur à la classe et un incident se produit même entre un des élèves et eux, sous la forme d'une escalade verbale assez rude.

Après ces quelques problèmes, l'ambiance habituelle de ma classe revient au galop avec les deux élèves qui me sont les plus opposés. Le premier commence le chahut habituel dont nous avons déjà parlé (cris, bancs soulevés, etc.) tandis que le second m'apostrophe, me tutoie puis me menace. Excédé par les insultes qui suivent, je décide de leur enlever autant de points de comportement qu'il le faudra. Au départ furieux, le premier élève se calme soudain sous la pression d'un de ses binômes qui lui dit « Arrête, maintenant ». Ce groupe reprend la discussion normale du cours comme si rien ne s'était passé. L'autre élève continuant à me menacer, je note fébrilement les points que je lui enlève sur une feuille. Il se lève et vient m'arracher cette feuille. Entre alors la sous-direction qu'il prend à partie en me désignant comme le coupable de la situation présente. Il refuse de rendre la feuille et part emmené par la sous-directrice. Je reste seul avec une partie des élèves seulement et décide que « cette fois, c'est mon dernier cours ». Ce ne sera pas le dernier cours...

Au cours des examens, un « accident de parcours » a finalement bien fait les choses. Pensant que les dates d'examen me seraient communiquées, j'apprends avec stupeur que ceux de morale laïque sont en « pré-session » et que j'ai raté le jour où je devais faire l'examen. Il me faut alors réparer la situation dans la dernière semaine possible pour ces examens de pré-session et aller dans chaque classe prévenir mes élèves des dates imparties. En raison de leurs différentes sections, je me retrouve avec quatre jours

d'examens et plusieurs heures dissociées durant ces quatre jours pour leur faire passer l'examen.

L'entrée dans leurs « autres » classes est tout d'abord l'occasion de voir le calme qui y règne en comparaison de la mienne. Les élèves sont moins nombreux, il n'y a pas de bruit derrière la porte. C'est seulement avec les élèves les plus difficiles de ma classe, qui viennent d'une même section, que leur professeur doit élever un peu la voix pour faire cesser le brouhaha. Dans une autre section, je me fais traiter de « fou » par un autre élève qui n'apprécie pas le changement d'horaire. Il prend à témoin son professeur en me désignant « C'est un fou, M'sieur, il oublie de venir à l'examen puis il nous donne une date ».

Les ayant découpés en autant d'heures qu'il y a de sections dans mes classes mélangées, je m'apercevrai que les examens se déroulent normalement, et même agréablement. Je n'ai pas essayé de prendre une « revanche » quelconque à l'égard des élèves, même si certains m'avaient excédé. Au contraire, durant l'examen, les élèves ont trouvé les questions intelligentes et nous avons plaisanté. Il y a eu un « relâchement » final à la tension qui régnait, même avec le grand escogriffe qui poussait des cris d'animaux. J'ai même ressenti un serrement au cœur quant tout cela s'est terminé, sauf en ce qui concerne l'élève qui m'avait menacé, et qui même durant l'examen n'a pas cessé de tenter de renouer avec la provocation. Cette fois, ce sont les autres qui l'ont repris et lui ont demandé de la « mettre en veilleuse ».

2.5. Comment réduire la tension entre l'intérieur et l'extérieur ?

La tension entre l'univers de l'institution et l'univers familial à l'extérieur de l'institution peut se révéler si vive au quotidien que, de la même manière que cela se déroule au sein de l'institution totale, des dispositifs sont mis en œuvre afin de relâcher cette tension. En l'occurrence, ces stratégies de relâchement tentent de réduire à travers la *présentation de l'institution* la dualité intérieur *versus* extérieur.

En effet, même l'institution totale n'est pas complètement coupée du monde, comme Goffman nous l'apprend en mettant en avant les relations bureaucratiques et hiérarchiques qui la relient vers l'extérieur, ainsi que le devoir de présentation de ses activités que l'institution peut être obligée de respecter, à l'égard des familles des reclus comme des représentants de ces relations bureaucratiques-hiérarchiques. La présentation de l'institution prend alors selon l'auteur la forme d'une véritable *parade*, d'une mise en scène des relations au sein de l'institution et des activités qui s'y déroulent destinée à refléter plutôt l'idéal que la réalité, à mettre en évidence la correspondance entre les missions de l'institution et le déroulement des activités qui s'y font.⁴²

L'institution scolaire, envisagée dans les aspects « outrés » en quelque sorte que reflètent les établissements les plus défavorisés, s'efforce aussi de se présenter à l'extérieur, car

⁴² GOFFMAN E., *ibidem*, pp. 151-161.

elle est soumise à cette obligation tant à l'égard des mêmes autorités bureaucratihierarchiques évoquées par Goffman qu'à l'égard des parents d'élèves. Et si cette présentation prend globalement la forme « idéale » de mise en scène de la réalité que décrit Goffman, il arrive aussi que se manifestent des tournures plus ambivalentes quant à la séparation entre missions officielles et réalité des pratiques quotidiennes, idéal investi et réalité.

Certains établissements ont une telle réputation « en creux », associée à leur rôle d'établissements de « dernière chance » pour les élèves en fin de parcours scolaire, que la question de la réputation peut être l'occasion d'attitudes ambivalentes de la part des représentants de l'établissement. La réputation « en creux » est ce qui permet parfois à l'établissement de bénéficier de moyens particuliers destinés à apaiser les conflits en son sein, à offrir des « chances » particulières au public d'élèves qui est accueilli. Les instances hiérarchiques connaissent cette réputation et effectuent donc la répartition des moyens en conséquence dans leur gouvernement des établissements. Il est donc dans une certaine mesure de l'intérêt des représentants de l'établissement défavorisé, afin de continuer à utiliser les moyens alloués dans la consolidation des divers projets et dans l'apaisement des tensions, de montrer de manière ostensible que la réputation de l'établissement reste « difficile », en laissant transparaître des événements symptomatiques de cette réalité quotidienne.

D'un autre côté, la démarche en sens contraire est nécessaire afin de prévenir la fuite des élèves et des parents d'élèves qui pourraient être effrayés par la réputation « en creux », et les représentants de l'établissement s'efforcent d'opérer une *présentation* de l'établissement qui corresponde plus aux idéaux recherchés et à la satisfaction des missions officielles imparties. Une ambivalence se constitue donc entre ces deux présentations en sens contraires, également nécessaires, également stratégiques.

Un incident illustrera notre propos. Lors d'une visite d'un représentant d'une autorité locale dans l'établissement E1 se déroule cet incident qui met en jeu un groupe d'élèves au sein duquel l'un d'entre eux exerce le rôle de « meneur », et qui les confronte à l'autorité très spécifique incarnée par les vigiles, seuls présents sur les lieux de cet incident. A l'occasion d'une surveillance en tant que « stagiaire surveillant-éducateur », j'avais effectué une « ronde » dans une des ailes du bâtiment. Je rencontre soudain aux étages un groupe de quatre jeunes élèves « en vadrouille ». Je leur demande pourquoi ils sont dans le couloir. Ils se présentent sous la forme d'élèves d'une autre école venus chercher « Untel » dans telle classe. Je réagis alors comme il est demandé de le faire en cas de d' « intrusions » et les invite à quitter l'établissement, faute de quoi j'irai chercher les vigiles (puis la police). Les élèves ricanent alors et se moquent de moi, cherchant à m'intimider. Ils se rapprochent de moi, me défiant de les empêcher de faire ce qu'ils veulent : « c'est ça, va t'en ». Je me dirige alors vers les vigiles dans le hall et leur décris la situation. Le plus jeune des vigiles, amusé par l'incident, part en courant vers l'aile du bâtiment où se trouvent les intrus. Je vois revenir plus tard tout le groupe qui rigole. Le vigile explique alors qu'il

s'agit d'élèves de troisième année de l'établissement, sauf un d'entre eux qui effectivement en a été exclu définitivement et qui n'a donc rien à y faire. Il serait revenu « chercher ses copains ». Les faux « intrus » se rapprochent de moi en rigolant et font semblant de me foncer dessus, ce qui entraîne de ma part une réaction crispée de défense. Ils s'en amusent grandement, font mine de me « taper » les mains avec une familiarité dont je me rends compte seulement après coup qu'elle est déplacée. Tout a été fait pour me « tester » comme nouveau venu, et l'examen n'a pas eu l'air trop réussi.

On ne sait trop comment, mais la découverte qu'une « huile » représentant l'autorité locale est en visite avec son staff dans l'établissement, électrise alors le jeune homme qui a été exclu définitivement. Légèrement grisé par l'incident précédent, ce dernier manifeste alors son intention d'aller insulter l'invité officiel en présence du directeur ; une série d'épithètes est alors associée à cet acte qu'il a envie de mener (lui dire « fils de pute, je t'emmerde, etc. »). Les vigiles se crispent peu à peu au fur et à mesure des incidents qui vont suivre, devant la possibilité réelle que le jeune gamin aille insulter l'invité officiel. Le garçon fait mine de foncer dans le hall et est poursuivi par les vigiles. Les trois élèves qui l'accompagnent s'amuse aussi à le suivre. Il est rattrapé et reconduit vers la porte. Il ne s'agit à ce moment que d'un jeu « bon enfant ».

Mais les choses se corsent. Le garçon exclu ne veut pas quitter l'établissement. Il reste sur le seuil de l'établissement, écrit en faisant de la buée des messages insultants à l'attention de l'invité officiel sur les vitres, s'enfuit dès que les vigiles se rapprochent, revient. Les vigiles perdent leur sourire amusé de départ et essaient vraiment de maintenir l'élève au dehors. Celui-ci, déchaîné, attend l'invité officiel sur les marches de l'établissement, court à gauche à droite, essaie d'entraîner ses camarades dans le même élan. L'attitude ambivalente qu'il a à l'égard de ces derniers se révèle dans une de ses déclarations à l'attention du vigile : « Ils sont bêtes, ils vont se faire virer comme moi ». Ainsi, il essaie d'entraîner avec lui les copains qu'il a perdus en devant quitter l'école. Les vigiles montrent cinq doigts à un des élèves qui l'accompagnent, désignant ainsi une pénalité de cinq points. Les élèves réagissent peu à la sanction, entraînés qu'ils sont par leur copain renvoyé. L'invité officiel arrive à ce moment avec le directeur et emprunte les doubles portes. Au dehors, le vigile qui observe la fin des incidents, sans pouvoir rien faire, voit l'élève renvoyé insulter l'invité officiel (« sale barbu ») puis le directeur (« sale juif, tu m'as viré de ton école de merde alors qu'il y en a de pires que moi ici »). Le vigile menace alors l'élève qui s'enfuit vers les transports en commun, sa « petite victoire » accomplie.

Lors d'une foire d'exposition où les activités de l'établissement E1 étaient représentées, nous avons pu constater également en discutant avec les élèves combien la « présentation » était tronquée. Un élève nous disait en particulier que peu d'entre eux avaient participé à l'élaboration du stand,

seuls les élèves « motivés ». Lui-même se considérait comme « motivé » mais il n'était de ce fait « pas bien vu » des autres élèves de sa classe.

3. Distance et dualité entre le personnel et les élèves

3.1. Deux types principaux d'agents, le personnel et les élèves

Si l'on reprend le cadre d'analyse goffmanien de l'institution totale, de la même manière qu'une opposition fondamentale entre deux types principaux d'agents marque cette dernière, nous pourrions suivre cette piste et considérer que l'institution scolaire présente pour les aspects qui vont suivre une dualité entre personnel et élèves. Cette manière de découper le réel trouve bien sûr ses limites dans les nombreuses subdivisions des rôles au sein des « deux types principaux décrits », mais elle offre la possibilité d'une théorisation qui nous éloigne des sentiers habituels de description des activités scolaires.

3.2. La distance entre personnel et élèves

S'il est bien un agencement théorique qui fasse le lien entre l'institution totale et l'institution scolaire, c'est la construction et le maintien d'une dualité entre « nous » et les « autres », qui court réciproquement du personnel aux élèves, comme elle se manifeste entre reclus et personnel au sein de l'institution totale.⁴³

Dans le domaine de l'institution totale, Goffman a insisté en particulier sur la « théorie de la nature humaine » que le personnel applique aux comportements et attitudes des reclus. Cette optique offre en effet « un moyen subtil de maintenir une certaine distance vis-à-vis des reclus » en donnant de ces derniers « une image stéréotypée » qui justifie le traitement qui leur est dispensé. Cette théorie a pour objet « la différence d'essence qui sépare personnel et reclus ». ⁴⁴ Nous retrouvons comme on le voit la démarche stratégique qui consiste pour fortifier la position dominante de sa catégorie à donner une image de l'autre qui donne un caractère cohérent et solide à l'opposition.

Nous pensons que cette tentation se retrouve de manière similaire au sein de l'institution scolaire, en particulier en ce qui concerne le problème des contacts humains entre le personnel et les élèves. Trop de familiarité sera considéré comme pouvant représenter un danger pour le maintien de l'autorité, et il est recommandé dans les deux établissements que nous avons étudiés de ne pas trop « faire copain » avec les élèves. C'est une préoccupation dans le même sens qui se manifestait au sein de l'institution totale selon Goffman quant à la dualité entre personnel et reclus et à la *distance* qu'il convient de conserver.

⁴³ Nous retrouvons les mêmes intuitions chez Debarbieux *et al.* (DEBARBIEUX E., TICHIT L., « Le construit « ethnique » de la violence », in CHARLOT B. et ÉMIN J. C. (s.l.d.), *Violences à l'école. État des savoirs*, Paris, Armand Colin, 1997, pp. 163-165). Nous ne pouvons cependant suivre les auteurs plus loin dans l'utilisation qu'ils font d'une variable « taux d'élèves étrangers ».

⁴⁴ GOFFMAN E., *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux*, op. cit., pp. 135-137.

Je donnerai une illustration de cette *distance* dans le cadre de l'établissement E2. J'y avais rencontré A., un jeune aide-éducateur. Ce dernier me fait le récit de ce qui s'est transformé dans sa démarche d'éducateur depuis son arrivée ici (presque 2 ans). Au départ, le Directeur lui avait demandé de ne pas « se familiariser » avec les élèves ; influencé par cette remarque, il avait été très distant et sévère à l'égard de ceux-ci. Mais il s'est rendu compte au fur et à mesure que les élèves le fuyaient, évitaient de lui parler, etc. Il entendit même une jeune fille dire à un autre élève : « A., celui-là je le déteste ». A ce moment, il comprit que ce n'était pas la bonne méthode et il dut se remettre en question, allant s'asseoir 10 minutes pour respirer, puis abordant la jeune fille pour lui demander ce qui n'allait pas avec lui. Après cette discussion, il a au contraire tenté de surmonter au quotidien cette distance qui s'était établie avec les élèves.

Il faut ajouter ici que différents auteurs se sont penchés sur un problème qui rejoint par un autre cheminement ce dont nous traitons ici. En évoquant une « distance sociale » croissante entre les positions sociales (et culturelles) du personnel et des élèves dans les collèges défavorisés, les auteurs en question relèvent que cette distance ne favorise guère la communication entre élèves et personnel, faute de pouvoir se baser sur des références culturelles communes.⁴⁵ Dans le cas que nous venons de décrire, l'aide-éducateur avait pour sa part une position sociale et culturelle voisine de celle des élèves et balançait ainsi entre l'exigence pressante que l'institution lui demandait, celle de rejoindre la catégorie du personnel et de manifester une certaine distance envers les élèves, et la tentation d'utiliser les codes et références culturelles communs pour mettre en œuvre son activité d'éducateur. La personne en question occupait ainsi un statut ambigu au sein de la catégorie du personnel, et nous aurons l'occasion de revenir sur d'autres de ces ambiguïtés.

Nous allons cependant ici évoquer ce qui est l'exacerbation de cette distance, pour certaines personnes et en certaines circonstances. Il arrive en effet que les stéréotypes réciproques se voient exacerbés, par exemple du fait des trajectoires professionnelles et de la difficulté du travail quotidien dans un établissement défavorisé, ou encore dans la situation de conflit où l'escalade verbale conduit à l'irréversible, par exemple à la dérive raciste. Dans ces circonstances, des stratégies verbales peuvent être utilisées qui ne se manifestent certainement pas *ex nihilo*. Elles proviennent d'un répertoire sous-jacent, mis hors-la-loi par l'ordre scolaire officiel, mais se perpétuant de manière « sourde », implicite et officieuse.

C'est dans ce cadre qu'apparaissent les images stéréotypées associées à des préjugés ethnicisants ou raciaux. L'accusation d'animalité peut, elle aussi, être formulée en sus des préjugés précités, autant de manières en l'occurrence de rejeter les élèves au sein d'une altérité extrême, qui vaut aussi comme extranéité par rapport à l'univers scolaire. Nous examinerons aussi dans le chapitre suivant comment les élèves, « groupe dominé » au sein de l'institution, répondent à cette imposition de l'altérité en imposant à leur tour une

⁴⁵ RAMOGNINO N., FRANDJI D., SOLDINI F., VERGÈS P., « L'école comme dispositif symbolique et les violences scolaires : l'exemple de trois collèges marseillais », op. cit., p. 137.

altérité au groupe qui leur fait face. La conjonction au sein de l'institution scolaire de ces agencements symboliques de la dualité fait que nous rejoignons pleinement ce que dit Goffman quant à la même exacerbation de la dualité au sein de l'institution totale : « l'image que l'on se forme du groupe d'en face est rarement de nature à susciter l'identification par sympathie ». ⁴⁶

La raison de cette exacerbation de l'opposition et des stéréotypes qui lui sont associés tient moins dans le fait du conflit et de la tension toujours latente au sein des établissements défavorisés qu'en amont, de cette fermeture, de cette coupure au monde que nous avons évoquée. Plus l'établissement se situe loin sur la spirale des trajectoires scolaires désenchantées, plus il se caractérise par une fermeture au monde, à la fois défensive et accidentelle. Dans ce cadre fermé qui exacerbe les tensions, deux groupes, deux « types d'agents » réorganisent un univers sous la forme de l'altérité de l'autre catégorie d'agents ; ainsi, en donnant une signification à « l'autre », ils confortent l'identique, leur propre groupe, et maintiennent le sentiment de sécurité au sein de leur propre groupe.

Malheureusement, cette construction de l'altérité, comme nous le verrons dans le chapitre suivant en partant des enseignements de Françoise Héritier, favorise et perpétue le conflit et la tension à travers la dualité et la distance des agents, participant ainsi de ce que Goffman qualifiait au sein de l'institution totale, d'une « large connivence dramatique entre personnel et reclus ». ⁴⁷

3.3. Comment s'exerce la dualité ? Le problème de l'autorité

Dans l'institution totale, une relation inégale s'établit entre la catégorie du personnel et celle des reclus sur le mode de l'imposition (légitime parfois) d'une autorité. Au sein de l'institution scolaire, l'autorité se manifeste elle aussi comme un mode de domination légitime d'une catégorie sur une autre, l'exercice de la contrainte devenant légitime tant que l'institution respecte les missions qui lui sont imparties. Or, lorsque cette légitimité peut être mise en doute par la catégorie dominée, marquée par des trajectoires scolaires d'échec, la domination et son expression ostensible, l'exercice de l'autorité, peuvent à leur tour être mises en causes.

C'est peut-être là ce qui explique le recours croissant à des « métamorphoses » de l'autorité, plus subtiles que l'autorité « nue » et commentées avec sévérité par certains auteurs. Des formes basées sur le contrat, sur la négociation surgissent au sein de l'institution scolaire, destinées à réinstaurer l'autorité sur une base contractuelle ou négociée. Malheureusement, cette tentative ne modifie en rien la situation en ce qui concerne la légitimité de l'institution scolaire mise à mal par le désenchantement des élèves, du fait de leurs trajectoires scolaires d'échec. Si contrat il y a, il faut reconnaître qu'un vice de fond le marque en ce qui concerne le consentement réel des parties au contrat ou à la négociation. Voilà ce qui explique le jugement sévère des auteurs qui

⁴⁶ GOFFMAN E., *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux*, op. cit., p. 143.

⁴⁷ GOFFMAN E., *ibidem*, p. 438.

commentent la négociation comme une forme déguisée de pure « tactique » ou « stratégie » des élèves dans le jeu scolaire.⁴⁸

Goffman, lorsqu'il étudiait l'institution psychiatrique dans les méandres de l'Hôpital Central, s'interrogeait aussi sur la légitimité de cette institution. Entre la mission officielle qui lui était impartie, celle de soigner et de réhabiliter les « malades » qu'elle recevait en son sein, et la mission réelle qu'elle parachevait, celle de mise en dépôt des éléments jugés dangereux pour le système social, une pure fonction de gardiennage, c'est toute l'invalidation de la légitimité de l'institution, de sa prétention à imposer une domination légitime qu'il fallait lire.⁴⁹

Nous pouvons nous demander avec un brin d'insolence, mais à l'appui des jugements sévères portés sur l'institution scolaire par Bourdieu et ses disciples, si l'institution scolaire défavorisée, en particulier dans les filières d'enseignement professionnel qualifiées à juste titre de filières de relégation, ne remplit pas plutôt cette fonction de mise en dépôt, de gardiennage évoquée plus haut plutôt que ses missions officielles, invalidées et handicapées par les trajectoires scolaires d'échec des élèves. Si cette hypothèse devait se vérifier, c'est toute la légitimité de l'exercice de la contrainte et de l'autorité qu'il faudrait revoir à la base.

3.4. Les conflits qui naissent dans cette perspective de dualité

Les conflits ont toujours été inhérents à l'ordre scolaire, si l'on se rapporte à l'étude classique de Testanière sur le chahut. Dans la perspective durkheimienne de l'auteur, le chahut avait même cette *fonction* essentielle d'assurer, comme rite, la réinstitution de l'ordre scolaire en assurant l'existence d'un espace de désordre provisoire et institutionnalisé⁵⁰. Si les élèves « chahutent » dans le cadre de rituels assez figés, ils acceptent en même temps la contrainte générale et l'ordre scolaire dans toute sa légitimité.

Si l'on reprend ce point de vue fonctionnaliste, les conflits contrôlés au sein de l'institution scolaire pourraient appuyer et conforter la dualité entre les catégories du personnel et des élèves, et en réaffirmant la dualité comme la distance qui sépare les groupes, réinstaurer l'ordre scolaire. Mais les conflits évoqués par Testanière sous la forme du chahut traditionnel se déroulaient au sein d'une École dont la légitimité était intacte, et nous avons vu comment le problème doit être reconsidéré à sa base par la constitution d'institutions scolaires défavorisées. Les conflits pourraient donc accentuer la distance et la dualité entre les catégories du personnel et des élèves au point de déstabiliser complètement l'ordre scolaire, plutôt que de le conforter.

⁴⁸ RAMOGNINO N., FRANDJI D., SOLDINI F., VERGÈS P., « L'école comme dispositif symbolique et les violences scolaires : l'exemple de trois collèges marseillais », op. cit., p. 139 et pp. 142-143.

⁴⁹ GOFFMAN E., *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux*, op. cit., pp. 406-408.

⁵⁰ TESTANIÈRE J., « Chahut traditionnel et chahut anémique dans l'enseignement du second degré », *Revue française de sociologie*, VIII, numéro spécial, 1967, pp. 22-23).

Faute de sens, faute de légitimité pour les élèves, l'expérience scolaire se réduit à une cohabitation d'infortune avec la catégorie du personnel au sein d'un espace fermé au monde extérieur. La pesanteur du « temps perdu », du temps gâché oblige les élèves à mettre en œuvre les dérivatifs ou *dadas* dont parle Goffman, à tuer le temps. Et dans le cadre de ces dérivatifs, les conflits avec le personnel peuvent être une manière ludique de passer le temps imparti par l'institution. Les conflits et les défis peuvent autant se situer dans le cadre du désenchantement des trajectoires scolaires, du ressentiment devant la « perte de grâce » de l'institution scolaire défavorisée que dans la perspective de cette adaptation ludique du temps scolaire.

Goffman envisageait sous la forme du « chahut collectif » un exemple de ces dérivatifs. Ce chahut se déroule dans les situations où la solidarité entre les reclus devient assez forte que pour alimenter, comme le dit l'auteur, « de brèves manifestations d'hostilité envers le personnel ». Qu'il s'agisse de scander des slogans, de huer certains représentants de l'administration, de taper sur les plats, de refuser collectivement de manger ou encore de commettre de légers sabotages, il s'agit là d'autant d'actes destinés à faire *sortir de leurs gonds* ceux contre qui ils sont dirigés. La description correspond assez bien aux jeux voisins que l'on retrouve dans l'institution scolaire, qui consistent à agacer le membre du personnel, à perpétuer sur lui une pression constante de petits tourments qui l'amène à un moment à perdre son sang-froid et, comme le dit Goffman, à se lancer dans une « riposte qui demeure inopérante », à la grande joie de ceux qui le tourmentaient.⁵¹

Un surveillant-éducateur me disait qu'il se voyait attribuer un surnom, « Lézard » par certains élèves. Deux élèves se matérialisent en effet d'un air crâne à la porte du secrétariat et le sollicitent (je ne m'en rends pas compte au moment même) « lézard » pour obtenir un renseignement en l'appelant en outre de manière peu courtoise (petits bruits divers, comme pour appâter un animal). Celui-ci laisse éclater sa colère et s'adresse à un des deux élèves en lui rappelant qu'il va vraiment lui enlever des points d'éducation en raison de la manière dont il s'adresse à lui. L'autre lui répond avec une certaine insolence. Tout cela sent la rage contenue d'un côté et la provocation de l'autre. La situation ne se détendra que par l'arrivée d'une tierce personne qui remet avec une certaine vigueur les élèves à leur place. Ces derniers s'en vont en râlant.

Ceci nous amène en particulier à évoquer l'interconnaissance entre membres du personnel et élèves qui se gagne au fur et à mesure de la cohabitation dans l'espace de l'institution. On apprend ainsi à connaître les « limites » de l'autorité de son interlocuteur, les failles et les fêlures de la personnalité qui peuvent être exploitées à des fins tactiques de persécution par la suite. Nous retrouvons en cela la trame de la « phase de test », dont nous avons dit qu'elle pouvait aussi bien se terminer en quelques heures de cours que durer jusqu'à ce que le membre du personnel déclare forfait et quitte l'institution. En obtenant ces « petites victoires » au quotidien, certains élèves peuvent

⁵¹ GOFFMAN E., *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux*, op. cit., p. 103.

avoir la sensation d'avoir « marqué des points » contre l'institution, ce qui nous ramène encore à l'institution totale.

L'interconnaissance des individus qui fréquentent l'institution, le caractère répétitif et cohérent des types d'incidents, mais surtout l'investissement symbolique dont sont investis les conflits dans le cadre de la dualité et de la distance entre élèves et personnel nous amènent enfin à mettre en évidence la présence dans l'institution scolaire des *rites d'insubordination* que Goffman retrouve dans l'institution totale. Il y a une cohérence dans les conflits où les élèves s'opposent à l'institution. La répétition des incendies de poubelles, l'ouverture des vannes d'incendie, mais surtout les provocations et railleries qui se manifestent dans la communication avec les membres du personnel peuvent être considérées dans ce cadre.

La manière par exemple dont la raillerie et l'insolence sont glissées dans la conversation jusqu'à la limite mouvante où la tolérance du membre du personnel pourrait être atteinte démontre une grande subtilité de la communication. Il en va ainsi autant dans l'institution totale que dans l'institution scolaire, lorsque Goffman relève les « remarques proférées assez bas que pour ne pas être clairement entendues des autorités », les « gestes accomplis derrière leur dos » ou l'« insolence caractérisée sans être toutefois passible de sanctions immédiates ».⁵²

Ces stratégies de communication, fréquentes dans le quotidien des établissements scolaires étudiés, accentuent l'usure que ressent le personnel mais illustrent aussi l'originalité de l'adaptation des élèves à l'institution. Au sein des rites d'insubordination, l'ironie a une place importante. Goffman précise cependant en ce qui concerne l'usage de l'ironie et l'humour en général que c'est là surtout une manière de réagir à un monde menaçant.⁵³

Un dernier point reste à évoquer. Souvent, devant des actes d'élèves qui leur paraissent inexplicables ou inattendus, les membres du personnel ont tendance à réagir en invoquant la *gratuité* de ces comportements. Pourtant, cette impression première s'efface dès lors que l'on considère, en contextualisant les incidents, le cadre des relations entre les catégories du personnel et des élèves au sein d'une institution fermée sur elle-même et atteinte dans sa légitimité. Qu'il s'agisse de conduites de défi dues à la colère ou à l'indignation, ou de conduites imposées par l'attrait ludique du conflit avec l'institution, il y a bel et bien du sens dans chacune des conduites incriminées par le personnel.

Les membres du personnel ne perdent de vue cet aspect que parce qu'ils restent focalisés sur la légitimité de leur mission, sans doute moins atteinte que la légitimité dont les élèves pourraient pour leur part investir l'institution. Cette légitimité, en donnant du sens à leurs pratiques, occulte le sens que l'on pourrait attribuer à la rencontre conflictuelle entre une catégorie dominante et une catégorie dominée au sein d'une institution fermée, quasi-totale.

⁵² GOFFMAN E., *ibidem*, pp. 368-369.

⁵³ GOFFMAN E., *ibidem*, p. 370.

3.5. Les métamorphoses de l'autorité

Comme nous l'avons précisé plus haut, les métamorphoses de l'autorité que l'École connaît à l'heure actuelle, qui la font tendre de plus en plus vers des idéaux nouveaux de participation, de partenariat avec les élèves, ne font en définitive que glisser sur une réalité de fond invalidante, celle de la perte de légitimité des institutions scolaires les plus dévalorisées. Ce qui pose problème, comme Goffman l'a bien vu en ce qui concerne l'institution totale, c'est le défaut de consentement.⁵⁴ Les élèves, comme les reclus, ne sont pas vraiment là de leur plein gré. C'est une communauté d'infortune qui se réalise, et dans ce cadre, l'introduction de contrats, la part laissée à la négociation ou à la médiation dans la résolution des conflits risque donc de toujours se heurter à la même indépassable réalité du défaut de consentement des élèves et par conséquent, de participation.

Nous allons nous pencher ici exclusivement sur l'usage de la *négociation*, dans la mesure où sous ce terme se manifestent des adaptations très différentes de la part de ceux qui y participent. De la manière dont nous allons agencer le problème, nous trouverons un support cohérent dans les *relations de patrons à protégés* décrites par Goffman au sein de l'institution totale. L'auteur évoque en la matière une sorte de relation de *clientèle* qui se constitue au sein des échanges sociaux entre personnel et reclus. En marge des règlements de l'institution, les deux catégories s'accordent en effet à certains échanges sociaux par lesquels le « patron » octroie à son « protégé » des faveurs et des « petits cadeaux » pour en échange recevoir une soumission, feinte puisque monnayée, aux activités de l'institution.⁵⁵ En quelque sorte, le « patron » achète le calme du reclus et la *négociation* que nous allons examiner dans ce cadre, sous cette acception particulière, ne serait alors qu'un aveu de l'impuissance de l'autorité « nue » à imposer une adhésion volontaire aux activités de l'institution.

Dans les établissements scolaires étudiés s'opposaient en effet différents types de « négociation » selon la finalité que recherche en définitive le membre du personnel et la sincérité de l'adhésion de l'élève à cette négociation. Un premier type rencontré consistait en un marchandage délibéré par le membre du personnel de sa tranquillité au sein de l'institution, lorsqu'il se trouvait menacé par les persécutions quotidiennes des élèves. En octroyant des « réductions » ou des levées des sanctions imposées par un enseignant à l'égard de certains élèves, il « achetait » ainsi sa propre tranquillité au sein de l'institution. Là, manifestement, la relation de patron à protégé est explicite, et le membre du personnel cherchait plus la satisfaction d'un intérêt personnel que l'intérêt de l'institution.

En octroyant le même type de réductions de la sanction, ou de suspension à condition que l'élève modifie la teneur de ses relations avec certains enseignants ou sa conduite générale, la sous-direction de l'établissement E1 envisageait une autre forme de « négociation », puisque c'est l'intérêt de l'établissement qui primait, au moins dans le discours. L'efficacité de cette négociation était sujette à caution, certains professeurs floués de leur sanction considérant qu'il y avait là une « démission de l'autorité »,

⁵⁴ GOFFMAN E., *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux*, op. cit., p. 258.

⁵⁵ GOFFMAN E., *ibidem*, pp. 339-341.

d'autres considérant au contraire que tout cela participait d'un allègement de la tension latente entre les élèves et du personnel. Quoiqu'il en soit, nous avons là un autre exemple d'une relation « de patron à protégé ».

Un dernier exemple au sein de l'établissement E1 se trouvait dans le cadre du secrétariat réorganisé au cours de l'année scolaire 2000-2001. Les membres du personnel nouvellement affectés aux postes de surveillant-éducateurs effectuaient dans le cadre du secrétariat une troisième variante des « relations de patrons à protégés ». Les élèves avaient reçu la possibilité informelle de venir demander leur compte présent de nombre d'heures d'absence, un point crucial du maintien d'une scolarité normale, souvent sur le fil du passage à la catégorie dangereuse d'élève libre.⁵⁶ En échange de ce petit service assez envahissant au quotidien, les membres du personnel concernés exigent des élèves une sorte de conduite « honnête » dont un manquement pourrait justifier la fin du « petit service ». Il y a là une manière sincère de la part des surveillants-éducateurs de favoriser l'ordre scolaire par des voies informelles, et en l'occurrence par la négociation ou le « contrat » informel.

Le problème de la sincérité de l'adhésion des élèves à ces « marchandages », lorsqu'ils sont utilisés dans l'intérêt supposé de l'institution, se pose lorsqu'ils en viennent à envisager la relation de « patron à protégé » de manière essentiellement tactique. Ainsi, lorsqu'ils sortent d'une situation de conflit avec un enseignant, il peut leur arriver de déclarer avec une certaine insolence qu'ils n'ont qu'à aller voir la sous-direction ou la direction pour obtenir une réduction de la sanction. Cette stratégie, quelle que soit la réalité de l'efficacité du marchandage évoqué par l'élève, peut être perçue par l'enseignant comme une dépossession de sa propre autorité, et envenimer par ce biais les relations au sein du personnel. Une toute autre manière de voir les choses, moins *tactique* et plus « globale », serait de considérer l'attitude de l'élève qui cherche dans l'autorité supérieure une forme de justice à une situation où il s'estime lésé comme le signe de la présence de demandes de justice et de citoyenneté au sein de l'institution scolaire. Mais nous quittons là l'interaction, la situation, pour entrer dans le problème du gouvernement des établissements.

3.6. Comment conserver la cohésion ? Le rôle des cérémonies

Nous avons pris le parti dès le départ de dépeindre une opposition radicale entre deux types principaux d'agents, les élèves et le personnel. Cette opposition se présentait sous la forme d'une dualité investie symboliquement et dotée d'une distance nécessaire entre la catégorie du « nous » et celle des « autres ». Cette distance doit être maintenue pour conserver le sentiment de sécurité et de confiance dans le groupe de chaque catégorie, mais nous verrons ici qu'elle doit être limitée tout autant qu'elle est maintenue. En effet, il doit s'agir d'une exclusion dans les limites d'un ensemble contrôlable, et non une évacuation irrémédiable. C'est pour éviter la destruction de l'ensemble commun que la distance doit être limitée.

⁵⁶ Les élèves majeurs qui dépassent le nombre d'heures d'absence quittent le statut d'élève normal pour celui d'élève libre. Dans le cas de renvoi de l'établissement de ces élèves, aucun établissement n'est plus obligé de les accepter à nouveau, ce qui marque la fin de leur parcours scolaire.

Pour assurer cette distance sans la rendre irrémédiable, des *rites* en sens contraires sont mis en œuvre, qui d'un côté constituent et maintiennent la distance pour de l'autre l'atténuer et affirmer la présence d'un ensemble commun aux deux catégories du personnel et des élèves. Nous avons déjà traité précédemment de la « bienvenue » au sein de l'établissement, des dispositifs sous forme de rituels qui se manifestent tant de la part des élèves que de la part du personnel. Nous avons dit que ces rites manifestaient la frontière entre l'intérieur et l'extérieur de l'établissement, marquant ainsi un aspect similaire aux *rites d'institution* évoqués par Bourdieu, qui en focalisant le regard sur le passage, occultent l'existence de la limite à franchir, donc de la frontière, qui se révèle sans doute plus importante que le passage en lui-même.⁵⁷ Ces rites de bienvenue peuvent également être envisagés comme une démonstration de la distance qui sépare les catégories et les rôles impartis à chacun. La « démonstration de force » inhérente à la performance de ces rites met en avant la dualité des catégories et la conséquence de ces rites est de constituer l'intangibilité de la distance entre ces catégories.

Mais en sens inverse, se manifestent des rites qui tendent à atténuer la distance et à maintenir les catégories opposées dans un ensemble commun, manifestant en cela l'aspect holistique de l'ensemble commun. La *présentation* de l'établissement que nous avons déjà évoquée, cette parade au sein de l'institution totale, entre pleinement dans le cadre de ces rites destinés à limiter la distance entre les catégories à un seuil d'intensité raisonnable. On trouve assez logiquement la parade au sein de l'institution scolaire lorsqu'il s'agit de présenter sous une forme embellie, idéale, la teneur des activités qui s'y déroulent comme des relations entre le personnel et les élèves.

La visite de l'établissement par les parents d'élèves lors de la « journée portes ouvertes » est une occasion solennelle de présentation. Dans ce cadre, seuls les élèves qui peuvent « dignement » représenter l'institution sont conviés à s'atteler au travail en atelier. Il est même possible que d'autres élèves, jugés « difficiles » dans le cadre quotidien des relations dans l'établissement, se laissent gagner eux-mêmes par la nécessité de présentation idéale des activités devant leurs parents. C'était surtout dans l'établissement E1 que les lieux étaient nettoyés et rendus idéaux, rompant ainsi avec une certaine forme de délabrement et de détérioration qui marque la vie quotidienne. La présentation de l'établissement lors des foires d'exposition professionnelles constitue une autre occasion de réserver aux élèves les plus « présentables », donc en définitive à ceux qui reflètent le moins la vie quotidienne de l'institution, le rôle de présenter l'institution.

En diminuant artificiellement la distance entre personnel et élèves, comme entre l'intérieur et l'extérieur, par une présentation de l'établissement, le rituel joue son rôle intégrateur à un ensemble commun et relâche provisoirement les tensions. Mais son caractère de mise en scène limitée dans le temps, de parade provisoire ne permet de faire retomber cette tension que de manière fort limitée et illustre plutôt combien reste précaire l'ordre social idéal qui se manifeste épisodiquement dans la présentation, alors que la vie

⁵⁷ BOURDIEU P., « Les rites d'institution », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°43, 1982, pp. 58-59.

quotidienne reste marquée par une « sinistre coupure sociale » entre les élèves et le personnel similaire à celle que dépeint Goffman au sein de l'institution totale.

Ainsi, si ces rites ont selon Goffman pour « fonction » de conserver la cohésion d'une société « dangereusement scindée en deux groupes », c'est du point de vue de la *sincérité de l'adhésion des participants* à ces rites que l'on peut mettre en avant toute l'artificialité de ceux-ci. La question qui se pose alors inévitablement est de savoir comment tout cela peut-il tenir « avec si peu de choses » ? Comment une vie sociale aussi précaire, aussi dualisée dans les deux types d'institutions peut se perpétuer malgré le défaut de consentement véritable des usagers. Il est bon de se demander avec Goffman comment il se peut que les « ratés » dans la mise en scène ne soient pas plus nombreux, comment les « imperfections » que sont la rébellion, le chahut, le sabotage ne soient pas plus importants⁵⁸.

Nous pensons que c'est sans doute la *disparition* des cérémonies et rituels qui rend les imperfections et ratés plus nombreux, l'ordre social interne à l'institution plus précaire. Lorsque Goffman évoquait justement comme une des formes ritualisées de diminution de la tension les pratiques sportives qui associent le personnel et les reclus de l'institution totale, nous y voyons un élément d'interprétation important en ce qui concerne l'institution scolaire. Les membres du personnel qui s'adonnent à des activités sportives informelles avec les élèves réalisent ce que l'auteur d'*Asiles* qualifierait d'*abandon de rôles*.⁵⁹ Ils acceptent de pénétrer d'égal à égal avec les élèves dans l'échange social que constitue la pratique sportive. Les rôles impartis normalement dans la vie quotidienne au sein de l'établissement sont laissés provisoirement de côté mais ils reprennent force dès la fin de l'échange social spécifique.

La disparition de ce type d'échanges sociaux basés sur le sport dans une institution scolaire défavorisée renforce par son absence la dualité et la distance entre les catégories du personnel et des élèves. C'est pour cette raison qu'il nous faut saluer l'intelligence de terrain que manifestaient au sein de l'établissement E1 les surveillants-éducateurs qui ont renoué avec les pratiques sportives, offrant ainsi aux élèves ces occasions de relâchement des rôles et de la tension quotidienne de l'établissement. Les personnes en question sont pleinement conscientes de l'abandon de rôles qu'elles mettent en place, puisqu'elles ont accepté tout naturellement la mise à l'écart provisoire des signes de déférence habituels au sein de l'institution. La camaraderie ludique et le tutoiement remplacent pour un moment les usages codifiés du quotidien. Autant la présentation de l'institution est affectée du manque de sincérité, autant ces pratiques sportives, par leur retour à la vie « normale » hors des murs de l'institution, rompent les frontières entre l'intérieur et l'extérieur comme la dualité et la distance entre les catégories du personnel et des élèves.

3.7. La sociabilité intra-catégorielle des élèves et du personnel

3.7.1. La sociabilité au sein du personnel

⁵⁸ GOFFMAN E., *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux*, op. cit., pp. 161-162.

⁵⁹ GOFFMAN E., *ibidem*, p. 145.

Cette question de la sociabilité intra-catégorielle est aussi directement celle des limites théoriques de l'opposition entre *deux* types d'agents seulement au sein de l'institution scolaire, le personnel contre les élèves. En effet, une certaine différenciation des rôles au sein du personnel se produit dans l'institution, qui constitue ainsi des sous-catégories parfois hiérarchisées introduisant par-là même des continuités entre les univers spécifiques du personnel et des élèves. L'existence de ces catégories-tampons, à mi-chemin entre les élèves et le reste du personnel, vient ainsi perturber la lecture partielle en terme d'opposition duale que nous avons pratiquée jusqu'à présent. Mais avant d'examiner ce qui distingue et sépare différentes sous-catégories du personnel entre elles, il convient de rapporter d'abord tout ce qui les unit, tout ce qui crée de la sociabilité et de la solidarité.

On peut émettre l'hypothèse que sur le *continuum* des établissements scolaires qui suit les trajectoires d'échec des élèves, la solidarité au sein du personnel va croître à la mesure de la tension et des conflits conséquents accompagnant ces trajectoires, au fur et à mesure de la radicalisation de la tension entre les catégories des élèves et du personnel au sein d'une institution fermée sur elle-même. Les établissements étudiés, avec leur réputation caractéristique d'une situation en fin de « spirale » des trajectoires scolaires d'échec, se caractérisent par des tensions et conflits de cet ordre. On peut y observer une sociabilité et une solidarité plus importante que celle que l'on trouve dans des établissements plus favorisés par comparaison. Alors que dans ces derniers, le personnel affiche un certain individualisme et que les lieux potentiels d'expression de la sociabilité sont désertés, on constate le contraire dans les établissements étudiés.

Dans ceux-ci, de petits îlots de sociabilité se constituent, le temps d'une heure de « fourche » ou de la récréation, sur l'heure du midi. Ces lieux ne correspondent d'ailleurs pas nécessairement aux espaces que l'institution prévoit pour accueillir cette sociabilité. Dans l'établissement E1, la salle des professeurs est désertée, tandis que d'autres lieux sont investis, parfois au mépris de leur fonction légitime au sein de l'institution qui se voit ainsi « parasitée ». Il semble donc que les espaces de sociabilité ne se décrètent pas mais se déposent naturellement en certains lieux selon les affinités des personnes qui les choisissent. Dans l'établissement E2, les professeurs, confrontés au manque d'espace, ne disposent pas des ressources variées de l'établissement E1 en la matière et se concentrent sur la salle des professeurs. Pourtant, même dans cette salle unique, un découpage assez net se donne à lire selon les affinités et le type de classes, car les enseignants du secondaire supérieur et ceux du secondaire inférieur ont choisi des tablées différentes.

Ce qui se déroule au sein de ces espaces de sociabilité, c'est le recueil des émotions de chacun, puisque l'espace sert d'exutoire aux difficultés vécues durant la journée, tout au moins de celles dont les enseignants sont disposés à parler. Les plaisanteries fusent, la communication est surtout basée sur la relation à plaisanterie, et l'arrivée d'une personne qui ne relève pas de l'îlot de sociabilité peut modifier sensiblement l'ambiance lorsqu'une certaine gêne, un malaise palpable se met en place du fait de son arrivée.

Les espaces de sociabilité marquent donc le relâchement de la tension quotidienne vécue au sein de l'établissement par certaines formes de communication (les plaisanteries, le

fait de boire un café ensemble, etc.) et de solidarité. Mais cette solidarité reste limitée puisque leur caractère même d'îlots illustre bien que la solidarité d'ensemble fait d'une certaine manière défaut dans l'établissement. Lors des grandes réunions plénières dans l'établissement E2, ou en conseil de classe au sein de l'établissement E1, on voit réapparaître les graves inimitiés et le manque de communication qui marquent le personnel lorsqu'on le fait sortir de ses espaces préférentiels de sociabilité. Les îlots de sociabilité constituent donc une solidarité très locale, selon la position hiérarchique de leurs usagers (les aides-éducateurs *versus* les surveillants-éducateurs), le type d'activité dans l'établissement (les professeurs *versus* les surveillants-éducateurs ; les professeurs d'atelier *versus* les professeurs de cours généraux) ou encore la proximité géographique des activités menées, d'un étage à l'autre, d'une aile du bâtiment à une autre.

La sociabilité se cristallise naturellement dans certains lieux disponibles en fonction des affinités électives, avons-nous dit. Il faut constater en la matière que ces affinités peuvent aussi se constituer par des sentiments ou ressentiments communs au sein de l'établissement. Ainsi, nous avons vu se rapprocher des membres du personnel aux types d'activités différentes et de positions hiérarchiques différentes par le seul fait du ressentiment partagé à l'égard des élèves. Ils trouvaient dans leur sociabilité l'occasion de prendre une certaine « revanche » sur les élèves, dans des qualifications parfois haineuses contre le type de population d'élèves qui fréquentait l'établissement. La rancœur et l'indignation face à leurs trajectoires professionnelles blessées avaient rapproché ces personnes, tandis que d'autres se liguèrent au sein de l'établissement par des références communes en sens inverse, axées sur une certaine « bienveillance » envers les élèves.

En occupant ces espaces parfois consacrés à des activités différentes de leur simple sociabilité, donc en les occupant de manière « sauvage », les membres du personnel qui constituent les îlots réalisent une adaptation des espaces de l'institution similaire à celle que nous étudierons chez les élèves. Il y a de part et d'autre une *réinvention* de l'espace scolaire, une appropriation en marge de ce que le gouvernement hiérarchisé des établissements juge légitime. Il est intéressant de constater aussi que d'une année à l'autre, des bouleversements dans la composition du personnel peuvent modifier le nombre d'îlots de sociabilité disponibles et la teneur de la sociabilité qui s'y déroule.

La constitution de ces espaces démontre peut-être que dans le « monde enfermé au sein d'un autre monde » voisin de l'institution totale, peuvent encore être insérés d'autres petits univers spécifiques dissociés les uns des autres, comme un jeu de poupées russes où se réinvente et se domestique l'univers de l'institution.

3.7.2. La sociabilité au sein des élèves

D'emblée, il faut considérer que de la même manière que nous avons perçu la solidarité au sein du personnel comme limitée ou plutôt « éclatée » en îlots de sociabilité, la solidarité au sein des élèves n'existe sans doute pas dans son ensemble. Les élèves se liguent comme les membres du personnel se liguent, en petites entités. Il ne faut pas s'étonner du fait que Goffman fasse la même constatation d'absence de solidarité d'ensemble au sein des reclus de l'institution totale. Nous avons vu en effet qu'une

continuité se situe entre élèves et reclus à un niveau précis, celui de l'adhésion à l'institution. Comment une communauté de destin et d'infortune qui n'est pas souhaitée au départ, qui n'est qu'un accident dû aux trajectoires scolaires, pourrait-elle exalter une solidarité d'ensemble ? Comment même dans ce cadre qualifier les élèves de « camarades » ?

Bourdieu relève à juste titre cet aspect dans « L'école et la cité ». Le jeune « Beur » interviewé sur sa trajectoire scolaire explicite bien cette communauté d'infortune qui se constitue au sein des établissements scolaires défavorisés. Lorsque l'élève réalise qu'il est entouré des « mêmes », de jumeaux aux parcours scolaires similaires, il prend véritablement conscience que son lycée est un « lycée-poubelle » et le désenchantement de sa trajectoire scolaire est parachevé. Les élèves regroupés dans ce cadre, comme nous le verrons plus loin, n'ont qu'un *stigmat* en commun et non pas un *projet* commun.⁶⁰

C'est donc une sociabilité en petites coteries, qui fait pendant à celle réalisée au sein du personnel, qui se manifeste dans le chef des élèves. Il y a d'ailleurs au sein de cette sociabilité les ruptures et exclusions symétriques de celles qui sont manifestées dans la catégorie qui leur fait face. Il y a toujours un « nous » et des « autres » élèves, qu'il s'agisse de l'opposition entre élèves de la filière technique au sein de l'établissement et les autres élèves, ou sur la base de préjugés, entre des élèves qui se reconnaissent des attributs distinctifs physiques et culturels suffisants que pour amorcer une distinction.

Dans mes classes, je retrouvais ces séparations constituées entre les élèves de « technique » et de « professionnel » tout d'abord. Les premiers m'avaient dit des seconds, lorsque je leur avais parlé des demandes de sujets de cours qui s'étaient manifestées en « 6P » que, en substance, « on ne les connaît pas, on ne veut rien à voir à faire avec eux ». Au sein des classes de sixième professionnelle, je retrouvais l'ostracisme entre les élèves du « devant » de la classe, qui avaient dès le premier cours participé normalement, et ceux qui se voyaient plus en retrait. Ces derniers taquinaient les premiers, leur donnant des petites baffes, leur empruntant à tout bout de champ des objets (qu'ils rendaient). Les choses auraient pu mal tourner en particulier envers un élève d'origine Ghanéenne qui m'avait aidé et supporté contre les autres, qui s'avéra faire l'objet de « pressions » de la part de ses condisciples. En me rendant compte de la situation, j'ai sollicité l'aide de la médiation.

La question du racisme s'est posée dans ce cadre. Il m'avait été longuement expliqué par certains membres du personnel que des actes de racisme se manifestaient de la part des élèves d'origine marocaine envers ceux qui étaient immigrés ou enfants d'immigrés d'Afrique noire. Une surveillante-éducatrice rationalisa cette explication au cours des entretiens en considérant que ces phénomènes étaient inacceptables : « Il y a clairement un contentieux noir-arabe, lié à l'esclavagisme. Ils les considèrent comme

⁶⁰ BOURDIEU P., « L'école et la cité », op. cit., p. 89 ; BOURDIEU P., « L'ordre des choses. Entretien avec deux jeunes gens du nord de la France », op. cit., p. 9.

inférieurs. *Azzi* signifie noir et ils le disent avec dépréciation. » (une surveillante-éducatrice)

Un professeur rencontré fit au contraire écho à une autre explication : « Du racisme ? Il n'y a pas de racisme. Ce sont des jeunes entre eux, c'est comme la "guerre des boutons" : "Il n'est pas de mon quartier, il ne vit pas les mêmes trucs que moi" ». Pourtant, le même enseignant relevait aussi un incident en classe : « Cela me remonte lorsqu'on frappe un plus faible, systématiquement. Je me suis revue à 15-16 ans, indignée de l'injustice. Une élève m'a dit "Madame, ça va ?" parce que ma réaction était très violente. Les filles et les garçons frappaient sur cette fille. Comment les récupérer au fil du temps ? Il faut faire une parenthèse et expliquer pourquoi ça m'avait indigné. Que l'école est faite de tous les genres, des pauvres comme des riches qui sont sans *a priori*. Il faut donner la place à tous les enfants, noirs ou pas, fortunés ou pas. Pas parce que "il n'est pas de mon quartier, pas de mon espèce". Il faut refaire la morale. Ils ont compris. Après, durant les deux heures suivantes, on la respectait. Il n'y avait plus de menaces. Mais après je ne sais pas ». (un professeur).

Dans une situation de conflit avec un membre du personnel, la sociabilité des élèves se met en scène sous des formes plutôt désordonnées et individuelles que cohérentes et collectives, et ce que nous avons pu observer (et vivre) en classe correspond assez bien à la description que Testanière fait du *chahut anomique*.⁶¹ Les conduites de défi sont individualisées, il y a plusieurs communications de défi en même temps, tandis que d'autres élèves rappellent les attentes qu'ils ont d'un cours qui puisse se donner normalement (et se désintéressent du cours dès que l'on essaie en priorité de résoudre les conflits et défis qui sont lancés). C'est ce qui oblige l'enseignant victime du « test » comme nous l'avons été à essayer de définir plusieurs situations à la fois, à un rythme suffisamment rapide.

Il reste encore un domaine important de la sociabilité des élèves qu'il nous faut évoquer, celui de la présence ou de l'absence de mixité dans les établissements étudiés. Ce qui saute aux yeux pour l'observateur de la sociabilité des jeunes gens dans les deux établissements étudiés, c'est que l'établissement E1 exclusivement composé de garçons et l'établissement E2 de composition mixte ne témoignent pas vraiment de la même sociabilité juvénile. L'absence de mixité dans l'établissement E1 n'est en rien une stratégie institutionnelle délibérée. Il semble plutôt que l'absence de mixité se constitue « naturellement » au sein de l'établissement en raison des formations proposées. C'est en cela un reflet de ce que Gilles Moreau montrait pour la situation française en la matière : l'absence de mixité est soumise à un double mécanisme, en amont les stéréotypes qui conduisent les filles et les garçons à anticiper leur « destin de sexe », et en aval la production profondément marquée par la division sexuelle du travail.⁶²

⁶¹ TESTANIÈRE J., « Chahut traditionnel et chahut anomique dans l'enseignement du second degré », op. cit., pp. 25-27.

⁶² MOREAU G., « La mixité dans l'enseignement professionnel », *Revue française de Pédagogie*, n° 110, janvier-février-mars 1995, p. 22.

La sociabilité nous est apparue sensiblement différente, ce qui nous a amené à faire l'hypothèse d'un lien entre l'absence de mixité et l'exacerbation de certains comportements et de certaines attitudes au sein de la sociabilité juvénile marquée par cette absence. Dans l'établissement E1, homogène du point de vue des genres, c'est une sociabilité assez virile, brutalement virile pourrait-on dire, qui transparait dans les situations fréquentes où les jeunes gens lancent des insultes à caractère sexuel aux quelques personnes de la gent féminine qu'ils croisent. L'insulte ne se manifeste que dans le cadre du groupe de pairs, si réduit soit-il, où l'on a sans doute quelque chose à « prouver », et il semble, dans ce cadre, que l'approche entre les genres ne puisse se faire de la part de ces jeunes gens que sur le mode de la provocation ou de l'injure, marquant l'échec de l'approche.

Dans l'autre établissement, en comparaison, une sociabilité plus pacifique entre les genres prenait forme. Bien que souvent regroupés dans les lieux de sociabilité en groupes homogènes du point de vue du genre, l'agressivité virile que nous avons connue dans l'établissement E1 se transformait ici en tentatives d'approche et de dragues, avec de-ci de-là quelques couples constitués. L'activité sonore provient surtout des « petits » et du bourdonnement plaisant des jeunes filles qui gloussent entre elles et se poussent les unes les autres pour approcher certains garçons. C'est ce qui nous a amené à proposer cette interprétation : l'absence de mixité au sein de l'établissement E1 est aussi une absence de socialisation et de définition de la situation.

En effet, la socialisation dans un établissement frappé de l'absence de mixité entraîne l'absence de la communication possible entre les genres et de la définition « correcte » de la situation qu'il convient d'adopter pour réaliser l'approche entre les genres. Je pense donc qu'il s'agit plus de désarroi et d'absence de définition de la situation dans ces injures faites aux représentantes du sexe féminin dans l'établissement E1 que des perspectives « culturelles » que d'aucuns aimeraient y voir sur le thème connu du « les Maghrébins/les Musulmans ne respectent pas les femmes ».

3.8. Les limites de la dualité

Les limites de la dualité entre les catégories figées du personnel et des élèves se trouvent notamment dans la *différenciation des rôles* au sein du personnel.⁶³ De la même manière que les membres du personnel peuvent être placés sur une échelle des positions hiérarchiques, il existe donc aussi une différence de rôles. Ces deux découpages conduisent certains membres du personnel à une plus grande proximité avec la catégorie des élèves, de par leur rôle ou leur position hiérarchique, avec la possibilité pour nous d'y voir une familiarité qui diminue la dualité et la distance décrites précédemment entre les catégories.

Dans une population d'élèves composée majoritairement ou presque exclusivement selon l'établissement étudié d'enfants d'immigrés marocains, il se dégage tout d'abord une

⁶³ Sur la différenciation des rôles, voir GOFFMAN E., *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux*, op. cit., pp. 165-174.

certainne continuité avec certains membres du personnel. Pourtant, au-delà de cet aspect « identitaire » (dans la manière dont chaque personne envisage son identité), nous avons rencontré de la part de certains membres du personnel la tentation de trouver d'autres rapprochements avec les élèves, par exemple en invoquant une « origine populaire » commune.

Mais c'est dans la relation entre ces aspects « identitaires » avec la position hiérarchique et la teneur des rôles impartis qu'il convient d'examiner l'implication dans l'établissement E1 d'une sous-catégorie du personnel en particulier, celle des vigiles. Ces derniers, des « agents de sécurité » dans l'évocation officielle de leur activité, mais « vigiles » dans l'usage courant au sein de l'établissement, sont au nombre de trois. Les vigiles se relayent pour assurer une présence en uniforme de deux agents maximum à l'entrée de l'établissement, de son ouverture à sa fermeture. Des trois personnes, deux étaient présentes depuis longtemps dans ce rôle au sein de l'établissement (plus d'un an), le troisième poste faisant l'objet de plus de circulation d'agents provisoires. Les trois personnes attachées à l'établissement par la firme privée de sécurité étaient toutes d'origine marocaine.

Il s'agissait au départ de prévenir l'intrusion de « bandes » extérieures à l'établissement, mais le rôle impartit aux « vigiles » s'est sensiblement modifié au fil des ans. Tout d'abord, il semble que l'entrée en fonction d'agents de sécurité en uniforme qui ne soient pas d'origine marocaine ait fait l'objet de résistances fortes de la part des élèves. L'adaptation de la firme a consisté à ne plus mettre en place que des agents issus de la « même communauté » que les élèves. Cette décision n'avait rien d'une « expérience » multiculturaliste dans un établissement qui s'avère peu marqué par ce courant de pensée ; c'était une pure adaptation « de terrain » puisque « les autres » agents de sécurité, comme il nous a été rapporté, « n'ont pas tenu ».

Censés au départ prévenir les intrusions, le rôle des « vigiles » s'est subtilement modifié au contact quotidien de la population d'élèves et des membres du personnel. Des liens se sont tissés entre les personnes des deux catégories, tandis que les « vigiles effectuaient en plus de leur rôle de départ de prévention des intrusions un rôle nouveau qui les rapproche dans les contacts avec les élèves de l'activité des autres éducateurs. Le désamorçage de situations de conflits avec les élèves par quelques phrases d'apaisement entre la langue française et la langue arabe, l'interconnaissance respective des personnes et des familles ont joué dans la définition de ce nouveau rôle. Aujourd'hui, il apparaît donc que des agents de sécurité « en uniforme », au sein d'un établissement dont la population d'élèves a des rapports conflictuels tant avec l'autorité de l'établissement qu'avec les agences de contrôle extérieures, sont non seulement acceptés mais même *respectés*, si l'on observe les « petits rituels » du matin où les signes de déférence se manifestent ou sont au contraire déniés à certaines personnes.

Goffman nous invite sans doute à qualifier cette sous-catégorie de *médiatrice*, en les décrivant pour sa part au sein de l'institution totale de la manière suivante. Les membres les plus humbles du personnel, nous dit l'auteur, ceux qui « partagent la culture » des reclus parce qu'ils appartiennent à la même origine, peuvent servir de médiateurs naturels

entre eux et les membres de la haute administration.⁶⁴ De par l'interconnaissance réalisée avec les élèves, l'usage d'une langue commune et une intercompréhension de références culturelles et familiales communes, les agents de sécurité de l'établissement E1 se sont à notre sens placés dans une catégorie intermédiaire. En quelque sorte « extérieurs » à l'établissement et aux activités d'enseignement qui s'y déroulent, ils échappent sans doute à une bonne partie des défis que les élèves posent à l'institution à qui ils doivent une dévalorisation. Mais ils sont cependant membres du personnel par les liens qui se créent avec d'autres catégories du personnel, autour d'un sentiment de travail commun.

En tant que catégorie médiatrice, les « vigiles » jouent donc à notre sens le rôle stabilisateur qui consiste à rapprocher le personnel et les élèves par l'existence de catégories intermédiaires qui relâchent la tension de diverses manières, en mettant en communication et en jouant un rôle de tierce personnes respectées par les parties en conflit. Ainsi, de médiatrices au sens de Goffman, ces catégories sont sans doute aussi responsable de la « petite médiation » au quotidien qui se manifeste dans les établissements scolaires parallèlement aux activités d'une personne officiellement responsable de la médiation.

Qu'est-ce qui a créé le contact ? Chez nous les Maghrébins, il y a une autre approche des gosses issus de l'immigration. Pour certains, lorsque je demande le calme, il faut jouer sur le respect par rapport au grand frère, je leur parle. Avec certains, ceux qui ont un peu de jugeote – il y a pas mal de têtes brûlées. Ils ne peuvent pas me berner, je sais comment ça se passe. Il faut user de certains mots-clefs, de formules de politesse. Dans le cas d'une phase de test, il faut s'exprimer dans la même langue que lui, la langue maternelle. Prendre le téléphone, parler aux parents dans leur langue, leur raconter exactement ce qui se passe. Sans besoin d'autre intervenant. Venant de moi ils ne peuvent pas invoquer le racisme. Au téléphone, on a la mère ou le père. Avec certaines formules que j'emploie, ça se bouge, je leur parle des conséquences irréversibles. Je leur demande de parler à la mère ou au père. Les mères cachent beaucoup de choses au père pour éviter que le gosse ne se fasse frapper. Je demande un rendez-vous avec le père plutôt qu'avec la mère. (entretien avec un surveillant-éducateur)

Un second exemple est celui du sous-directeur d'un des deux établissements. Étant d'origine marocaine, il lui arrive de faire appel à des ressources culturelles communes pour réaliser le contact avec les élèves ou avec les parents. Ses collègues sont conscients du fait que parfois, il faut favoriser la communication en utilisant la langue arabe, même s'ils considèrent que ce ne doit pas constituer une « dérive » : *Utiliser la langue avec les élèves ils ne le font pas et ne doivent pas le faire. Ce serait les placer dans une position de partenaire ou d'allié, ce qui est dangereux. Il ne faut pas parler la langue. Avec les parents par contre ça nous aide beaucoup. Quant aux parents qui préfèrent devant nous s'adresser plutôt [au sous-directeur], en arabe, c'est gênant pour [lui], par rapport à moi et*

⁶⁴ GOFFMAN E., *ibidem*, p. 174.

par rapport à lui. Mais ils ne faut pas dire non d'office. [Le sous-directeur] recadre les choses pour qu'on parle ensuite français. (un membre du personnel)

Un dernier exemple est celui du jeune aide-éducateur d'origine marocaine dont nous avons invoqué les commentaires sur la « distance » entre personnel et élèves. Lors de son arrivée, le directeur lui avait recommandé de ne pas se familiariser avec les élèves. Appliquant à la lettre ces consignes, exerçant une autorité frontale dans des relations « froides » (distantes et sévères) avec les élèves, le surveillant-éducateur s'était rendu compte qu'il suscitait de nombreuses réactions négatives de leur part. Il était dévisagé, les élèves le fuyaient et évitaient de lui parler. Changeant alors de méthode, il a pu selon lui gagner la confiance des élèves.

Aujourd'hui, il adapte la conduite qu'il doit adopter à la « psychologie » de la personne qu'il a en face de lui. Ainsi, avec certains élèves, il faut utiliser « le langage de la rue », un mélange de « tchache » (humour narquois, plaisanteries) et de discours très direct sur les problèmes qui se posent. La seconde manière, c'est de rester très poli avec d'autres élèves. Tout dépend du contact que l'on a établi avec l'élève. Avec certains il faut invoquer le règlement, avec d'autres les amener par la « tchache », la discussion à modifier leur comportement. Cette manière de s'insérer sur le terrain nécessite d'être « un peu de tout » dans l'école, pas seulement surveillant-éducateur mais aussi un peu PMS, un peu « animateur ».

Il convient enfin de distinguer ces catégories médiatrices de ce que l'on pourrait appeler les *catégories-limites* qui sont aussi des catégories intermédiaires entre le personnel et les élèves, mais du fait de leur position sociale. Les aides-éducateurs qui sont engagés dans les deux établissements étudiés, sauf en ce qui concerne les exceptions évoquées plus haut, sont des personnes qui par leur absence de formation spécifique sont employées aux tâches ingrates de surveillance dans les établissements. Ces personnes se voient réserver le rôle de surveillant plutôt que celui d'éducateur, ce qui peut engendrer un certain ressentiment quant à la nature des activités exercées. Obligés d'assurer les aspects les plus rébarbatifs et les plus voisins du « gardiennage » réalisé par l'institution scolaire, ils sont aussi les plus exposés aux réactions des élèves tandis que les catégories supérieures du personnel restent en retrait.

Par leur position sociale, celle de jeunes gens sans formation ou de chômeurs de longue durée, ils occupent donc une catégorie de proximité avec les élèves, mais sans que ni les rôles impartis ni la nature de leur adaptation ne les en rapprochent plus. Les élèves, à la différence du respect qu'ils manifestent pour une bonne part d'entre eux à l'égard des « vigiles » ou de quelques personnes intégrant les catégories médiatrices, ont à l'égard des personnes occupant un statut déprécié dans l'établissement une attitude méprisante, et de nombreux incidents se déroulent alors du fait de la tension entre élèves et représentants des catégories-limites.

4. Une vie clandestine au sein de l'institution scolaire ?

Si les usagers prennent congé, au moins en esprit, de l'institution totale, afin de manifester leur résistance à l'image idéale que l'institution a de ses fonctions et de leur propre rôle, il est notable de voir que dans le cadre de l'institution scolaire, cette même résistance peut se produire sous la forme d'une *fuite en esprit* autant que sous la forme de fuites matérielles hors de l'institution, par l'absentéisme et l'abandon des études.⁶⁵ Ce qui nous retiendra ici, ce sont les différents schèmes d'action par lesquels les usagers du système scolaire prennent congé de l'institution, tout en restant cependant dans le cadre de ses murs. C'est le domaine qui se rapproche de ce que Goffman a étudié comme *vie clandestine* au sein d'une institution totale.

Il nous faut avant tout examiner la distinction faite par l'auteur entre adaptation primaire et adaptation secondaire. L'*adaptation primaire (primary adjustment)*, tout d'abord, est celle qui répond aux exigences officielles de l'institution, du fait de l'harmonie qui se réalise entre les desseins de l'institution et la manière dont l'individu s'y adapte. L'*adaptation secondaire (secondary adjustment)*, ensuite, est au contraire celle qui caractérise « toute disposition habituelle permettant à l'individu d'utiliser des moyens défendus, ou de parvenir à des fins illicites (ou les deux à la fois) et de tourner ainsi les prétentions de l'organisation relatives à ce qu'il devrait faire ou recevoir, et partant à ce qu'il devrait être. L'ensemble des adaptations secondaires que tous les membres de l'organisation réalisent individuellement ou collectivement forme ce que l'on peut alors nommer *vie clandestine (underlife)* ».⁶⁶

Dans l'univers scolaire, une illustration de la distinction entre adaptations primaires et secondaires peut être trouvée aisément. Nous évoquons plus haut l'organisation par certains surveillants-éducateurs au sein de l'établissement E1 de tournois sportifs « en amateur » avec les élèves, occasions qui sont marquées par un abandon des rôles de la part des membres du personnel. Si la sincérité des élèves envers ces manifestations est entière, nous nous trouvons dans le cadre d'une adaptation primaire. Ces adaptations renforcent en effet l'adhésion à l'institution en relâchant la tension et la distance habituelle entre personnel et élèves. De même, les (rares) sorties scolaires ludiques ou éducatives sont des formes d'adaptation primaire plus directement associées encore à l'idéologie officielle de l'établissement.

Pourtant, si le fait de participer à ces sorties est au départ l'indication d'une adaptation primaire de la part des élèves, le fait de les détourner de leur sens original, par exemple en provoquant des incidents, constitue une adaptation secondaire. Les « sorties » organisées au sein de l'établissement E1, nous l'avons déjà dit, étaient émaillées d'incidents si déplaisants qu'ils ont réfréné la motivation des membres du personnel volontaires à y participer encore.

⁶⁵ Ces fuites hors de l'espace de l'institution étant cependant limitées par tout ce qu'il y a à perdre en devenant comme nous l'avons vu un « élève libre » privé de ses droits normaux.

⁶⁶ GOFFMAN E., *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux*, op. cit., pp. 245-255.

Au sein des différentes adaptations secondaires, Goffman opère une autre distinction importante entre les *adaptations intégrées* ou au contraire adaptations *désintégrant*es. Ces dernières (*disruptive adjustments*) sont celles où leurs auteurs ont la ferme intention d'abandonner l'organisation qu'ils visent par ces adaptations, ou de modifier radicalement sa structure ; en ce sens, il s'agit de briser la bonne marche de l'organisation visée, et le meilleur exemple donné par l'auteur est sans doute celui des sabotages organisés par les reclus dans un camp de concentration.

Les « adaptations intégrées » (*contained adjustments*) acceptent pour leur part les structures institutionnelles existantes sans faire pression pour un changement radical et peuvent avoir « pour fonction évidente d'infléchir des forces qui seraient, autrement, désintégrantes ». Pour l'auteur, les éléments fixes et permanents de la vie clandestine d'une organisation sont donc essentiellement composés d'adaptations intégrées plutôt que d'adaptations désintégrantes. L'attention de Goffman en tant qu'observateur de la « vie clandestine » dans l'Hôpital Central s'est donc portée principalement sur ces formes, nommées localement « adaptations officieuses » ou « arrangements ».⁶⁷

Il faut avouer que dans la comparaison avec l'institution scolaire défavorisée, cette opposition amenée par Goffman ne laisse pas de fournir des interrogations sur la possibilité d'y classer certains comportements d'élèves. Ainsi, les foyers d'incendie allumés dans une classe ou dans les couloirs, qui se révèlent assez fréquents dans l'établissement E1, sont-ils dans l'esprit de leurs auteurs une volonté de destruction totale ou au moins importante de l'établissement, ce qui permettrait de les classer comme adaptations désintégrantes proches des sabotages précités, ou sont-ils au contraire une manière ludique de « tuer le temps » en sachant que le personnel résoudra l'incendie avant que celui-ci ne devienne dangereux, ce qui serait le signe d'une adaptation intégrée ?

Pour éviter sans doute lui-même d'avoir à se poser ce genre de questions sur les motivations des reclus, Goffman précise que sa curiosité de chercheur se dirigera plus vers la nature des relations sociales nécessaires à l'instauration et à la conservation des adaptations secondaires qu'à ce que l'adaptation secondaire apporte à celui qui en use.⁶⁸ En partant de ce « point de vue structural », l'auteur énonce notamment l'hypothèse suivante : les établissements qui obligent leurs membres à « résider » seront en toute vraisemblance riches en activités clandestines, tant les chances de succès total de programmation des activités licites diminuent au fur et à mesure que s'allonge la durée du temps programmé.

Même si la forme « achevée » du processus décrit par Goffman vise sans doute plus le pensionnat que l'institution scolaire diurne, nous pensons que la remarque que fait l'auteur peut être interprétée dans une dimension *temporelle* : au plus la journée des élèves au sein de l'institution scolaire est longue, ponctuée de « fourches » horaires dues au nombreuses absences d'enseignants, au plus la difficulté de programmation se réalise dans ce cadre. C'est ce qui pousse sans doute certains établissements à « licencier » les

⁶⁷ GOFFMAN E., *ibidem*, pp. 255-256

⁶⁸ GOFFMAN E., *ibidem*, p. 256.

élèves le plus souvent possible, ce qui provoque néanmoins un autre problème, celui de leur comportement en dehors de l'École à une heure où ils devraient normalement s'y trouver.

Une des formes d'adaptation secondaire assez typique selon Goffman se traduit par la volonté des reclus « d'exploiter le système » (*working the system*) du mieux qu'ils le peuvent, en utilisant le temps perdu en institution pour détourner le matériel fourni à des fins personnelles, par exemple. C'est ce que Robert Castel qui a traduit *Asiles* désigne sous le nom français de *perruque*, évoquant ainsi pour justifier le choix de ce mot le travail que les ouvriers effectuent pour leur compte personnel avec le matériel de l'établissement.⁶⁹

Ce genre de pratiques est assez courant au sein de l'établissement E1, et relativement toléré parce qu'on suppose que ces « petits cadeaux » faits aux élèves diminuent la tension. Leur ambiguïté entre adaptation primaire (dans les yeux du personnel) et secondaire (pour les élèves) est manifeste. Il est connu par exemple que les élèves peuvent utiliser les machines de l'atelier pour faire des réparations sur des objets personnels, ce qu'ils s'empressent de faire. Une activité informelle se manifestait il y a quelques années dans cet établissement puisque des personnes à l'extérieur se passaient le « secret d'initié » que l'on pouvait « faire réparer » dans l'établissement, dès lors une véritable « économie informelle » se constituait.

Goffman se demandait de manière un peu provocatrice si le « malade » entrant en hôpital psychiatrique ne réalisait pas une adaptation secondaire dans le seul fait de son *institutionnalisation*, tâchant d'une certaine manière d'« exploiter le système ». ⁷⁰ Le problème se pose en termes similaires et aussi surprenants lorsque l'on en vient à envisager la perpétuation de la scolarité « sans autre fin qu'elle même » évoquée par Bourdieu comme une forme d'exploitation du système, lorsque la perpétuation du statut d'élève pour des raisons financières devient la seule motivation à ne pas sortir de l'institution scolaire.

Comme nous l'avons déjà évoqué en traitant des conduites de défi envers l'institution, il peut se produire de la part des élèves des formes très originales d'adaptations secondaires se manifestant aux frontières de la tolérance des membres du personnel. Les insultes dont on ne sait à qui elles sont destinées, à un autre élève ou au membre du personnel présent, ou les injures à mi-voix dites en interactions en « face à face » mais aux limites de la capacité auditive de l'interlocuteur, ou encore l'attitude « insolente » adaptée à la capacité de tolérance spécifique de son interlocuteur, dont on connaît les limites pour avoir longtemps partagé la vie quotidienne de l'établissement avec lui, voilà autant d'adaptations secondaires subtiles par lesquelles les élèves manifestent de la résistance envers l'autorité institutionnelle.

L'étude de la vie clandestine est aussi le moment pour Goffman d'illustrer certaines divisions de l'espace propre aux adaptations secondaires. L'auteur distingue trois types

⁶⁹ GOFFMAN E., *ibidem*, pp. 260-266.

⁷⁰ GOFFMAN E., *ibidem*, p. 270.

d'espaces : l'espace extérieur aux limites de l'institution, tout d'abord, car se trouver dans cette zone est interdit, de même que certaines parties administratives de l'espace interne sont elles aussi interdites au reclus ; une aire de surveillance ensuite où le reclus peut se trouver sans autorisation particulière, mais où il est soumis à l'autorité du personnel et aux restrictions habituelles de l'établissement ; l'espace où l'autorité du personnel se fait le moins sentir, enfin, celui qui est le plus propice aux adaptations secondaires.⁷¹

Dans les établissements scolaires étudiés, nous retrouvons bien sûr la même opposition de principe entre l'intérieur et l'extérieur de l'établissement, que nous avons déjà évoquée plus haut. L'extérieur n'est accessible durant les heures de cours que moyennant certaines conditions bien précises. Les élèves ont donc à puiser dans le répertoire de ces possibilités (avoir oublié son matériel scolaire, son journal de classe, être « malade », etc.) pour gagner l'extérieur de l'établissement. L'évasion sous la forme de sorties non autorisées se manifeste aussi à travers les « interstices » des frontières scolaires. Enfin, certaines zones administratives sont exclusivement réservées au personnel.

Contrastant avec les zones où l'occupation des élèves est licite et contrôlée, il reste à envisager ces espaces « où l'autorité du personnel se fait le moins sentir ». L'importance de ces espaces est essentiellement fonction de la possibilité de les contrôler, et dépend donc tant des effectifs de personnel disponible que de la taille des bâtiments scolaires. Certains espaces glissent donc de la catégorie licite et contrôlée à celle de l'occupation « sauvage » en fonction de ces paramètres.

La vie clandestine est donc fonction des capacités mais aussi de la volonté du personnel à contrôler les espaces scolaires. C'est ce qui explique qu'il peut entrer dans une logique délibérée de la part du personnel de tolérer dans une certaine mesure, ou durant certaines périodes en particulier, l'existence de ces zones où la vie clandestine peut se perpétuer, afin de relâcher la tension. Dans l'établissement E1, il est fréquent qu'un élève surpris en train de fumer, plutôt que d'être sanctionné, ce qui provoquerait sans doute une escalade verbale, soit invité à aller fumer *ailleurs*, dans une de ces zones qui se trouvent hors de la « visibilité » du personnel.

Car le but est bien de rejeter l'activité « illicite » aux yeux du règlement, lorsqu'il n'est pas possible de l'empêcher, hors de portée, hors de la vue. Au sein de l'établissement E1, un sous-sol en particulier était marqué par une occupation « sauvage » par les élèves d'un lieu où l'on peut manger et fumer hors d'atteinte de l'autorité. Le hall de l'établissement E2 illustre aussi parfaitement le problème de l'organisation de l'espace que rencontrait cet établissement. Cet espace, ainsi que le local adjacent censé accueillir les élèves en retard ou renvoyés du cours, s'était constitué au su de tous comme si attirant par la sociabilité qui s'y déroulait, par les dérivatifs et dadas que l'on pouvait y exercer librement (bavarder, manger, écouter un *walkman* ou téléphoner avec son « portable ») qu'il devenait un carrefour magnétique des décrochages scolaires. A quoi bon arriver à l'heure à l'école ou rester au cours alors que cet espace réinvesti de manière ludique existe ?

⁷¹ GOFFMAN E., *ibidem*, pp. 283-284.

Goffman regroupe ces espaces « en marge » sous le vocable de *géographie de la liberté*. Ce terme illustre bien qu'il s'agit à notre sens, dans le cadre scolaire, de réinventer l'espace scolaire en lui redonnant du sens. La création de « zones franches » (*free places*) où la surveillance et les interdictions sont nettement relâchées et qui permettent de se livrer à des activités « taboues », prouve ainsi l'existence de *coulisses*, selon Goffman, à la « scène » où se jouent habituellement les relations entre le personnel et les reclus. Ce sont des lieux de détente et de libre disposition de soi, des lieux où enfin, « l'on peut être son maître ».⁷²

En ce sens, ils nous rappellent que ces inventions de l'espace scolaire sont aussi des *dérivatifs* au sens où les voit Goffman. Ils permettent comme tels de combler le « temps perdu » dans l'institution, l'ennui, en recourant à des occupations diverses. Entre simple dérivatif ou conduite de défi, la lecture peut alors devenir délicate. Ainsi, l'élève qui écoute son *walkman* en classe est-il « en retrait » dans un dérivatif où sa seule aspiration est qu'on lui « fiche la paix » ou destine-t-il ce comportement à l'enseignant, ce qui en fait un défi ? Les mêmes interrogations peuvent se manifester envers l'usage du téléphone cellulaire dans l'établissement, simple dérivatif ou conduite de défi ? Quoi qu'il en soit, ces « petites possessions illicites et symboliques », comme les qualifiait Goffman, permettent avant tout de prendre du champ par rapport à ce que l'on est censé être.⁷³

⁷² GOFFMAN E., *ibidem*, p. 286.

⁷³ GOFFMAN E., *ibidem*, p. 360.

Chapitre IV. L'univers spécifique de l'institution

Le prolongement de ces perspectives associées à l'univers spécifique de l'institution nous amène à présent à traiter des systèmes de représentation cohérents qui peuvent se nouer dans le cadre de la dualité entre personnel et élèves. Les lignes qui suivent sont donc la suite logique de l'approche en institution totale de la dualité des catégories que nous avons mise en œuvre. Il s'agira notamment ici de traiter de l'ordonnement symbolique du monde de l'institution que réalisent les élèves comme le personnel, de la *construction d'un monde* dans ses aspects symboliques.

1. De la dualité à l'altérité

Nous savons à présent que l'idéal-type de l'institution totale permet d'opérer une lecture de certains aspects de l'institution scolaire défavorisée, notamment en ce qui concerne l'invocation par certains membres de l'institution de formes de *violence*. En ôtant l'apparence de gratuité à certains comportements des élèves, cette lecture leur donne sens dans le cadre institutionnel fermé de ces établissements. Nous avons relevé la double dualité que ce caractère quasi-total de l'institution scolaire entretenait. Une première dualité sépare l'intérieur de l'institution du monde extérieur et de sa vie quotidienne. La seconde dualité reprise ici tient à l'opposition et à la distance entre deux catégories d'agents au sein de l'institution, les élèves et les membres du personnel.

On a déjà traité de l'idéologie institutionnelle qui favorise la pérennité, la *reproduction* de l'institution. Le personnel y trouve les cadres d'explication des comportements des élèves qui sont en harmonie avec les missions légitimes que l'institution exerce. Un ensemble cohérent de critères d'appréciation des comportements, d'objectifs à poursuivre et d'images stéréotypées de la catégorie dominée se met ainsi en place tant dans l'institution totale que dans l'institution scolaire. Il y a là une première forme de *systèmes de représentations* de la part des membres du personnel. Mais on ne pourrait se cantonner à l'idéologie institutionnelle, qui conditionne après tout les systèmes d'explication des comportements des usagers dans le cadre *officiel* de l'exercice des missions légitimes. C'est de manière beaucoup plus large, en débordant l'officiel pour entrer dans « l'officieux », qu'il nous faut traiter des systèmes de représentation.

Au sein de l'institution totale, il s'élabore une construction symbolique d'images et de préjugés de la catégorie dominée des reclus, des images « étroites, stéréotypées et hostiles » comme le dit Goffman, qui prédisposent peu à créer de la sympathie pour le groupe des reclus. Les reclus édifient à leur tour un montage inverse à ces préjugés, une imagerie du personnel qui le fait apparaître comme tyrannique ou mesquin, tandis que ce dernier envisage les reclus comme « déloyaux ». ⁷⁴ Les deux groupes ou types d'agents qui se partagent l'espace de l'institution totale se renvoient donc une image stéréotypée et antagoniste qui maintient et conforte la dualité que nous avons mise en évidence entre personnel et reclus.

⁷⁴ GOFFMAN E., *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux*, op. cit., p. 49.

Or, lorsque cette dualité trouve une perpétuation de son existence dans les constructions symboliques, dans les systèmes de représentation, il vient à l'esprit qu'il pourrait s'agir d'une forme de construction de l'altérité entre les deux catégories, d'une opposition entre la catégorie du « nous » et des « autres », du « même » et du « différent » que chacun des groupes renvoie à l'autre. L'altérité, comme construction symbolique, sert à accuser les différences de rôle et de statut entre les deux catégories se partageant l'espace de l'institution, et maintient vivace la conscience de la dualité et la distance qui sépare les deux groupes.

Cependant, s'il est aisément concevable d'appliquer une lecture en termes d'altérité à la dualité entre reclus et personnel dans ses aspects imagés au sein de l'institution totale, en va-t-il de même dans le cadre de l'institution scolaire défavorisée ? La transposition s'avère à première vue délicate. L'institution scolaire se constitue en principe sous la forme d'une autorité légitime, d'un exercice de la contrainte légitime entre deux catégories hiérarchisées, celle du personnel contrôlant l'ordre institutionnel. Plus encore, dans le cadre des perspectives actuelles où le « partenariat » avec les élèves est formulé, un partenariat en tant que « membres » de l'institution au même titre que le personnel de l'établissement scolaire, une lecture en terme d'égalité semble *formellement* incongrue, en apparence absurde.

Contre cette apparence qui tient de l'idéologie, et contre « l'évidence » que constitue l'exercice de la contrainte d'une catégorie à l'autre, du maître à l'élève, sans que ne soit discutée ou discutable la légitimité de cette contrainte, nous allons tâcher de montrer que pour les mêmes raisons qui nous ont poussé à étudier les établissements scolaires défavorisés sous la forme d'institutions « quasi-totales », ces établissements peuvent également faire l'objet d'une analyse, toujours *partielle et partielle* comme dans le chapitre précédent, en termes de construction symbolique de l'altérité.

Rappelons brièvement l'influence des trajectoires d'échec des élèves sur la légitimité de l'institution scolaire défavorisée. Nous pensons qu'il y a perte de légitimité à la mesure de l'amplification de la trajectoire d'échec, un élément qu'il faut ensuite conjuguer avec la propre trajectoire des membres du personnel. Ces derniers, dans le cadre de la circulation professionnelle à l'intérieur du système scolaire, ont généralement à « débiter » dans les établissements les plus défavorisés, qui sont ceux où l'absentéisme et la fuite des enseignants est la plus importante. Les élèves sont bien conscients et de l'absentéisme dont ils subissent les conséquences concrètes et du défaut de consentement « véritable » des nouveaux membres du personnel. Cette rencontre des trajectoires tend alors à rapprocher l'institution scolaire défavorisée, dans sa fermeture au monde, d'une « institution quasi-totale » où les conflits, la peur et l'appréhension marquent la vie quotidienne, ainsi que la réadaptation à des fins attrayantes de l'espace scolaire par les élèves.

Dans le cadre de cette présomption de similitude avec une institution totale, les relations sociales entre les deux catégories du personnel et des élèves peuvent glisser, de manière insensible et inconsciente souvent, vers la confrontation de deux groupes antagonistes,

avec l'émergence conséquente d'une construction symbolique de l'altérité qui radicalise les différences entre les groupes, les renforçant ainsi dans leur position antagoniste.

Bien sûr, la réserve immédiate à émettre à ce modèle est qu'il ne s'agit pas d'une dimension *omniprésente* dans l'institution scolaire défavorisée. Celle-ci continue à mener ses activités légitimes et les élèves à y participer pour une grande partie d'entre eux. Mais il y a ce fond sous-jacent, ce répertoire toujours disponible de l'altérité qui peut réapparaître à tout moment pour s'imposer en situation. Ainsi, dans le contexte d'une situation de conflit, par exemple lors d'une escalade verbale, le membre du personnel excédé peut alors faire appel à ce répertoire pour rejeter par des termes choisis l'élève dans l'altérité. Il peut aussi le faire par la suite, de manière revancharde, protégé par un groupe depuis lequel il peut sans risques lancer l'anathème de l'altérité dans ses diverses formes dépréciées.

Ce caractère insensible et inconscient du glissement vers le répertoire de l'altérité exprime assez bien la tension qui naît vraisemblablement dans l'esprit de membres du personnel, alimentée par la contradiction entre la quête de sens de l'exercice d'une mission légitime et l'emprise progressive d'une possibilité d'interprétation des conflits quotidiens sous l'angle de l'altérité. La signification des conflits est alors recherchée dans ce second répertoire, dans l'accumulation de préjugés, de formes de sens commun utilisant la forme « ethnique » ou même raciale pour désigner les élèves et interpréter leurs comportements, ce qui a pour effet de renvoyer les élèves à une « différence » de plus en plus accusée.

Les formes les plus extrêmes de cette imposition de l'altérité trouvent leur origine chez les membres du personnel que leurs trajectoires professionnelles, au sein de l'établissement ou dans une succession d'établissements défavorisés, ont rendus amers et désenchantés. Nombre de ces accusations sont alors formulées où l'élève est renvoyé à la sauvagerie, à l'animalité, à la barbarie ou à la bêtise de « l'Autre ».

Après une surveillance émaillée d'incidents dans la salle d'études (au cours de l'année 1999-2000), un aide-éducateur rejoint le secrétariat où se trouve déjà un surveillant-éducateur. L'aide-éducateur lui montre la feuille où il a noté les noms de trois élèves ; en dessous des noms, il entreprend d'écrire « se comportent comme des animaux ». L'autre approuve de la tête et ils râlent tous les deux sur ces « animaux » ; « c'est encore trop bon pour eux », déclare le surveillant-éducateur avec un air de satisfaction haineuse.

2. La mise en ordre symbolique du monde

Irène Bellier, dans son analyse ethnologique de l'E.N.A., parlait à juste titre dès les premières lignes des « exercices permanents de classification » qui se donnent à voir de la part des énarques.⁷⁵ Cette remarque nous invite à rechercher du côté de l'anthropologie la possibilité d'une construction de l'altérité comme clef de lecture des observations de la

⁷⁵ BELLIER I., « Regard d'une ethnologue sur les énarques », *L'Homme*, 121, janvier-mars 1992, XXXII (1), p. 103.

vie quotidienne au sein d'un établissement scolaire défavorisé, une lecture qui s'avère complémentaire à celle de l'institution totale, ainsi que cela a été dit plus haut.

Confronté à son terrain, l'observateur se voit sollicité par une série de discours par lesquels sa population se situe dans l'ordre du monde par rapport à d'autres populations ou par rapport à diverses institutions. Les différents groupes se partageant l'espace d'un établissement scolaire de la filière professionnelle font de même, notamment dans le cadre d'une « triangulation » relationnelle opposant les membres du corps éducatif, les représentants de la direction et les élèves, lorsqu'ils tiennent sur les « autres » des discours à caractère péjoratif. Les images véhiculées peuvent être très dures, notamment lorsque l'homosexualité ou diverses formes associées à la « luxure » deviennent alors les attributs en creux du corps éducatif pour les élèves, tandis que la saleté, l'animalité et la bêtise deviennent ceux des élèves pour certains membres du corps éducatif. L'Autre est toujours un peu « barbare » et, comme le rappelle Marc Augé, les pratiques « abominables » et « antinaturelles » lui sont alors associées.⁷⁶

Bien sûr, il ne s'agit pas là d'un discours qui est généralisé et il n'est « dicible » qu'officieusement, dans la colère ou le calcul tactique, mais son influence insidieuse est répandue. L'observateur pourrait laisser de côté ces anathèmes comme racistes, vulgaires, sans conséquences, et il commettrait là une erreur, celle d'un jugement de valeur. En effet l'anthropologue, sur ce terrain délicat, nous rappelle Lévi-Strauss, va non seulement « taire ses sentiments » mais aussi façonner « de nouvelles catégories mentales » à partir de ce que les personnes observées lui racontent.⁷⁷ Marc Augé traite de cette formalisation de l'altérité par la population étudiée comme relevant d'une « anthropologie des Autres » que se façonne cette population : « les autres aussi pensent leurs relations, ils pensent l'identité et l'altérité (...) cette pensée n'est pas conçue dans les mêmes termes que les questions de l'anthropologue ».

Mon bref passage au statut d'enseignant dans l'établissement E1 m'a d'ailleurs aidé à me représenter la tentation que peut constituer l'imposition de l'altérité dans les situations de tension et de conflits avec les élèves. C'est sans doute alors que j'ai pu saisir pleinement la teneur de cette phrase de Lévi-Strauss : « Pour appréhender convenablement un fait social, il faut l'appréhender *totalemment*, c'est-à-dire du dehors comme une chose, mais une chose dont fait cependant partie intégrante l'appréhension subjective (consciente et inconsciente) que nous en prendrions si, inéluctablement homme, nous vivions le fait comme indigène au lieu de l'observer comme ethnographe ».⁷⁸

Le traitement de l'altérité dans une société, selon Marc Augé, peut consister soit à assimiler l'autre et à relancer la dynamique interne de la différence, soit à l'expulser pour marquer les limites de l'identité. Dans ce cadre, nous dit l'auteur, le traitement de l'autre n'est qu'une manière indirecte et négative de penser le même, l'identique, que ce soit

⁷⁶ AUGÉ M., « Qui est l'autre ? Un itinéraire anthropologique », op. cit., p. 14.

⁷⁷ LÉVI-STRAUSS C., « Retours en arrière », *Les temps modernes*, n°598, mars-avril 1998, p. 73

⁷⁸ LÉVI-STRAUSS C., *ibidem*, p. 74.

l'ethnie, l'homme accompli, la lignée pure.⁷⁹ C'est ce dernier aspect que nous allons examiner de manière plus approfondie avec les apports de Françoise Héritier à la problématique.

Ce sera en partant de l'hypothèse que sous l'idéologie officielle, en dépit de l'existence de missions scolaires précises et de leur relative mise en œuvre, des ensembles de signification moins apparents, moins ostentatoires mais tout aussi pertinents pour l'analyse courent dans une institution aussi fermée qu'un établissement défavorisé. Françoise Héritier semble d'ailleurs nous en indiquer le chemin en considérant que « ce sont les ensembles les plus voilés, les plus enfouis qu'il nous faut saisir : ces choses cachées fondamentales, qui sont derrière les apparences des comportements et des mots, qui vont se mettre à exister en association, en entrelacs, de façon structurée, matricielle au premier sens du terme ».⁸⁰

En quête de ces matrices, des invariants anthropologiques qui existent en deçà des expressions visibles (et par-là même trompeuses) de la violence, Françoise Héritier formule l'existence d'une *catégorie binaire* de l'identique *versus* le différent, qui grave fondamentalement la forme de notre espace mental et qui marque la volonté humaine d'opérer une classification primordiale des choses et des êtres en fonction de leur identité ou de leur différence. L'être humain se sert de ces catégories pour classer, penser, se représenter et organiser le monde, en opposant deux à deux des termes irréductibles l'un à l'autre, ce qui constitue l'armature des systèmes de représentation en général.

En se penchant sur les besoins et nécessités primordiaux des groupes humains qui se situent « au cœur de la problématique de l'identique et du différent », l'auteur évoque la constante observable anthropologiquement dans le fonctionnement des sociétés humaines d'un besoin, d'un désir, d'un bonheur d'être « identiques » et « entre soi », d'un *entre-soi* premier de la consanguinité et du territoire donc, celui d'être avec les siens, ses proches, ceux « de même souche et de même lieu ». Parallèlement à ce premier besoin se place cet autre besoin, de *confiance* et de *sécurité* cette fois, dû à la nécessité de pouvoir se reposer et dormir tranquillement dans un cadre qui inspire la confiance, sans que rien de fâcheux ne puisse survenir. Le groupe identitaire assure au moins l'assurance, parfois trompeuse, de cette confiance à partir d'une interconnaissance subjective, d'une origine et d'une résidence commune sur un territoire délimité et connu. En sens inverse, la *méfiance* entraîne avec elle ces autres sentiments dérivés que sont le rejet et l'intolérance, la répulsion, le mépris, la haine.⁸¹

Deux autres de ces besoins et nécessités primordiales sont encore explicités par Françoise Héritier. Le premier est le *besoin de conformité*, celui d'être semblable à ceux avec lesquels on postule une identité, ou de rendre semblable, grâce à des systèmes ou des instruments de modelage de soi, les individus de sa mouvance. Le second est un *besoin*

⁷⁹ AUGÉ M., « Qui est l'autre ? Un itinéraire anthropologique », op. cit., p. 14.

⁸⁰ HÉRITIER Fr., « Les matrices de l'intolérance et de la violence », in HÉRITIER Fr. (s.l.d), *De la violence II. Séminaire de Françoise Héritier*, Paris, Odile Jacob, 1999, p. 322.

⁸¹ HÉRITIER F., *ibidem*, p. 324-326.

de protection, à savoir être protégé ou protéger ses proches, et au contraire agresser ou détruire, ou au mieux tenir à distance, ceux qui n'entrent pas dans cette catégorie.⁸²

On pourrait déjà arguer à ce stade de la grande lisibilité de ces besoins et nécessités primordiales au sein de la dualité des groupes sociaux que représente l'opposition entre personnel et élèves, dans cette institution scolaire défavorisée qui en devient « quasi-totale ». Chaque groupe tend en effet à assurer cet entre-soi, ce besoin de confiance et de sécurité qui transparait au sein de la sociabilité de ces groupes et dans leur organisation de l'espace scolaire. Et le jeu des apparences, des manières d'exprimer et de mettre en scène son corps (l'hexis corporelle), s'inscrivent dans le besoin de conformité. Les formes relatives de solidarité de part et d'autre indiquent pour leur part le besoin de protection.

Françoise Héritier poursuit ensuite en parlant de cet aspect de *hiérarchisation* fondamentale qui est connexe à la dualité de l'identique et du différent. Cette hiérarchisation provient peut-être, dira l'auteur, de celle qui pèse sur l'opposition des sexes dans le sens d'une domination du masculin sur le féminin.⁸³ Le besoin de protection en particulier se transforme, à travers les modèles hiérarchiques, en nécessité de contrôle et de domination. La hiérarchie se définit dans ce cadre comme la puissance du fort sur le faible, du dominant sur le dominé, marquant ainsi l'origine des *pouvoirs*.⁸⁴

C'est ce qui nous amène à ce stade à émettre une hypothèse. Et si l'insensible transformation des établissements scolaires défavorisés en institutions quasi-totales, ne modifiait pas par-là même la teneur véritable des relations de hiérarchie et d'autorité qui s'exercent au sein de l'école ? L'autorité et l'exercice de cette autorité, légitimes dans une institution scolaire favorisée, ne se transforment-elles pas en pure nécessité de contrôle et de domination dans le cadre d'une institution plus *totale* que scolaire, et ce à travers le jeu des pouvoirs et des conflits mis en œuvre entre la catégorie dominante du personnel et la catégorie dominée des élèves ?

A travers la relation de domination, précise Françoise Héritier, surviennent les deux affects très forts que sont l'orgueil et le sentiment de puissance d'un côté, la honte, l'humiliation et le ressentiment de l'autre, affects qui sont à l'origine de toutes les insoumissions, résistances et révoltes.⁸⁵ Autre expression inversée des besoins primordiaux, l'*intolérance* est aussi à considérer comme reflétant profondément la volonté d'assurer la cohésion de ce qui est considéré comme relevant du soi, de l'identique à soi, en détruisant pour ce faire tout ce qui s'oppose à cette prééminence absolue. C'est en cela ce que l'auteur nomme la *logique de l'intolérance*.⁸⁶

⁸² HÉRITIER Fr., *ibidem*, pp. 326-327.

⁸³ HÉRITIER Fr., *ibidem*, p. 324.

⁸⁴ HÉRITIER Fr., *ibidem*, p. 328.

⁸⁵ Nous trouvons dans ce point précis une clef de lecture enrichissante pour le chapitre suivant, consacré aux processus stigmatisés. Le lecteur se rapportera en particulier dans ce chapitre aux points traitant des conséquences des processus stigmatisés sur l'interaction, à la lumière des apports théoriques de Claudine Dannequin (DANNEQUIN C., « Interactions verbales et construction de l'humiliation chez les jeunes des quartiers défavorisés », *Mots*, n°60, septembre 1999).

⁸⁶ HÉRITIER Fr., « Les matrices de l'intolérance et de la violence », *op. cit.*, pp. 328-329.

L'intolérance peut se constituer à partir de conceptions très fortes sur le sang, sa pureté et son unicité, sur « l'intime conviction que les autres ne pensent pas, ne sentent pas, ne réagissent pas comme nous, essence de l'humanité et de la civilisation, pensons, sentons et réagissons ». Dans cette perspective, l'intolérance représente la nécessité de nier l'Autre comme véritablement *humain*, pour pouvoir l'exclure, lui faire du mal, le détruire. Françoise Héritier précisera plus loin que la *métaphore animale* est d'ailleurs une des expressions de ce rejet de la commune humanité.⁸⁷ Nous en avons déjà aperçu un exemple dans le cadre de l'institution scolaire défavorisée, à partir de réflexions faites au sein du personnel. Une autre inversion caractéristique de l'instauration d'un entre-soi de paix et de confiance consiste enfin dans l'idée qu'il existe des mondes différents *en qui on ne peut avoir confiance*.⁸⁸

Résumons donc à présent les éléments théoriques disponibles. La dualité de l'identique et du différent, donc l'instauration d'une altérité, se caractérise comme nous l'avons vu par l'interdépendance nécessaire des deux parties de cette dualité : on ne peut concevoir l'identique sans le différent et inversement, car c'est « la condition formelle nécessaire à des fractures, failles et fissions qui recomposent indéfiniment des îlots de solidarité et de sécurité au sein d'une "humanité" idéale ». ⁸⁹ Mais cette interdépendance est hiérarchisée sous la forme d'une domination, d'une inégalité, d'un rapport de forces. Il ne peut y avoir d'équilibre, d'égalité entre les deux parties.⁹⁰

C'est ce qui oblige au sein des groupes antagonistes, à se définir par opposition, à créer des systèmes de différenciation dont un des « modèles les plus aboutis », nous dira Héritier, est celui du système de castes en Inde. Ce que nous devons retenir pour l'heure, c'est que les métaphores excessives, les préjugés qui se manifestent de la part du personnel ou des élèves en certaines circonstances relèvent peut-être d'une construction en termes d'altérité qui réinvestit les relations conflictuelles entre membres du personnel et élèves, le rejet de la différence visible ou rêvée devenant ainsi le rejet de l'autre catégorie dans une altérité dépréciée.

L'Autre, pour certains membres du personnel, peut être celui qui échappe à la *civilisation*, le « sauvage », le « barbare ». Il se produit de la sorte une accentuation délibérée des attributs des élèves, en particulier ceux qui sont issus de l'immigration, puisque leur « différence » potentielle est réinvestie sous la forme de l'altérité : d'étranges, ils deviennent ainsi des « étrangers » aux yeux du personnel. Des préjugés sur « l'ethnie », « la religion » ou « la race », ce qui est plus grave encore, sont ainsi utilisés ; d'autres le seront pour justifier le renvoi par l'altérité à une non-appartenance aux groupes humains, lorsque les élèves deviennent des « bêtes », des « animaux ».

Inversement, les élèves extraient eux aussi de leur sens commun et de leurs normes morales des éléments pouvant servir à la transformation de la différence en altérité. Les

⁸⁷ HÉRITIER Fr., *ibidem*, pp. 330 et 337.

⁸⁸ HÉRITIER Fr., *ibidem*, p. 333.

⁸⁹ HÉRITIER Fr., *ibidem*, p. 332.

⁹⁰ HÉRITIER Fr., *ibidem*, p. 333.

accusations favorites au sein de l'établissement E1 avaient trait à l'homosexualité supposée de certains membres du personnel, par des allusions déguisées ou par une accusation frontale. Un certain *ethos de virilité* par certains aspects « homophobes » semblait se manifester dans ce cadre, où les élèves se voient sans doute comme le « nous » masculin et dominant tandis que les membres du personnel désignés et accusés sont rabattus sur un statut en quelque sorte féminin, déprécié et dominé.

Cette construction de l'altérité se fixe naturellement sur les relations hiérarchiques de domination au sein de l'institution scolaire, et tente de les inverser pour ce qui est des élèves. Il faut conclure que cette construction de l'altérité, comme système de représentation, se constitue bien sûr *en marge* de l'idéologie officielle des relations au sein de l'établissement ; ses aspects les plus outranciers, les plus racistes sont mis hors-la-loi dans le cadre d'ensemble du système scolaire où prévalent les valeurs démocratiques. C'est ce qui explique que cette construction du monde est sourde, cachée, qu'elle ne transparaisse qu'en certaines circonstances seulement, dans des situations de communication bien précises.

En l'absence de telles manifestations de l'altérité, on pourrait croire en l'existence d'une institution scolaire *idéale*, où les relations se construisent entre personnel et élèves sous des formes purement « enthousiastes » et « participatives ». Mais il s'agit bien là d'un idéal que les trajectoires des élèves comme parfois celles du personnel infirment dans l'institution scolaire défavorisée, où la domination légitime en principe est toujours susceptible d'apparaître aux usagers comme dépourvue de sens ou purement vexatoire.

3. La violence de l'ordonnement symbolique d'un monde

Françoise Héritier nous propose une heureuse conclusion de ce chapitre en s'interrogeant sur ce qu'est en définitive la *violence*, et en illustrant son caractère au premier abord confus. La violence, comme le laisse entendre le cousinage avec les termes de « viol », de « violation », est à rattacher à la *volonté de puissance*, c'est-à-dire à l'articulation des besoins et nécessités primordiales évoqués plus haut, ainsi qu'à leurs binômes inverses et interdépendants. La violence naît précisément dans les *interstices* de ces besoins et affects fondamentaux,⁹¹ au cœur de notre problématique de l'altérité.

Lorsque l'Autre est constitué en « radicalement autre » par le regard posé sur lui, un Autre qu'il n'est pas possible d'assimiler à Soi parce qu'il relève de l'animalité ou dans la métaphore organiciste, parce qu'il est « sale et impur », donc dangereux, envieux, haineux, autant de caractéristiques qui permettent son éviction sociale voire son élimination physique,⁹² il se crée une violence liée à la relation de domination sous-jacente à l'imposition d'altérité. Au sein de l'institution scolaire défavorisée, cette violence se manifeste en plein, dans le cadre des discours sur l'Autre que l'on tient au sein de chaque catégorie, qui maintiennent la dualité et la distance entre les élèves et le personnel.

⁹¹ HÉRITIER Fr., *ibidem*, pp. 340-341 et p. 328.

⁹² HÉRITIER Fr., *ibidem*, p. 339.

L'altérité est ainsi une sorte de conséquence de l'insensible transformation d'un établissement scolaire défavorisé en institution quasi-totale, mais elle contribue aussi en perpétuant voire en accentuant l'antagonisme entre les groupes du personnel et des élèves, à renforcer le caractère « total » de l'institution. Une causalité circulaire se produit donc entre la construction symbolique du monde que constitue l'altérité et le caractère « total » de l'institution.

Chapitre V. Les processus stigmatiques

1. Définitions et caractéristiques essentielles du stigmat

Une définition préalable d'Erving Goffman consiste à voir le *stigmat* comme la *situation de l'individu que quelque chose disqualifie et empêche d'être pleinement accepté par la société*.⁹³ Mais de manière plus approfondie, l'auteur nous montre que le stigmat doit être situé et décrit là où trois types d'identités se rencontrent : l'identité sociale, l'identité personnelle et l'identité pour soi.

L'*identité sociale* se rapporte à la catégorie à laquelle appartient un individu et aux attributs qu'il possède. L'identité sociale inclut des attributs personnels comme « l'honnêteté » tout autant que des attributs structureaux comme la « profession ». Goffman opère alors la distinction fondamentale entre l'*identité sociale virtuelle*, qui se rapporte aux hypothèses que nous émettons sans cesse sur « ce que devrait être l'individu qui nous fait face » et l'*identité sociale réelle*, qui s'oppose à la première parce qu'elle se rapporte à la catégorie et aux attributs dont on pourrait prouver qu'il les possède en fait.⁹⁴

Cette première opposition permet déjà à Goffman de présenter l'apparition du stigmat lorsqu'il y a « un désaccord particulier entre les identités sociales virtuelle et réelle », qui provoque la diminution de l'individu à nos yeux, ce dernier passant d'une personne accomplie et ordinaire au rang d'un individu vicié et amputé. Ce qui est infirmé à travers l'identité sociale réelle, ce sont donc les *attentes* des personnes mises en face du stigmat, les « stéréotypes que nous avons quant à ce que devrait être une certaine sorte d'individus ». Le stigmat sert donc à désigner « un attribut qui jette un discrédit profond ».⁹⁵

Ce qui est essentiel pour Goffman est de nous inviter cependant à penser le stigmat non en fonction de l'attribut lui-même mais plutôt à la lumière des *relations* entre la personne stigmatisée et les personnes mises en relation avec le stigmat.⁹⁶ Le stigmat, avant tout relationnel, survient donc dans le cadre des situations de « contacts mixtes », dira l'auteur, entre les personnes « normales » et les personnes stigmatisées.⁹⁷ En prenant le parti de mettre en avant une opposition entre des personnes « normales » et des individus « stigmatisés » mis en relation, Goffman utilisera par la suite couramment un « nous » pour désigner ces personnes normales, le caractère troublant de ce pronom personnel devant à la fin de son ouvrage être critiqué d'une manière qui nous a paru très proche des travaux de Françoise Héritier.

Dans un sens assez voisin de celui de carrière morale que nous avons examiné dans le cadre de l'institution totale, l'auteur traite ensuite des principaux aspects structurels d'un *itinéraire moral* des personnes qui se voient attribuer un stigmat. Celles-ci acquièrent en

⁹³ GOFFMAN E., *Stigmat. Les usages sociaux des handicaps*, Minuit, Paris, 1975, p. 7.

⁹⁴ GOFFMAN E., *ibidem*, p. 12.

⁹⁵ GOFFMAN E., *ibidem*, p. 12-13.

⁹⁶ GOFFMAN E., *ibidem*, p. 13.

⁹⁷ GOFFMAN E., *ibidem*, p. 25.

général une même expérience de leur sort et connaissent des évolutions semblables quant à l'idée qu'elles se font d'elles-mêmes. C'est ce dernier point qui pousse Goffman à parler de leur « itinéraire moral » qui est à la fois cause et effet de leur implication dans une suite d'adaptations personnelles. L'itinéraire moral est un processus de socialisation durant lequel, au cours d'une première phase, l'individu stigmatisé apprend et intègre le point de vue des normaux, acceptant par-là même les images de soi que lui propose la société, en même temps qu'une idée générale de ce qu'impliquerait la possession d'un tel stigmate. La seconde phase est celle où l'individu apprend qu'il possède ce stigmate et connaît, cette fois en détail, les conséquences de ce fait.⁹⁸

Dans la mesure où le traitement du stigmate est soumis dans son ensemble à la *connaissance personnelle* dont on dispose ou non de l'individu qui porte ce stigmate, Goffman décrit ensuite le concept d'« identité personnelle ». Chaque membre d'un groupe social de faible étendue et d'existence durable vient à être connu comme une personne « unique ». La notion d'*unicité* implique ici celle des « signes patents » qui jouent le rôle de « porte-identité » et sont, par exemple, l'image mentale que l'on a du visage de quelqu'un, la connaissance de sa place particulière au sein d'un certain réseau de parenté. Il y a là autant de signes qui rendent une personne « unique » et permettent de la reconnaître.

L'*identité personnelle* est donc constituée des signes patents ou porte-identité, et de la combinaison unique de faits biographiques qui finit par s'attacher à l'individu à l'aide des supports de son identité. La notion d'identité personnelle est donc liée à l'hypothèse que chaque individu se laisse différencier de tous les autres et que, autour de ces éléments de différenciation, c'est un enregistrement unique et ininterrompu de faits sociaux qui vient s'attacher. Goffman fait appel pour bien se faire comprendre à l'image amusante de la « barbe à papa » pour expliquer cette combinaison à l'image d'une « substance poisseuse à laquelle se collent sans cesse de nouveaux détails biographiques ».⁹⁹

Aussi, alors que les normes de l'identité sociale entrent dans le domaine des répertoires, des types de rôles qui nous paraissent autorisés à un individu donné, les normes appliquées à l'identité personnelle se rattachent pour leur part non pas au champ des combinaisons permises d'attributs sociaux mais au genre de *contrôle de l'information* qu'un individu peut convenablement exercer, par exemple quant à la manière de traiter l'information sur son « passé ».¹⁰⁰ C'est ainsi que Goffman en vient à expliciter le rôle de la *réputation* dans le cadre de l'identité personnelle. L'ensemble du stigmate et de l'effort accompli pour le dissimuler ou y porter remède se « fixe » en tant que partie de l'identité personnelle. La mauvaise réputation, l'opprobre, naît lorsqu'un ensemble d'individus connaît quelqu'un en mal sans l'avoir rencontré en personne.¹⁰¹

Enfin, l'*identité pour soi* (ou « identité sentie ») se différencie des deux premières formes d'identités décrites en ce qu'il s'agit du sentiment objectif que l'on a de sa situation, et de

⁹⁸ GOFFMAN E., *ibidem*, pp. 45-46.

⁹⁹ GOFFMAN E., *ibidem*, pp. 73-74.

¹⁰⁰ GOFFMAN E., *ibidem*, p. 80.

¹⁰¹ GOFFMAN E., *ibidem*, pp. 83-88.

la continuité de son personnage que l'individu en vient à acquérir par suite de ses diverses expériences sociales. Tandis que l'identité personnelle et l'identité sociale d'un individu relèvent du souci qu'ont les autres de le définir, l'identité pour soi est avant tout une réalité subjective, réflexive, nécessairement ressentie par l'individu en cause.¹⁰²

Goffman résume ensuite l'imbrication réalisée entre les trois formes d'identité. Le concept d'identité sociale avait permis d'envisager la *stigmatisation*. Celui d'identité personnelle permettait d'examiner le rôle du contrôle de l'information dans le maniement du stigmaté. Avec l'identité pour soi, il est possible d'analyser ce que l'individu ressent à l'égard de son stigmaté et ce qu'il en fait.¹⁰³

Nous l'avons dit, l'auteur choisit à la fin de son ouvrage de revenir sur l'aspect quelque peu déroutant pour le lecteur de l'usage constant du « nous » pour désigner les personnes « normales », opposées dans la relation aux personnes stigmatisées. L'hypothèse de Goffman est en fait que « pour comprendre la différence, ce n'est pas le différent qu'il convient de regarder, mais bien l'ordinaire ». L'auteur illustre alors son propos en parlant du modèle de « l'homme américain » pris dans son système de valeurs, c'est-à-dire des « grandes valeurs d'identité d'une société » qui intègrent dans la catégorie du « nous » un individu associé à un vaste inventaire : le « jeune père de famille marié, blanc, citadin, nordique, hétérosexuel, protestant, diplômé d'université, employé à temps plein, en bonne santé, d'un bon poids, d'une taille suffisante et pratiquant un sport ».¹⁰⁴

Le maniement du stigmaté, précise Goffman, constitue un « trait général de la société », un procédé à l'œuvre partout où prévalent des normes d'identité. En cela, l'auteur saisit parfaitement que le rôle du « normal » et du « stigmatisé » appartiennent au même complexe, sont en cela « deux coupons de la même étoffe ». Il y a dans ce cadre une *unité moi-autrui*, autant qu'une *unité normal-stigmatisé*. C'est ce qui explique aussi que les « rôles » du normal et du stigmatisé peuvent si aisément s'inverser : l'un peut tenir le rôle de l'autre en le « jouant » parfaitement puisqu'il s'agit après tout du « revers d'une même pièce ».

En montrant que les individus savent aussi bien jouer le rôle du « normal » que le rôle du stigmatisé, chacun pouvant « singer » l'autre à la perfection, Goffman se réfère notamment à ses observations au sein de l'institution psychiatrique « totale » où se montre cette réversibilité des rôles. Lorsque les malades imitent à la perfection dans un esprit de dérision les membres du personnel, ou lorsque des quiproquos sur les rôles respectifs sont réalisés, par exemple parce qu'un malade est pris pour un membre du personnel, l'auteur invite à considérer la cohésion de l'ensemble qui se structure ainsi entre les rôles et les identités respectives.¹⁰⁵ Cette unité nous rappelle la démonstration de Françoise Héritier sur les classifications fondamentales que réalisent les groupes humains afin d'ordonner leur univers, car la différence n'y sert qu'à renforcer l'identité, les deux notions relevant d'un binôme, d'une unité structurelle.

¹⁰² GOFFMAN E., *ibidem*, p. 127.

¹⁰³ GOFFMAN E., *ibidem*, p. 128.

¹⁰⁴ GOFFMAN E., *ibidem*, pp. 150-151.

¹⁰⁵ GOFFMAN E., *ibidem*, pp. 153-156.

Ayant ainsi renvoyé le « nous » utilisé au début de son cheminement théorique à une réversibilité aisée de ce qui sont respectivement le « stigmatisé » et le « normal », Goffman nous prévient aussi de la tentation de confondre le stigmate et la *réalité*. On ne saurait selon lui se tenir aux imputations et aux attributions du stigmate que les « normaux » réalisent sans produire là un « point de vue déformé ». Plus encore, la fragilité d'une catégorie fait aussi celle de l'autre puisque le stigmate et le normal sont inclus l'un dans l'autre.

En conséquence, Goffman suggère que lorsqu'ils imputent une identité à un individu, le cadre social général et ceux qui le composent « s'avancent dangereusement ». Ils se mettent selon lui en position de faire figure de dupes. La notion de stigmate implique en effet moins l'existence d'un nombre d'individus concrets, séparables en deux colonnes, les stigmatisés et les normaux, que l'*action d'un processus social omniprésent* qui amène chacun à tenir les deux rôles, au moins sous certains rapports et dans certaines phases de sa vie. Le normal et le stigmatisé ne sont pas deux personnes mais bien deux *points de vue*. Il est donc question de rôles au sein de l'interaction et non de personnes concrètes.¹⁰⁶

L'auteur en conclut sur les diverses « fonctions » que paraissent assurer les processus stigmatiques. D'une certaine manière, il s'agit de susciter l'appui à la société chez ceux qu'elle n'appuie pas, d'obtenir une conduite normative de leur part tout en leur faisant subir les conséquences sociales du stigmate. Voilà qui selon nous représente l'imposition d'une forme de *domination*, qu'elle se présente de manière plus douce ou plus dure, plus insensible ou criante, plus tolérée ou rejetée au contraire par les personnes qui la subissent. Mais Goffman ajoute aussi que la stigmatisation possède certaines fonctions supplémentaires qui varient grandement selon le type de stigmate. Le processus stigmatique qui s'impose aux groupes minoritaires « raciaux, religieux ou ethniques » a ainsi selon l'auteur apparemment pour fonction de les écarter des voies de la compétition,¹⁰⁷ ce qui se ramène également à l'imposition d'une domination.

2. Les processus stigmatiques au sein des établissements scolaires étudiés

2.1. Trois processus stigmatiques

Les références à l'existence de « stigmates » dans le champ scolaire sont nombreuses, bien que ceux qui font usage de ce concept ne précisent guère quelles sont les conditions de réalisation et les conséquences de ces stigmates. Nous allons tâcher à présent d'examiner la « pesanteur » que peut constituer l'imposition d'un processus stigmatique dans le cadre des interactions de la vie quotidienne au sein des établissements étudiés. Nous allons voir qu'il peut s'agir à la fois des processus stigmatiques où les parties en « relation » sont les élèves comme groupe stigmatisé et le personnel comme groupe imposant le processus, mais aussi d'interactions où la seule influence sous-jacente du port d'un stigmate brouille la communication sans même qu'il y ait dans celle-ci imposition délibérée du stigmate. Manifestes ou sous-jacents dans la communication, les processus

¹⁰⁶ GOFFMAN E., *ibidem*, pp. 158-161.

¹⁰⁷ GOFFMAN E., *ibidem*, p. 162.

stigmatiques étendent leur influence de manière presque omniprésente dans l'institution scolaire défavorisée.

Erving Goffman opère entre « trois types de stigmates » une distinction assez rigide, mais sans prétention à classer tous les processus stigmatiques puisqu'il la présente comme une « grosse » ébauche. Nous allons essayer de la rendre plus claire dans le cadre spécifique des établissements étudiés. L'auteur isole tout d'abord comme *premier type* de stigmate les « monstruosité du corps » et diverses « difformités ». Viennent ensuite comme *second type* les passions, croyances, l'association à la malhonnêteté opérée à l'égard des représentants de certains groupes, et enfin ce sont les « stigmates tribaux que sont la race, la nationalité et la religion » qui forment le *troisième type*, ces derniers pouvant « se transmettre de génération en génération et contaminer également tous les membres d'une famille ».¹⁰⁸

Les « trois types » décrits par Goffman ne se laissent pas aisément manipuler pour opérer des classements entre processus stigmatiques. Il semble plutôt que le chevauchement de plusieurs « types » à la fois marque nombre de processus stigmatiques. Si nous reprenons par exemple les populations d'élèves des établissements étudiés, où sont majoritaires les enfants d'immigrés Marocains, l'imposition dans leur vie quotidienne du « stigmate tribal » décrit par Goffman apparaît chez nombre d'observateurs. Les préjugés dépréciants sur la « religion » *présumée* des élèves, sur leur système de valeurs, leur caractère intrinsèquement plus « difficile » peuvent apparaître, réifiés sous des ensembles commodes bien qu'eux aussi *présumés* de « communauté », d'« ethnie », voire de « race ».

Mais ces préjugés évoquent plutôt par leur contenu le second type décrit par Goffman, celui des tares de caractère, des croyances. L'invocation d'une certaine agressivité, des insultes à caractère sexuel adressées à la gent féminine par les élèves qui relancent les présomptions sur une société « arabe » ou « musulmane » où le statut de la femme est déprécié jusque dans les murs des établissements scolaires européens, voilà autant de valeurs imputées qui sont réifiées dans une certaine idée courante de l'*ethos* de ces jeunes. Mais il faut encore s'attacher à la prise en compte des tares *présumées* associées au corps ou au langage cette fois. Un vocabulaire jugé « ordurier »,¹⁰⁹ une certaine apparence vestimentaire, et même cette manière de mettre son corps en scène que l'on appelle l'*hexis corporelle* rejoignent par leur parenté les préjugés sur les « tares du caractère », bien que ce soit le *corps* qui soit mis en question. En somme, l'ensemble de ces attributs *présumés* constitue sous la forme du « stigmate tribal » associé aux enfants

¹⁰⁸ GOFFMAN E., *ibidem*, p. 14. Une précaution est nécessaire à ce stade, lorsque Goffman évoque les « stigmates tribaux ». L'auteur précise bien que tous les « stigmates » ont une dimension historique, pouvant disparaître ou réapparaître selon les époques. L'exercice d'une domination apparaît sous-jacent aux « stigmates tribaux », masquant la domination sous un caractère d'« évidence » stigmatique et pouvant même, par ses conséquences sur l'identité pour soi de l'individu stigmatisé, favoriser l'acceptation et l'intériorisation de ce rapport de domination chez la personne stigmatisée, notamment à travers les conséquences concrètes de la *ségrégation* qui marque encore le contexte historique des ouvrages de Goffman.

¹⁰⁹ Nous reviendrons sur cet aspect en particulier en évoquant dans les liens entre processus stigmatiques et interaction quotidienne la contribution de Claudine Dannequin à la problématique.

d'immigrés Marocains un portrait dévalorisé qui recoupe plusieurs « types » de stigmates.

La manière de s'habiller et de mettre son corps en scène peut tout d'abord être dévalorisées. Le « look sport », à savoir le port de vêtements de sport de marque, des « baskets », de la casquette, bien qu'il soit associé aux attributs vestimentaires des jeunes issus de l'immigration, s'étend sans doute plus largement aux jeunes des classes populaires. Bien que ces jeunes peuvent également choisir de se présenter sous une apparence différente (veste en cuir, jeans), le premier « look » qui leur est associé peut faire partie de leur « image » dans les représentations des membres du personnel, sinon d'une interdiction.

L'hexis corporelle de ces jeunes peut être jugée agressive par leurs interlocuteurs, dans la manière d'utiliser les gestes et le corps dans les situations de communication. Ce qui est sans doute un *ethos de virilité* représentatif du sous-prolétariat¹¹⁰ («rouler des mécaniques») est interprété dans les gestes comme une menace potentielle. Ce détail se remarque surtout dans l'appréhension que les membres du personnel peuvent avoir des regroupements d'élèves autour d'eux, que ce soit autour de leur bureau ou hors de la classe. Lorsqu'un groupe se forme en « grappes » d'élèves, dans une situation de proximité physique, un certain malaise dans la communication peut se produire. Le corps lui-même peut faire objet d'une dévalorisation, des préjugés sur la « saleté » présumée des élèves se retrouvant dans le chef de plusieurs membres du personnel.

Tous ces éléments qui se rapportent au corps introduisent avec force une similitude avec le « type » pourtant assez fermé évoqué par Goffman sous la forme de « monstruosité du corps et autres difformités ». Le corps, lorsqu'il est jugé sale et malodorant, étrange par les vêtements portés, sinon « étranger », dont les gestes sont estimés agressifs ou menaçants, paraît être la catégorie englobante de ce qui n'en ressort chez Goffman que par son intensité, ces monstruosité du corps désignées par l'auteur. Les différents « types » dont traite l'auteur ne devraient donc nous servir que comme « caisse de résonance » pour explorer une première fois les processus stigmatiques à l'œuvre dans les établissements étudiés.

Il nous faut cependant opérer une réserve à cette mise en avant du « stigmatisme tribal ». Par le biais de l'apparence vestimentaire, du langage, de l'hexis corporelle, un *continuum* s'établit entre les enfants d'immigrés que les représentations communes situent dans le « Maghreb » et les autres jeunes appartenant au sous-prolétariat, si l'on suit en reprenant ce terme l'opinion de Bourdieu. Ce dernier s'efforce de montrer par la proximité des pratiques et des références communes des jeunes appartenant au sous-prolétariat combien il est malaisé de ne les « penser » qu'à l'aune de l'immigration, opérant ainsi une césure « culturelle » en leur sein. En allant jusqu'au bout de cette réticence de l'auteur, c'est toute la catégorie nouvelle de l'« ethnicité » qui devrait être mise en cause. Il faut en effet s'interroger sur les processus stigmatiques qui englobent plus largement tous les

¹¹⁰ Nous renvoyons au chapitre suivant pour l'examen de ce système de valeurs où l'honneur et la virilité sont portés aux nues.

jeunes du sous-prolétariat, peut-être par la continuité réalisée entre ceux-ci et les enfants d'immigrés par les attributs dévalorisés qui leur sont communs.

La seconde étape importante de notre étude des processus stigmatiques doit passer par le décalage entre les identités sociales virtuelle et réelle qui constituent le stigmaté, lorsque ce décalage vaut comme dépréciation. Nous allons nous attacher à la mise en évidence dans le cadre des établissements étudiés de trois processus stigmatiques différents, mais non dénués d'interrelation. C'est sur les usagers des établissements uniquement et non les membres du personnel que s'est portée l'attention, donc sur les élèves comme individus stigmatisés dans le cadre des relations quotidiennes qu'ils ont au sein de l'établissement avec tous ceux qui leur imposent le processus stigmatique.

Le premier processus stigmatique est celui dont nous venons de traiter en partant du « stigmaté tribal ». Du point de vue de l'histoire propre du stigmaté, les préjugés culturels ou le racisme, s'ils ont pu avoir cours dans notre société à travers le colonialisme et la ségrégation, sont en principe hors-la-loi dans le cadre démocratique actuel. De tels préjugés sont donc bannis officiellement de l'institution scolaire, mais nous avons vu comment les systèmes de représentation relançaient par l'imposition d'une *altérité* ces préjugés investis ainsi dans la dualité entre personnel et élèves au sein d'un établissement défavorisé. Le « stigmaté tribal » s'insère donc dans le cadre de ces systèmes de représentations officieux au sein de l'institution scolaire.

L'identité sociale virtuelle qui est *attendue* par ceux qui imposent le processus stigmatique est sans doute semblable à cette définition très rigide de « l'homme américain » évoquée par Goffman. Si le « nous » dont parlait l'auteur avait trait semble-t-il à une sorte de W.A.S.P. (*white anglo-saxon protestant*) magnifié, les « autres » sont ceux qui ne parviennent pas à réaliser sur leur personne la possession de tous les attributs attendus. Malgré son caractère en principe égalitaire, il est certainement possible de trouver dans la société occidentale contemporaine l'équivalent de ce WASP. Au niveau interindividuel, c'est peut-être cette attente normative d'un élève qui soit « comme nous » qui se manifeste chez certains membres du personnel dans les attentes spécifiques qu'ils ont à l'égard des élèves qui ne sont *pas* issus de l'immigration africaine.

L'identité sociale réelle se définit alors par un manque, par un « défaut d'être », par ce décalage entre le « nous » et les « autres » qui constitue la construction de l'altérité. Ce qui n'est pas « nous », c'est ce qui s'en distingue par l'apparence physique, par exemple, à l'échelle des perceptions et définitions individuelles de ce qu'est cette différence, c'est ce qui s'en distingue aussi par la langue, par la somme de ces attributs divers évoqués plus haut lorsqu'ils rencontrent les préjugés individuels de celui qui impose le stigmaté.

Bien entendu, il n'est pas question de réserver à l'institution scolaire la mise en œuvre d'un processus stigmatique qui relève plus largement de l'ensemble du système social. Mais ce n'est pas parce que ce processus déborde de l'institution scolaire qu'il ne se manifeste pas en son sein, et qu'il ne contribue pas dans ce cadre, par les conséquences de son imposition, à envenimer les relations quotidiennes. Dans le champ scolaire, il faudrait en particulier examiner les trajectoires des élèves au début de la « spirale »

d'échec dont nous avons parlé, avant leur arrivée dans les établissements dont nous traitons ici. Car c'est dans le « champ des possibles » que constitue le paysage des établissements pour les parents que se joue aussi sans doute ce premier processus stigmatique. Les refus d'inscription dans les établissements dont la « réputation » ne saurait être mise en danger par l'accueil de ces « populations » spécifiques, et la restriction conséquente du champ des possibles des établissements constitue l'amorce de ce que nombre d'auteurs qualifient de *ségrégation scolaire*.

Les deux autres processus stigmatiques naissent pour leur part dans le champ scolaire, mais sont susceptibles de porter leurs conséquences au-delà des murs de l'institution scolaire. Un second processus stigmatique se rapporte en effet selon nous à l'échec scolaire. C'est dans l'opposition entendue entre qui est le « mauvais » élève et inversement qui est un « bon » élève ou au minimum un élève « acceptable » du point de vue de ses résultats qu'il nous faut lire la trace de ce processus stigmatique. L'identité sociale réelle est celle du « mauvais » élève que ses capacités devraient conduire soit vers un échec au sein de l'établissement, soit vers une orientation vers un autre type d'établissement, d'enseignement, voire même vers l'enseignement spécial.

L'identité sociale virtuelle, celle qui était attendue, est par opposition celle qui permet à l'élève de poursuivre ou de terminer ses études dans l'établissement. Les attributs qui introduisent le décalage entre les identités sociales virtuelle et réelle sont l'évaluation scolaire, la constatation des difficultés de lecture et d'écriture en particulier, mais aussi l'influence de certains éléments ayant trait au passé scolaire de l'élève, notamment sous la forme du dossier scolaire. Il est ainsi une tentation fréquente de la part des enseignants confrontés aux difficultés de la vie quotidienne dans les établissements étudiés d'invoquer que nombre d'élèves présents dans l'école sont sans doute mal orientés et devraient être renvoyés vers l'enseignement spécial en particulier.

Le troisième processus stigmatique se présente comme une autre manière de tourner la désignation de l'élève comme « mauvais ». C'est dans la dévalorisation de l'élève vers le statut d'élève « indiscipliné » ou « incivil » pour reprendre les choix terminologiques contestables de Debarbieux *et al.*, que se met en place ce troisième processus. Ce qui est attendu, l'identité sociale virtuelle, se rapporte sans doute à une vision personnelle de ce que doit être la « civilité », la « discipline », l'élève « civil » reflétant le système de valeurs personnel de l'éducateur imposant le processus stigmatique, parfois relié de manière cohérente à une sorte de seuil de tolérance minimal de l'ordre scolaire au sein de l'établissement.¹¹¹ L'identité sociale réelle nous renvoie par contre à un ethos personnel de l'élève, à des systèmes de valeurs que les éducateurs considèrent en imposant le processus comme relevant plus de la « rue » que de l'École. Les attentes concernent donc des qualités morales dont il est considéré qu'elles font défaut chez certains élèves.

¹¹¹ Nous pensons que l'ordre scolaire n'est pas suffisamment cohérent et unifié au sein des établissements étudiés, en comparaison des pratiques et systèmes de valeurs individuels. Il se manifeste cependant au sein de ces établissements certaines continuités idéelles entre les membres du personnel, qui sont fonction d'une certaine « spécificité » de l'établissement, des formations qui y sont délivrées, des caractéristiques de la population d'élèves accueillie, donc de l'univers spécifique de l'institution. Même si les pratiques sont individualisées, un certain seuil de tolérance commun faisant l'objet d'un consensus peut apparaître.

Une des questions qu'il faut encore se poser avec Goffman quant aux processus stigmatiques évoqués est celle du moment où se met en place le processus. L'auteur distingue les individus discrédités des individus discréditables. Les premiers sont immédiatement repérables et repérés comme porteurs d'un stigmate, les seconds sont dans la situation où la faillite de l'identité sociale virtuelle n'est ni connue ni immédiatement perceptible par les personnes présentes.¹¹² Cette dernière situation est sans doute la plus inconfortable selon Goffman, dans la mesure où l'individu discréditable risque à tout moment de voir son identité sociale virtuelle évincée, et doit donc *contrôler l'information* afin d'éviter cela, ce qui n'est pas sans conséquences sur son moral, sur son identité pour soi.¹¹³

On peut dire que dans cette perspective, la situation des enfants d'immigrés est plus périlleuse que celle des autres élèves. Le processus stigmatique de type tribal peut à tout moment intervenir puisque dans ce cadre leurs attributs personnels permettent tout de suite l'identification que certains vont opérer le groupe stigmatisé. Ces jeunes gens sont donc dès le départ discrédités dans leur relation avec certains membres du personnel. Il faut alors opposer leur situation à celle des autres jeunes gens qui se rangeraient au départ dans la catégorie « normale » du « nous », par opposition au groupe stigmatisé. Répondant au départ aux attentes normatives de certains membres du personnel, ils sont pour leur part *discréditables* seulement, sur d'autres attributs, comme celui du travail scolaire ou de la conduite où les deux autres processus stigmatiques sont mis en œuvre.

Quant à ces deux autres processus stigmatiques, il faut mettre en avant la place particulière que les établissements étudiés occupent dans le paysage scolaire. De par leur seule entrée dans un établissement scolaire défavorisé de ce type, les élèves peuvent déjà apparaître comme discrédités sur les plans du travail ou du comportement par certains membres du personnel. S'ils sont arrivés dans l'établissement en question, ce n'est souvent qu'au fil d'une trajectoire scolaire d'échec qui conforte alors certains membres du personnel dans l'idée que les élèves en question ne répondent pas aux qualités attendues, tant en matière de travail que de comportement.

Dans la relation avec d'autres membres du personnel, le discrédit sera postérieur à l'entrée de l'établissement, lorsque se révéleront des attitudes ou des résultats scolaires jugés « symptomatiques » de la défaillance de l'identité sociale virtuelle. Pour ce qui est du travail scolaire, ce peut être l'évaluation scolaire, la communication de certains éléments du dossier scolaire, tandis que la défaillance imputée en matière de comportement pourra apparaître autant dans les conduites que dans la communication officielle ou officieuse d'éléments du passé judiciaire de l'élève.

Il faut ajouter dans la comparaison du sort des individus discrédités et des individus discréditables que les élèves dont certains attributs personnels justifient de la part de membres du personnel l'imposition du « stigmate tribal » possèdent en quelque sorte en ce domaine « une longueur d'avance » sur leurs condisciples. Car les préjugés allant dans

¹¹² GOFFMAN E., *ibidem*, p. 14.

¹¹³ GOFFMAN E., *ibidem*, p. 70.

le sens de la « race », de la nationalité et de la religion, comme le disait Goffman, peuvent s'allier à ceux concernant la scolarité idéale ou le comportement à tenir pour réaliser ainsi un portrait « entier » de ces élèves aux yeux de certains membres du personnel. Déjà discrédités sur l'aspect de « stigmaté tribal », ils sont amenés ainsi à basculer plus aisément dans la relation spécifique avec ces membres du personnel sur le plan des deux autres processus stigmatiques, de l'individu discréditable à l'individu discrédité.

C'est dans l'accumulation parfois très cohérente de ces préjugés que nous voyons à l'œuvre que nous rejoignons pleinement ce que dit Goffman de l'*idéologie du stigmaté*. Cette dernière est la théorie bâtie afin de prouver que l'individu stigmatisé est inférieur et qu'il constitue un danger. Cette idéologie, dira l'auteur, sert aussi à *rationaliser une animosité* fondée sur d'autres différences, de classe par exemple.¹¹⁴ Sous le processus stigmatique se retrouve donc l'imposition de dominations plus générales au système social. En cela, nous pensons que les trois processus stigmatiques évoqués dans le domaine scolaire ne constituent que l'adaptation « colorée », à petite échelle, des rapports d'inégalité et de domination plus généraux.

2.2. Quels sont les droits que le processus stigmatique remet en question ?

Le processus stigmatique fait intervenir de la part de ceux qui l'imposent aux individus stigmatisés une dévalorisation qui peut se traduire par des discriminations. La personne stigmatisée sera traitée comme l'on ne saurait traiter un membre de la catégorie discriminante. Goffman aborde par ce biais les notions de « respect » et de « considération » dont devrait normalement bénéficier tout individu en fonction des catégories et attributs attachés à son identité sociale. Somme toute, il s'agit d'être traité de manière *identique* à tous ceux qui relèvent du « nous » discriminant alors que le processus stigmatique entraîne la différenciation dans le sens d'une déévaluation.

Claudine Dannequin a approfondi cette question en étudiant les situations de « contacts mixtes », pour reprendre le terme de Goffman, où les jeunes issus de l'immigration entrent en relation avec des « adultes » représentant diverses agences de contrôle social (police, justice) ou l'institution scolaire. L'auteur avait relevé que c'était dans ce cadre que pouvaient être mis en œuvre des processus stigmatiques où un attribut en particulier, l'*illettrisme*, est renvoyé au cours de l'interaction quotidienne à ces jeunes porteurs de trajectoires scolaires d'échec. Dannequin a envisagé le problème en choisissant de donner toute leur importance aux notions de « respect » et de « considération ». Alors que la problématique n'est souvent examinée que des yeux de l'*exigence de respect* faite à ces jeunes par les détenteurs de l'autorité des agences de contrôle ou de l'institution scolaire, l'auteur avance au contraire que le respect est une notion bilatérale, et qu'il faut considérer la demande de respect en sens inverse venant de ces jeunes.

Ce regard porté sur la situation de « contact mixte » nous oblige à traiter des droits légitimes qui sont réclamés mais mis en cause par les processus stigmatiques au cœur de l'institution scolaire. La dévalorisation que constitue le renvoi au statut déprécié de

¹¹⁴ GOFFMAN E., *ibidem*, p. 15.

« mauvais » élève des points de vue conjugués des résultats scolaires et du comportement dans l'interaction quotidienne peut être envisagée par les élèves comme une atteinte à leurs droits fondamentaux et légitimes à être traités comme n'importe quel autre élève. L'évaluation scolaire en particulier peut alors être vécue comme génératrice d'injustice ou de situations contraires à leur dignité ; même si les intentions de l'auteur de la remarque sur le suivi ou les résultats scolaires peuvent être des plus innocentes, le processus stigmatique est à l'œuvre dans l'interprétation que donne l'élève de la situation, qui est perçue alors comme une volonté délibérée d'humilier. C'est donc autour des binômes mépris/humiliation et inversement respect/dignité qu'il faut saisir l'interaction quotidienne.

2.3. L'itinéraire moral de l'individu stigmatisé

Goffman avait avancé sous le terme d'*épreuve morale* la mauvaise surprise que constitue le discrédit pour ceux qui avaient été socialisés hors de portée des processus stigmatiques dans l'écrin protecteur de la famille ou dans une socialisation « étrangère » à celle des valeurs dominantes de la société où se trouve à présent l'individu stigmatisé. Ces personnes découvrent soudain que la vie quotidienne ne se déroulera pas conformément aux idéaux de départ véhiculés par les socialisations dont ils ont bénéficié mais au contraire sous la forme des assauts répétés de processus stigmatiques. Pour ce qui est des enfants d'immigrés en particulier, la première épreuve morale qu'ils découvrent se rapporte sans doute au « stigmaté tribal », donc aux préjugés « culturels » ou racistes dont ils seront l'objet. Mais les trajectoires qu'ils vont connaître au sein du système scolaire, le processus d'orientation quasi-systématique vers des filières d'enseignement dévalorisées constitue là un *itinéraire moral* où une série d'épreuves morales associées aux processus stigmatiques portant sur travail scolaire et le comportement seront centrales.

Alors que Goffman n'envisageait l'institution scolaire en son étude du stigmaté que comme pouvant receler *en son sein*, sous la forme de la conduite des pairs, les termes de cette épreuve morale qui s'opère « à coups de taquineries, de sarcasmes, d'ostracismes et de bagarres », ¹¹⁵ il faut considérer pour notre part que c'est plutôt du fait même du système scolaire et non de ce qu'il contient comme sociabilité juvénile que se mettent en place les processus stigmatiques. Le système scolaire dans son ensemble, à coups d'orientations, de refus d'inscriptions, comme l'institution scolaire défavorisée du fait de ses aspects d'institution « quasi-totale » où les conflits sont accentués, réalisent de concert les épreuves morales qui constituent l'itinéraire moral de l'élève stigmatisé.

Goffman a d'ailleurs eu lui-même l'intuition de cette responsabilité en avançant que plus l'enfant est jugé « handicapé », c'est-à-dire porteur d'attributs dévalorisés, plus il risque d'être envoyé dans une école spécialement destinée aux « gens de son espèce », et plus il doit faire face brutalement à l'idée que le monde extérieur se fait de lui. Il s'entend dire ainsi que tout ira pour le mieux s'il reste « parmi les siens ». ¹¹⁶ C'est là tout l'aspect pervers de l'orientation systématique vers des filières dévalorisées, sinon vers l'enseignement spécial, que Goffman relevait avant la lettre. La ségrégation scolaire des

¹¹⁵ GOFFMAN E., *ibidem*, pp. 46-47.

¹¹⁶ GOFFMAN E., *ibidem*, p. 47.

jeunes du « sous-prolétariat » est un processus de classement, un rangement. Cet aspect sous-jacent nous rappelle d'ailleurs qu'une des fonctions du stigmatisme évoquées par l'auteur peut être d'exclure de la compétition sociale les groupes stigmatisés. Ici, cette exclusion se réalise par les voies scolaires.

Un autre « moment de vérité », une autre épreuve morale essentielle de l'itinéraire moral d'un individu stigmatisé passe par la recherche d'un emploi. Nous avons déjà examiné avec d'autres auteurs combien les stages professionnels des élèves d'un établissement défavorisé posent problème, les entrepreneurs refusant d'accueillir les élèves pour des raisons de « délit de faciès ». Ce sont les mêmes préjugés qui reviendront à l'entrée dans la vie professionnelle dans la discrimination des enfants d'immigrés, et peut-être par extension de tous ceux qui possèdent les mêmes attributs « visibles » (habillement, hexis corporelle, pratiques langagières). Le refus d'embauche est en cela une épreuve morale importante de l'itinéraire moral de l'individu stigmatisé.¹¹⁷

Le refus d'embauche m'est apparu de manière explicite au cours d'un entretien télévisé d'un représentant d'une fédération professionnelle patronale. Cet intervenant se plaignait du manque de main d'œuvre disponible dans le pays, tandis que pour la même formation délivrée, les représentants de l'établissement E1 se plaignaient du manque de débouchés professionnels dus à des refus d'embauche. L'interrelation de ces deux problèmes tenait en ces quelques mots glissés par le représentant de la fédération patronale : les personnes qui se sont présentées n'étaient pas assez « sérieuses ». Gageons qu'une amélioration n'est pas en vue si ce genre d'hypocrisie se maintient au niveau de l'emploi.

2.4. L'information sociale et le contrôle de l'information

La question du dévoilement de l'élément de l'identité personnelle qui viendra infirmer l'identité sociale virtuelle de l'individu stigmatisé est aussi celle du *contrôle de l'information*. L'information sociale se transmet notamment, nous dit Goffman, par des « signes » et des « symboles ». Ces derniers sont des signes stables, « toujours recherchés et habituellement reçus ». L'auteur parlera ainsi de *symboles de stigmatisme*¹¹⁸ pour désigner les signes dont l'effet spécifique est d'attirer l'attention sur une faille honteuse dans l'identité de ceux qui les portent, et qui détruisent ce qui aurait pu être un tableau d'ensemble cohérent, avec en conséquence un abaissement de l'appréciation. Lorsque ces signes sont utilisés contre la volonté de leur porteur, ils sont en général symboles de stigmatisme.¹¹⁹

Les attributs que nous avons déjà pu mettre en évidence plus haut en ce qui concerne notre premier processus stigmatique décrit, le « stigmatisme tribal » dont traite Goffman, avaient trait tant au corps (ou au vêtement), au langage, aux systèmes de valeurs

¹¹⁷ GOFFMAN E., *ibidem*, p. 47.

¹¹⁸ L'auteur parlera par opposition de *symboles de statut* pour désigner ceux qui posent la revendication précise d'un certain prestige, d'un honneur ou d'une position enviée (GOFFMAN E., *ibidem*, p. 59).

¹¹⁹ GOFFMAN E., *ibidem*, pp. 59-62.

véhiculés. Ils apparaissent ici comme symboles de stigmaté, utilisés en ce sens contre la volonté de ceux qui en sont porteurs, qui peuvent pour leur part trouver « normaux » ces signes ou même les valoriser. Nous avons vu que se rejoignent dans une certaine mesure au sein du même processus stigmaté l'ensemble des jeunes relevant du « sous-prolétariat » par la continuité qui se réalise dans les usages vestimentaires, les comportements langagiers, l'éthos ou encore l'hexis corporelle.

Quant aux deux autres processus stigmatés décrits, ayant trait à la dévalorisation dans le cadre de la réussite scolaire et de la « civilité » revendiquée dans la relation, les signes sont les traces matérielles de l'échec scolaire d'un côté, du « mauvais » comportement de l'autre. Ainsi, se partagent le champ des symboles de stigmaté d'une part les traces de l'orientation scolaire vers les filières dévalorisées, les traces de l'échec scolaire, le dossier scolaire qui porte ces traces matérielles, et de l'autre, tout ce que certains auteurs ont rangé dans le domaine de l'« incivilité », le fouillis que constitue l'accumulation de comportements et d'attitudes estimés « incivils » ou « délictueux » : l'insolence, l'insulte, la grossièreté, la menace, le vandalisme, l'agression, le racket, etc.

Le discrédit qui marque le passage de l'identité sociale virtuelle vers l'identité sociale réelle peut en particulier se manifester lors d'une évaluation des capacités de lecture et d'écriture de l'élève. C'est ce que Bourdieu relevait dans « L'Ordre des choses » lorsqu'il évoque « l'épreuve humiliante de la lecture à haute voix » qui marque les jeunes du Nord de la France rencontrés lors de son entretien. C'est le problème de l'illettrisme qui constitue l'humiliation, mais il s'agit aussi selon nous d'une épreuve morale et du moment discréditant pour l'élève, celui où la réaction de l'enseignant qui est confronté à ces difficultés va être la plus cruciale, tant l'interaction est « sur le fil » par le discrédit que court l'individu ramené à l'évidence d'un certain illettrisme par l'évaluation.

En donnant cours dans les deux classes d'enseignement technique pour l'une, professionnel pour l'autre, j'ai pu prendre toute la mesure des problèmes d'écriture et de lecture du français par mes élèves, ce que mes collègues d'alors reconnaissent eux aussi. Ces derniers sont confrontés à inculquer sans relâche les « bases » qui font défaut, un travail de fourmi balayé par la continuité des trajectoires d'échec de certains élèves. La confrontation à l'interrogation écrite, spécialement dans le cadre des interactions avec le jeune professeur sans expérience que j'étais, s'avérait l'occasion de conduites de défi et de résistances assez importantes (« c'est un fou, lui ! il faut que je lise tout ça ? »). Comme les élèves entre eux avaient une certaine propension à se moquer des difficultés de leurs condisciples, j'avais aussi abandonné assez vite la possibilité de lecture à voix haute par un élève.

Il est donc important pour l'élève qui risque dans les deux processus stigmatés de l'échec scolaire et de l'inconduite d'être discrédité de garder un certain contrôle sur l'information. L'existence de problèmes de certains élèves avec les agences de contrôle que sont la police et la justice, ou de problèmes survenus dans d'autres établissements

fréquentés auparavant, seront dans une certaine mesure cachés, mais l'élève court alors le risque d'être à tout moment discrédité par la divulgation de ces éléments biographiques.

Ce peut être aussi à l'égard de ses parents que l'élève essaie de court-circuiter l'information le concernant. En détournant les journaux de classe, comme cela se déroulait au sein de l'établissement E2, les élèves empêchent la communication entre l'école et la maison d'informations les concernant. Ce faisant, on peut arriver à une situation que Goffman décrit sous le nom de *double biographie*,¹²⁰ dans la mesure où un décalage se manifeste au niveau de l'information sociale entre deux entourages de l'individu stigmatisé : les parents croient que l'élève « se conduit bien » à l'école et y « travaille » tandis que l'établissement est confronté à une autre biographie où l'élève est absent ou accumule les incidents.

Un de mes élèves de « sixième technique » constitue un exemple de ces « doubles biographies ». Lorsqu'il venait à mon cours, c'était généralement après plus d'une demi-heure, sinon une heure, de retard, pour ensuite plaisanter plus que de participer. Les autres élèves se moquaient de lui sur ces retards mais il paraissait y trouver un certain plaisir. En me renseignant, j'appris qu'il était en décrochage scolaire dans la plupart des cours. Aussi, le jour où j'ai dû téléphoner chez lui pour lui communiquer la date d'examen, c'est avec un parent étonné avec lequel j'aurai cette conversation téléphonique : « Il n'est pas à l'école ? Il avait dit qu'il irait ».

2.5. L'identité pour soi

Les considérations sur la construction du « moi » que donne Goffman en ce qui concerne l'identité pour soi sont essentielles en ce qui nous concerne. Car c'est sur le plan précis de la rencontre entre ce « moi » dévalorisé sous les attaques des processus stigmatisés et les motivations des élèves envers leur établissement que l'identité pour soi se révèle importante.

Tout d'abord, comment va réagir l'individu stigmatisé à l'imposition du stigmate en ce qui concerne ses relations sociales ? Va-t-il fuir ses « semblables » stigmatisés ou au contraire se réfugier en leur sein, pour y retrouver un sentiment de confiance ? Goffman évoque finement toute l'ambivalence des sentiments qui peut se jouer dans ce cadre. L'individu stigmatisé peut ressentir à la fois le souhait de se fondre dans le groupe discréditant (s'il n'a pas encore été discrédité) et feindre aussi le temps qu'il peut d'y appartenir réellement, notamment en se moquant des stigmatisés. Mais l'individu discréditable peut ressentir aussi de la honte à devoir se moquer du groupe auquel ses attributs stigmatisés le font appartenir.

Le sentiment de *honte* occupe d'ailleurs une position centrale dans le cadre de l'identité pour soi, selon Goffman. Nous avons expliqué plus haut comment nous retrouvons une certaine ambivalence des sentiments quant à la manière dont les élèves appréhendent la « réputation » de leur établissement. Il peut y avoir un certain défi, une apparence de

¹²⁰ GOFFMAN E., *ibidem*, p. 97.

nonchalance et de cynisme dans la déclaration que son établissement est une « école de fous » mais en même temps de la honte à l'idée que l'interlocuteur du moment reprenne cette affirmation et la conforte. Nous avons aussi retrouvé le sentiment de honte dans le regard sévère que portent certains membres du personnel d'origine marocaine aux comportements des élèves, craignant que « les gens » ne se mettent à penser que « tous les Marocains » se conduisent de la sorte.

Nous avons vu comment au cours de mes déboires éducatifs, les autres professeurs avaient continué de me fournir des conseils ou de m'appeler à la prudence envers certains élèves. Les professeurs de religion islamique étaient mes voisins immédiats dans le couloir où se trouvait ma classe. Ils ont donc été souvent les témoins des problèmes que causaient mes cours et des nuisances sonores. Un des professeurs s'exprima avec moi sur le sujet, retraçant les parcours des élèves qui, selon lui, choisissaient la « philosophie » du cours en fonction de la réputation du professeur plus que par affinité. Il s'excusa presque auprès de moi de l'image que constituaient ces élèves, qui déforçaient la « communauté marocaine » aux yeux des autres personnes. Il me raconta encore comment selon lui ces élèves « ne respectaient même pas la religion » puisqu'ils avaient été jusqu'à « battre » son collègue de religion islamique.

Chez eux, à la maison, il y a un code de réflexion, une façon de parler et d'être très respectueuse au niveau culturel. Mais une fois dans la rue c'est la loi de la rue, ils crachent partout, jettent les boissons. Ils parlent comme des égouts. A l'école, ils veulent faire ce qu'ils font dans la rue. Notre travail en réaction c'est de les réconcilier avec l'école, entre l'école et la maison pour assainir la rue. (un membre du personnel d'origine marocaine)

Beaucoup de parents viennent aujourd'hui parce qu'ils savent que je suis là, qu'ils peuvent parler. Il y a des parents qui ont honte ! Qui disent « à toi, "enfant de ma terre", je peux vider mon sac chez toi ». Moi après certaines journées j'ai les boules avec ce qu'ils me racontent. Que « celui-là je sais plus quoi faire avec ». Moi je joue la carte de prendre le gamin et de le moraliser, le sensibiliser, lui faire prendre conscience. Ce message, il y en a pour lesquels ça passe pas. Il y a un effet d'emballement de groupe. Des mecs de 20-22 ans restent à l'âge con. Alors ils vont déconner même si le fond est bon. (un membre du personnel d'origine marocaine)

Lorsque Goffman examine l'influence du processus stigmatique sur la construction du « moi », il met en évidence aussi les attentes normatives des « normaux » sur la manière dont les stigmatisés doivent vivre au quotidien leur stigmaté. Les stigmatisés sont tenus d'accepter le stigmaté sans chercher à « faire semblant » qu'ils n'en sont pas porteurs, mais aussi sans « faire de scandale » quant à l'imposition du stigmaté. En somme, ils doivent « rester à leur place », à la position stigmatisée qui leur a été impartie. On déconseille donc autant au stigmatisé la *normification* qui est la possibilité de se conduire « comme si de rien n'était », comme une personne « normale » qui serait dénuée du

stigmaté, que la possibilité de se conduire autrement que selon le code de communication imparti par l'occupation d'une position stigmatisée. Il faut donc aussi avoir « de la discrétion » dans le port du stigmaté.¹²¹

Le changement important quant aux conséquences relationnelles du stigmaté telles que décrites par Goffman concerne sans nul doute le processus stigmatique de type « tribal ». Nous avons vu que ce dernier est officiellement hors-la-loi dans une société démocratique et égalitaire, qu'il ne s'insère que dans les soubassements de l'École, là où les trajectoires comme la teneur « quasi-totale » de l'institution concourent pour faire réapparaître une altérité dépréciée et des processus stigmatiques de type « tribal ». L'individu stigmaté n'est donc plus tenu de ne pas chercher la normification, puisque l'individu stigmaté par le « stigmaté tribal » est officiellement une personne « normale », devant l'autorité scolaire, devant la loi, devant la Constitution.

Mais les autres processus stigmatiques se comprennent aisément au sein du schéma que Goffman vient d'opérer. En matière de jugement scolaire comme de conduite scolaire, l'institution dispose d'une légitimité de façade de ses évaluations scolaires et de l'imposition de l'ordre scolaire. Lorsque ces différentes formes de jugement ont été faites, il ne sert à rien pour l'élève d'essayer de « nier » les discrédits qui l'atteignent puisqu'ils s'affichent sur son journal de classe, sur son bulletin scolaire, dans les sanctions qui l'atteignent ou le renvoi d'un établissement. Il est impossible pour lui de faire « comme si de rien n'était », de se considérer encore comme un élève « normal ». Il est tout autant indispensable pour ceux qui imposent le processus stigmatique que l'élève « reste à sa place », ne conteste pas les jugements qui sont faits sur lui, ne perturbe pas par de la résistance ou de l'indignation la communication avec ceux qui imposent le stigmaté.

Goffman osait qualifier de « jeu de dupes » cette double recommandation faite à l'individu stigmaté. En effet, selon lui, « pourquoi interdire à l'individu qui a déjà considérablement souffert de son stigmaté de faire semblant. Serait-ce pour respecter la règle qui veut que moins l'on a, moins l'on essaye d'avoir ? » Comme nous le voyons, l'auteur pose ici la question de la domination, qui apparaît transversale selon nous tant dans l'institution totale, dans les systèmes de représentation que dans ce cadre, celui des processus stigmatiques. L'imposition d'une domination doit comme nous le voyons passer par l'acceptation par l'individu stigmaté lui-même des codes de communication impartis par le stigmaté. L'utilité de ce « jeu de dupes » est aussi selon Goffman que les « normaux » qui sont parties prenantes à la communication ne soient pas gênés, troublés par les résistances de l'individu stigmaté, afin que le poids du stigmaté ne leur apparaisse jamais, afin qu'ils se sentent relativement en sécurité dans leurs images d'eux-mêmes.¹²²

2.6. Les conséquences sur l'interaction

¹²¹ GOFFMAN E., *ibidem*, pp. 132-145.

¹²² GOFFMAN E., *ibidem*, p. 145.

Reprenons les conclusions du point précédent, mais cette fois considérées du point de vue de l'interaction entre l'individu stigmatisé et l'individu « normal ». Lorsqu'il est demandé au premier d'avoir un port « discret » du stigmaté afin de ne pas perturber la personne « normale » qui est en face de lui, c'est essentiellement afin de *réduire la tension* qui pourrait survenir dans l'interaction du fait d'un « brouillage » de la communication par des éléments inattendus, indésirables.

Il convient donc comme nous l'apprend Goffman pour l'individu stigmatisé, lorsque les « normaux » lui imposent leurs affronts et remarques déplacées, de ne pas les relever, de ne pas chercher à leur retourner les affronts et rebuffades, mais au contraire de répondre avec tact, de faire preuve de « savoir-vivre » afin de réduire la tension.¹²³ Dans le cadre scolaire par exemple, lorsque l'on transpose les explications de Goffman, il apparaît que les élèves stigmatisés sont tenus de réagir avec civilité à l'imposition du stigmaté, là aussi en « rééduquant » leur interlocuteur comme le dit Goffman. Une réponse violente à ce que le processus stigmatique comporte de violence dans son imposition leur est donc interdite. Il est demandé aux élèves de faire usage de « civilité » précisément lorsque c'est la civilité qui fait défaut dans l'imposition des processus stigmatiques.

Goffman rapportait un autre élément qui s'avère de premier plan pour une lecture de l'interaction quotidienne dans les établissements scolaires étudiés. L'individu stigmatisé a, dirons-nous, cet autre « handicap » au sens sportif de ne jamais savoir exactement quelle sera l'attitude de cette personne envers lui, « de rejet ou bien d'acceptation ». Il y a donc un *principe d'incertitude* qui va peser sur l'interaction.¹²⁴ Cette incertitude se double d'un autre problème de communication. L'individu stigmatisé dans le cadre de ce genre de « contacts mixtes » a tendance à se sentir « en représentation ». Il est ainsi obligé de surveiller et de contrôler en permanence l'impression qu'il produit, avec une intensité et une étendue qui, suppose-t-il, ne s'imposent pas aux autres. Le principe d'incertitude est donc voisin de l'angoisse latente, de la sensation de malaise qui peut se produire lors de ce contrôle de l'information.¹²⁵

Lorsque j'ai choisi de relater les incidents et la médiation réalisée avec un des élèves de ma « sixième professionnelle », c'est afin de montrer combien ce garçon s'inscrivait peut-être dans une angoisse latente de divulgation d'éléments de sa vie privée. Aux remarques maladroites que j'avais faites sur son accident de voiture, à celles que la personne responsable de la médiation avait faites par la suite sur son parcours scolaire au sein d'autres établissements scolaires, il s'était rebiffé violemment en répondant assez vite par l'insulte et la menace à ces remarques qui pour leurs auteurs devaient être banales. Une vision bilatérale de la teneur de ces remarques invite donc à considérer l'influence des processus stigmatiques sur les relations en apparence banales. Goffman avait employé à ce sujet l'image terrible du « doigt de la société »¹²⁶ qui était susceptible de venir

¹²³ GOFFMAN E., *ibidem*, pp. 138-139.

¹²⁴ GOFFMAN E., *ibidem*, p. 25.

¹²⁵ GOFFMAN E., *ibidem*, p. 26.

¹²⁶ GOFFMAN E., *ibidem*, p. 70.

bouleverser à n'importe quel moment le porteur du stigmate, ce qui provoquait l'incertitude décrite.

Les situations de contacts mixtes produisent donc pour les individus stigmatisés des *interactions flottantes et angoissées*, sous la forme de la gêne et du déplaisir, d'un sentiment de malaise pouvant aussi contaminer leur interlocuteur. Ainsi, dira Goffman, « nous avons le sentiment que l'individu stigmatisé se montre soit trop agressif, soit trop embarrassé, et que, dans l'un ou l'autre cas, il n'est que trop disposé à voir dans nos actes des significations que nous n'y avons pas mises. »¹²⁷

L'interaction peut encore être perturbée d'une toute autre manière lorsque la situation de « contact mixte » se présente. L'attitude la plus fréquente, selon Goffman, d'un individu « normal » mis en présence d'un individu stigmatisé passe par un « effort attentif d'indifférence », à savoir la volonté de ne pas reconnaître ouvertement ce qui discrédite l'individu stigmatisé. Or cet effort s'accompagne d'une tension, d'une incertitude et d'une ambiguïté qui sont ressenties par tous les participants à l'interaction, et surtout par le stigmatisé. C'est là en particulier le domaine que nous avons évoqué en parlant des difficultés de lecture et d'écriture des élèves des établissements étudiés. Notre attitude immédiate, une fois confronté directement à la réalité de ces difficultés, a été de faire « comme si de rien n'était », en espérant qu'aucune autre personne présente ne relèverait ces difficultés pour s'en moquer.

Enfin, l'usage de l'humour doit être examiné dans le cadre de l'interaction lorsqu'il interfère avec les processus stigmatiques. L'humour peut en effet aussi bien être mis en avant par son auteur pour relâcher la tension, ce qui est une forme courante de sortie de crise si de l'embarras se manifeste dans la communication, qu'à des fins de sarcasme et d'humiliation. Lorsque l'humour se focalise sur les attributs du stigmate, les réactions de l'individu stigmatisés peuvent aller de la colère, de l'indignation, à la résignation ou à l'acceptation de la plaisanterie. Tout dépend sans doute plus dans ce cadre de l'interconnaissance et de la familiarité entre les personnes parties prenantes de l'interaction. Il y a cependant là un exercice périlleux, « sur le fil » de l'humour qui devrait nous rappeler le « plaisir sans joie » dont traite Goffman lorsqu'il évoque le dénigrement du stigmate par l'humour au sein de la catégorie stigmatisée. C'est ce qui devrait d'ailleurs inciter à réfléchir, au-delà de la portée immédiate, interactionnelle, de la plaisanterie et de l'humour, à leurs conséquences à long terme sur les processus stigmatiques.

Ainsi, au cours d'interactions de la vie quotidienne aux apparences de plaisanterie, le fond sous-jacent de ces plaisanteries pourrait s'avérer moins futile. Lorsqu'un membre du personnel plaisante avec ses élèves sur le nom de l'établissement en y parlant d'*animaux*, ou qu'il est fait une évocation de la « S.T.I.B. » [Société des Transports Intercommunaux Bruxellois] en ces termes, *société des travailleurs immigrés de Belgique*, on peut se poser la question des conséquences à long terme. L'usage de cet autre qualificatif au sein du personnel, mais transmis aux élèves dans les relations à plaisanterie

¹²⁷ GOFFMAN E., *ibidem*, p. 30.

quotidiennes, de « G.T.I. » (« Gentils, travailleurs, intelligents ») comme d'une catégorie *fictive* d'élèves donne lui aussi à réfléchir.

En examinant à la lumière de ces précisions la teneur des interactions quotidiennes dans les établissements scolaires étudiés, on se rend compte à quel point les processus stigmatiques délibérément mis en œuvre par les membres du personnel, ou simplement leur « impression rétinienne » pourrait-on dire, sur une interaction où l'interlocuteur fait sans le vouloir intervenir le stigmaté, peuvent introduire de *brouillage* dans le code de communication. Les relations « normales » au sein d'un établissement scolaires sont ainsi parasitées en profondeur par l'usage délibéré ou la simple pesanteur du stigmaté sur la communication.

Ce brouillage dans la communication est parfaitement illustré dans l'étude de Claudine Dannequin sur les pratiques langagières des jeunes issus de l'immigration, envisagées en particulier dans le cadre des relations avec des représentants de l'institution scolaire. Au-delà de l'imposition délibérée au cours de l'interaction d'un processus stigmatique, l'auteur considère en effet l'influence latente que ce processus peut avoir sur la seule définition de la situation par la personne stigmatisée, même lorsqu'il n'y a pas imposition délibérée du stigmaté par l'interlocuteur.

Car les jeunes qui font l'objet de l'étude vont interpréter les paroles des adultes qui se rapportent aux attributs stigmatiques comme une tentative de destruction, ou au moins une provocation. L'auteur évoquait en particulier les remarques qui sont faites sur les difficultés de lecture et d'écriture de ces jeunes, et qui sont dès lors engagée dans un processus stigmatique particulier, celui de l'« illettrisme ». Si certaines remarques sont clairement péjoratives, dépréciantes ou racistes, nombre d'autres se situent dans un registre beaucoup plus ambigu, entre la simple évaluation scolaire et le propos vexatoire. Ces dernières remarques ne sont pas nécessairement perçues comme une agression, mais l'ambiguïté des propos « difficiles à identifier » qui sont tenus par le représentant de l'autorité peut provoquer un malaise, un sentiment d'injustice ou d'humiliation de la part des jeunes. Dannequin relevait en particulier l'indignation de jeunes qui se voyaient traiter d'animaux et se demandaient de leur interlocuteur : « pourquoi elle nous dit ça ? ».

Dannequin s'intéresse aussi à la réponse que les jeunes font à ce type de remarque, et constate que l'honneur y a une place importante. Alors même que le membre du personnel de l'École peut se cantonner à une simple évaluation scolaire, celle-ci, agissant sur le stigmaté, engage une riposte de la part de l'élève afin de ne pas « perdre la face » devant ce qui est vécu comme une agression. L'escalade verbale, la réaction agressive ou l'insulte peuvent alors se présenter comme cette riposte à ce qui est vécu comme agression. C'est une violence qui répond à d'autres violences, si l'on envisage l'interaction comme une relation où un des partenaires essaie de dominer l'autre.¹²⁸

Dannequin s'interrogeait en conclusion avec une certaine inquiétude sur la « montée réelle de l'hostilité » qui se manifeste envers certains élèves, même si c'est encore le fait

¹²⁸ DANNEQUIN C., « Interactions verbales et construction de l'humiliation chez les jeunes des quartiers défavorisés », op. cit., pp. 76-91.

d'une minorité d'adultes.¹²⁹ C'est là une préoccupation voisine de celle que nous avons exprimée en traitant des systèmes de représentation dépréciants, toujours officieux, mais constituant une sourde menace pour la teneur des relations dans l'institution scolaire, puisque l'énervement lors d'une situation de conflit peut y puiser des « armes » verbales aux conséquences terribles. Car ce qui fait problème, dans l'un ou l'autre cas, dans l'imposition de processus stigmatisés ou dans le recours à un répertoire de stéréotypes et d'images dépréciantes, c'est que ces ressources stratégiques le sont dans un espace qui est « supposé neutre » par les élèves. La violence faite à l'École *par* l'École y apparaît encore plus comme une sorte de trahison justifiant une réponse « violente ».

2.7. Le chevron

Il est un autre processus social décrit brièvement par Erving Goffman et repris par Claude Javeau sous le terme de « chevron ».¹³⁰ Le chevron, et ce qu'il faudrait appeler « chevronisation », sont en sens *exactement inverse* au processus stigmatique, mais partant de la même idée de décalage entre les identités sociales virtuelle et réelle. Seulement cette fois, ce décalage amène à « déplacer vers le haut le jugement que nous avons porté sur quelqu'un ».¹³¹ Nous pensons que certains comportements et attitudes des élèves dans les établissements scolaires étudiés doivent être examinés sous l'angle de la chevronisation.

En effet, lorsque certains attributs de l'identité personnelle des élèves sont désignés comme symboles de stigmatisme par certains membres du personnel qui mettent en œuvre le processus stigmatique, les mêmes attributs peuvent parfaitement apparaître comme normal ou légitimes de la part des élèves. Plus encore, certains attributs ailleurs stigmatisés peuvent même surélever l'élève dans le regard que lui portent d'autres élèves, et le « chevroniser » de la sorte tandis que les mêmes attributs le « stigmatisent » au contraire dans le regard de certains membres du personnel.

Nous avons considéré plus haut certains éléments de la sociabilité juvénile des élèves, dans la reconstitution d'un univers qui leur soit propre au sein de l'institution scolaire, dans les « dérivatifs » et « dadas » qu'ils mettent en œuvre au sein de l'institution : utiliser son « portable », écouter un *walkman*, porter le « training » contre la volonté du personnel, parfois en employant mille ruses pour l'introduire dans l'établissement. Nous avons vu ainsi au sein de l'établissement E1 un professeur indigné venir se plaindre au secrétariat qu'un élève avait sorti son « training » de son sac et l'avait enfilé en classe au grand amusement de ses condisciples. Ce qui est interdit et symbole de stigmatisme pour les uns deviendra dans le regard des élèves légitime et normal, sinon valorisant. Dans l'exemple cité, l'appréciation des condisciples peut constituer, dans la relation spécifique qu'ils ont avec l'élève qui vient ainsi de « jouer » l'institution, l'amorce d'une chevronisation.

¹²⁹ DANNEQUIN C., *ibidem*, p. 87.

¹³⁰ JAVEAU C., *Leçons de sociologie*, op. cit., p. 170.

¹³¹ GOFFMAN E., *Stigmatisme, Les usages sociaux des handicaps*, op. cit., p. 13.

L'échec scolaire lui-même, que nous avons considéré au centre d'un processus stigmatique particulier, ne laisse pas de réserver des surprises dans la vie quotidienne que mènent les élèves. Les aspects tragiques de la désillusion scolaire, le désenchantement, peuvent très bien cohabiter avec la sociabilité ludique au sein de l'établissement, avec l'amusement provoqué par les dérivatifs et adaptations secondaires. Aussi, c'est toujours de manière circonstanciée, provisoire, qu'il convient de saisir ce qui fait le stigmaté et ce qui fait le chevron. Devant le groupe de pairs, il est peut être valorisant, chevronisant, de se composer un personnage qui reprend les attributs stigmatisés et les inverse, tandis qu'à un autre moment, dans une autre relation, ces mêmes attributs redeviennent des symboles de stigmaté.

En cela, « l'histoire de ses malheurs » que peut composer l'élève à l'attention de certains membres du personnel, dans une relation spécifique, et qui joue sur certains éléments de la biographie, peut aussi devenir l'« histoire d'une réussite » à d'autres moments, dans d'autres relations. En classe, par exemple, lorsque mes élèves de sixième professionnelle prenaient un air blasé pour me signifier que je ne pouvais pas comprendre ce que c'était que le grand banditisme, la facilité de trouver des armes, ou insistaient lourdement sans les évoquer sur certains aspects de la biographie qui faisaient appel aux « ennuis » avec la justice, il y avait dans cette sorte de défi aux valeurs présumées « légitimes » que j'étais censé incarner en tant qu'enseignant une inversion caractérisée du stigmaté en chevron.

Néanmoins, fidèle en cela aux précautions de Goffman, nous devons rappeler que l'identité pour soi de l'individu, son appréhension du stigmaté dont il est porteur dans certaines relations, se caractérise par l'ambivalence, le « flottement ». D'une relation à l'autre, d'un moment à l'autre les processus peuvent s'inverser, et il faudrait bien prendre garde à ne pas qualifier précipitamment de « culture juvénile de la violence » comme le fait par exemple Peralva,¹³² des attitudes et des comportements qui subissent ce « flottement » caractéristique.

3. La violence des processus stigmatiques

Si le premier processus stigmatique que nous avons décrit est des plus connus, puisqu'il est rappelé dans son existence par nombre d'auteurs, nous avons tâché en cette étude de souligner que l'institution scolaire pouvait en son sein générer d'autres processus stigmatiques associés au niveau scolaire comme au comportement, avec des conséquences sur l'identité pour soi où se mêlent le désespoir et la dépossession quant à ce que devait apporter l'institution scolaire. Notre ébauche sans doute fragile prolonge en cela l'argument de Stéphane Béaud selon lequel un « stigmaté scolaire » se manifeste dans les filières déshéritées du système scolaire.

Les processus stigmatiques étudiés se réalisent au sein de l'institution scolaire sous la forme de *jugements* scolaires, répondant à des attentes en ce qui concerne la « qualité »

¹³² PERALVA A., « Des collégiens et de la violence », in CHARLOT B. et ÉMIN J. C. (s.l.d.), *Violences à l'école. État des savoirs*, Paris, Armand Colin, 1997, p. 103.

des élèves, tant en ce qui concerne les capacités de réussite que la « civilité » minimale. On peut se demander dans ce cadre si Béaud n'a pas trouvé, dans la comparaison très intériorisée que les élèves du lycée professionnel qu'il décrivait font de leur statut avec celui très valorisé des « vrais lycéens »¹³³ la clef de ces deux processus stigmatiques. Car des attentes normatives dans le même sens se donnent à voir de la part des membres du personnel des établissements que nous avons étudiés. Bien sûr, il ne s'agit pas pour eux de requérir des élèves répondant aux exigences de qualité présumées des « lycéens », mais plutôt souvent de plonger dans la vision d'un passé idéal pour y trouver par comparaison ce que devrait être l'élève de l'établissement.

Plus haut, en amont des trajectoires, lorsque les établissements qui jouissent d'une bonne réputation refusent d'inscrire certains élèves, mettant ainsi en œuvre un processus stigmatique de type « tribal » ou par extension, manifestant un « racisme de classe », n'est-ce pas pour répondre à des attentes normatives de « vrai lycéen » que ces établissements rejettent hors de leur sein ceux qui ne répondent pas à ces attentes ? Les élèves ne suivent-ils pas dès lors une trajectoire en spirale, toujours confrontés à des attentes normatives auxquelles ils risquent de ne pas satisfaire, du fait de leur trajectoire d'échec et de ses conséquences sur leur « niveau » scolaire et leur capacité de résistance à l'ordre scolaire ?

Les conséquences sur l'identité pour soi de ces trajectoires sont celles que relève Bourdieu, une image de soi mutilée, écorchée, blessée.¹³⁴ Ce que nous voudrions ajouter aux remarques faites par Bourdieu, c'est qu'il ne faut pas attendre la fin du parcours scolaire pour voir apparaître cette mutilation de l'identité pour soi ; celle-ci est graduelle, croissante à la mesure de la dévalorisation de la trajectoire scolaire et de l'imposition des processus stigmatiques. Ce que Bourdieu, par son approche récente de la reproduction toujours bien réelle des inégalités, apporte d'essentiel à notre propos, c'est que l'on ne saurait dès lors envisager les « violences à l'école » dans les cadres fermés du « passage à l'acte », de la « déviance », de la relation pédagogique aussi, mais qu'il faut ouvrir le champ des violences à des formes plus discrètes, plus insensibles.

Ce sont les violences dont le système scolaire doit assumer la responsabilité, dans l'amorce et la perpétuation des trajectoires d'échec, dans les trajectoires professionnelles des membres du personnel des établissements, dans la « pesanteur » que réalisent les processus stigmatiques sur les relations interindividuelles. S'il s'agit de contextualiser, il faut remonter assez loin dans l'ordre institutionnel quasi-total, dans les trajectoires qui perpétuent l'inégalité que pour y lire ces autres formes de violences qui s'avèrent non seulement « complémentaires », mais surtout indissociables des « violences scolaires » auxquelles certains auteurs voudraient se cantonner.

Cette violence plus *inerte* que celles qui se réalisent de manière ostentatoire au sein de l'établissement scolaire¹³⁵ nous amènera au cours du chapitre suivant à traiter de

¹³³ BÉAUD S., « Les “bacs pros”, La “désouvriérisation” du lycée professionnel », op. cit., p. 25.

¹³⁴ BOURDIEU P., CHAMPAGNE P., « Les exclus de l'intérieur », op. cit., p. 73.

¹³⁵ C'est la violence *inerte* de l'Ordre des choses, dira Bourdieu (BOURDIEU P., « L'ordre des choses. Entretien avec deux jeunes gens du nord de la France », op. cit., p. 9).

l'exercice de la domination dans les rapports sociaux. Car sous les apparences de légitimité des « jugements » scolaires, c'est bien à cette domination et à la reproduction des inégalités de la manière la plus large au sein du système scolaire qu'il faudra se ramener, et ce en envisageant les échos que se renvoient ces perspectives macrosociologiques avec les analyses mésosociologiques de l'institution ou les analyses microsociologiques des interactions quotidiennes au sein des établissements. Car c'est dans cette perspective transversale qu'il convient par exemple d'examiner si comme le dit Lepoutre, les jeunes sous-prolétaires parviennent réellement de différentes manières à « inverser » la domination qui s'exerce sur eux.¹³⁶

¹³⁶ LEPOUTRE D., « La photo volée. Les pièges de l'ethnographie en cité de banlieue », *op. cit.*, p. 91.

Chapitre VI. L'exercice de la domination

Au cours de ce chapitre, nous allons tâcher d'apporter de nouveaux éléments de contextualisation qui viendront s'ajouter aux perspectives dégagées dans les chapitres précédents quant à l'institution totale, aux systèmes de représentation et aux processus stigmatisés. Cette contextualisation porte cette fois le regard sociologique sur les rapports sociaux, pour revenir ensuite à l'institution puis aux relations interindividuelles en obligeant à utiliser tous les aspects décrits, qui relèvent autant du système social (et en son sein du système scolaire), de l'institution scolaire comme cadre spécifique des relations sociales, et enfin des interactions de la vie quotidienne.¹³⁷

Nous commencerons par la synthèse des apports récents de Bourdieu et Champagne à la description des filières déshéritées du système scolaire, une perspective qui démontre l'actualité de la théorie de la *reproduction* des inégalités, notamment en matière de surgissement des « violences », au moment où d'autres sociologues de l'éducation cherchent à porter le regard sur d'autres « causes » de ces « violences à l'école ». Faisant suite à cette théorie, et toujours dans le cadre du désenchantement que subissent les enfants des classes dominées au sein du système scolaire, il est bon de se pencher en particulier sur la filière déshéritée qu'est l'enseignement professionnel.

C'est cette deuxième perspective qui nous permet justement de nous poser la question suivante : comment l'enseignement professionnel vit-il cette charge que constitue l'accueil des « exclus de l'intérieur », tout ce qui le transforme en une filière déshéritée. Quels sont dans ce cadre les systèmes de valeurs portés par cet enseignement et comment s'opère la rencontre avec les systèmes de valeurs portés par les élèves qui le fréquentent aujourd'hui ? Nous utiliserons à titre d'hypothèse, de piste de recherche, la description *britannique* que fait Willis de « L'école des ouvriers » dans les années 1970. Il n'entre pas dans notre volonté d'y voir une « comparaison » internationale mais plutôt d'utiliser les pistes de recherche de Willis pour mieux saisir l'état présent, en France ou en Communauté française de Belgique, de la rencontre entre les systèmes de valeurs que nous avons décrits plus haut.

Enfin, nous travaillerons sur un aspect qui a traversé jusqu'à présent notre étude sans être pleinement soulevé, celui du caractère ludique de la sociabilité dans le cadre des établissements étudiés. La sociologie du jeu que mène Pégard dans un tout autre contexte nous servira de clef de lecture, et en suivant cette manière de voir, nous devons nous écarter comme nous l'avons déjà fait des perspectives plus classiques qui cherchent à ramener à l'aune des sociologies de la déviance et de la délinquance ce que nous avons pour notre part étudié sous l'angle de la vie quotidienne dans les établissements de la filière d'enseignement professionnel et technique.

1. Les exclus de l'intérieur

¹³⁷ Ce qui s'insère dans une perspective complémentaire où les niveaux macro-sociologique (le système social), méso-sociologique (l'institution) et micro-sociologique (les interactions) sont pris en considération.

Bourdieu et Champagne ont réalisé sous ce titre une courte synthèse historique des grandes transformations du système scolaire en France. Cette étude nous intéresse tant pour ce qui est des motivations des élèves quant à la légitimité de l'institution scolaire que pour ce qui est du statut déprécié des filières d'enseignement professionnel. Les auteurs nous expliquent tout d'abord comment le système scolaire français, jusqu'à la fin des années 1950, a connu une « très grande stabilité » du fait de l'élimination précoce et brutale des enfants des familles culturellement défavorisées. Il y avait là une sélection à base sociale dont la légitimité, même pour les exclus, semblait intacte ; les exclus en sortaient convaincus qu'ils ne voulaient pas de l'école alors que c'était l'école qui n'en voulait pas.

Bouleversant ce scénario, est intervenu ce processus nommé « démocratisation » de l'enseignement qui a fait subir des transformations lourdes au système scolaire. Des catégories sociales jusque-là exclues accédaient soudain aux institutions d'enseignement secondaire par l'allongement de la durée des études. Pourtant, l'École a su conserver selon les auteurs, sous les apparences d'une « libération », des fonctions conservatrices. En effet, *réussir* n'amenait pas nécessairement à des positions sociales dirigeantes, et encore fallait-il réussir. Par ailleurs, en raison de l'accès des familles les plus démunies économiquement et culturellement aux différents niveaux du système scolaire, les titres ont subi une dévaluation dont ces familles ont été les premières victimes.

Ce « jeu de dupes » sur la valeur des titres est encore plus manifeste si l'on considère aussi la longue durée de la scolarité nécessaire pour leur obtention et les sacrifices auxquels il faut consentir pour y arriver. Pourtant, selon Bourdieu et Champagne, cette « longue durée » est la condition même pour que le processus d'élimination des plus défavorisés se fasse de manière insensible. Le processus est dilué dans le temps, habitant ainsi d'« exclus en puissance » l'institution scolaire. Au terme de la scolarité, l'absence de titres ou l'obtention de titres dévalués prend une signification désastreuse dans un monde où « l'institution scolaire tend à définir de plus en plus l'identité sociale ». Un processus stigmatique s'engage sur ces « exclus » de la manière que nous avons pu examiner au cours des chapitres précédents.

Du point de vue des élèves dont la position sociale et culturelle est défavorisée, cette exclusion lente, insensible, qui a remplacé l'exclusion brutale du système de légitimité méritocratique des années 1950, n'en fait pas moins apparaître l'institution scolaire comme un « leurre », la source d'une « immense déception collective ». Les élèves n'ont plus alors qu'à se réfugier dans ce que Bourdieu a ailleurs qualifié d'art de faire durer la scolarité, en poussant jusque dans ses derniers retranchements une scolarité qui devient « sans autres fins qu'elle même ». Il y a sans doute dans ce cadre ce que nous avons décrit plus haut en évoquant les deux processus stigmatiques purement scolaires de la réussite et de la conduite scolaire. La trajectoire scolaire marquée par l'échec voit la perpétuation et l'amplification progressive des stigmates décrits, avec des conséquences désastreuses sur l'identité pour soi auxquelles Bourdieu et Champagne font écho dans les termes qui viennent d'être évoqués.

Bourdieu et Champagne montrent aussi toute la complexité des sentiments de l'élève envers sa scolarité dévalorisée, par cet « effort de durer » qui est aussi une manière de refouler la vérité, de se laisser manipuler par les messages rassurants du système scolaire, un effort qui est contredit par l'image de soi « blessée », « mutilée » par l'échec, avec une certaine conscience de la situation réelle. Pour sortir sans trop de mal de cette ambivalence, l'élève doit soutenir « une sorte de bluff permanent » à l'égard des autres mais aussi de lui-même. Ces considérations se rapprochent assez bien selon nous de l'ambivalence de l'identité pour soi décrite par Goffman dans le cadre des processus stigmatiques.

L'École contribue ainsi à la production d' « exclus de l'intérieur », gardant en son sein les élèves défavorisés tout en excluant vers les filières les plus dévalorisées, ce qui induit pour qui souhaite prendre la mesure des identités pour soi, des « ratés relatifs » marqués par l'ambivalence décrite entre le « jeu de l'illusion » et la lucidité la plus amère sur la situation réelle. Les auteurs rappellent que dans ce cadre, par « familles les plus défavorisées », il faut entendre que les enfants d'immigrés subiront en particulier les effets de ce processus d'exclusion douce. Livrés à eux-mêmes dès la fin des études primaires, ces derniers sont en effet d'autant plus contraints de s'en remettre aux injonctions du système scolaire ou au hasard pour trouver leur voie « dans un univers de plus en plus complexe ». Le processus d'orientation précoce et systématique vers les filières dévalorisées est inscrit au cœur de leur trajectoire scolaire.

Aussi, il ne faut pas s'étonner, diront Bourdieu et Champagne, que dans ce système scolaire qui réussit le tour de force d'allier « les apparences de la “démocratisation” et la réalité de la reproduction » par un processus insensible, dissimulé, des « violences » apparaissent. Mais ce qui est capital selon nous, c'est que les auteurs replacent dans leur interrelation ces violences « majeures ou mineures » dont les établissements scolaires les plus déshérités sont en permanence le lieu et la violence « d'une espèce tout à fait nouvelle » que l'institution scolaire fait subir à ceux qui ne sont pas faits pour elle. C'est dans ce cadre précis qu'il convient de contextualiser ces « signes de défi » à l'attention des enseignants ou l'attitude d'ensemble de « résignation désenchantée », tous ces signes et attitudes censés démontrer que « la vraie vie est ailleurs ».¹³⁸

2. Les filières déshéritées

Bourdieu et Champagne insistent sur l'aspect de *continuum* que représente l'univers des établissements scolaires, un continuum entre ces deux extrêmes que sont d'un côté les établissements les plus déshérités « multipliés à la hâte (...) pour accueillir des populations d'élèves toujours plus nombreux et plus démunis culturellement », de l'autre les établissements hautement préservés « où les lycéens de bonne famille peuvent encore mener aujourd'hui une vie scolaire qui n'est pas radicalement différente de celle qu'ont connu leurs pères ou leurs grands-pères ».¹³⁹

¹³⁸ BOURDIEU P., CHAMPAGNE P., « Les exclus de l'intérieur », op. cit., pp. 71-74.

¹³⁹ BOURDIEU P., CHAMPAGNE P., *ibidem*, p. 71.

Broccolichi a par ailleurs montré que, dans le prolongement de ce que Bourdieu et Champagne viennent de mettre en évidence sur le système scolaire dans son entièreté, un double mouvement se produisait. A la mesure de l'entrée dans les collèges d'élèves « moins sélectionnés » auxquels il est laissé la possibilité de mener jusqu'au bout la scolarité « sans autre fin qu'elle-même » dont traitent Bourdieu et Champagne, les familles moins défavorisées « fuient » ces collèges pour des établissements plus « protégés ». Les collèges et les lycées où l'on constate cette « fuite » font alors l'objet d'une ségrégation qui renforce leur réputation stigmatisée. Ces établissements, peuplés seulement de ceux qui « n'ont guère d'autres possibilités », et par un processus circulaire, à partir d'un certain seuil de ségrégation, ne peuvent que voir s'accroître chez leurs occupants les traits (vestimentaires, comportementaux) qui font fuir les autres populations plus favorisées.¹⁴⁰

Nous avons rappelé aussi dans d'autres chapitres que les refus d'inscriptions que ces établissements « protégés » pour reprendre le terme de Broccolichi, manifestent aux élèves défavorisés socialement et culturellement en début de trajectoire scolaire, lancent aussi la « spirale » des trajectoires d'échec dont nous avons traité jusqu'à présent, en concentrant par une ségrégation illégitime ces élèves dans des établissements dont la « réputation » est déjà amoindrie par cette ségrégation. La filière d'enseignement professionnel en particulier apparaît dans le cadre de ces trajectoires comme une filière de relégation.

Les grandes transformations du système français d'enseignement qui viennent d'être examinées, et surtout de la filière d'enseignement professionnel, nous permettent à présent de porter le regard sur les systèmes de valeurs associés aux établissements de cette filière, et ce en particulier dans le cadre de la rencontre entre d'anciennes exigences et visions du rôle d'élève au sein du corps éducatif de ces établissements, et des nouvelles données d'une population d'élèves qui n'est là qu'à défaut de mieux. L'étude de Willis sur « L'école des ouvriers » nous servira de « révélateur » pour mieux saisir le décalage actuel des attentes des uns et des autres.

3. Les systèmes de valeurs associés à l'enseignement professionnel

Nous reprendrons le modèle théorique par lequel Willis rapproche « L'école des ouvriers » et la culture qui y est véhiculée de la « culture d'atelier ». Cette relation permet de saisir le décalage actuel entre les aspirations des enseignants et les aspirations propres des élèves, et comment les continuités d'autrefois décrites par Willis semblent absentes dans l'enseignement professionnel aujourd'hui.

Paul Willis s'intéresse en particulier aux formes d'« opposition ouvrière » en milieu scolaire. Son hypothèse majeure est qu'il existe une « continuité d'expérience » entre la « culture anti-école » (*counter-school culture*) qu'il observe dans l'institution scolaire et la « culture d'atelier » (*shop-floor culture*) que les ouvriers mettent en œuvre dans leurs rapports à l'usine. Les élèves sont d'ailleurs moins désignés comme tels que sous

¹⁴⁰ BROCCOLICHI S., « Orientations et ségrégations nouvelles dans l'enseignement secondaire », *Sociétés contemporaines*, n°21, 1995, pp. 15-27.

l'appellation de « gars » (*lads*). Cette continuité entre les deux cultures passe par des valeurs partagées, surtout celles qui ont trait à la virilité. Dans ces cultures se manifeste en effet un aspect que l'auteur décrit comme « viril et coriace », qui tourne autour du « chauvinisme masculin », d'un « sexisme direct », en somme d'un *climat de virilité*. La dureté des relations et le « machisme » ambiant sont associés par l'auteur aux travaux pénibles, au « corps à corps primordial avec des tâches physiques pénibles », donc à autant de *métaphores de la force physique*.

La « culture d'atelier » revêt des aspects culturels cohérents, sous la forme d'échanges verbaux spécifiques, comme d'un usage très particulier qui est fait de l'humour. Il y a un certain « badinage » d'atelier, qui prend forme autour de blagues « vigoureuses », une sorte d'humour rude dira Willis, de « jeu brutal ». Les relations s'y tissent autour de la confiance dans le groupe, de l'humour verbal et des blagues. Un certain anti-intellectualisme se manifeste aussi dans le sentiment répandu que « la pratique vaut mieux que la théorie ».

Mais surtout, c'est dans l'*opposition à l'autorité officielle* que les deux cultures retirent leur cohérence, dans l'organisation d'un style de vie propre, tant au sein des classes que de l'atelier, ne se manifestant que dans le cadre d'une opposition entre un « eux » et un « nous », dans la résistance où s'élaborent les stratégies de prise de contrôle d'un espace symbolique au détriment de l'autorité officielle. Qu'il s'agisse de l'école ou de l'atelier, nous retrouvons ici décrite par Willis une *construction symbolique* d'un monde, d'un univers spécifique, que nous avons pour notre part mise au centre du chapitre sur l'institution totale et des chapitres suivants. Willis présente lui aussi cet ordonnancement d'un univers spécifique comme héritant d'une construction de l'altérité, et nous retrouvons en cela les tentations inhérentes aux groupes humains à utiliser les « autres » pour construire l'identique, le « soi » dont parlait Françoise Héritier.

Là où ces deux auteurs se retrouvent également, c'est lorsque Willis nous explique comment la structure d'opposition entre le « eux » et le « nous » permet aussi d'*intégrer* les futurs ouvriers dans des rapports de contrainte et de domination à l'égard des « patrons ». Car intégrer dans un ensemble plus vaste par une altérité hiérarchisée, c'est aussi assurer un contrôle et une domination possible sur les groupes intégrés. L'envers du binôme eux/nous est l'acceptation par les « gars » des relations d'autorité préalables, la reconnaissance qu'il y a pouvoir et hiérarchie et l'accommodement de cet état de fait. Comme le dit Willis, « Au moment même où s'établit une opposition de type culturel, l'espoir d'une remise en cause directe, ou semi-politique, du système s'évanouit ».

En ce sens, c'est toute la question de la perpétuation des rapports sociaux de domination qui est en jeu. Dans la suite logique de la « culture anti-école », l'entrée à l'usine est vécue comme une « libération » par les « gars », une libération de ces valeurs basées sur l'individualisme que les enseignants tentaient de leur inculquer et qu'ils refusent au nom du conformisme des « gars » au sein de leur propre monde. Plutôt que d'accepter l'idée de mobilité vers le haut, « l'ascension de l'échelle », une idée qui devient « stupide » à l'aune de leur conformisme, les « gars » entrent à l'usine et y acceptent l'ordre des

choses. C'est en ce sens que Willis en concluait que « ce qui n'est pas censé se passer à l'école pourrait avoir plus de signification pour nous que ce qui est censé s'y passer. »¹⁴¹

Ce que Willis expliquait encore, c'est que les enseignants considéraient comme bénéfique la culture oppositionnelle des « gars » et adaptaient leurs programmes en conséquence afin de *contrôler* cette indépendance, de la tempérer un peu. C'est ainsi qu'ils avaient recours à des parties du programme et à des pratiques qui « incorporent à la fois des éléments du paradigme conventionnel et de la culture oppositionnelle ». Le sport en particulier en était l'exemple « évident », selon Willis.¹⁴² Certaines continuités se constituent donc dans ce cadre entre enseignants et élèves, et ce malgré le fait auquel l'auteur fait écho, que l'on commençait à parler (et les hommes politiques de s'alarmer) des « violences » dans l'école dans ces années-là en Grande-Bretagne.

La question de cette continuité se pose en plein dans le cadre de l'enseignement professionnel à l'heure actuelle. C'est ce que les observations de Stéphane Béaud dans le lycée professionnel comme les nôtres dans des établissements de la filière professionnelle et technique donnent à penser. Il semblerait que dans l'établissement E1 en particulier, qui est sans doute le plus révélateur, par les formations qui y sont délivrées, du monde ouvrier, ce que Willis décrivait il y a plus de vingt ans des établissements britanniques soit aujourd'hui l'apanage de certains professeurs plutôt que des élèves. En entrant dans la salle des professeurs, surtout occupée par les professeurs d'atelier, l'observateur pouvait y trouver l'équivalent sur les murs de ces « pin-ups aux seins énormes dont on colle les photos sur les machines », éléments décoratifs « virils » auxquels faisait allusion Willis.¹⁴³ C'est d'ailleurs pour ce genre de raisons, parce que la sociabilité qui se déroulait en ces lieux et les références culturelles n'étaient pas les leurs, que la plupart des professeurs des cours généraux se réunissaient ailleurs.

Par leur sociabilité, l'usage de l'humour « rude » dont Willis traitait, le machisme ambiant et une certaine forme de rudesse à l'égard des élèves d'origine immigrée qui n'est pas sans évoquer les éléments « chauvins » décrits par Willis, quant ce n'est pas du racisme purement et simplement, certains professeurs d'atelier se constituent comme le portrait fait par Willis des « gars » il y a plus de vingt ans. Et ces personnes essaient de communiquer avec les élèves à l'aune de ces aspects de leur sociabilité, de leurs valeurs et de leurs références culturelles, réalisant en cela un malentendu tragique sur les aspirations des uns et des autres. Nous pensons que c'est justement sur ces divers aspects que la continuité ne peut se réaliser. L'établissement de l'enseignement professionnel n'est pas ou n'est plus une « école des ouvriers » et une communication sur cette base est vouée à l'échec.

En effet, ce sont les élèves qui ont changé. Leurs aspirations propres ne visaient pas à intégrer le monde des ouvriers mais à faire un parcours scolaire plus classique. Par les trajectoires d'échec qui les amènent dans les établissements étudiés, ils voient ces aspirations s'écrouler au profit d'une communication avec certains enseignants qui

¹⁴¹ WILLIS P., « L'école des ouvriers », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 24, 1978, pp. 51-61.

¹⁴² WILLIS P., *ibidem*, p. 60.

¹⁴³ WILLIS P., *ibidem*, p. 52.

reflètent plus l'atelier que l'École, et ce dans le cadre de formations d'année en année disjointes les unes des autres, du « travail de bureau » à la « mécanique », sans qu'ils aient réellement opéré ces choix qui se réalisent seulement parce que la « réputation » de l'établissement est susceptible de répondre à l'ampleur de leur trajectoire d'échec et de leur « réputation » propre.

Le sport comme exemple « évident » selon Willis de la continuité est justement ce domaine dont Béaud montre l'écroulement dans le cadre du lycée professionnel. Si les élèves d'autrefois pouvaient par le sport marquer leur domination physique sur les élèves de l'enseignement général, montrer leur suprématie, c'est le contraire qui se manifeste à l'heure actuelle. Les membres du personnel relatent à Béaud que du fait de l'humiliation des défaites et des bagarres avec les lycéens, il a fallu cesser de mettre en place les tournois et compétitions sportives entre lycée et lycée professionnel. Nous avons pour notre part relaté combien les coupes sportives dans le bureau du directeur de l'établissement E1 trahissaient la faillite d'une « présentation » idéale de l'établissement de cet ordre, parce qu'aucune coupe n'est récente.

Les élèves du lycée professionnel de la région, dira Béaud, cherchent d'ailleurs plus à ressembler à des « vrais lycéens » qu'à de futurs ouvriers, en calquant leur apparence vestimentaire sur les premiers. C'est ce qui illustre selon l'auteur l'« effet d'imposition » exercé par le modèle du lycée sur ces jeunes. L'auteur en concluait qu'un décalage important s'était produit au sein du lycée professionnel en ce qui concerne la valorisation des élèves, au fil des années. La dévalorisation sportive, la dépréciation de soi associée aux verdicts scolaires, l'absence d'envie de « progresser » sur les plans physiques et intellectuels, de « dépassement de soi » illustrent un cheminement à rebours du monde décrit par Grignon dans « L'ordre des choses » il y a trente ans au sein de l'enseignement professionnel. « Où est l'espèce de fierté, de respectabilité tirée de la morale technique et de la culture technique du groupe ? », en conclura Béaud.¹⁴⁴

Nous pensons que cette fierté, de manière similaire aux « rudes » relations décrites par Willis, ne survivent à l'état de reliquats que chez les professeurs d'atelier, reclus dans leurs espaces propres de sociabilité au sein de l'établissement E1, décontenancés sans doute de ne pouvoir tenir avec les enfants d'immigrés qui fréquentent l'établissement ces communications à la fois chauvines et viriles dont parlait Willis, de se voir répondre par l'insulte à la « blague » raciste, de ne plus être *compris* des élèves. Si les conflits avaient toujours existé dans les établissements que nous avons étudié, des dires des membres du personnel qui y sont depuis une bonne partie de leur carrière, si cela a toujours été « tendu », c'est cette impression de perte de communication qui est la plus déroutante aujourd'hui. Il faut reconnaître en effet que les populations d'élèves comme les aspirations ont pu changer, et que la « rencontre » des univers spécifiques, des systèmes de valeurs de certains enseignants avec les élèves ne peut plus se réaliser sur des bases communes.

Au sein de l'établissement E1, il semble bien que même sur le terrain de la « virilité », la continuité apparente avec certains professeurs d'atelier soit manquée. Ainsi, en reprenant

¹⁴⁴ BÉAUD S., « Les “bacs pros”, La “désouvriérisation” du lycée professionnel », op. cit., pp. 24-25.

au sein de l'univers des guillemets les qualificatifs de « populaire » ou d'« ouvrière » pour désigner la valeur de virilité qui y éclôt, nous ne pouvons cependant que constater que la rencontre ne s'opère pas. D'un côté, la virilité est mise en avant par les élèves dans leurs préférences culturelles mais invalidée par les préjugés dépréciants sur l'origine immigrée que lancent les professeurs ; de l'autre, la virilité exaltée par certains enseignants jusque dans les relations « frontales » qu'ils ont avec les élèves, en les envisageant comme un corps à corps brutal où il faut dominer l'adversaire, est rejetée par les élèves dans le cadre de l'interaction quotidienne.

Entre ces enseignants d'atelier et les élèves, les enseignants de cours généraux introduisent quant à eux une dépréciation de ces deux formes de virilité en mettant en avant une vision idéale des relations au sein de l'établissement et des rôles de chacun, enseignant comme élève, que ne peuvent accepter ni les élèves aux trajectoires d'échec, ni leurs collègues d'ateliers aux systèmes de valeurs différents. Ainsi, par exemple, les professeurs de cours généraux s'indigneront des insultes « pour rire » des élèves comme des « grosses blagues » sexistes ou racistes de leurs collègues d'atelier. En somme la rencontre entre ces différents systèmes de valeurs est un échec dû au manque de compréhension des univers spécifiques des uns et des autres.

Lorsque les élèves s'insultent « pour rire », se rudoient, font des « petits combats » très démonstratifs mais de peu de conséquences, ils manifestent un système de valeurs basé certes sur la brutalité et la virilité, mais qui n'en doit pas pour autant être rangé systématiquement dans la déviance ou la propension à la délinquance, comme le font certains de nos collègues. Nous pensons que cet *ethos de virilité* se rapproche au contraire de celui des « loubards » étudiés par Mauger et Fossé-Poliak, surtout dans la manière de répondre aux attentes dites « légitimes » du système social envers eux, en termes de comportements et d'attitudes, notamment dans le monde scolaire, par un autre langage qui leur soit propre, celui de la force physique et de l'exaltation de la virilité, nimbé d'un certain anti-intellectualisme.¹⁴⁵ Le fait que les enseignants d'atelier ne reconnaissent pas ces valeurs qui sont pourtant assez similaires aux leurs vient du fait qu'ils se focalisent sur les aspects « culturels » des élèves, les repoussant dans une différence « culturelle » dépréciée.

Lorsque j'accomplissais le « stage » de surveillant-éducateur, quelques élèves qui attendaient devant la salle d'études (ils avaient été exclus du cours) s'adressent à moi et dressent à mon intention, comme nouveau venu, une sorte de vision expressionniste de l'école, une sorte de « délire verbal » burlesque. De nombreux éléments touchent dans leur évocation à l'argent et au pouvoir de l'argent. Ils parlent avec envie de faire un hold-up à la Banque nationale. Puis ils entreprennent de me décrire l'école, ajoutant qu'un jour « ils vont racheter l'école ». Ils me disent en plaisantant que l'on passe des « films pornos » dans le local vidéo juste à côté, et que le soir, que le directeur va « se faire » les filles d'une autre école des environs ; que des « striptease » sont organisés et que c'est pour ça que la salle est éteinte dans

¹⁴⁵ MAUGER G., FOSSÉ-POLIAK C., « Les loubards », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°50, 1983, pp. 59-63.

le local vidéo. Plus tard, ils me parlent de mes « collègues » comme de « dangereux pédophiles » ou d'homosexuels.

Dans le cadre de cette virilité exaltée dont Mauger nous dit qu'elle est un *continuum* au sein de la jeunesse, bien qu'elle s'y exprime en des termes assez différents,¹⁴⁶ nous avons pu nous demander notamment comment l'on devait interpréter les nombreuses remarques faites en classe ou en dehors de la classe par les élèves où se montrait une valorisation du grand banditisme. Nous sommes en l'occurrence assez loin de l'effet d'imposition des élèves de l'enseignement général relevé par Béaud. Argumentaire stratégique destiné à décontenancer l'interlocuteur porteur (par hypothèse) d'un autre univers spécifique, délire verbal à caractère humoristique pour « déconner » devant les autres, pour « amuser la galerie », provocation délibérée à l'égard de l'enseignant dont on attend une réplique dans le sens des « valeurs » dominantes au sein du système social ?

La première fois qu'il nous a été fait une démonstration de cette curiosité, nous n'avons pu que manifester de la surprise. Quelques élèves, après m'avoir demandé si j'étais « prof » ou « surveillant », m'ont demandé si je connaissais Patrick Haemers. Pour le lecteur qui ne serait pas familier au cadre belge du grand banditisme, je dois préciser qu'il s'agit d'un célèbre truand des années 1980. Connaître l'histoire de ce truand (de son enlèvement d'un ancien Premier ministre, de son « suicide » en prison), me paraissait de la part de ces élèves d'autant plus étonnant qu'ils paraissaient peu favorisés pour ce qui est des connaissances historiques en général. Il y avait une grande curiosité de leur part dans ce domaine, qui était peut-être tout simplement un *dérivatif* à cette heure où ils avaient été renvoyés du cours et cherchaient à égayer le séjour dans la salle d'études. Plus tard, dans le cadre de mes heures de cours, c'est avec un certain mépris empreint de commisération qu'un de mes élèves les plus remuants m'avait expliqué combien il était facile de se procurer des armes dans l'illégalité. « M'sieur, vous me donnez x milliers de francs et demain je vous l'apporte ».

Il y avait dans ces situations une telle application à jouer pour moi le rôle ce « celui qui sait », de celui qui est au « parfum » que j'avais presque la sensation parfois de me trouver dans un roman de Simonin. Les commentaires des élèves me renvoyaient à l'ignorance caractérisée du profane, que tout sépare de l'« affranchi », du « vrai monde », de celui des « durs », que la mise en scène en devenait plus apparente encore.

C'est bien d'une mise en scène au sens de Goffman qu'il s'agit. Les élèves jouent à l'intention du membre du personnel une « partie » où les références au monde du grand banditisme sont là pour affirmer la différence, la conforter. C'est une différence entre

¹⁴⁶ Mauger faisait une introduction en ces termes d'un numéro de la revue *Sociétés contemporaines* consacré aux « mondes des jeunes », où la valeur spécifique de la virilité transparaisait autant dans les jeux de rôles des jeunes gens favorisés culturellement et socialement que dans les comportements des jeunes de « milieux populaires » lors des manifestations (MAUGER G., « Les mondes des jeunes », *Sociétés contemporaines*, n° 21, 1996, pp. 8-13).

« vous » et « nous », où comme les « loubards » de Mauger et Fossé-Poliak, ils inversent la domination en se présentant comme « ceux qui savent », ceux qui sont « affranchis », ceux qui possèdent les « trucs » de la vraie vie en face de laquelle l'enseignant, censé respecter à la lettre les « valeurs » légitimes du système social, serait pour sa part démuné.

Lorsque j'ai songé à donner un cours sur le grand bandisme en Belgique durant les années 1980, pour « tâter le terrain » en la matière, cette construction de la différence pour mieux l'utiliser dans l'interaction quotidienne m'est apparue mieux encore. Lors de mon second cours, je me lance donc dans l'évocation des « années noires » en Belgique, et en particulier des exactions des « tueurs du Brabant ». Au chahut constant qui régnait avant dans la classe succède un calme étonnant. Les élèves semblent captivés par la lecture que je donne d'un rapport de police extrait de la Commission d'enquête sur les tueries du Brabant. Des remarques fusent : « C'est comme du cinéma » et certains élèves miment quelques scènes en imitant le bruit d'un pistolet-mitrailleur. Je suis à la fois enchanté de les voir écouter aussi « sagement » et un peu effrayé de voir que c'est ce genre de contenu qui sollicite autant leur attention. Ils me feront remarquer après ce cours combien cela leur avait plu : « Vous voyez Monsieur c'est comme ça que ça marche, tandis que la fois passée vous nous donnez un devoir, etc. Et ça nous intéressait pas ».

Nous pensons pour notre part que c'est bien en ces termes qu'il faut entendre les éléments associés au grand banditisme, non comme une sorte de préface à la délinquance, mais comme un *répertoire* varié adapté à l'interaction quotidienne, qui sert à troubler, étonner, surprendre l'interlocuteur en fonction des attentes que l'on a des valeurs dont il est investi. Dans ce cadre, le répertoire sert aussi d'*inversion* des processus stigmatisés que nous avons décrits, puisque c'est l'enseignant qui devient le « profane » maladroit, comme d'inversion peut-être de la *domination*, ou un moment de répit au moins dans cette domination, ce qui nous rapproche de ce que montrait Lepoutre dans le cadre des « quartiers ».¹⁴⁷

4. Le ludique, une dimension ignorée

Une dimension à notre sens sous-estimée dans les analyses compréhensives ou explicatives des « violences à l'école » reste le caractère ludique d'une partie des situations et des stratégies mises en œuvre. Pourtant, il serait étonnant, presque « anormal » que l'on ne puisse « s'amuser » au sein de l'institution scolaire, que celle-ci ne doive nous apparaître que sous un angle fonctionnaliste comme « fonctionnant » ou pas, ou dans une dimension plus *tragique* de lecture des événements qui s'y déroulent, parce que les trajectoires des élèves comme parfois les trajectoires professionnelles peuvent être tragiques. Quand nous avons évoqué au sein de la lecture en « institution quasi-totale » les dérivatifs, dadas et autres reconstitutions par les élèves d'un univers qui

¹⁴⁷ LEPOUTRE D., « La photo volée. Les pièges de l'ethnographie en cité de banlieue », op. cit., p. 91. « Si on doit les écouter, c'est "la Bande à Baader" », me dira un surveillant-éducateur.

leur soit propre au sein de l'institution scolaire, nous pensons en particulier aux aspects ludiques de cette reconstitution.

Pour « tuer le temps » de l'institution et même le rendre amusant, ces dérivatifs liés à l'utilisation des espaces scolaires rejoignent également certaines situations de conflit avec le personnel, car la mise au défi peut être ludique. Il y a une grande richesse dans le jeu des interactions quotidiennes où il s'agit de « soupeser » en quelque sorte son interlocuteur pour voir jusqu'à quelles limites le défi peut aller avec lui. Les aspects ludiques inhérents aux conflits, et en particulier la « phase de test » du nouvel arrivant dans l'institution donnent du sel au temps passé dans l'institution. Mais cet humour reste un humour noir, tant sont entrelacés dans l'expérience quotidienne de l'institution scolaire déshéritée la conscience des trajectoires d'échec et les aspects ludiques, indissociables les uns des autres.

C'est ce qui rend tout aussi vain de réclamer des élèves une « responsabilité » de tous les instants fondée sur la conscience de leur échec scolaire, sur une « réhabilitation » proposée que de les renvoyer totalement à l'irresponsabilité ludique de la « déconnade » dans l'institution. Le directeur de l'établissement E2, lors de nos discussions régulières, en était pleinement conscient, montrant en cela la subtilité de sa prise en compte des trajectoires d'élèves et de leur insertion quotidienne. De la part du personnel de ces établissements d'ailleurs, une certaine sociabilité ludique se met à vivre, à courir parallèlement à la rigidité normative de l'exercice de leur fonction.

Ainsi, lorsque, partie prenante de cette sociabilité comme observateur, je montais avec d'autres membres du personnel sur le toit de l'établissement ou partais faire la « chasse » aux élèves en « vadrouille » dans les couloirs, nous avions le sentiment de redonner un peu de joie, comme les autres, à l'exercice d'une fonction difficile dans un établissement déshérité.

Des deux côtés, chez les élèves comme de la part du personnel, il y a donc une sociabilité ludique qui réinvestit le quotidien et en chasse la morosité envahissante. Les événements qui se déroulent au sein de l'institution scolaire, surtout à la mesure de sa fermeture sur elle-même, en prennent une teinte quelque peu burlesque parfois, mais c'est toujours sur un fond sous-jacent de désespoir, c'est un humour surexposé sur une trame sombre et désenchantée.

Faut-il s'étonner que dans ce cadre précis de désenchantement des trajectoires des élèves comme des trajectoires professionnelles, à la lumière des échos tant français que belges de refus de cette population d'élèves des « boîtes », des contrôles de police « au faciès », les élèves s'attachent à prendre ce qu'il leur reste, que la surenchère du dépit dont parle Bourdieu soit aussi celle d'une « surenchère de la connerie » ? ¹⁴⁸ Ce que disait Willis à propos de ses « gars » reste valable dans le portrait que nous devons dresser des

¹⁴⁸ BOURDIEU P., « L'école et la cité », op. cit., p. 87 ; BOURDIEU P., « L'ordre des choses. Entretien avec deux jeunes gens du nord de la France », op. cit., p. 9.

établissements étudiés : *pourquoi ne pas égayer un peu la descente aux enfers ?* Il semble « impossible d'être sage », avait dit Willis.¹⁴⁹

Les jeunes d'Edimbourg décrits par Kinsey sont pareillement dans cette inscription risquée dans le ludique lorsqu'ils choisissent de « baguenauder » en groupes au risque de susciter la méfiance des adultes ou des agences de contrôle. Lorsqu'ils se baladent en « bande », la police écossaise y voit déjà un comportement en soi répréhensible, vaguement répréhensible, devrions-nous dire. L'incompréhension est totale entre la police et ces jeunes et Kinsey le montre fort bien.¹⁵⁰

Pourtant, faut-il empêcher les « jeunes » de se réunir entre eux, de se balader entre eux, faut-il considérer qu'il y a déjà dans ces comportements des « incivilités » ou constituer d'autres termes qui seraient là pour désigner ce qui est « en-dessous » de l'« incivilité », ce qui la préfigure, comme celle-ci est supposée constituer une amorce de moindre intensité du « délit » ? Comme on le voit, la tentation d'inscription dans la « déviance » de certains comportements pourrait être étendue à l'infini, et c'est précisément ce qui invite à s'en dissocier ici.

« Il aime bien l'école mais ne sait pas pourquoi » dira Bourdieu d'un « jeune Beur » rencontré en entretien. Cette phrase donne corps selon nous à ce que nous avons décrit quant à la reconstitution d'un univers attachant au sein de l'École, cette manière de familiariser, de domestiquer un univers à première vue hostile. C'est ce qui amenait certains élèves à craindre d'être renvoyés de l'École ou à ne pas manquer d'y revenir sans cesse, une fois renvoyés, afin de se replonger dans le cadre attachant de la sociabilité qu'ils y avaient reconstitué.

Le contraste est toujours saisissant dans ce cadre entre les interactions que l'on peut avoir avec un élève pris individuellement, lorsqu'il expose avec une grande lucidité cette misère et la conscience amère qu'il a de sa trajectoire, puis avec le même élève inséré dans le groupe de pairs ou la classe, qui doit « prouver » quelque chose, qui s'enfonce progressivement dans un défi qui peut être désamorcé au tout dernier moment, avant l'inéluctable, ou le conduire dans une fuite en avant vers le renvoi de l'établissement. C'est que la surenchère de la « connerie », le « mauvais calcul » peuvent amener plus loin que l'on ne songeait aller au départ, là où un cran de plus dans la trajectoire d'échec risque de se manifester par la sortie de l'établissement.

Un exemple plus personnel me vient à l'esprit. Si je reprends le cas de cet élève avec qui j'ai dû faire recours à la médiation, le contraste était frappant entre les situations où nous nous sommes retrouvés, du fait de l'absentéisme des autres, dans une classe de deux élèves, et les situations plus tardives où il a mené jusqu'à son extrême à mon égard des conduites de défi. Ce jour-là, j'étais donc seul avec un de mes élèves, d'origine ghanéenne, et je lui parlais anglais pour pallier ses difficultés de compréhension du français,

¹⁴⁹ WILLIS P., « L'école des ouvriers », op. cit., p. 60.

¹⁵⁰ KINSEY R., « Les plus belles années de votre vie ? », *Déviance et société*, vol. 18, n°1, 1994., pp. 79-80.

quand est soudain entré, très bravache, B., avec une note excusant son retard. Après m'avoir asticoté quelque peu, avoir fait mine de ne s'adresser qu'à l'autre élève pour lui demander combien il avait payé son « portable », B. occupe soudain seul le devant de la scène. Le cours traitait du racisme et des attentats commis contre des tsiganes de Autriche.

B. se lancera soudain dans un monologue sur la « misère » des siens, de ceux qui vivent dans les « emmerdes » et m'apostrophe durement : « Vous ne comprenez pas le monde avec tous vos diplômés » ; « Vous n'avez jamais été dans la merde. Ou alors c'était parce que vous n'avez pas reçu votre mois chez vos parents ». Je le laisserai débobiner « son histoire », car c'était bien la sienne même s'il se refusait à s'exprimer à la première personne. J'ai laissé s'écouler l'exutoire où il m'a présenté cet idéal de vie où il est « seul contre tous », où il ne peut faire confiance à personne et où il « s'en sortira » seul contre tous. Je fais mine de l'écouter avec sérieux mais peu à peu son discours, cette rage contenue me plonge dans un profond malaise. Le désespoir anonyme qui sort de cet élève me renvoie moi-même à un sentiment de détresse. Même si je sors bouleversé de ce cours, il s'est au moins passé quelque chose de satisfaisant par rapport aux cours passés.

Il nous faut conclure en reprenant les principaux termes de la socio-anthropologie du jeu que mène Pégard dans sa description des « *skateboarders* » américains. Prenant le contre-pied de ces théorisations qui traitent les pratiques quotidiennes des jeunes à partir des sciences de la criminologie, Pégard leur préfère l'analyse plus proche de Balandier où est mis en évidence l'imaginaire ludique de ces groupes d'adolescents, où se voit peut-être à l'œuvre une « société à naître », et qui constitue en tout cas une « culture vivante ». D'un côté, le *skateboard* sera tenu comme un trouble de l'ordre public, une « violence urbaine », une « incivilité » peut-être, de l'autre il est plutôt là comme une trace de cette *culture vivante*, ce petit grain de sel qui perturbe « les mécaniques bien huilées », ce qui sait « reconnaître que l'inutile peut être utile, et l'utile, inutile ».

Nous rejoignons pleinement le propos de Pégard sur la part de l'utile et de l'inutile. La réversibilité des points de vues et des légitimités qui participe de notre démarche sociologique, où chaque partie à l'interaction n'est envisagée que comme un acteur, amène en effet à soulever que d'un certain point de vue, et dans certaines circonstances, la légitimité de l'ordre face au « désordre » est de peu de poids. L'auteur réalise aussi une réplique vigoureuse au « sentiment d'insécurité » qui ne peut que nous séduire. En effet, « où se situe cette prétendue violence urbaine ? dans le jeu de l'« empêcheur de tourner en rond » ou du côté de l'efficacité du gestionnaire en train de surveiller le voleur de bonbons par contrôle vidéo ? »

Sous l'apparente futilité du phénomène ludique, dira Pégard, il y a un *imaginaire*, une réinvention de l'espace urbain, un pied de nez symbolique à la logique rationaliste qui marque trop souvent son imposition sur le sujet dans la société occidentale.¹⁵¹ C'est là

¹⁵¹ PÉGARD O., « Une pratique ludique urbaine : le skateboard sur la place Vauquelin à Montréal », op. cit., pp. 186-202.

toute la teneur de ce que nous avons voulu montrer dans l'institution scolaire déshéritée. Les élèves comme le personnel y réinventent à leur manière l'univers de l'institution, donnent sens par un « bricolage » quotidien à leur présence en ces lieux. Faudra-t-il nécessairement qualifier respectivement de « dysfonctionnements » et d'« incivilités » ces adaptations qui illustrent la capacité dont dispose l'être humain de toujours rebondir sur le « tragique » de l'existence ?

Chapitre VII. Quelles stratégies institutionnelles de prévention et de traitement des incidents ?

Durant la première phase de la recherche, un rapport final 1999-2000 a été produit où les éléments empiriques étaient présentés sous la forme monographique. La deuxième phase de la recherche a apporté une théorisation qui dépasse ce stade monographique. Les chapitres sur l'institution totale, sur l'univers spécifique de l'institution puis sur les processus stigmatisés apportent une théorisation sur les « conditions d'apparition des comportements violents ». Le chapitre suivant, d'inspiration bourdieusienne, parachève la théorisation. Nous donnerons ici une complémentarité à ces conditions d'apparition des « violences » à l'école en traitant des stratégies locales de prévention et de traitement de ces violences.

1. Une « stratégie » n'est pas une « solution »

L'observation participante tend de nombreuses embûches à ceux qui la pratiquent, comme nous l'avons pu le voir dans le second chapitre. Aussi avons nous pu manifester à certains moments trop d'enthousiasme dans les *projets* qui se mettaient en place au sein des deux établissements étudiés, un enthousiasme parfois naïf qui a été revu et corrigé lors des entretiens réalisés avec les membres du personnel, comme lors de discussions informelles. Un « retour » fréquent vers le chercheur des critiques posées par les membres du personnel à ces projets nous a donc permis d'affiner nos vues. Cela n'ôte cependant en rien notre conviction personnelle de « participant » à l'action, au-delà du rôle de chercheur, que dans ces établissements se réalisait au quotidien, dans le travail des directions comme dans celui de nombre de membres du personnel, une réelle tentative de « sauver les meubles » comme le disaient Ramognino *et al.*,¹⁵² voire de constituer un autre projet que celui de la *relégation* pour les élèves qui fréquentent l'établissement.

Que le lecteur ne s'y trompe pas, il ne s'agit pas de « solutions » à la problématique sociale de la « violence à l'école », dans la mesure où l'étude des violences fait apparaître leur caractère nécessairement plus large, relevant plutôt du système social dans son entièreté et dès lors irréductible aux simples « violences scolaires ». Si des « solutions » doivent un jour être trouvées, elle ne peuvent être que politiques,¹⁵³ car le « problème » se situe dans le champ démocratique d'action des élus sur le système social (et scolaire) qu'ils souhaitent pour leurs enfants – et ceux des « autres ». Ce que nous allons examiner ici relève plutôt des *stratégies*, c'est-à-dire de l'emplâtre local plaqué sur une problématique « nationale » qui touche au système scolaire dans sa constitution, ses desseins et ses ambitions. L'emplâtre s'avère insuffisant pour faire face à la problématique, mais ceux qui le réalisent parfois avec une patience et un dévouement extraordinaires considèrent qu'il vaut mieux faire « quelque chose », que simplement baisser les bras et attendre les « nouveaux moyens » qui font défaut au système scolaire dans sa totalité.

¹⁵² RAMOIGNINO N., FRANDJI D., SOLDINI F., VERGÈS P., « L'école comme dispositif symbolique et les violences scolaires : l'exemple de trois collèges marseillais », *op. cit.*, p. 130.

¹⁵³ PERALVA A., « Des collégiens et de la violence », *op. cit.*, pp. 113-114.

Ces « stratégies » que nous allons examiner ici vont des plus intuitives aux plus raisonnées, des plus interindividuelles aux plus générales au niveau de l'établissement tout entier. Elles s'inscrivent aussi dans des cadres temporels différents. Certaines relèvent du court terme, au moment où se déroule l'interaction conflictuelle, lorsque les membres du personnel s'efforcent d'éviter une cristallisation plus importante du conflit entre les personnes prises dans l'incident. D'autres relèvent de la recherche de perspectives à long terme d'amélioration des relations au sein de l'établissement scolaire, de celles qui peuvent avoir en retour un impact sur le risque de surgissement d'incidents en son sein.

2. Des stratégies à court terme, l'usage de la « négociation »

Lorsque se déroule un incident, le personnel est amené à trouver une solution immédiate au problème qui se pose. Une constatation générale s'impose pour les deux établissements étudiés. En leur sein, deux manières de faire, deux usages quotidiens assez différents de la communication avec les élèves se présentent fondamentalement. À l'*intransigeance* dans la sanction d'un côté, une sorte de « tolérance zéro » transposée dans les pratiques quotidiennes, l'exercice d'une autorité qui se veut stricte et sans failles, s'oppose une autre manière de faire, beaucoup plus insérée dans le contexte spécifique de l'établissement que ne l'est sa « rivale », plongée pour sa part dans une perspective plus rigide d'un code de communication qui est entendu comme général au système scolaire dans sa globalité.

L'approche du premier type dans la communication, « frontale » si l'on peut dire, qui consiste à établir une règle intangible et minutieuse (discipline, matériel scolaire, etc.) que les élèves doivent respecter faute de quoi ils seront pénalisés, peut conduire à certains affrontements délicats. Ce sera le cas dans la mesure où certains élèves marqués par les trajectoires stigmatisées dont nous avons parlé, ont au fil de cette trajectoire conçu une vision de l'ordre et du rythme scolaire qui n'est plus « en phase » avec les conceptions réciproques que développent un enseignement et une socialisation « autoritaires ». Ces élèves rejeteront une autorité « nue » qu'il faudrait expliquer, justifier, ce qui n'est pas toujours dans l'ambition de l'enseignant. A leur égard, il n'est plus de « retour en arrière » possible vers une imposition autoritaire de l'ordre scolaire, car cette imposition ne suscitera que le rejet et le conflit.

La première manière de faire se manifeste sous la forme d'un exercice quotidien assez éprouvant pour l'enseignant, fait d'escalades verbales et de conduites de défi. Combien de temps pourra-t-il conserver l'enthousiasme nécessaire à l'exercice de sa mission dans la mesure où chaque année nouvelle lui amènera un lot récurrent d'élèves aux trajectoires d'échec, désenchantés ? Une usure risque de se manifester qui peut conduire parfois aux situations que connaissent les deux établissements en matière d'absentéisme, d'écoeurement ou de logiques d'affrontement du personnel envers les élèves : des formulations racistes, la volonté de répondre à l'injure par l'injure, l'utilisation d'un vocabulaire grossier parce que l'on pense ainsi « donner le ton » envers des élèves qui peuvent eux-mêmes utiliser ce langage.

Par opposition, une autre manière de faire se donne à voir dans les pratiques quotidiennes du personnel des établissements rencontrés. Il s'agit d'exercer une certaine forme de « négociation ». Il ne faut pas entendre ici « négociation » comme étant le synonyme d'abandon des responsabilités, de démission de l'autorité. Sous ces deux derniers aspects se cache sans doute une *fausse négociation* effectivement appliquée par certains membres du corps éducatif et que nous avons pu décrire au cours des chapitres précédents. Lorsque ces membres du personnel, déjà insérés dans une « logique » d'affrontement avec les élèves due à l'échec relatif de leur entrée dans l'établissement, tentent de négocier au jour le jour une relative quiétude en monnayant des réductions de la sanction, il n'y a plus connaissance claire de la *règle* par les élèves. Ces membres du personnel se fauillent et les élèves n'ont plus qu'une vision « éclatée » des différentes formes d'ordres, de disciplines et de sanctions au sein de l'établissement. Ils peuvent alors exploiter à leur seul avantage la démission de ces membres du corps éducatif.

Au contraire, la véritable négociation lorsqu'elle nous a été explicitée par d'autres membres du personnel, passe selon eux par le respect et la connaissance claire de la *règle*. Celle-ci doit être univoque et non éclatée en de petits ensembles, de petits « marchandages » disjoints. Une compréhension des profils des élèves, de leur insertion spécifique dans l'établissement amène à laisser quelquefois des « secondes chances » en situation d'incident, des « contrats » de confiance, à personnaliser la gestion des incidents, à suivre sur le long terme au cours de l'année l'évolution de l'élève. Ce qui impose malheureusement aussi un surcroît de travail qui peut être vécu comme une charge supplémentaire fatigante.

Cet exercice de la négociation relève plus largement selon nous de la compréhension de l'univers symbolique véhiculé par les élèves, de leur vie quotidienne. Il y a dans les pratiques de certains membres du personnel une manière de saisir les langages qui ont cours parmi les élèves pour les comprendre et y faire appel, mais aussi un « art de la conversation » qui se constitue à partir de cette compréhension. Cette « intelligence de la situation » d'une grande subtilité se traduit notamment par un usage raisonné de l'humour, de certaines formes de « tchache » comme on le dit familièrement, qui doivent permettre dans certaines circonstances de dénouer des interactions problématiques. Dans d'autres cas, le membre du personnel peut estimer que dans la situation spécifique, un exercice de diplomatie et de politesse sera plus approprié.

Négocier ? On négocie quand on fait une médiation, d'une certaine manière. Je ne vais pas directement blâmer l'élève. Le prof peut se tromper. Il faut croiser l'information, reconstruire l'événement. Une fois que c'est fait, je discute avec le prof pour la sanction, jamais avec l'élève. L'élève fera son jour de renvoi mais j'aurai au moins essayé de discuter avec le prof pour voir si la sanction est justifiée. S'il a de bonnes raisons de la donner. La négociation se passe avec le prof. Les élèves comprennent qu'on joue ce rôle d'intermédiaires. On joue un rôle de médiation à petite échelle, un travail d'écoute, « tout terrain » mais à petite échelle. Je passe le relais quand ça dépasse mes capacités. (un surveillant-éducateur)

Oui, il faut cibler selon l'élève la manière de parler. Cela ne s'apprend pas, soit tu l'as, soit tu l'as pas. Avec certains, il faut parler sèchement parce que je sais que la bonne réaction c'est de rentrer dedans. Avec d'autres il faut prendre des pincettes. Dans le cas où ils sont plus irritables, il faut garder des portes de sortie pour éviter qu'il ne s'énerve. Oui, faire usage de la tchache, utiliser leurs termes. Pour certains faire le grand frère, pour d'autres faire plutôt le pote. Certains ont 20 ans, on ne peut pas leur parler comme à un gamin du premier degré. Certains profs ne l'ont pas compris, et avec eux ça ne va pas. Dire à un élève tout au long de l'année, « t'es qu'un con, tu ne fais rien », quelle motivation ça crée pour ce gamin ? De mon temps c'était pas comme ça, il y a aujourd'hui beaucoup de je m'enfoutisme. (un surveillant-éducateur)

Le discours est adapté à l'élève. S'il a du mal à s'exprimer, il faut le faire sans employer des mots difficiles, il faut des choses simples, un vocabulaire qui s'adapte. (...) La tchache ? Oui, mais elle est toujours rattrapée par la suite en distance, en remodelant pour être de nouveau dans un même discours. Il faut garder une logique dans l'argumentation, ne pas changer de manière imprévue, entrer dans leur logique, répondre à l'avance par de l'humour, puis revenir immédiatement. Montrer que le message est compris mais rester fidèle à l'image que lui a de moi, sauf s'il est très fâché. Réprimander très fort dans un deuxième temps, jouer sur plusieurs temps, revenir à cette image qu'il connaît de moi (une image « psychologique »), dans le cadre d'une cellule psychoaffective privilégiée.

La négociation ? Les élèves sont déstructurés. Il faut leur faire prendre conscience qu'il y a des structures par de la négociation. Leur apprendre tout comme s'ils ne savaient rien. Rappeler la règle et le règlement, redonner de la structure. Faire passer le message c'est un art. Un art de la conversation, oui. Une approche subtile du message pour faire passer la structure, le squelette. (un surveillant-éducateur)

Il y a des petits trucs pour contrôler le groupe. Il faut se mettre à leur niveau pour contrôler le groupe. L'humour et la tchache sont importants. Mais il faut montrer qu'on est dans les règles. Il faut rappeler dans quelle structure on est. Faire le lien avec ce qui s'est passé, montrer qu'on connaît les règles, qu'on sait comment ça tourne. (un professeur)

La négociation je n'aime pas trop. On établit des règles. Pas nécessairement très strictes mais on respecte les règles. Ce qu'il y a c'est une discontinuité dans l'application des règles. Chaque élève est certes différent mais il faut un schéma de base. Expliquer le règlement ? Oui, il faut le mettre en évidence. Les profs devraient le mettre en évidence (ex : qu'il ne faut pas chiquer dans une classe). Cela dépend comment c'est demandé à l'élève. Avec solennité ça marche. Oui ça arrive, « à la

rigolade ». Il faut adapter à la situation. Oui, c'est un « art de la conversation ». Oui, je me suis déjà pris la tête avec un élève puis lui ai laissé une chance. Mais deux minutes après il le refaisait. Il a refusé de sortir ensuite. Je restais solennelle, je lui demandais de sortir. A la fin il est sorti. Il a eu une provocation à caractère sexuel en sortant, en me disant : « vous mouillez ». L'élève a été renvoyé mais il s'est excusé patement par la suite. Il a été réaccepté et je ne lui en ai pas voulu, il n'y a pas eu de ressentiment. (un professeur)

On adapte aux élèves, parfois c'est plus solennel, parfois avec de l'humour. Avec certains c'est plus la manière forte, avec d'autres il faut plaisanter énormément, ça a l'air d'être un « truc » mais ce n'est pas aussi facile. Les petits décodent très bien ce comportement, cela désamorce beaucoup. Cela dégonfle beaucoup. Les profs ne tournent pas dans de nombreuses classes pour limiter l'anonymat. Que l'élève sache qu'il n'est pas anonyme, un simple numéro pour le prof.

La négociation c'est un peu dangereux. Entre deux personnes à statut égalitaire, oui. Or on n'est pas égaux, on a une possibilité de sanction, on appelle les parents. Mais redonner une chance, oui. De dire au départ que la sanction devrait être cela, mais que je la suspends. Les sanctions importantes (renvois, etc.) je les renvoie [au sous-directeur] qui s'en occupe. Oui, c'est plus du type « médiation », voir ce que le jeune propose, expliciter la règle. C'est le seul moyen d'arriver à le faire. (une surveillante-éducatrice)

Oui pour la négociation. Le règlement est là mais l'appliquer à la lettre n'est pas une bonne chose. L'appliquer au cas par cas l'est. Que va-t-on retirer de l'application du règlement est la question à se poser. Charger au maximum quelqu'un qui est à bout n'est pas utile. Il faut trouver une autre solution. Adapter en fonction des besoins. Faire de la récupération plutôt que de la retenue, de l'éducation plutôt que de la discipline.

[faire usage de l'humour ?] Oui, il faut s'adapter. Le garçon qui vient d'arracher un foulard au mur [décoration de l'établissement], par exemple. Je lui ai dit « c'est pas toi, c'est ta main qui a fait ça... » Il faut casser au niveau du langage, savoir qu'est ce qu'on fait après ça plutôt que de cristalliser, éviter la confrontation. On n'est pas sur un ring. Je serais perdant. J'en vois tellement, si je devais faire de la confrontation, je serais usé.

Quand les élèves se présentent à 4-5, il ne faut jamais discuter devant les autres, il faut le prendre avec et discuter ailleurs. On peut alors dire des choses seul à seul avec l'élève qu'il n'entendrait pas en groupe. Hier il y avait une maman avec sa fille, cette dernière ne s'entend pas avec [un surveillant-éducateur]. Il lui a dit un jour « il faut rentrer chez toi, moi je

vais téléphoner à ta maman, il ne faut pas venir pleurnicher demain ». Il le lui a dit devant les autres et elle le lui en a voulu. Et hier ça a pété. Il faut que nous surveillions notre langage. Il m'arrive beaucoup de me reprendre, y compris en m'excusant.

[vous n'avez pas peur de déforcer votre autorité ?] *Non, celle-ci se construit d'en bas, avec les élèves. Ce n'est pas à moi de me faire respecter mais de susciter le respect d'une certaine manière. Il faut parler doucement ; parler doucement engendre le mimétisme. Si on crie dessus il y a une réponse en criant. Dire « est-ce que je te crie dessus » permet de faire descendre d'un cran. Pour t'entendre ils vont eux-mêmes baisser le ton. Par exemple, si un élève sort de la classe il a un jour de renvoi. L'élève peut choisir de sortir mais il faut discuter du jour de renvoi. Parfois le suspendre pour donner une seconde chance, ça marche. Cela arrive souvent en fin d'heure. Je négocie cela avec le professeur, et ce dernier ne se sent pas déforcé. (le sous-directeur)*

L'usage d'une *triangulation* dans la gestion des incidents s'avère être une autre stratégie courante. Pour dénouer une situation problématique qui se noue entre certaines personnes au sein de l'établissement, il est possible d'utiliser une tierce personne envisagée comme neutre par les parties prenantes à l'action pour désamorcer l'escalade potentielle de l'incident. Cette tierce personne peut être le responsable de la médiation, un membre de la direction ou même tout autre membre du personnel pour autant qu'il représente clairement une figure neutre aux yeux des différents acteurs, objective en conséquence de cette neutralité, et à laquelle il est possible de s'adresser pour bénéficier d'une vision neutre et objective de l'incident qui s'est déroulé.

Si les élèves reconnaissent dans les figures familières au sein de l'établissement une possibilité claire de dénouer l'incident, il y a là une porte de sortie heureuse à la cristallisation de la violence entre différentes personnes, parfois menée jusqu'à l'inéluctable exclusion ou « non réinscription ». Malheureusement, la neutralité de la personne servant à « trianguler » la gestion de l'interaction problématique peut être aussi interprétée par les professeurs ou autres membres du personnel comme une sorte de « trahison », le corps éducatif étant censé à leurs yeux rester unitaire et solidaire face aux élèves.

L'exercice de la négociation dans les limites connues de la règle nous a paru être une de ces stratégies de terrain mises en œuvre afin de gérer un conflit « à chaud ». Le personnel est conscient cependant qu'un cadre cohérent de stratégies à plus long terme doit entourer ces stratégies à chaud, et une autre série de stratégies et de dispositifs a été mise en place à cet effet dans les établissements étudiés, de la manière que nous allons examiner à présent.

3. Des stratégies sur le long terme

3.1. Le contexte des stratégies d'action

Dans l'établissement E2 en particulier se sont mises en place sous l'impulsion de la direction des réformes importantes dessinant un « projet global » à l'échelle de l'établissement où tous les acteurs se trouvaient, à plus ou moins grande échelle, conviés à participer. Ce projet a pris la forme de dispositifs très concrets dont certains, d'une dimension ambitieuse, revêtaient même l'aspect de projets expérimentaux liés à l'ordre et au rythme scolaire dans l'établissement (les « classes pilote » en particulier). Les mesures prises l'étaient dans un contexte de « nécessité », puisque les enseignants se déclaraient harassés par les problèmes nés dans le cadre de certaines classes, et pensaient que la situation s'était dégradée au fil des dernières années. Un événement en particulier, aussi excessif qu'isolé, a fait office de coup de fouet pour accepter les réformes mises en place par la direction. Ainsi, lorsqu'un élève de l'établissement a été agressé au couteau par un membre de la famille d'un autre élève, cet événement, même s'il est exceptionnel, a durablement marqué les esprits.

Le dynamisme de l'équipe de direction a été central dans l'élaboration et le suivi de ce projet auquel un corps pédagogique un temps plus uni s'est rattaché. Même si tous les enseignants n'auraient pas nécessairement du succès de certaines réformes importantes, ou manifestaient du désappointement et la crainte de voir leur position déforcée face aux élèves, ils ont choisi de suivre le projet. Ce dernier illustre donc un effet d'enthousiasme collectif quant à un changement sur des points bien concrets qui mobilise toutes les forces du corps éducatif. Le mot d'ordre en était « essayons au moins, quitte à échouer ».

À l'inverse, dans l'établissement E1, au cours de la première année de l'étude (1999-2000) les forces de l'établissement sont restées désunies, éclatées en de multiples sous-ensembles de petite taille, et le corps éducatif ne se rassemblait jamais assez pour que l'on puisse parler d'une *équipe* éducative. L'équipe de direction se retrouvait donc paralysée dans son travail quotidien par ces contraintes. Ce n'est que dans le cadre de l'année suivante (2000-2001) que certaines mesures ont été prises à ce sujet par la direction, à travers l'engagement de nouveaux membres du personnel et leur disposition « stratégique » dans les relations de contact avec les élèves et les parents.

3.2. Huit stratégies d'action à moyen ou long terme

Une *première stratégie*, ou ce qui semble plutôt se rapporter à une ressource spécifique dans le cas de l'établissement E2, concerne la marge de manœuvre dont dispose l'établissement en matière de sélection de son personnel et de répartition des activités de celui-ci. C'est toute la question de l'autonomie de l'établissement par rapport à ses autorités tutélaires, ainsi que par rapport à la circulation « normale » des enseignants et des autres éducateurs d'un établissement à l'autre. Nous considérons avec Payet que l'existence au sein de ces établissements de membres du personnel harassés et rendus vindicatifs par la vision personnelle qu'ils ont de leur travail et des relations avec les

élèves, constitue un fardeau dont ces établissements devraient pouvoir se passer.¹⁵⁴ Les attitudes racistes, la surenchère dans l'affrontement sont autant de manifestations de cette lassitude professionnelle. Certes, celle-ci vient d'une *construction commune* de la « violence » entre les élèves et le personnel, mais ses conséquences pour l'établissement sont des plus déplorables.

En laissant la possibilité à des membres du personnel choisis en connaissance de cause de faire leurs preuves, les deux établissements pallient la circulation « normale » des éducateurs qui chaque année, apporte son lot de nouveaux membres du personnel qui risquent de subir la déconvenue du « test » et l'échec de leur entrée dans l'établissement, pour finalement s'en retirer. Les membres du personnel choisis par l'établissement ont en outre été disposés de manière « stratégique » dans les contacts quotidiens avec les élèves ou avec les parents, là où ils avaient accepté de créer une « présence sur le terrain » pour employer leurs propres termes. Certains d'entre eux étant d'origine marocaine, ils ont combiné dans cet exercice de la communication avec les élèves, les compétences personnelles et les possibilités offertes par des références culturelles communes ou l'utilisation d'une langue commune.

Mais au-delà de ces références « culturelles » partagées, l'essentiel passe sans doute plus par les capacités personnelles du membre du corps éducatif, ses compétences et l'intelligence de son adaptation au terrain. Aussi le recrutement de personnes issues de l'immigration (pour les mettre en « première ligne ») n'apparaît pas comme une catégorie « magique » de la transformation d'un établissement scolaire « de relégation » en établissement scolaire où les relations quotidiennes sont « normales ». Ce qui est important pour les directions lorsqu'elles font usage d'une certaine autonomie de choix du personnel, c'est surtout d'examiner si l'entrée du nouveau membre du personnel s'est réalisée de manière harmonieuse ou non. Continuer à travailler avec des personnes démotivées, en retrait, vindicatives à l'égard des élèves apparaît comme un handicap que ne connaissent que trop bien certains établissements.

La question de l'autonomie doit cependant être traitée d'un tout autre point de vue que celui que nous venons d'exposer, en présentant les risques inhérents à une plus grande autonomie. En Grande-Bretagne, sous l'impulsion des Travailleurs, la question de l'autonomie des établissements est aussi devenue celle d'une tournure plus néo-libérale où il est demandé aux établissements d'« en faire plus », mais aussi de subir beaucoup plus les conséquences de leurs « échecs » potentiels. Pénalités pour l'établissement, publicité données aux « performances » comparées des établissements, responsabilité individuelle du directeur en cas d'échec, renvoi des enseignants qui ne répondent pas aux « performances », voilà autant de traces où la question de l'autonomie devient la porte ouverte pour une « mise en forme » de l'établissement scolaire comme une entreprise. Cette mise en forme ne vient finalement que conforter les inégalités entre établissements, par une concurrence accrue, plutôt que de les rapprocher. Il faudrait se garder de la possibilité que l'autonomie prenne cette sorte de signification pour des établissements déjà contraints à « sauver les meubles », comme le disent Ramognino *et al.*

¹⁵⁴ PAYET J.-P., « Violence à l'école : les coulisses du procès », in CHARLOT B. et ÉMIN J. C. (s.l.d.), *Violences à l'école. État des savoirs*, Paris, Armand Colin, 1997, p. 151.

L'existence d'une personne responsable de la médiation constitue une *deuxième stratégie* au sein de ces établissements. Cette personne effectue le travail essentiel qui consiste à prendre en compte le bagage lié à la trajectoire de l'élève à son arrivée dans l'établissement, dans ses divers aspects : échec scolaire, souffrances psychologiques, familiales, sociales. Il s'agit de la personne « en première ligne » qui peut s'avérer des plus appropriée pour opérer la triangulation dont nous avons parlé dans la gestion des conflits. Le désamorçage des situations de conflit entre les élèves ou de ces derniers à l'égard des membres du personnel peut s'opérer par son intermédiaire lorsqu'elle est devenue une « figure » connue et familière des élèves (comme du corps éducatif) dans son « rôle » très spécifique. Le lien qui se recrée par son travail avec des parents sans liens avec l'école est lui aussi fondamental.

Une *troisième stratégie* directement associée à la réduction de la distance entre les parents d'élèves et l'école est celle de l'ouverture nécessaire de l'établissement sur l'extérieur. Nous avons expliqué plus haut combien la fermeture de l'école sur elle-même conforte une situation d'affrontement entre deux classes d'acteurs seulement, les élèves et le personnel. Pour sortir de cette logique, il est nécessaire de réaliser une plus grande ouverture de l'école sur l'univers extérieur, celui de la vie quotidienne des uns et des autres comme celui du monde du travail.

L'établissement E1 est révélateur de cette relative fermeture, à travers la difficulté de trouver des stages pour des élèves qui font l'objet de procédés de discrimination raciale dans le refus d'embauche des « patrons ». Les parents sont eux aussi relativement à l'écart de la vie de cet établissement. Enfin, il existe peu d'occasions de sorties éducatives ou ludiques pour les élèves, que seuls les professeurs les plus motivés assument bénévolement et en de rares occasions. Ces voyages ont en outre donné lieu à des incidents, ce qui ne favorise guère l'envie de les reproduire.

Par opposition, l'établissement E2 tentait de réduire la fermeture en favorisant la participation des parents à la vie de l'établissement (notamment par un meilleur accueil de ces derniers par le personnel) comme en développant parfois de manière très accentuée pour les élèves qui s'adaptent le plus difficilement avec le rythme scolaire de l'établissement l'ouverture sur l'extérieur, à travers des stages et des sorties éducatives. Une des « classes pilote » mises en place permettait de découper en deux temps l'obligation scolaire, la matinée se déroulait au sein de l'établissement, l'après-midi à l'extérieur, par des sorties éducatives et des stages. L'existence des sorties est en général meilleure dans cet établissement que dans l'établissement E1, mais leur accentuation pour les élèves qui sont les plus en rupture (du fait de leurs trajectoires) avec le rythme et l'ordre scolaire usuel semble très intéressante.

Si nous disions plus haut qu'il convient de ramener les parents d'élèves à une participation à la vie de l'établissement, la *quatrième stratégie* importante consiste en l'accentuation sous différentes formes d'une « participation » des élèves. Il existe des structures préexistantes auxquelles les élèves doivent être associés (délégués de classe), comme peuvent aussi se mettre en place de nouveaux rôles pour ces derniers au sein de

l'institution scolaire et en particulier aux structures mêmes de l'établissement, dans des domaines importants comme celui de la discipline. Cela participait dans le « projet » de l'établissement E2 d'un mouvement d'ensemble pour sensibiliser les élèves à l'enjeu que constitue leur participation réelle à la vie de l'école.

À cet égard, l'établissement E2, constatant l'existence d'élèves fédérateurs des autres au sein de la sociabilité juvénile, de ces élèves qui sont injustement présentés sous la formule péjorative de « caïds » par Debarbieux *et al.*, plutôt que de considérer la sociabilité qui se lit dans cette désignation comme négative pour l'école, cherchait au contraire à l'utiliser. Ce qui est remarquable, c'est le lien qui se constitue entre ces élèves et les autres. Pourquoi ne pas utiliser ce lien, ce trait fédérateur de la sociabilité, dans des « rôles » investis positivement dans l'établissement, comme celui d'« animateurs » par exemple ? La multiplication de « rôles » nouveaux d'élèves rationnellement insérés dans un plan global concernant toute l'école constituait donc une initiative expérimentale qui semble heureuse à nos yeux, entre autres parce qu'elle renforce les marques de respect bilatéral et de confiance respectives qui s'y expriment.

Dans le domaine des structures participatives, l'équipe de direction de l'établissement E2 souhaitait instaurer un « conseil de discipline » où tous les acteurs de l'établissement se retrouveraient. Cette mesure de démocratie interne (à l'état de projet) se traduit par la participation de représentants des parents, de membres de l'équipe éducative (dont au moins un éducateur), de représentants des élèves et de membres de l'équipe de direction. Les membres de l'équipe éducative et les élèves sont élus. L'équipe de direction évoquera d'ailleurs ces acteurs comme des « partenaires » au sein de l'établissement. Des garde-fous sont instaurés pour la désignation des personnes qui se retrouvent au sein de cette structure, tant du côté des élèves que du côté des professeurs. Les élèves doivent avoir passé deux ans déjà dans l'école pour être élus, et les responsables d'incidents « assez graves » (dégradations, menaces, vols) en sont écartés. Le directeur choisit de réunir ou non le conseil de discipline selon la lourdeur du cas et celui-ci se prononce par bulletin secret à la majorité simple. Le directeur assume la décision prise par le conseil de discipline sauf si ce dernier ne souhaite pas prendre de décision. Le conseil est nommé pour un an.

Le souci de communication interne constitue la *cinquième stratégie*. La communication ne s'effectuerait jamais correctement, à entendre les témoignages reçus. Favoriser l'accès de tous les acteurs de l'établissement, envisagés comme de véritables partenaires, à des informations essentielles, sans faire usage de « langue de bois » semblait donc constituer un autre élément fondamental, réalisé concrètement par la circulation de ces informations sur le papier comme dans les valves.

Dans l'établissement E2, on notera que l'accident grave causé par l'intrusion d'un parent d'élève, suivie d'un coup de couteau donné à un autre élève devait recevoir un traitement à long terme faisant intervenir une meilleure communication auprès des élèves. Le directeur souhaitait « travailler » avec les élèves le problème de l'intervention des familles dans la résolution des incidents. Le rôle de la *parole* y était souligné pour dénouer les modes de résolution « traditionnels » des conflits. Dès le lendemain de

l'incident, un long travail d'information était entrepris par le directeur dans les classes afin d'apaiser les esprits. Une communication interne basée sur la franchise fût également manifestée lors de la communication aux élèves de la constitution des « classes pilote », où le directeur avait répondu sans faire usage de « langue de bois » aux questions directes que lui posaient les élèves sur l'absentéisme des professeurs ou le lien entre le comportement des élèves et la constitution des « classes pilote ».

De manière complémentaire, une *sixième stratégie* se donnait à voir dans le travail que menaient les deux équipes de direction des établissements rencontrés, celui de présentation des données essentielles de gestion de l'école (une « photographie » de l'établissement), permettant une meilleure connaissance de ses usagers, de leur circulation d'un établissement à l'autre (inscriptions et départs, taux d'échec, part des filles et des garçons dans la circulation, etc.). Ce travail devait ensuite faire l'objet d'une bonne communication pour que l'équipe pédagogique entière en bénéficie.

Faisant suite à ces efforts liés au développement et à la circulation d'une information de qualité sur la gestion de l'établissement, l'attention portée aux trajectoires des élèves constitue certainement la *septième stratégie* à relever. Les équipes de direction, nous l'avons dit, ont une bonne connaissance des trajectoires d'entrée dans l'établissement, du profil des élèves qui arrivent. Mais une moins grande attention est en général portée à la « sortie » des élèves de l'établissement, que ce soit à la suite d'un abandon volontaire ou plus ou moins contraint (refus d'inscription), pour des raisons parfois compréhensibles.

Un effort se manifestait de la part de la direction de l'établissement E2 pour remédier à cette méconnaissance. Si l'établissement est conduit à ne plus pouvoir travailler avec un élève déterminé, le directeur s'intéresse à la réorientation de cet élève, afin de trouver une nouvelle école susceptible de l'accueillir. Il y a là un élément peu pris en compte, celui de ce que peut représenter pour la trajectoire de l'élève (qui est après tout assimilable à une « chute » dans des établissements de réputation de plus en plus difficile) cette attention portée à son avenir, qui s'apparente à une revalorisation. En refusant cette attention, les établissements risquent de se renvoyer indéfiniment « la balle » que constitue certains élèves, jusqu'à ce que ces derniers se retrouvent dans le lot de tête des établissements dits problématiques. Un exemple concret se retrouvait dans ce dernier cas de figure :

Un élève dont le niveau était supérieur à celui de l'établissement avait été réorienté par le directeur vers un établissement d'enseignement général. L'élève y est allé « en reconnaissance » dans le cadre d'un rendez-vous avec la direction de ce nouvel établissement. A peine arrivé, le personnel du nouvel établissement lui demande assez brutalement d'enlever sa casquette. L'élève ne mettra plus un pied dans cet établissement. Le « courant » est ainsi brutalement rompu par un premier contact malheureux entre l'élève réorienté et l'école, au grand dam du directeur de l'établissement E2 qui considère la réaction du personnel de l'autre école impulsive et disproportionnée. Ceci montre l'importance des précautions oratoires dont devrait faire preuve le personnel des établissements à l'égard d'élèves qui sont en décalage quant au rythme ou à l'ordre scolaire. Une interaction mal

gérée de leur part, un exercice peut-être abusif d'une autorité frontale et tout un travail préalable peut être perdu en quelques instants.

Enfin, une *dernière stratégie* mérite d'être mentionnée. Lors de la gestion des incidents soumis à une procédure (et non réglés de manière interne à la classe) au sein de l'établissement E1, un document est rempli qui décrit l'acte problématique. En cas de conflit entre un élève et un membre du personnel, la façon dont ce document est rédigé par le membre du personnel ne laisse pas de possibilité à l'élève de donner son interprétation de l'incident. Est-ce à dire que les membres du personnel ont toujours raison, et les élèves toujours tort, que le contexte du surgissement du fait problématique ne doit pas être retracé avec plus de précision ? La recherche par les élèves de solutions de « sortie de crise » auprès de l'équipe de direction illustre bien la volonté d'explicitier les actes accomplis au-delà du document unilatéralement constitué.

L'établissement E2 procédait au contraire en attribuant sur le document à toutes les parties prenantes à l'incident la possibilité de décrire leur vision des faits. Cette innovation avait été mal perçue par certains enseignants parce qu'elle traduisait une sorte de « trahison » s'ajoutant à d'autres faits qui viennent « déforcer leur position ». Pourtant, il s'agissait ici de rechercher les bases d'un respect bilatéralement défini. Si les élèves savent qu'il existe des moyens d'explicitier et de commenter les actes les concernant directement, une confiance plus grande peut être accordée aux structures de l'institution créditées dès lors d'une sorte de neutralité. Au contraire, si une unité de façade, une solidarité « corporative » se manifeste entre tous les acteurs au sein du personnel, il n'y a plus de solution que dans l'affrontement. La possibilité de triangulation s'avère ici à nouveau essentielle.

Conclusions

Pour conclure, il faut rappeler que le commanditaire de mon étude demandait en somme une « description » d'un phénomène social déterminé, les « violences à l'école », à savoir décrire leurs conditions d'émergence comme le traitement qui en est fait par les professionnels de l'éducation. Pour satisfaire cette curiosité envers le « social », il me fallait avant tout tâcher de *comprendre* moi-même ces phénomènes, de leur donner du sens, et cela, non seulement le sens que les individus donnent à leurs actions mais aussi celui que l'observateur peut surexposer à cette conscience des actions.

Cependant, dans ce cheminement webérien vers la compréhension de ces phénomènes, leur contextualisation a amené nécessairement à tenter aussi de leur donner une *explication*, au moins partielle et provisoire. Comprendre et expliquer, comme le dit Claude Javeau, sont donc deux opérations sociologiques inextricablement liées l'une à l'autre, et le cheminement théorique éloigne le chercheur, dans ce *pas de deux* des opérations, des contraintes et sociologies « locales », pour nécessairement l'amener vers une sociologie qui soit générale, ou vers sa consœur anthropologique qui ait les ambitions les plus éloignées de l'ethnographie et de la monographie¹⁵⁵.

C'est ainsi que partant des typologies et dispositifs existants en matière de « violences à l'école », on arrive insensiblement à une curiosité scientifique envers la notion même de « violence ». Il apparaît que cette dernière peut servir de trame aux quatre contextualisations proposées dans cette étude des « violences à l'école ». Nous entrevoyons ainsi la manière dont la sociologie générale ou l'anthropologie répondent aux problématiques de « terrain » et tâchent justement de ne pas les limiter, de ne pas les *enfermer* dans ces terrains.

*
* *

Au cours de ces deux années de recherche, le contact avec le « terrain » pour les deux chercheurs a été l'occasion d'une riche expérience humaine, au-delà des perspectives théoriques mises en jeu. Confrontés à ce terrain vivant, parfois miné, où s'entrecroisent les efforts et les passions mises en œuvre par les praticiens de l'éducation, nous avons comme tous les autres participants à l'action été bouleversés par les situations qui se déroulaient sous nos yeux. Etre éducateur aujourd'hui dans un établissement de relégation est un métier à la fois riche et très difficile. C'est le respect qui nous est venu à l'esprit au cours de la recherche à l'égard de ces femmes et de ces hommes qui s'efforcent de rendre un avenir à des élèves qui voient leurs illusions de départ filer comme le sable entre leurs mains.

Les projets et stratégies qui ont été présentés dans cet article n'apparaissent que comme un emplâtre local, une tentative de fortune de reconstituer ce qui fait défaut au système

¹⁵⁵ JAVEAU C., *Le bricolage du social. Un traité de sociologie*, Paris, Presses Universitaires de France, 2001, pp. 211-225.

scolaire dans son entièreté. La lecture des perspectives théoriques présentées dans cet article renvoie ces essais, ce « bricolage magnifique » réalisé sur le terrain, à la lutte désespérée de personnes dévouées contre ce que le système social et scolaire dans sa globalité introduit comme inégalités et injustices. Aussi, comme nombre d'auteurs travaillant dans le domaine de ces « violences à l'école », nous pensons qu'il s'agit bien de distinguer les « stratégies » présentées ici, qui sont de précieux « sauvetages » dans des contextes de fortune, des « solutions » de la problématique sociale des « violences », qui se situent dans le champ politique et ne peuvent être que de la responsabilité du politique.

Bibliographie

AUGÉ M., « Qui est l'autre ? Un itinéraire anthropologique », *L'Homme*, n°103, juil.-sept, 1987, XXVII (3).

AUGÉ M., « Le sacré aujourd'hui », *Raison présente*, n° 101, 1992.

BALAZS G., SAYAD A., « La violence de l'institution », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°90, 1991.

BALANDIER G., « L'expérience de l'ethnologue et le problème de l'explication », *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. XXI, 1956.

BARRÈRE A., MARTUCCELLI D., « La citoyenneté à l'école: vers la définition d'une problématique sociologique », *Revue française de sociologie*, n°34/4, 1998.

BÉAUD S., « Les "bacs pros", La "désouvriérisation" du lycée professionnel », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 114, 1996.

BELLIER I., « Regard d'une ethnologue sur les énarques », *L'Homme*, 121, janvier-mars 1992, XXXII (1), p. 103.

BOURDIEU P., « Les rites d'institution », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°43, 1982.

BOURDIEU P., « L'ordre des choses. Entretien avec deux jeunes gens du nord de la France », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°90, 1991.

BOURDIEU P., « L'école et la cité », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 91-92, 1992.

BOURDIEU P., CHAMPAGNE P., « Les exclus de l'intérieur », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 91-92, 1992.

BROCCOLICHI S., « Orientations et ségrégations nouvelles dans l'enseignement secondaire », *Sociétés contemporaines*, n°21, 1995.

DANNEQUIN C., « Interactions verbales et construction de l'humiliation chez les jeunes des quartiers défavorisés », *Mots*, n°60, septembre 1999.

DEBARBIEUX E., DUPLUCH A., MONTOYA Y., « Pour en finir avec le "handicap socio-violent" : une approche comparative de la violence en milieu scolaire », in CHARLOT, B. et ÉMIN, J. C. (s.l.d.), *Violences à l'école. État des savoirs*, Paris, Armand Colin, 1997.

DEBARBIEUX E., TICHIT L., « Le construit « ethnique » de la violence », in CHARLOT B. et ÉMIN J. C. (s.l.d.), *Violences à l'école. État des savoirs*, Paris, Armand Colin, 1997.

DUPREZ D., KOKOREFF M., « Usages et trafics de dogues en milieux populaires », *Déviance et société*, vol. 24, n°2, 2000.

GOFFMAN E., *Asiles, Études sur la condition sociale des malades mentaux*, Minit, Paris, 1968.

GOFFMAN E., *Stigmate, Les usages sociaux des handicaps*, Minit, Paris, 1975.

HÉRITIER F., « Les matrices de l'intolérance et de la violence », in HÉRITIER F. (s.l.d.), *De la violence II. Séminaire de Françoise Héritier*, Paris, éditions Odile Jacob, 1999.

(de) HEUSCH L., « Dernière leçon », *Revue de l'Institut de sociologie*, 1993/1-4.

HUGHES E. C., *Le regard sociologique. Essais choisis*, Paris, Editions de l'École des hautes études en sciences sociales, 1996.

JAVEAU C., *Leçons de sociologie*, Paris, Armand Colin, 1997.

JAVEAU C., *Le bricolage du social. Un traité de sociologie*, Paris, Presses Universitaires de France, 2001.

JORION P., « Quelques réflexions sur les conditions de l'enquête de terrain en anthropologie sociale », *Revue de l'Institut de sociologie*, 1974-4.

KINSEY R., « Les plus belles années de votre vie ? », *Déviance et société*, vol. 18, n° 1, 1994.

LEPOUTRE D., « La photo volée. Les pièges de l'ethnographie en cité de banlieue », *Ethnologie française*, XXXI, 2000.

LÉVI-STRAUSS C., « Retours en arrière », *Les temps modernes*, n°598, mars-avril 1998.

MAUGER G., FOSSÉ-POLIAK C., « Les loubards », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 50, 1983.

MAUGER G., « Les mondes des jeunes », *Sociétés contemporaines*, n° 21, 1996.

MOREAU G., « La mixité dans l'enseignement professionnel », *Revue française de Pédagogie*, n° 110, janvier-février-mars 1995.

PAYET J.-P., « Violence à l'école : les coulisses du procès », in CHARLOT B. et ÉMIN J. C. (s.l.d.), *Violences à l'école. État des savoirs*, Paris, Armand Colin, 1997.

PÉGARD O., « Une pratique ludique urbaine : le skateboard sur la place Vauquelin à Montréal », *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. CIV, 1998.

PERALVA A., « Des collégiens et de la violence », in CHARLOT B. et ÉMIN J. C. (s.l.d.), *Violences à l'école. État des savoirs*, Paris, Armand Colin, 1997.

RAMOGNINO N., FRANDJI D., SOLDINI F., VERGÈS P., « L'école comme dispositif symbolique et les violences scolaires : l'exemple de trois collèges marseillais », in CHARLOT B. et ÉMIN J. C. (s.l.d.), *Violences à l'école. État des savoirs*, Paris, Armand Colin, 1997.

TESTANIÈRE J., « Chahut traditionnel et chahut anémique dans l'enseignement du second degré », *Revue française de sociologie*, VIII, numéro spécial, 1967.

VAN HAECHT A., *L'école à l'épreuve de la sociologie, Questions à la sociologie de l'éducation*, coll. « ouvertures sociologiques », De Boeck Universités, Paris-Bruxelles, 1998.

WACQUANT L., « Le gang comme prédateur collectif », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°101/102, 1994.

WILLIS P., « L'école des ouvriers », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 24, 1978.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	2
CHAPITRE I. MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE	5
1. Sur le terrain des établissements	5
2. Pourquoi un « terrain » ?	5
3. La monographie : un tableau du réel observable né de l'empirie	10
4. L'agencement de la théorisation	10
CHAPITRE III. L'ANALYSE EN INSTITUTION TOTALE	12
1. La définition de l'institution totale et les limites du modèle	12
2. La fermeture sur le monde	14
2.1. Une dualité intérieur <i>versus</i> extérieur	14
2.2. Stages, sorties, communication avec les parents d'élèves	14
2.3. La reconstitution d'un univers propre	20
2.4. Les cérémonies d'entrée en institution scolaire	23
2.5. Comment réduire la tension entre l'intérieur et l'extérieur ?	31
3. Distance et dualité entre le personnel et les élèves	34
3.1. Deux types principaux d'agents, le personnel et les élèves	34
3.2. La distance entre personnel et élèves	34
3.3. Comment s'exerce la dualité ? Le problème de l'autorité	36
3.4. Les conflits qui naissent dans cette perspective de dualité	37
3.5. Les métamorphoses de l'autorité	40
3.6. Comment conserver la cohésion ? Le rôle des cérémonies	41
3.7. La sociabilité intra-catégorielle des élèves et du personnel	43
3.8. Les limites de la dualité	48
4. Une vie clandestine au sein de l'institution scolaire ?	52
CHAPITRE IV. L'UNIVERS SPÉCIFIQUE DE L'INSTITUTION	57
1. De la dualité à l'altérité	57
2. La mise en ordre symbolique du monde	59
3. La violence de l'ordonnement symbolique d'un monde	64
CHAPITRE V. LES PROCESSUS STIGMATIQUES	66
1. Définitions et caractéristiques essentielles du stigmaté	66
2. Les processus stigmatiques au sein des établissements scolaires étudiés	69
2.1. Trois processus stigmatiques	69
2.2. Quels sont les droits que le processus stigmatique remet en question ?	75
2.3. L'itinéraire moral de l'individu stigmatisé	76
2.4. L'information sociale et le contrôle de l'information	77
2.5. L'identité pour soi	79
2.6. Les conséquences sur l'interaction	81
2.7. Le chevron	85
3. La violence des processus stigmatiques	86

CHAPITRE VI. L'EXERCICE DE LA DOMINATION	89
1. Les exclus de l'intérieur	89
2. Les filières déshéritées	91
3. Les systèmes de valeurs associés à l'enseignement professionnel	92
4. Le ludique, une dimension ignorée	98
CHAPITRE VII. QUELLES STRATÉGIES INSTITUTIONNELLES DE PRÉVENTION ET DE TRAITEMENT DES INCIDENTS ?.....	103
1. Une « stratégie » n'est pas une « solution »	103
2. Des stratégies à court terme, l'usage de la « négociation »	104
3. Des stratégies sur le long terme	108
3.1. Le contexte des stratégies d'action	109
3.2. Huit stratégies d'action à moyen ou long terme.....	109
CONCLUSIONS.....	115
BIBLIOGRAPHIE.....	117