Document généré le 26 juin 2025 14:44

Lien social et Politiques

Carrière morale et itinéraire moral dans les écoles « de dernière chance » : les identités vacillantes
Moral careers and trajectories in “last chance” schools. Shifting identities

Philippe Vienne

Numéro 53, printemps 2005

Identités : attractions et pièges

URI : https://id.erudit.org/iderudit/011646ar
DOI : https://doi.org/10.7202/011646ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Lien social et Politiques

ISSN

1204-3206 (imprimé)
1703-9665 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Vienne, P. (2005). Carrière morale et itinéraire moral dans les écoles « de dernière chance » : les identités vacillantes. *Lien social et Politiques*, (53), 67–80. https://doi.org/10.7202/011646ar

Résumé de l'article

Deux grilles de lecture sont sollicitées comme principes d’intelligibilité permettant une approche compréhensive des établissements scolaires « de dernière chance », qui accueillent un public d’élèves relégués. L’institution totale, à travers le concept de carrière morale du reclus, et la stigmatisation, à travers l’itinéraire moral du stigmatisé, permettent de comprendre les identités des élèves à travers un mélange d’enfermement et de sentiment d’enfermement dans un univers scolaire cloisonné, et d’interactions et de jugements scolaires disqualifiant les élèves. Les enjeux interactionnels, brouillage et malaise dans la communication, les stratégies de présentation de soi ou de dissimulation de la biographie aident à saisir ce qui rend vacillantes et chancelantes ces identités d’élèves.

© Lien social et Politiques, 2005

Ce document est protégé par la loi sur le droit d’auteur. L’utilisation des services d’Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d’utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l’Université de Montréal, l’Université Laval et l’Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

Carrière morale et itinéraire moral dans les écoles « de dernière chance » : les identités vacillantes

Philippe Vienne

Pourquoi ton chien et ton coq sont-ils à l'attache ? demandé-je. À Sakhaline, tout le monde porte des chaînes, ironise-t-on. C'est l'endroit qui veut ça.
Tchekhov, *L'Île de Sakhaline*

Anton Tchekhov a mené sur l'île de Sakhaline (Extrême-Orient russe) une enquête minutieuse sur l'organisation et la vie sociale des bagnards et colons habitant et tentant de survivre sur cette île moisie, Cayenne glacée et inculte[1]. Ce témoignage nous permettra d'introduire ce qui se passe en matière de combinaison de « carrière morale » et d'« itinéraire moral » dans les établissements scolaires de « dernière chance », à la lumière des théorisations d'Erving Goffman sur l'institution totale et le stigmate. La phrase mise en exergue est en effet un puissant évocateur de la situation des habitants de Sakhaline, mélange d'enfermement dans une *institution totale* étendue aux vastes proportions de cette île isolée du monde, et de *stigmatisations* dénigrant leur identité de bagnards ou, à tout le moins, de colons de second ordre, relégués sur une île dont personne ne veut. À la « carrière morale » du reclus de l'institution totale répond donc l'« itinéraire moral » du stigmatisé à l'identité déclassée.

La situation des établissements « de dernière chance » où j'ai mené mes travaux de terrain[2] mérite, comme celle de Sakhaline d'être *interprétée* en fonction de deux principes d'intelligibilité au sens de Robert Castel (Castel, 1968). Le premier est l'« institution totale », qui aide à comprendre l'enfermement et le sentiment d'enfermement dans l'établissement déshérité, avec en perspective la possibilité de mieux saisir comment se construit l'identité de l'élève selon une « carrière morale » en institution totale (Goffman, 1968). Le second est l'ensemble des « stigmatisations quotidiennes » qui ont marqué la trajectoire des élèves entraînés par l'échec vers les établissements étudiés, et forment également une donne importante de la vie quotidienne dans ces écoles; ce principe permet de saisir l'« itinéraire moral » de l'élève stigmatisé au fil de ces stigmatisations (Goffman, 1975). Pour illustrer chacune des grilles de lecture en matière d'identité, je reprendrai des éléments de mon travail de terrain (voir l'encadré).

École et institution totale

À l'application à l'institution scolaire contemporaine de la théorisation goffmanienne sur l'institution totale, on oppose généralement des considérations « techniques » sur la nature de cette dernière (Vienne, 2003), en soulignant l'*ouverture* au monde de l'école moderne. Si l'école est « ouverte » (à son environnement social et économique, aux parents d'élèves, au quartier, etc.), il n'y a plus de raisons de faire intervenir une grille de lecture adaptée à l'étude

Lien social et Politiques–RIAC, 53, *Identités : attractions et pièges.* Printemps 2005, pages 67-80.

Observation participante en situation d'enseignant à des élèves de terminale professionnelle

Dans ma classe de morale non confessionnelle de terminale professionnelle (une vingtaine d'élèves de sections différentes), ce qui se déroulait au quotidien dès le premier cours ressemblait au *chahut anomique* décrit par Testanière, à savoir un désordre chaotique, mené par des figures différentes et parfois antagonistes au sein des élèves. Il y avait bien ces deux élèves au premier rang de la classe, qui avaient cherché à participer au cours dès le début. Deux élèves qui ont de la compassion devant mes problèmes avec le reste de la classe, mais qui hésitent néanmoins (non sans raison) à manifester plus clairement leur soutien à mon égard, ou à prendre ma défense (à cause de la pression des pairs). Un de ces deux élèves, William A., d'origine ghanéenne, anglophone, aux grandes difficultés à s'exprimer en français, prit clairement ma défense au cours de l'année, et subit apparemment les représailles des autres élèves, sans que le personnel sache clairement ce qui se passait. Parmi les élèves « difficiles », c'est de ma relation avec Steve B., qui causait des incidents répétés mais restait isolé, peu suivi par les autres dans ses tactiques, que je vais parler.

des formes scolaires plus anciennes que sont le collège médiéval ou l'institution scolaire qu'a connue Durkheim[3], car l'« institution totale » suppose la *fermeture au monde* de l'institution. C'est oublier que l'« ouverture » invoquée est essentiellement rhétorique[4].

François de Singly a bien mis en évidence au contraire l'actualité d'une grille de lecture en termes d'institution totale dans le cadre scolaire, en s'attachant à montrer combien, dans les pédagogies réformistes de type Freinet, on ne chassait l'autorité « traditionnelle » que pour mieux réintroduire des formes plus insidieuses de domination, à travers la psychologisation des relations de domination. À la férule se substituent la « confiance », le « respect bilatéral » entre maître et élève et la transparence des sentiments (de Singly, 1988). Mais ainsi s'installe ce qui se rapproche du « totalitarisme doux » décrit par Baudry, une domination par persuasion invisible, inconsciente (Baudry, 1988). La « forme scolaire » se transforme mais l'institution totale comme grille de lecture compréhensive permet de visualiser la domination qui continue à se perpétuer sous d'autres atours.

Pour ma part, a contrario de la thèse très rhétorique d'une ouverture toujours croissante de l'école au monde qui l'entoure, je soulignerai le *renfermement* accentué, sur des aspects matériels et intellectuels, qui se déroule dans les établissements de « dernière chance » où sont relégués les « exclus de l'intérieur ». Ces établissements, étiquetés comme « difficiles » (non sans raisons), parfois en proie à des intrusions de bandes extérieures, en sont venus dans certains cas à mettre en place des *dispositifs de contrôle et de surveillance* (caméras de surveillance, agents de sécurité de sociétés privées) qui pourraient annoncer une relative mise en forme « sécuritaire », à l'américaine, des barrières traditionnelles, historiques, entre eux et le monde qui les entoure[5].

La situation des établissements E1 et E2 s'oppose en termes d'architecture. Le vaste bâtiment industriel qui abrite E1, ainsi que d'autres espaces d'enseignement, date pour partie des années 1930. Sans préau pour les élèves, il se compose de différentes ailes reliées entre elles. À l'arrière du bâtiment principal, une arrière-cour isole d'un autre bâtiment plus petit relevant d'une autre école, et d'une zone verte où deux carcasses de voitures destinées à appuyer les cours de pratique professionnelle achèvent de rouiller. Des barrières Nadar empêchent l'accès par le rez-de-chaussée aux échelles d'incendie menant au toit du bâtiment. En principe, les élèves des différentes écoles ne peuvent entrer que par le hall principal du corps de bâtiment. Les vigiles se tiennent dans le hall de l'école. La surveillance des vigiles dans ce hall est complétée par des dispositifs au sein du personnel; ainsi, chaque matin dans l'établissement E1, de manière à éviter les intrusions, il y a « filtrage » des élèves par un « sas » humain de membres du personnel (éducateurs, enseignants, sous-direction). L'entrée des élèves dans un goulet d'étranglement entre les vigiles d'une part et les membres du personnel d'autre part illustre assez bien la césure qui se crée, dans le regard et l'expérience des élèves comme des membres du personnel, entre l'école et le monde extérieur.

L'établissement E2, construit dans les années 1970, est de dimensions plus réduites et percé de nombreuses

baies vitrées; autour du bâtiment s'étendent un préau, des espaces sportifs et une zone verte. Une grille entoure l'école, et les élèves ne peuvent entrer que par la porte grillagée, qui est contrôlée par ouverture électrique en dehors des heures d'arrivée et de départ des élèves. Un éducateur «filtre» quelquefois les arrivées à cette porte, en contrôlant aussi la présence du journal de classe, document qui faisait l'objet d'un trafic amusant : les élèves se repassaient le même document par la grille et empêchaient ainsi l'information les concernant d'être portée dans ce journal à l'attention des parents.

Mais à cette fermeture matérielle, *défensive* des deux établissements à l'égard de l'environnement, qui va se radicalisant, s'ajoutent toutes sortes de fermetures intellectuelles. La question des sorties éducatives ou ludiques avec les élèves en est un premier exemple. Les incidents répétés qui se sont déroulés lors des sorties et voyages avec les élèves ont érodé la bonne volonté des membres du personnel scolaire qui les organisent et y engagent leur responsabilité. Aussi, malgré l'idée répandue au sein du personnel que les sorties sont «bonnes» pour le climat relationnel avec les élèves, elles sont abandonnées progressivement. Ensuite, ce qui est plus grave, vient la faillite de l'organisation des stages en milieu professionnel. Leur population étant composée d'élèves relégués, rassemblés de manière homogène dans une origine marocaine commune, ces établissements se heurtent à des refus très clairs mais uniquement officieux de la part des dispensateurs de stages (banques, chaînes de montage, etc.). Qui pour des raisons de «visibilité auprès des clients», qui pour des raisons de délit de faciès (*racial profiling),* ces derniers refusent d'accueillir leurs élèves[6]. Une autre «porte» se ferme donc entre les établissements et le monde qui les entoure. L'attitude des parents vient compléter le tableau de cette fermeture : aux injonctions actuelles de «participation» des parents d'élèves à la vie d'un établissement (visant toujours à y «améliorer» le climat relationnel) ne répond qu'une très faible implication des parents dont la distance sociale et culturelle avec le monde de l'école est la plus grande. Peu habitués aux codes et langages de l'école, ces parents hésitent à en emprunter la porte, et ne sont sollicités que trop tard, généralement lorsqu'il s'agit d'acter la situation de quasi-exclusion de l'établissement de leur enfant. L'absence des parents renforce la dualité d'un tableau du social où deux catégories seulement se rencontrent et s'opposent : les élèves et le personnel.

Les «ingrédients» de l'institution totale sont à présent réunis : à une *fermeture* relative au monde qui entoure l'institution[7] s'ajoute une *autorité* exercée par le personnel d'encadrement sur les usagers de l'institution. Ces deux caractéristiques, que j'isole parmi d'autres citées par Goffman, sont celles que l'on peut considérer comme essentielles au *type idéal* qu'est l'institution totale. Elles peuvent nous aider à comprendre la vie sociale des établissements déshérités, et à voir comment se construit l'identité des élèves dans cet univers cloisonné.

École et gardiennage

L'anthropologue américain John Devine a bien mis en évidence un aspect qui me semble crucial dans cette vie sociale (Devine, 1996), en évoquant le rôle des agents de sécurité qui, dans les écoles newyorkaises, se subrogent aux enseignants pour toutes les questions de surveillance et de contrôle (y compris physique) des élèves, que les enseignants ont abandonnées. C'est la part croissante du *gardiennage* dans les établissements scolaires qu'il faut retenir, représenté dans l'exemple précédent par des vigiles qui assument la sécurité dans une école publique qualifiée par Devine d'«institution disloquée». En utilisant le terme «gardiennage», Goffman avait dénoncé l'hypocrisie du système psychiatrique des années 1950. À ses yeux, le «rangement» des malades dans l'hôpital est une fonction officieuse de cette institution, simplement destinée à *mettre à l'écart* des êtres désignés comme les «mauvais produits» d'un système social, mais impuissante à les «soigner» et à les «réhabiliter» comme le suppose la mission officielle de l'hôpital (Goffman, 1968 : 121, 406)[8].

Le gardiennage revient comme notion majeure à l'heure actuelle pour éclairer ce qui se déroule dans les établissements scolaires de fortune. Après l'écroulement de leurs aspirations et carrières scolaires, les élèves qui arrivent dans les établissements «de dernière chance», «forteresses» défensives, se heurtent à une situation scolaire où la relative faillite du projet d'enseignement[9] conduit, au pire à des activités *occupationnelles* où les élèves sont surveillés dans la mesure du possible, au mieux à une socialisation où l'éducatif l'emporte sur le scolaire. L'absentéisme d'une partie des enseignants vient renforcer cette situation de gardiennage. Les élèves arrivent le matin à l'école pour apprendre que leur professeur ne viendra pas (le tableau des absences est généralement rempli). Un dilemme se pose alors pour les res-

ponsables de l'établissement. Libérer les élèves conduit souvent à des plaintes et répercussions négatives venant de l'extérieur (les élèves ont provoqué des incidents dans le métro, etc.). Les conserver au sein de l'établissement implique de les occuper durant les plages vacantes de la journée scolaire, qui commence farouchement à ressembler à un gruyère. Et ils sont alors confiés aux membres les plus subalternes du personnel (les aides-éducateurs)[10], par une délégation du « sale boulot » *(dirty work)* qu'a très bien perçue Everett Hughes dans différents environnements professionnels (Hughes, 1996). La « surveillance » de ces élèves devient vite un piège aux mâchoires acérées pour le membre du personnel qu'on a affecté à cette tâche. Plus généralement, en posant un regard sans œillères sur les filières de relégation, il est raisonnable de se demander si, tel l'« asile » dénoncé par Goffman, l'école de la relégation ne devient pas un lieu de « rangement » où *parquer* les « mauvais produits » du système scolaire en attendant mieux.

Le gardiennage ainsi révélé, terriblement palpable à certaines heures de la journée (comme lors des surveillances), s'inscrit au cœur de la vie sociale d'un univers scolaire tournant autour de deux réalités quotidiennes : l'*enfermement* et le *sentiment d'enfermement.* Les allusions à cette fermeture sont malheureusement laissées en jachère dans la littérature sur le système scolaire et ses « violences » éventuelles. Or l'image de la *prison,* présente dans le regard des élèves sur leur établissement, est fondamentale pour qui veut comprendre ce qui se joue là en matière de construction des identités, tant pour les élèves que pour le personnel. Pour reprendre une image que Goffman avait associée dès 1957 à l'institution totale, mais qui n'est pas reprise dans son ouvrage *Asiles,* ils sont un peu comme dans une *serre* où s'exerce une pression institutionnelle, un sentiment d'oppression pèse sur ceux qui partagent l'institution, ils ressentent la pression quasi palpable, atmosphérique, d'un univers cadenassé (Goffman, 1957). On reconnaît cette pression dans le douloureux témoignage d'un chef d'établissement interviewé par Balazs et Sayad (1991), réduit au rôle de concierge pour défendre l'accès de l'école aux intrus (y compris physiquement), vivant coupé de sa famille, aux aguets dans son institution, en proie à l'amertume et au désarroi. La situation de ce principal est très significative de cette image de « serre » ou de « prison », qui vaut aussi pour les élèves et les membres du personnel gagnés par le sentiment d'être *pris au piège.*

La carrière morale

Le concept central de Goffman pour décrire l'expérience du reclus dans l'institution totale est la *carrière morale,* à savoir ce qui se construit comme identité dans les limites de ce « monde enfermé à l'intérieur d'un autre monde ». La *mortification* planifiée par l'institution totale pour asseoir sa domination sur les reclus pèse sur les identités de ces derniers, modèle ces identités par cette pesanteur envahissante et tyrannisante de l'institution (les reclus subissent également la tyrannie les uns des autres). La « bienvenue » décrite par Goffman en est un très bon exemple, car l'accueil ritualisé du nouveau reclus, dans les cérémonies organisées par le personnel d'encadrement, est destiné à bien lui faire comprendre qu'il a quitté le monde extérieur, et qu'il intègre l'univers de l'institution. La cérémonie met en scène à la fois la dualité entre le monde extérieur et l'univers de l'institution, et la dualité (ainsi que la *distance* à maintenir) entre personnel et reclus; le nouvel usager devra acter cette dualité.

Un rapport de force s'établit, dans le cadre de cette « bienvenue », entre le personnel et le nouveau venu qui « fait ses débuts ». Pour installer dès les premiers instants la pesanteur de l'institution sur le reclus, un *dépouillement* de ce dernier est organisé. Ses effets personnels lui sont retirés et il devra endosser dans certains cas l'uniforme de l'institution. J'ai vu dans ce cadrage théorique la possibilité de donner une autre lumière à une épineuse problématique de terrain. Certains règlements scolaires d'autorités locales, par souci de correction vestimentaire, prohibent le port du survêtement de sport (le « training »). Parmi les « petits rituels » du matin, lorsque le personnel met en place son sas humain destiné à filtrer les élèves, une vigilance se manifeste en matière d'apparence vestimentaire des élèves, et celui qui viendrait vêtu d'un « training » serait invité à rentrer chez lui pour s'habiller autrement. Cette mesure entraîne bien sûr son

lot de *défis* envers l'autorité, quand ils arrivent par provocation dans cette tenue, ou, comme cela arriva un jour à un collègue enseignant, quand l'élève décide de se déshabiller en classe pour enfiler triomphalement son «training» devant les pairs et l'enseignant. Mais cette interdiction d'une tenue valorisée par les élèves d'origine populaire, considérée par le personnel comme «sale» ou au moins inconvenante, peut aussi se lire comme un des dispositifs de mortification mis en place par l'institution scolaire. En interdisant aux élèves certains ports vestimentaires qu'ils considèrent comme pleinement légitimes voire valorisants, l'institution scolaire les *dépossède* de manière injuste à leurs yeux.

À l'interdiction du survêtement de sport s'ajoute une *imposition.* Dans l'établissement E1, où des filières professionnelles «lourdes» impliquent le travail en atelier, le «bleu de travail» devient l'uniforme nécessaire, obligatoire, pour la sécurité de l'élève devant la machine. Or, et les situations française et belge semblent marquées par la même réalité, les élèves se rebellent contre cette injonction en détruisant, modifiant ou perdant le bleu de travail, se débarrassant ainsi d'un attribut déclassé, symbole de leur aboutissement dans une filière d'enseignement non souhaitée au départ. Comme Béaud l'a montré, c'est aussi le refus du «destin d'ouvrier» pour des enfants d'ouvriers qui n'ont jamais choisi ces filières en connaissance de cause. Le refus du «bleu de travail» est le refus de l'emblème du destin scolaire qu'ils refusent d'assumer (Béaud, 1996). Mais à cette vue, qui concorde avec les théorisations de Bourdieu, peut s'ajouter une vue plus *institutionnelle* de la situation, où l'uniforme imposé intervient comme dispositif de mortification, coupant ainsi un peu plus profondément les élèves des attributs valorisés, notamment vestimentaires, de leur vie quotidienne à l'extérieur des murs de l'école, pour leur assigner les emblèmes déclassés de leur «prison» scolaire.

Pour faire face à la mortification institutionnelle, les reclus mettent en place différentes *stratégies d'adaptation,* sériées par Goffman. On remarque, dans ce cadre, l'importance d'un binôme «histoire de ses malheurs-histoire d'une réussite» dans les discours que le reclus tient au personnel : selon son auditoire, il peut alterner entre une vision triste et tragique de sa trajectoire (*sad tale),* destinée à susciter la compassion, et une version magnifiée et valorisée (une apologie), destinée à susciter l'envie et l'admiration. De même, au sein des élèves, selon l'interlocuteur du moment et les conditions de l'interaction, le reclus présente sa biographie stratégiquement : il exprimera des regrets à propos d'un incident, en insistant par exemple sur la *sad tale* d'une trajectoire d'échec à la fois social et scolaire, ou magnifiera à l'égard de ses pairs les mêmes aspects de sa trajectoire. Ce qui est destiné à susciter la pitié chez les uns est retourné stratégiquement pour susciter l'admiration des pairs, le reclus insistant par exemple sur ses conduites de défi envers l'autorité ou sur le cumul d'un grand nombre d'exclusions d'établissements.

Les histoires d'une réussite

Steve B. se faisait «chambrer» régulièrement par ses pairs. Dès mon premier cours, les petites provocations que lancent les autres élèves pour distraire l'attention se dirigent en partie vers lui : «Untel fume du shit, c'est un drogué», «Regardez M'sieur, il a les yeux tout rouges», «Il deale», etc. En réponse, Steve ricane, ne dément pas et en rajoute même par des remarques délirantes : «Et si on donne du LSD à une vache, M'sieur ?». Les autres demandent : «C'est quoi du LSD ?». On me demande régulièrement le même jour : «Et vous M'sieur, vous fumez du shit ?». «Ouais, il a une tête à fumer, le prof.» Dans ce registre de provocation qui ne se limite pas à la thématique de la consommation de drogues douces, mes élèves avaient aussi insisté lourdement sur leurs «petits ennuis» répétés avec la justice et la police, se donnant une image de «durs», mais refusant de me donner plus de détails. Leur fascination non dissimulée pour les figures «légendaires» du grand banditisme, leurs rodomontades en la matière («Eh M'sieur, si vous me donnez 5000 francs je vous trouve une arme à feu dans les 24 heures») composent également l'*histoire d'une réussite* contée au professeur par provocation, qui conteste le système de valeurs que l'enseignant est censé représenter, en imposant des constructions biographiques et tout un légendaire opposés à ce système. Cette apologie est donc en partie une fiction, une construction stratégique, qui ne se rattache pas nécessairement à des éléments réels de leur biographie.

Cette valse des éléments biographiques finit par engendrer une méfiance viscérale chez certains membres du personnel quant à la véracité des «histoires», qui comportent effectivement déformations et mises en boîte destinées à «tester» leurs réactions. Cette méfiance est accentuée par une relation de dualité et de distance fortement ancrée entre personnel et élèves; il peut d'ailleurs être *stratégiquement* nécessaire de montrer, dans les interactions avec

les élèves, que l'on n'est « pas dupe », que l'on « ne marche pas », même si quelquefois la véracité des histoires ne peut être mise en doute. Entre le vrai et le faux, et avec cette méfiance institutionnalisée, un *brouillage* dans la communication se met en place.

Goffman a montré que cette mise en doute systématique des « histoires » et leur recomposition selon l'auditoire pouvaient créer dans l'univers social de l'institution totale une sorte d'*apathie civique.* L'institution favorise l'émergence d'un « contexte moral peu sérieux » où se construire un « moi » et le voir détruire devient une espèce de jeu cynique. Et voir cela comme un jeu, selon l'auteur, c'est en quelque sorte perdre le *sens moral* tant l'*emprise du jeu* devient prépondérante. Puisque le « moi » est ouvert à tous, visible, qu'il n'est plus protégé des regards, le reclus éprouve une lassitude morale, un relâchement tel qu'il lui est difficile de prendre le monde de l'institution au sérieux. C'est dans ce contexte que peut apparaître de la part des « malades » en hôpital psychiatrique une sorte de désinvolture associée à un humour macabre, qui les pousse à tenir tête au personnel et à retourner insulte pour insulte. Dans la mesure où les reclus ont « très peu à perdre en matière de réputation et de droits », ils peuvent se permettre de telles libertés de conduite (Goffman, 1968 : 221-223).

Steve B., seul contre tous

Une scène se déroulant dans ma classe permettra d'illustrer conjointement l'apathie civique et une *sad tale* d'élève. Avec Steve B., les incidents vont augmenter en importance au cours de l'année, les insultes et les menaces succédant au tutoiement répété par provocation. Durant le ramadan, à l'heure où je donne cours (de morale non confessionelle, je précise) au seul élève présent (William), entre soudain dans la classe, très en retard (trop) et assez bravache, Steve, qui s'installe sans faire attention à mes remarques et fait mine de ne s'adresser qu'à William, pour lui demander par exemple combien il a acheté son « portable ». Lorsque je le menace une dernière fois en lui demandant de sortir de mon cours à cause de son retard, il exhibe triomphalement un mot du secrétariat justifiant son retard. Je le renvoie au secrétariat, et durant l'absence de Steve, William m'explique que ce que fait Steve est scandaleux, et que jamais en Afrique les choses ne pourraient se passer comme ça : « Si, dans la rue, je me conduis mal, n'importe qui pourrait me frapper, même pas quelqu'un de ma famille ». Lorsque Steve revient, un quart d'heure plus tard, je continuais un cours sur les attentats racistes contre les Tsiganes commis en Autriche. Steve, en faisant moins mine de me défier, se met alors à parler un peu comme si je n'étais pas là, en monopolisant l'attention, pour causer « bagnoles » avec William. Je rappelle William à l'ordre en disant que le cours continue et, durant la dernière demi-heure, une discussion un peu échevelée s'ensuit où Steve, sans vraiment « participer », lance des déclarations sur la *misère,* sur la « merde » qu'on vit « autour de lui », et ce faisant me dénie le droit de parler de cette misère : « Vous ne comprenez pas le monde avec tous vos diplômes »; « Vous n'avez jamais été dans la merde. Ou alors c'était parce que vous n'avez pas reçu votre mois chez vos parents ». J'abonde alors dans son sens parce que je sais que c'est de lui qu'il est en train de parler, et que le fait de parler le soulage sans doute, même s'il ne veut pas le reconnaître. En effet, Steve parle en termes généraux, comme s'il ne s'agissait pas de lui, mais c'est bien *son* histoire qu'il est en train de me raconter. Je laisse s'écouler cet exutoire. Il me présente ainsi son « idéal » de vie, où il est seul, où il ne peut faire confiance à personne et où il s'en sortira *seul contre tous :* « Moi je crois à la volonté. Je m'en sortirai tout seul, je n'ai besoin de personne »; « Quand vous êtes vraiment dans la merde, il n'y a plus personne autour de vous ». 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. J'en viens à me demander, la gorge serrée, *mais qu'est-ce que je fous ici ?*

Je dirai que ces aspects de la carrière morale se retrouvent au moins en germe dans l'institution scolaire défavorisée. Faute de sens à investir dans leur scolarité, faute de légitimité à lui reconnaître, et dans le cadre de ce sentiment d'échec et d'humiliation que l'École peut faire subir, certaines situations de conflit ou de retrait des élèves en établissement scolaire défavorisé peuvent

être lues dans les termes utilisés par Goffman, qui parlait d'«apathie civique» et de «lassitude morale» des reclus.

Mais au-delà de cette réponse du reclus à la mortification institutionnelle, il faut encore considérer deux autres de ses tentatives pour contrer l'emprise de l'institution et s'y assurer une «survie ontologique», à savoir l'*installation* dans l'institution totale et l'existence d'une *vie clandestine* au sein de cette dernière.

Commençons par la seconde proposition. Goffman présente la «vie clandestine» *(underlife)* comme l'ensemble des «adaptations secondaires» des reclus à l'institution totale. Il existe à mon sens une vie clandestine dans les établissements scolaires étudiés, qui vient de l'accumulation de ce qui peut être défini comme l'ensemble des résistances et adaptations introduites par les élèves pour lutter contre l'emprise mortifiante de leur univers scolaire. Puisque les carrières scolaires ont perdu une bonne partie de leur sens pour ces «exclus de l'intérieur», il leur reste, comme l'ont montré Bourdieu et Champagne, à «tuer le temps» passé au sein de l'institution, notamment en réintroduisant des éléments de la vie quotidienne hors des murs de l'école qui deviennent d'autant plus légitimes que l'école perd en comparaison de sa légitimité (Bourdieu et Champagne, 1992). Mais à cette approche en termes de système scolaire dégagée par les deux auteurs se combine une réalité plus institutionnelle, celle d'un univers scolaire fermé au monde, où il devient nécessaire pour les élèves de se créer un *univers qui leur est propre* pour contrebalancer la mortification institutionnelle, afin d'assurer leur survie ontologique. Dès lors, l'occupation officieuse d'espaces réservés à la sociabilité des élèves, hors de la vue et du contrôle du personnel, est une manière de réinventer la vie scolaire à ses propres fins, de «détourner» l'institution *(working the system)* à son avantage, comme l'indique Goffman lorsqu'il parle notamment de la «géographie de la liberté» recréée par les patients psychiatriques qui détournaient les espaces de leur fin institutionnelle, en y créant des *zones franches* hors de la vue et du contrôle du personnel.

Ainsi, l'établissement E1 fournit deux illustrations de la «vie clandestine». Dans les cours de mécanique garage, les élèves peuvent utiliser leur propre véhicule pour le cours et y engager des réparations. Ils manifestent alors plus de bonne volonté, trouvant dans le cours un avantage direct à retirer. L'enseignant qui offre ce «petit service» aux élèves introduit dans l'institution totale ce que Goffman appelle «relation de patron à protégé». Par ailleurs, les élèves s'étaient approprié le sous-sol de l'une des ailes du bâtiment, où ils pouvaient boire, manger et fumer à l'abri du contrôle du personnel. Le personnel de nettoyage se plaignait de traces de miction dans ce sous-sol. Les surveillants-éducateurs y faisaient parfois une «descente», mais une sorte de tolérance informelle à l'égard des élèves s'était peu à peu installée.

Dans l'établissement E2, c'est le hall d'entrée de l'établissement qui avait été «occupé» par les élèves. Les élèves arrivés en retard ou renvoyés du cours étaient installés dans un même espace, le «local-retrait», sous la surveillance d'un aide-éducateur. Cet espace ainsi que le hall attenant était rapidement devenu, quand je l'ai connu au cours de ma première année d'observation, une sorte de «carrefour magnétique» du décrochage scolaire. Les élèves y trouvaient une sociabilité ludique et bruyante, y téléphonaient avec leur «portable» et, systématiquement, se faisaient renvoyer du cours ou arrivaient en retard afin de regagner cet espace devenu très plaisant à leurs yeux.

Nous voyons que les élèves s'approprient ainsi l'institution bien autrement que dans les termes «idéaux» prônés par les pédagogies de «participation» des élèves à la vie scolaire. Et il peut arriver qu'à force de se réapproprier l'institution en la réinventant, les élèves s'y «installent». C'est tout le domaine de l'*installation* du reclus au sein de l'institution totale qui nous arrêtera ici. Pour commencer, on ne saurait trop rappeler la fugacité des trajectoires d'élèves dans les écoles considérées. Le directeur de l'établissement E2 avait fait le calcul statistique qu'un élève passait en moyenne deux ans seulement dans son école. Des flux d'élèves entrant dans ces établissements et en sortant rapidement (par échec ou exclusion) sont donc à considérer. Il arrive qu'un élève contraint de quitter l'institution ne trouve une «place» que dans un établissement de réputation encore plus dégradée. Si la «greffe» prend mal, l'élève peut revenir, pour supplier par exemple le personnel ou la direction de le «reprendre», de lui laisser une seconde chance. On trouve régulièrement dans les couloirs de l'école de ces «petits fantômes», incapables d'intégrer leur nouvel établissement, et revenant comme aimantés vers leur école de départ.

Goffman a très bien rendu cette situation au sein de l'institution totale en parlant de l'«installation» des reclus. S'adapter à l'univers de l'institution, acquérir les «trucs» et «ficelles» qui permettent d'y survivre

au mieux demande du temps, de la ruse, des efforts. Perdre cet univers de référence que l'on a fini par conquérir, avec lequel l'on s'est *familiarisé,* représente sans doute une « cassure » considérable dans la trajectoire des reclus. Goffman montre ainsi que la « réintroduction » (et l'éventuelle « réhabilitation ») dans la « vraie vie », au-delà des murs de l'institution, peut poser de sérieuses difficultés au reclus, qui perd ses repères familiers et tâche donc quelquefois de retourner vers le monde mieux connu qu'il a dû quitter. Les « petits fantômes » scolaires que j'ai décrits sont dans la même situation limitrophe. Ils ont perdu l'univers avec lequel ils s'étaient familiarisés, reconstruisant un « pauvre » royaume en « réadaptant » ces écoles à leur meilleure convenance. Il leur faudra éventuellement construire une adaptation à leur nouvel univers de référence, prendre le temps d'en découvrir les « trucs » et « ficelles », les ruses avec le personnel, les jeux sur les espaces. N'est-il pas alors plus commode, plus rassurant, de tâcher de regagner l'univers perdu ?

Les stigmatisations dans l'école

La question de la trajectoire scolaire qui conduit les élèves vers ces établissements déshérités soulève à la fois celle de *ce qui s'est construit* au fil de ces passages négatifs et rapides d'un établissement à l'autre, par les échecs et les exclusions, et celle de *ce qui se déroule au quotidien* dans les établissements de « dernière chance » en matière de stigmatisations. Rappelons que Goffman définit le stigmate comme la *situation de l'individu que quelque chose disqualifie et empêche d'être pleinement accepté par la société.* Nous préférons à cette définition le caractère dynamique du processus social relationnel qu'est la stigmatisation. On peut définir celle-ci à travers l'interrelation entre les trois identités définies par Goffman : l'identité sociale, l'identité personnelle et l'identité pour soi. C'est en définitive un élément de l'*identité personnelle* (ce que l'on est de manière visible, ce qui se dégage de quelqu'un comme signes) qui vient bouleverser l'*identité sociale virtuelle* (le rôle que l'on était censé incarner aux yeux du public), disqualifiant la personne en révélant son *identité sociale réelle* dépréciée (ce que l'on devient alors réellement aux yeux du public); ce processus engendre des conséquences dommageables pour l'*identité pour soi* ou identité *sentie* (ce que l'on ressent de ce que l'on est) de la personne stigmatisée (Goffman, 1975 : 73-74 et 127-128).

L'application des stigmatisations comme principes d'intelligibilité des interactions et jugements scolaires est un domaine largement défriché par Claudine Dannequin. Les travaux sociologiques réalisés dans le prolongement de l'œuvre de Bourdieu reflètent également un intérêt pour le « stigmate scolaire » inspiré des théorisations sur la « reproduction ». Il est possible d'unifier ces perspectives en considérant quatre *formes* de stigmatisations à l'œuvre dans les établissements étudiés :

1. Une stigmatisation « tribale » au sens de Goffman (« ethnique » au sens de Bourdieu), qui peut prendre les aspects outrés du racisme.

2. Un autre groupe de deux stigmatisations essentiellement scolaires, ayant trait à la disqualification des élèves par le personnel sur des critères de *performances scolaires* et de *comportements adéquats* dans le cadre scolaire.

3. Une quatrième forme de stigmatisation, que nous n'examinerons pas ici, concerne la disqualification que les élèves font subir aux membres du personnel sur des critères ayant trait à la virilité (Vienne, 2005b).

Je ne m'étendrai pas sur la forme « tribale » de la stigmatisation[11], qui concerne le domaine qualifié par Dannequin (1999) de « remarques et comportements racistes et ségrégatifs ». Ces disqualifications culturelles ne sont évidemment pas le seul fait de membres du personnel à l'égard des élèves mais peuvent également, en miroir, aller des élèves au personnel, ou encore se manifester entre les élèves, lorsque ces derniers se repèrent et se désignent par leurs « origines » différentes (dans le registre connu du « sale » : *sale arabe, sale juif, noir, Belge…*). Les stages refusés aux élèves sont un prolongement de ces stigmatisations.

Goffman ne retient au sein du monde scolaire que les stigmatisations nées de l'*ostracisme* des pairs. Cette perspective limitée innocente l'institution scolaire, car elle ne tient pas compte des jugements scolaires, dont Bourdieu a relevé l'ethnocen-

trisme de classe en faisant ressortir ce qui sépare les «élus» des «exclus» du système (Bourdieu, 1982) et en montrant en quoi ce dernier conforte et reproduit la césure : les jeunes étudiants des classes favorisées correspondent aux «attentes», souvent inconscientes, des enseignants, et aux exigences de l'institution, sur des aspects comme la tenue (corporelle et vestimentaire), le style de l'expression ou l'accent, un ensemble de «petites perceptions de classe qui orientent, souvent de manière inconsciente, le jugement des maîtres». Les jugements scolaires peuvent également contenir «la coloration éthique des conduites et l'attitude à l'égard du maître et de la discipline scolaire» (Bourdieu, 1966).

La première forme de stigmatisation scolaire concerne les performances scolaires de l'élève. L'*identité sociale réelle* est celle du «mauvais» élève que ses capacités ou sa conduite devraient conduire soit à un échec au sein de l'établissement, soit dans un autre type d'établissement ou d'enseignement. D'où la phrase souvent entendue dans l'enseignement général : «Tu ne travailles pas, tu vas aller dans l'enseignement professionnel !» L'*identité sociale virtuelle,* celle qui était *attendue,* est par opposition celle qui permettrait 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 multiples. Du point de vue des résultats scolaires, ce peut être l'évaluation scolaire, et en particulier la constatation des difficultés de lecture et d'écriture, aux frontières de l'illettrisme pour certains élèves des deux établissements étudiés.

Le problème qui se pose alors, c'est qu'on peut se demander si les élèves ne sont pas systématiquement en décalage avec les *attentes* de leurs enseignants, «jamais vraiment à leur place» au fil de cette trajectoire d'échec et d'orientation. Ainsi, dans l'enseignement professionnel, la tentation est fréquente de la part des enseignants confrontés aux difficultés de la vie quotidienne d'invoquer que nombre d'élèves présents dans l'école sont sans doute *mal orientés* et devraient être renvoyés vers l'enseignement spécialisé en raison de caractéristiques psychologiques («caractériels», etc.).

Quant à la stigmatisation scolaire d'aspects dépréciés du *comportement* des élèves, elle se rattache en partie à une stigmatisation plus générale d'attributs associés à la jeunesse du sous-prolétariat. Ces attributs déconsidérés regroupent par exemple une apparence vestimentaire jugée indésirable, comme nous l'avons vu en ce qui concerne le survêtement de sport. Il peut s'agir également d'un langage dénoncé comme vulgaire, d'une gestuelle estimée agressive ou menaçante, d'un ensemble de comportements en raison desquels le personnel éducatif est amené à *disqualifier* un élève en le rappelant à l'ordre. Peut aussi s'exercer l'influence de certains éléments biographiques ayant trait au passé scolaire de l'élève : les établissements qu'il a fréquentés, leur réputation plus ou moins «difficile», un éventuel renvoi et ses causes, autant d'«indices» qui incitent le personnel à qualifier certains élèves de «caïds» ou de «crapuleux».

Si, dans le cadre des exigences fonctionnelles de l'ordre scolaire, le personnel éducatif peut juger légitimes ces rappels à l'ordre valant stigmatisation, les élèves peuvent ne pas ressentir les choses de la même manière. Leur trajectoire scolaire désenchantée peut les amener à considérer avec suspicion ces exigences d'ordre qui pour eux ont perdu leur légitimité et conservent peu de poids en comparaison de leurs exigences propres, associées à la vie qu'ils mènent hors de l'école, parfaitement légitime à leurs yeux. L'usage du téléphone cellulaire et du walkman dans l'école ou une certaine nonchalance en matière d'habillement deviennent légitimes à leurs yeux en comparaison des attentes de l'école à leur égard.

Goffman opère également une distinction cruciale pour comprendre le rôle de l'*identité personnelle* dans le jeu des stigmatisations. La différence entre l'individu *discrédité* et l'individu *discréditable* pose la question de la *perceptibilité* du stigmate. L'individu discrédité est déjà identifié comme stigmatisé, tandis que celui qui est discréditable s'efforcera de *cacher* l'attribut source de stigmatisation. En ce qui concerne les stigmatisations liées aux performances ou au comportement scolaires, l'élève peut dissimuler, voiler délibérément une partie de sa biographie susceptible de le disqualifier dans une relation sociale avec un membre du personnel. Ou la connaissance du parcours judiciaire d'un élève par le médiateur en place dans l'établissement peut venir aggraver la «réputation» de cet élève auprès des enseignants et éducateurs. Il en va de même de certains éléments du dossier scolaire.

Une situation paradoxale se présente alors entre certains membres du personnel et les élèves. Certains éducateurs aident informellement les élèves à remplir les papiers adminis-

tratifs, à « décoder » certaines procédures à suivre; ils créent ainsi une relation un peu parentale avec ces élèves qu'ils « dépannent », et en viennent à bien connaître certaines situations sociales et familiales. Mais à cette curiosité bienveillante des éducateurs s'opposent certaines réactions d'élèves considérant que le membre du personnel se mêle de ce qui ne le regarde pas. Si l'élève cherche à protéger sa biographie, ou certains éléments de celle-ci, du regard du membre du personnel, la curiosité de ce dernier lui semblera importune, et il risque fort de répondre agressivement à ce genre de curiosité. De plus, la vigilance que l'élève devra conserver sur le contrôle des éléments biographiques à celer a quelque chose d'épuisant, comme Goffman l'a montré en parlant des situations d'angoisse et de gêne que cela suscite pour l'individu discréditable, menacé en permanence par le dévoilement de sa biographie.

Une curiosité bienveillante mais inopportune

J'ai relaté l'incident avec Steve en classe, un jour de ramadan. J'avais essayé pour une énième fois de sympathiser avec lui ce jour-là. J'avais appris (par un surveillant-éducateur) que Steve avait eu le jour même un accident de voiture (il était en tort) avec un des professeurs. Mon initiative était une très mauvaise idée, car Steve y répondit sèchement : « Vous n'avez pas le droit de vous mêler de ça. Vous êtes du genre à aller voir dans les dossiers des élèves ». Je lui répondis qu'il ne m'était jamais venu à l'esprit de consulter un seul dossier d'élève (ce qui était vrai), lui disant alors : « Ce que tu fais en dehors ne me regarde pas » et assurant que je n'étais pas allé « fouiller » dans ses dossiers. La situation ne s'apaisait pas et il se mit à me tutoyer. Le ton montait. Entre-temps, il avait entrepris également de se moquer de William, qui participait jusque-là au cours, Steve exprimant ainsi que lui seul avait les capacités nécessaires pour participer à mon cours, et encore, s'il le souhaitait. Lorsque William prit mon parti et demanda à Steve pourquoi il me parlait sur ce ton, Steve lui répondit : « Comment tu oses me parler ? Toi qui a zéro dans tous les cours, tu me parles à moi ? » Steve réclamant sans cesse ensuite de pouvoir aller aux toilettes, je finis par l'y autoriser. J'entrepris alors d'expliquer à William qu'il valait mieux qu'il ne prenne pas ma défense, et n'entre pas dans le « jeu » de Steve. Celui-ci, qui s'était caché derrière la porte pour écouter, surgit alors triomphalement en déclarant : « Ce n'est pas bien de parler dans le dos des gens… »

L'itinéraire moral

Lorsque Goffman s'intéresse aux effets d'une stigmatisation sur l'identité pour soi (ou identité « sentie »), c'est afin de montrer *ce que l'individu ressent à l'égard de son stigmate et ce qu'il en fait.* Nous allons distinguer ces deux aspects et examiner ce que la personne stigmatisée ressent. La stigmatisation étant une forme de *disqualification* sociale, nous examinerons les relations entre le couple dignité-considération et son antithèse, le binôme honte-humiliation.

Selon Goffman, ce que la stigmatisation comme processus social remet en question, ce sont les *droits* dont bénéficierait normalement un individu, appréhendé à partir du port d'attributs non stigmatisés, « non contaminés » par le stigmate. Tout individu mérite du respect et de la considération à cause de ces droits, mais la stigmatisation l'en prive et le soumet au contraire à l'humiliation du port du stigmate comme « chose avilissante », dans les termes de Goffman. Cette humiliation entraîne la honte, la haine et le mépris de soi-même, sentiments qui sont au centre de l'*itinéraire moral* que traverse l'individu stigmatisé. Les effets de ces stigmatisations sur l'identité pour soi des élèves sont fondamentales, et il faut reprendre les termes choisis par Bourdieu et Champagne pour les évoquer : ce que l'école produit dans les filières de relégation, ce sont des élèves dont l'image de soi a été « écorchée, blessée, humiliée », des personnes rongées par la « honte de soi, la haine de soi ou le désespoir de soi » (Bourdieu, 1991; Bourdieu et Champagne, 1992), lorsque les stigmatisations se fixent de manière durable sur l'identité pour soi et *façonnent* les individus [12].

Toutes les stigmatisations à l'égard d'un élève venant d'un membre du personnel ne relèvent pas d'une *intention* de blesser ou de déprécier. Mais, comme le montre Dannequin, de simples remarques ou évaluations « purement scolaires » peuvent être interprétées par les élèves comme des provocations, des tentatives de destruction et de dégra-

dation. Dans une interaction qui lui semble évidente et banale, l'enseignant peut rabrouer un élève sur ces aspects en déclarant par exemple, sous la forme d'un jugement, que l'élève n'atteint pas les performances idéales («tu ne fous rien !»). Mais cette appréciation négative fait écho dans l'identité pour soi de l'élève, une identité blessée et écorchée. L'appréciation négative forme donc stigmatisation, et ce de manière d'autant plus exacerbée que l'identité de l'élève est atteinte par des jugements scolaires négatifs accumulés au cours de sa trajectoire.

Goffman attire notre attention sur la *définition de la situation* opérée par un individu stigmatisé. Les tentatives éprouvantes pour éviter le dévoilement d'un stigmate, la menace constante de faire l'objet d'une stigmatisation pèsent sur l'identité de l'individu stigmatisé. Ce dernier, dit Goffman, n'est jamais sûr de l'attitude que son interlocuteur aura à son égard : va-t-il le respecter ou bien le dénigrer ? Cette situation engendre un lot d'*interactions flottantes et angoissées* pour l'individu stigmatisé, avec un *malaise* significatif qui se glisse dans la communication. Les stigmatisations menacent donc directement un individu, mais leur influence latente et durable sur l'identité pour soi, en orientant la définition de la situation, puis en «brouillant» la communication, en constituent des effets plus indirects.

Une médiation qui tourne à l'affrontement

Avec Steve B., malgré ce cours au début mouvementé mais qui cessa de prendre la forme d'un duel épuisant pour devenir une sorte de confession embarrassante, le reste de l'année va virer au cauchemar. Aussi la médiatrice décide-t-elle un jour (où nous discutons notamment des représailles que subit William A. selon la rumeur) de faire venir Steve *immédiatement* dans son bureau pour une médiation. Steve arrive, conduit par un surveillant-éducateur avec lequel il s'entend bien en général, et discute souvent de choses personnelles. Très rétif, il tutoie la médiatrice, la provoque («Je ne te connais pas, je n'ai rien à faire avec toi») et en vient à la menacer. La «conversation» prend un ton animé. L'élève fait mine de s'emballer et déclare qu'il va chercher ceux qui posent les «vrais problèmes» dans la classe. Le surveillant-éducateur doit alors le maîtriser physiquement (en douceur) pour l'empêcher de sortir. Hélas, au fil de cette «conversation» vont entrer plusieurs personnes (outre le surveillant-éducateur arrivé avec l'élève) : l'assistante sociale, la sous-directrice, le directeur, etc. Au bout du compte, nous sommes sept à adresser des réprimandes à Steve. Ce dernier coupe alors toute communication et se mure dans le silence. À la fin, sans avoir rien répondu, plongé dans le mutisme, il sortira en nous faisant vertement remarquer : «Il faut vous mettre à sept contre moi». Après coup, il m'est venu à l'esprit que cette réunion que j'avais cru utile au départ pouvait être vécue par l'élève comme une sorte de tribunal destiné à l'humilier en public. Entre les fins recherchées et les moyens utilisés, un décalage a pu se constituer.

Les élèves : des identités vacillantes

Dès *Asiles,* en 1961, Goffman avait signalé l'intérêt de combiner les théories sur le stigmate et sur l'institution totale, en parlant des «stigmates de l'institution» : même si le reclus quitte l'institution, il reste *marqué* profondément par cette dernière, inscrite durablement dans son «moi». Goffman avait ainsi avancé qu'il serait intéressant de considérer le cas des personnes qui combinent dans leur trajectoire une *succession* d'institutions totales, tels les «jeunes gens d'origine populaire» passés de l'orphelinat à la maison de correction sans effectuer, entre ces institutions fermées, plus que de brefs «retours à la vie normale» (Goffman, 1968). Cet intérêt pour un *continuum* des carrières morales peut être transposé à l'étude des établissement «de dernière chance».

Une partie des élèves de ces écoles a en effet connu une trajectoire marquée par une cascade d'échecs successifs et de renvois d'établissements. En termes d'*itinéraire moral,* les élèves perdent de la dignité au fil des stigmatisations accumulées au long de ce parcours, et l'effondrement de leur carrière scolaire dégrade profondément la valeur qu'ils peuvent s'attribuer sur cette base. À cet itinéraire moral s'ajoute le *continuum* de carrières morales en établissements cloisonnés, de plus en plus cloisonnés même à mesure que se réduit le champ des possibles pour les élèves aux carrières désastreuses, confrontés *in fine* à un choix limité d'établissements de réputation «difficile», aux caractéristiques structurelles similaires en termes de fermeture défensive à leur environnement et autres coupures au monde. Si Bourdieu et Champagne parlaient à juste titre des identités *blessées* des «exclus de l'intérieur», il faut se représenter que la dégradation de ces identités se fait graduellement, au long de l'itinéraire moral des stigmatisations, mais reflète également le cumul des carrières morales vécues dans ces établissements cloisonnés, où les ruses et

défis des élèves s'ajoutent et s'opposent à la mortification institutionnelle. Les adaptations à faire demandent aux reclus une inscription *profonde* dans la vie sociale tissée de tensions et de conflits de ces établissements. L'identité de l'élève est ainsi *façonnée* à partir de la double perspective de l'itinéraire moral et de la carrière morale.

J'ai illustré cette combinaison en matière d'identité en parlant de ce qui se déroulait dans ma classe de terminale professionnelle. Les échanges entre Steve et ses pairs, puis entre Steve et William, et les représailles subies (silencieusement) par William montrent comment jouent les *stigmatisations* entre pairs (sur les performances scolaires, la toxicomanie, etc.) et une *mortification* par les pairs dans cette institution très fermée. Les incidents et la médiation réalisée avec Steve montrent ensuite que ce garçon éprouvait peut-être une angoisse latente à l'idée de la divulgation d'éléments de sa vie privée. Il avait réagi violemment aux remarques (maladroites) que j'avais faites sur son accident de voiture, puis à celles de la personne responsable de la médiation sur son parcours au sein d'autres établissements scolaires, 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 stigmatisations sur les relations en apparence banales. Goffman emploie à ce sujet l'image terrible du « doigt de la société » (Goffman, 1975 : 70), susceptible de venir bouleverser à n'importe quel moment le porteur du stigmate, cause d'incertitude, source d'interactions « flottantes et angoissées ».

Ce « doigt de la société » est présent dans l'institution totale, où la mise en doute par le personnel des « histoires » racontées par les élèves et la méfiance systématique envers leur contenu engendrent l'apathie civique que nous avons évoquée. Cette théorisation permet de mieux comprendre « l'histoire de ses malheurs » racontée par Steve un jour où la classe comptait seulement deux élèves. Entre la peur qu'inspire au stigmatisé la crainte du dévoilement de sa biographie et la valse des « histoires » de soi racontées (ou non) dans une institution cloisonnée, on peut résumer la construction des identités des élèves en parlant d'identités *vacillantes.* Dans l'école de dernière chance, l'apathie civique, le malaise et le brouillage de la communication font chanceler ces identités, qui au terme du processus deviendront les identités brisées dont parlent Bourdieu et Champagne.

Conclusion

On a dit de l'identité qu'elle est une *boîte noire* de la sociologie contemporaine, une notion galvaudée, contaminée par le sens commun (Brubaker, 2001). Il me semble que cette remise en cause concernait surtout les identités « collectives », éventuellement « nationales », étudiées par les politologues par exemple. Les analyses de Goffman en matière d'identité ne tombent pas sous le coup de ces critiques. On doit plutôt constater que les deux principes d'intelligibilité que sont l'institution totale et les stigmatisations sont comme en jachère dans la sociologie de l'éducation contemporaine, en particulier en ce qui concerne la question des « violences à l'école », abondamment scrutée par une criminologie axée sur la déviance et l'« ethnique ». Pour *rompre* avec ces théorisations trop « évidentes » des désordres et incidents scolaires, il peut être fécond d'étudier de plus près comment se construisent les identités des élèves dans les « établissements de dernière chance » et sur le chemin qui y mène.

Philippe Vienne
Centre de sociologie de l'éducation
Institut de sociologie
Université libre de Bruxelles

Notes

1 Enquête relatée dans *L'Île de Sakhaline. Notes de voyage* (Gallimard, 2001; la citation mise en exergue se trouve à la page 78).

2 L'enquête sur laquelle se base cet article a été commanditée par le ministère de la Recherche scientifique de la Communauté française Wallonie-Bruxelles et confiée au Centre de sociologie de l'éducation de l'Université libre de Bruxelles, sous la direction du professeur Anne Van Haecht. Il s'agissait de mettre en évidence les *conditions d'émergence* et le *traitement* qui était réservé par les professionnels de l'éducation aux « violences à l'école ». Elle a pris la forme d'une observation participante dans deux établissements d'enseignement professionnel de la région bruxelloise (appelés ici E1 et E2 pour

des raisons de confidentialité), et cela durant les années scolaires 1999-2000 et 2000-2001, à travers l'endossement par le chercheur de différents rôles au sein du personnel (stagiaire surveillant-éducateur, puis remplacement dans le cadre de l'enseignement du cours de morale non confessionnelle à des élèves de sixième année-terminale d'enseignement professionnel). E1 et E2 accueillent une population d'élèves aux trajectoires d'échec et d'orientation caractéristiques qui font de ces établissements des écoles de relégation et de ségrégation scolaire composées majoritairement (E2) voire essentiellement (E1) d'élèves issus de l'immigration marocaine. Je les ai qualifiés d'établissements « de dernière chance » car ils sont parmi les derniers à accepter d'accueillir des élèves renvoyés à plusieurs reprises, éventuellement majeurs ou en délicatesse avec la justice. D'autres établissements, *illégalement,* refuseront d'inscrire ce genre d'élèves par toutes sortes de tactiques de dissuasion. Les observations recueillies durant les deux années de la recherche, et associées à des *monographies* des deux établissements étudiés, ont ensuite été examinées à travers quatre théorisations sociologiques et anthropologiques, qui interviennent comme *principes d'intelligibilité,* au sens de Robert Castel, de la vie sociale de ces établissements scolaires. Ces principes d'intelligibilité peuvent ensuite être appliqués pour *comprendre* la vie sociale d'autres établissements scolaires. La première des quatre « grilles de lecture » compréhensives des observations recueillies est celle de l'institution totale d'Erving Goffman. Les trois autres principes d'intelligibilité sont fondés sur la théorisation des stigmatisations par Erving Goffman, sur une construction de l'altérité dans les relations sociales entre personnel et élèves, à partir des travaux de Françoise Héritier, et enfin sur les théorisations de Pierre Bourdieu et de ses collaborateurs sur les violences dans le système scolaire. Ce matériel a servi de base à la confection d'une thèse en sociologie, soutenue avec succès en février 2004.

[3] Pour une approche socio-historique de ces grandes étapes « fermées » de la « forme scolaire » contemporaine, voir Compère, 1985, et Petitat, 1982.

[4] Pour Guy Vincent (2004), l'« ouverture » de l'école relève d'un « complexe d'idées floues » comprenant également « partenariat », « liaison école-entreprise », etc.

[5] Voir en particulier l'excellent article de John Devine (1996) sur la mise en place d'un « panopticon » par l'introduction de tels dispositifs dans les écoles newyorkaises, où le « sale boulot » sécuritaire est délégué par le personnel scolaire aux agents de sécurité peu instruits employés dans ces établissements.

[6] Et quelle crédibilité peuvent encore avoir, aux yeux des élèves, des études professionnelles où les stages en milieu professionnel deviennent caduques ?

[7] Et ce même s'il n'y a pas mise à résidence des élèves, comme dans le pensionnat. Pour un examen du pensionnat d'élite américain en tant qu'institution totale, voir Persell et Cookson, 2001.

[8] La description de Goffman recèle une ambiguïté : l'hôpital se contente-t-il de faire du gardiennage, de la « mise en dépôt », sans respecter les « missions » officielles dont il est chargé (traiter et soigner les patients) ou y a-t-il transformation planifiée du « moi » des reclus, visée de « resocialisation », comme le suggère François de Singly (communication personnelle) ? Je pense qu'en la matière il faut distinguer la « re-socialisation » éventuelle de la sursocialisation (terme de Marc Augé). La sursocialisation pourrait être définie comme une socialisation propre à l'institution totale, qui vise à faire intérioriser au reclus le contrôle et l'autorité. Mais la mission spécifique dont est doté l'établissement social (hôpital psychiatrique, couvent, pensionnat, etc.), que la grille de lecture de l'institution totale permet d'étudier, peut impliquer d'autres socialisations. Une réflexion critique sur la notion de « re-socialisation », assez galvaudée et peu définie dans les milieux psychosociaux, mériterait un article à part entière.

[9] Le retard scolaire est important dans l'établissement E1, en particulier en troisième année d'enseignement professionnel, où les élèves arrivent quasiment illettrés. Ce sont des bases d'enseignement primaire en connaissance (lecture et écriture) du français qui n'ont jamais été acquises, nombre d'élèves n'ayant pas réussi leur scolarité primaire jusqu'à l'obtention d'un diplôme.

[10] Les aides-éducateurs sont des personnes sans qualification d'éducateur, engagées sur contrat comme forces d'appoint. L'ingratitude de la tâche pour qui ne s'adapte pas du mieux qu'il peut provoque un roulement important.

[11] On trouvera un exposé plus complet dans Vienne, 2005a.

[12] Sur l'importance de la honte dans la construction des identités des personnes stigmatisées, voir dans ce numéro l'article de Johanna de Villers.

Bibliographie

AUGÉ, M. 1992. « Le sacré aujourd'hui », *Raison présente,* 101 : 5-19.

BALAZS, G., et A. SAYAD. 1991. « La violence de l'institution », *Actes de la recherche en sciences sociales,* 90 : 53-63.

BAUDRY, P. 1988. « Approche sociologique de la violence », *Cahiers internationaux de sociologie,* LXXXIV : 5-17.

BEAUD, St. 1996. « Les "bacs pros". La "désouvriérisation" du lycée professionnel », *Actes de la recherche en sciences sociales,* 114 : 21-29.

BOURDIEU, P. 1966. « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture », *Revue française de sociologie,* VII : 325-347.

BOURDIEU, P. 1982. « Les rites comme actes d'institution », *Actes de la recherche en sciences sociales,* 43 : 58-63.

BOURDIEU, P. 1991. « L'ordre des choses. Entretien avec deux jeunes gens du nord de la France », *Actes de la recherche en sciences sociales,* 90 : 7-19.

BOURDIEU, P., et P. CHAMPAGNE. 1992. « Les exclus de l'intérieur », *Actes de la recherche en sciences sociales,* 91-92 : 71-75.

BRUBAKER, R. 2001. « Au-delà de l'"identité" », *Actes de la recherche en sciences sociales,* 139, septembre : 66-85.

CASTEL, R. 1968. « Présentation », dans E. GOFFMAN. *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux.* Paris, Minuit : 7-35.

COMPÈRE, A.-M. 1985. *Du collège au lycée, 1500-1850 : généalogie de l'enseignement secondaire français.* Paris, Gallimard.

DANNEQUIN, Cl. 1999. « Interactions verbales et construction de l'humiliation chez les jeunes des quartiers défavorisés », *Mots,* 60, septembre : 76-91.

DEVINE, J. 1996. « Les détecteurs de métaux vont-ils remplacer le panopticon ? La violence dans les écoles des quartiers défavorisés de New York », *Lien social et Politiques-RIAC,* 35, printemps : 167-184.

GOFFMAN, E. 1957. « Interpersonal persuasion », dans B. SCHAFFNER, éd. *Group Processes. Transactions of the Third Conference.* New York, Josiah Macy, Jr. Foundation : 117-193.

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

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

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

PERSELL, C. H., et P. W. COOKSON. 2001. « Pensionnats d'élite. Ethnographie d'une transmission de pouvoir », *Actes de la recherche en sciences sociales,* 138, juin : 56-65.

PETITAT, A. 1982. *Production de l'école, production de la société. Analyse sociohistorique de quelques moments décisifs de l'évolution scolaire en Occident.* Genève, Droz, 532 p.

SINGLY, Fr. de. 1988. « Les ruses totalitaires de la pédagogie anti-autoritaire », *Revue de l'Institut de sociologie,* 1-2 : 115-126.

TESTANIÈRE, J. 1967. « Chahut traditionnel et chahut anomique dans l'enseignement du second degré », *Revue française de sociologie,* VIII, numéro spécial : 17-33.

VIENNE, Ph. 2003. *Comprendre les violences à l'école.* Bruxelles, de Boeck.

VIENNE, Ph. 2005a. « Au-delà du stigmate : la stigmatisation comme outil conceptuel critique des interactions et des jugements scolaires », *Éducation et Sociétés,* 13 (sous presse).

VIENNE, Ph. 2005b. « Stigmatisation et inversion du stigmate dans les écoles "de dernière chance", dans A. VULBEAU et É. CALLU, dir. *La place des jeunes dans la cité.* L'Harmattan (à paraître).

VINCENT, G. 2004. *Recherches sur la socialisation démocratique.* Lyon, Presses universitaires de Lyon.