

Au-delà du stigmaté : la stigmatisation comme outil conceptuel critique des interactions et des jugements scolaires

PHILIPPE VIENNE
Centre de sociologie de l'éducation
Université libre de Bruxelles
Avenue Jeanne, 44
1050 Bruxelles, Belgique
pvienne@pop.ulb.ac.be

“Les termes de notre sentence n'ont rien de sévère. On inscrit avec la herse, sur le corps du condamné, le commandement qu'il a enfreint.”
Kafka, 1991 Dans la colonie pénitentiaire, 92

Dans la nouvelle de Franz Kafka, un officier d'une colonie pénitentiaire tente de faire survivre en dépit du dénigrement des habitants, une étrange coutume héritée de son maître à penser, l'ancien commandant de la colonie. Ce dernier avait conçu une machinerie complexe destinée à marquer les condamnés dans leur chair, au moyen d'une herse traceuse, du texte de la sentence produite par la justice. L'appareillage est intéressant à double titre pour introduire la problématique de la stigmatisation.

Tout d'abord parce que la chair du condamné est en quelque sorte marquée par ce dispositif d'un stigmaté au sens le plus sanglant du terme. La tache sociale du crime commis est imprimée publiquement sur le corps du condamné, afin que nul ne puisse plus ignorer l'évidence matérielle de l'acte commis, ce qui rappelle les châtiments où un membre du corps est coupé ou encore une partie du visage flétrie. Marqué dans sa chair, le condamné devient l'emblème vivant (s'il le reste) de ses fautes jugées. Ensuite, le deuxième aspect significatif est que la complexité de l'appareillage, son apparence d'autonomie, puisqu'il grave seul la sentence sur le condamné, éloigne les juges qui ont imposé la sentence du rôle du bourreau qui l'exécute.

Nous savons avec Caillois que ce dernier rôle est fortement déconsidéré, qu'il s'agit même de “stigmatiser” le bourreau pour l'indignité du rôle social

qui lui a été attribué (Caillois 1964, 10-34). Le fait qu'une machinerie froide et autonome relaie le bourreau éloigne sans doute la part de culpabilité de la sentence exécutée du juge qui l'a prononcée. Il y a là comme une ébauche de ce que le système totalitaire, décrit par Arendt (Arendt 1972), réalisa en particulier dans sa version nazie : marquer l'individu estimé "fautif", afin que nul ne puisse nier l'existence de sa culpabilité, que son existence soit "repérée" en permanence et en fin de compte constamment "traitée" par l'ordre totalitaire, mais au moyen d'un système froid et bureaucratique qui éloigne les individus qui infligent le stigmate de tout sentiment possible de culpabilité.

Passons à présent à la théorisation de Goffman sur les stigmates et la stigmatisation. Je me propose d'utiliser cet outil conceptuel de la stigmatisation comme principe d'intelligibilité d'une partie des interactions du quotidien scolaire dans des établissements qualifiés de dernière chance pour les élèves qui les peuplent. Une enquête sur les violences à l'école commanditée par la Communauté française de Belgique a été réalisée sous la forme d'observation participante durant deux ans pendant lesquels l'observateur a tenu divers rôles au sein du personnel de deux établissements d'enseignement professionnel et technique (appelés ici E1 et E2). Dans le paysage bruxellois de ces filières d'enseignement, ces établissements sont qualifiés "de dernière chance". Cette appellation officielle entend signaler que si certains établissements parviennent à dissuader (par toutes sortes de tactiques) des élèves jugés indésirables (socialement et culturellement) de s'inscrire, afin de préserver leur réputation, contournant ainsi l'interdiction légale de refuser un élève, d'autres continuent à accepter sans discriminations l'ensemble de la population scolaire y compris des élèves majeurs, en fin de trajectoire d'échec et d'exclusions multiples, leur accordant ainsi une dernière chance apparente.

Il s'agit ici d'étudier la nature des stigmatisations imposées aux élèves par les membres du personnel (et vice versa), mais aussi de souligner leurs conséquences sur les identités des personnes en interaction.

Goffman a défini le "stigmate" comme "la situation de l'individu que quelque chose disqualifie et empêche d'être pleinement accepté par la société" (Goffman 1975, 7). Le stigmate pouvant apparaître comme une sorte d'"exclusion sociale" intemporelle et décontextualisée, comme un attribut figé d'une catégorie d'individus, il importe plutôt de considérer la "stigmatisation", c'est-à-dire le processus social relationnel examiné par Goffman qui se trouve au carrefour des trois types d'identités définies par l'auteur : 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 nous comme signes) qui vient bouleverser l'"identité sociale virtuelle" (le rôle que l'on était censé incarner aux yeux du public), disqualifiant une personne en révélant une "identité sociale réelle" (ce que l'on devient alors réellement aux yeux du public) dépréciée, ce processus engendrant des

conséquences dommageables pour l'“identité pour soi” (ce que l'on ressent de ce que l'on est) de la personne stigmatisée (Goffman 1975, 73-74 et 127-128).

Quatre formes de stigmatisations dans le quotidien scolaire

L'observation des interactions quotidiennes entre personnel éducatif et élèves, ou des élèves entre eux, amène à reconnaître quatre formes de stigmatisations pouvant intervenir dans le cadre scolaire. La première forme, une stigmatisation tribale au sens de Goffman (ethnique au sens de Bourdieu), peut prendre les aspects outrés du racisme. En effet, bien que la problématique du racisme ne soit pas inhérente à la seule école, elle s'y manifeste à des degrés divers. Un autre groupe de stigmatisations lui est propre qui a trait à la disqualification des élèves par le personnel sur des critères de niveau insuffisant et de comportements inadéquats. Une quatrième forme de stigmatisation concerne enfin la disqualification que les élèves font subir aux membres du personnel sur des critères ayant trait à la virilité.

La forme tribale de la stigmatisation concerne le domaine qualifié par Claudine Dannequin de “remarques et comportements racistes et ségrégatifs” (Dannequin 1999, 83). En sachant évidemment que ces disqualifications culturelles ne sont pas le seul fait de membres du personnel à l'égard des élèves mais peuvent également se produire, en miroir, des élèves à l'encontre du personnel, ou encore au sein même des élèves, lorsque ces derniers se repèrent et se désignent comme “d'origine” différente. Debarbieux & Tichit en parlent comme d'une stigmatisation “rejetante” et raciste, qui renvoie plus profondément à une opposition entre “eux” et “nous” entre groupes sociaux se partageant l'espace scolaire (Debarbieux & Tichit 1997, 156-162).

Sans aller jusqu'à reprendre l'argumentation de ces deux auteurs sur une “ethnisation” des relations sociales au sein de l'école, il faut relever que la référence à l'altérité, à une “construction de l'altérité” entre groupes sociaux se partageant un même espace, est judicieuse. Je renvoie ici aux travaux d'Héritier & Augé sur la construction de l'altérité, qui peuvent apparaître comme un autre principe d'intelligibilité utilisé afin de comprendre le sens de nombre d'interactions se déroulant à l'école. La stigmatisation tribale quotidienne n'est que l'aspect interactionnel d'une césure entre groupes sociaux au sein de l'école qui prend la forme de cette construction de l'altérité. Ainsi, “l'autre” groupe est dénigré par toute une série d'épithètes choisies et repoussé dans une altérité “culturelle” dépréciée. Le répertoire dénigrant des réflexions sur la culture musulmane ou l'origine maghrébine est notamment soulevé par Dannequin et prenait pour exemple la forme récurrente dans les établisse-

ments étudiés de l'idée que les élèves sont des sauvages ou qu'ils sont issus des couches les moins policées, civilisées au sens d'Elias (1973), de la population marocaine.

De telles stigmatisations sur des bases culturelles ne se retrouvent pas dans le seul chef des membres du corps éducatif. Un prolongement plus pernicieux de cette problématique se retrouve dans l'organisation des stages en milieu professionnel pour les élèves. Béaud l'avait déjà relevé dans son étude des lycées professionnels, quand les élèves font l'objet de refus par les entrepreneurs pour des raisons de "visibilité" auprès des clients. Les aspects trop "typés" d'une origine déterminée de ces élèves suscitent cette discrimination : une "bonne présentation demandée" doit être décodée dans ces termes : "non Arabe", selon un chef d'entreprise qui s'en explique (Béaud 1996, 25).

Dans mes propres observations, les élèves des établissements E1 et E2, en grande majorité d'origine marocaine, se voyaient refuser l'accès à certains stages pour les mêmes raisons, qui ne sont reconnues que de manière officieuse par leurs dispensateurs. En fait, toute cette problématique n'est que le prolongement dans le milieu scolaire des discriminations à l'embauche dont traite Goffman, qui touchent les groupes "repérés" et dénigrés sur une base culturelle (Goffman 1975, 47). Les élèves subissent en la matière une stigmatisation qui vient conforter la tension palpable qui règne au sein de ces établissements et qui s'exprime en partie sous les formes d'anathèmes racistes ou ségrégatifs entre les personnes mises en présence.

Béaud parlait à juste titre d'une question de visibilité. C'est en effet celle des élèves repérés comme provenant d'une origine présumée qui est en question, au point, dit l'auteur, que l'entreprise de promotion du lycée professionnel est menacée par cette trop grande visibilité. Nous retrouvons là une problématique significative dans les établissements étudiés. Dans l'un d'eux, qui combine dans le même espace des formations d'enseignement professionnel regroupant des élèves peu sélectionnés, pour reprendre les termes de Broccolichi, et des formations d'enseignement technique plus valorisées dont les élèves sont plus nettement sélectionnés, la visibilité prend une incidence concrète.

Les filières d'enseignement technique, considérées comme les dernières filières nobles de l'établissement, menacées de disparition par la raréfaction du nombre d'élèves en comparaison avec un enseignement professionnel pléthorique, font l'objet d'une attention particulière en matière de qualité de la part des autorités scolaires. Ce qui signifie que les élèves repérés comme problématiques, du point de vue de leur niveau ou leur comportement, sont plus rapidement "épurés" de ces filières qui restent de manière ostentatoire une vitrine de l'établissement. La composition sociale de ces filières est également représentative de cette volonté, puisque l'on y trouve, en comparaison d'un enseignement professionnel massivement composé d'élèves d'origine

marocaine, une plus grande mixité sociale dans les origines. Comme dans les cas décrits par Béaud, la qualité des filières et leur plus ou moins grande noblesse dans les hiérarchies internes à l'établissement suscitent des exigences différentes en matière de visibilité, puisque les élèves d'origine marocaine se raréfient dans ces filières préservées (Béaud 1996, 22), maintenant ainsi relativement intacte la carte de visite de l'école auprès des dispensateurs de stages ou d'embauche.

Ces stigmatisations tribales suscitent un débat important qui doit être repris. Lepoutre s'élevait contre l'argumentation de Bourdieu, affirmée notamment dans *L'ordre des choses*, qu'une origine "ethnique" des élèves s'efface considérablement devant la communauté de situation des expériences vécues par les jeunes gens du sous-prolétariat, quelle que soit leur "origine" présumée, "enfants d'immigrés" ou non. Pour Lepoutre, cette différenciation ethnique se reconnaît toujours, notamment dans le domaine des antagonismes entre groupes de jeunes, où la composition ethnique et les références culturelles partagées dans ce cadre peuvent jouer un rôle (Lepoutre 2001, 93-94). Les adolescents d'une origine ethnique déterminée vivraient donc des choses spécifiques, alors que Bourdieu met l'accent sur un ordre des choses plus général qui crée une réelle communauté de situation. En réalité, ces deux visions des situations sociales vécues par les jeunes gens du sous-prolétariat ne sont pas incompatibles.

Bourdieu précise en effet qu'il existe selon lui un stigmaté "ethnique" qui vient redoubler les handicaps sociaux des adolescents du sous-prolétariat (Bourdieu 1991, 8). Mais en ce qui concerne ces handicaps, il est important pour lui d'attirer l'attention sur la communauté de situation vécue par ces jeunes gens et due à la possession d'attributs communs dévalorisés et dominés : des attributs langagiers, vestimentaires, un ethos ou une hexis corporelle dépréciés qui créent une stigmatisation commune associée à l'appartenance à un "quartier pourri" et à des familles "repérées". En quelque sorte, nous basculons d'un racisme "ethnique" à un racisme ou ethnocentrisme de classe plus général. Mauger & Fossé-Poliak l'avaient désigné comme tel dans leur étude sur les loubards des années 1970, montrant ainsi que la dépréciation pouvait fort bien se faire à l'égard des fractions les plus visibles et les plus outrancières dans les attributs précités (ethos, hexis, langage, etc.) du monde ouvrier (Mauger & Fossé-Poliak 1983, 51).

L'application au cadre scolaire étudié de ces éléments amène à reconnaître en effet une certaine communauté de situation qui se crée au sein des élèves indépendamment des questions d'immigration. Le repérage discriminant des élèves sur les aspects langagiers, d'habillement, d'hexis ou d'ethos a cours indépendamment des questions d'immigration.

Ainsi, lorsqu'un élève qualifié de "Belge" par ses condisciples porte le "training" (la tenue de sport), possède une diction et un vocabulaire à la fois

volubile (et difficilement intelligible pour les adultes), hachuré et que l'autorité scolaire qualifierait de grossier, calque sa démarche sur une apparence très virile en roulant les mécaniques, ou laisse paraître des aspects outrés d'un ethos qui scandalise ses interlocuteurs au sein du personnel éducatif, il présente une image qui n'est pas résolument distincte de celle que peut présenter sur les mêmes aspects dépréciés un élève dont l'origine marocaine est reconnue par le personnel. Mais les élèves d'origine marocaine, majoritaires dans les deux écoles étudiées, ont semble-t-il quelque chose de plus dans le domaine des stigmatisations que leurs condisciples associés à d'autres origines. Il y a ce stigmate ethnique dont parlait Bourdieu et qui les amène à avoir en quelque sorte une "longueur d'avance" dans le repérage négatif et le dénigrement sur leurs condisciples. Déjà repérés et dépréciés sur les aspects "ethniques", ces élèves se trouvent "surexposés" aux stigmatisations en milieu scolaire, ce qui amène sans doute Debarbieux & Tichit, par exemple, à se focaliser sur la problématique de l'humiliation, de la stigmatisation et d'une image de soi dévalorisée des "élèves d'origine immigrée" dans un établissement (Debarbieux, Tichit 1997, 169).

La surexposition des aspects ethniques dans les stigmatisations sur une stigmatisation plus générale d'attributs associés au monde populaire amène aussi à rappeler l'existence de stigmatisations des élèves entre eux sur cette base. Que des cliques se donnent à voir où des élèves d'origine ostensiblement différente s'entendent, par exemple entre adolescents d'origine africaine subsaharienne et adolescents d'origine marocaine, n'empêche pas que des remarques ou insultes ségrégatives et racistes puissent s'exprimer sur une désignation "d'origine" des élèves entre eux. Les bagarres ou règlements de compte générés par un "sale noir" (ou même "sale nègre"), par exemple, peuvent survenir. Ceci illustre qu'une certaine construction de l'altérité a lieu entre élèves, que ce soit sur la base d'une origine présumée ou des performances scolaires, ou encore de l'appartenance à des filières d'enseignement différentes. Le racisme, dans un cadre interactionnel, peut faire partie du répertoire dont use un élève pour clouer le bec à son interlocuteur et ce indépendamment de l'existence de cliques où les appartenances culturelles et les origines sont variées.

L'étude de Mauger & Fossé-Poliak sur les loubards a éveillé mon attention sur la possibilité de stigmatisations spécifiquement scolaires cette fois, visant des groupes repérés sur la base d'attributs dépréciés. Les loubards se voyaient disqualifiés à l'école, "voués aux classements systématiquement négatifs et à l'élimination du champ scolaire" en raison de l'ethnocentrisme de classe orientant le jugement des professionnels de l'éducation. Qu'ils soient traités de "crétins", d'"arriérés", de "débiles" ou de "caractériels", les loubards sont, comme nous pouvons le voir, stigmatisés sur les aspects de travail et de comportement en milieu scolaire.

Deux stigmatisations propres à l'école

Une remarque préalable doit être faite sur l'existence de stigmatisations nourries dans et par les représentants de l'institution scolaire. Goffman n'avait pas considéré un tel cas de figure, évoquant comme seules formes de stigmatisations les "taquineries" et "l'ostracisme" d'un élève par ses condisciples. Cette vision des choses innocente grandement l'école, ce qui est étonnant de la part d'un auteur qui a démonté l'institution psychiatrique pour en révéler les soubassements. Cette absence d'intérêt pour des stigmatisations consubstantielles au jugement des représentants de l'autorité scolaire est sans doute à replacer dans le cadre moral des valeurs bourgeoises de l'époque des travaux de Goffman, où certaines institutions gagnent à ne pas descendre de leur piédestal, un cadre moral auquel Goffman n'échappe pas toujours.

Dannequin relève ces deux formes de stigmatisations à travers les commentaires émis par les enseignants sur les résultats et le comportement des élèves, dans un cadre plus actuel, en ce qui concerne les jeunes gens des quartiers défavorisés et Béaud a utilisé dans un même ordre d'idées le terme de "stigmaté scolaire" dans son étude des lycées professionnels (Béaud 1996, 25). Ces considérations isolées peuvent être systématisées en décrivant sous ce terme de "stigmatisations scolaires" les deux formes précitées.

La première forme concerne le travail et les performances scolaires de l'élève. L'"identité sociale réelle" est celle du mauvais élève que ses capacités ou sa conduite devraient conduire soit vers un échec au sein de l'établissement, soit vers une orientation vers un autre type d'école. 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 son 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 par exemple la constatation des difficultés de lecture et d'écriture. La tentation est fréquente de la part des enseignants confrontés aux difficultés de la vie quotidienne dans les établissements étudiés d'invoquer que nombre d'élèves présents sont sans doute mal orientés et devraient être renvoyés vers l'enseignement spécial par exemple.

Un des aspects concrets que revêt cette stigmatisation des performances scolaires concerne les difficultés de lecture et d'écriture des élèves. Bourdieu évoque dans un article sur les jeunes du nord de la France un "stigmaté de l'illettrisme", qui crée de la honte et de l'humiliation lors de son dévoilement dans la classe, devant les pairs (Bourdieu 1991, 8). Dannequin en traite également en ce qui concerne les relations des jeunes gens d'origine populaire avec les représentants des autorités scolaires ou policières, lorsque la moquerie frappe les difficultés de l'individu qui peine à lire ou écrire (Dannequin 1999, 84). Un de mes élèves avait ainsi commenté en classe ma demande de

lire à voix haute un texte par cette déclaration très théâtrale, après avoir jeté un œil au document : "c'est un fou, lui ! Il faut que je lise tout ça ?"

Quant à la stigmatisation 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 sur la base d'une version locale propre à l'établissement ou plus globale commune à une série d'écoles, une apparence jugée indésirable par rapport à la correction vestimentaire exigée en milieu scolaire, un langage dénoncé comme vulgaire, une gestuelle estimée agressive ou menaçante, mais aussi toute une série de comportements regroupés de manière hâtive dans la catégorie discutable des "incivilités", fort à la mode dans le cadre scolaire. Écouter un walkman en classe, utiliser son téléphone cellulaire dans l'école, baguenauder avec les copains dans les couloirs, sortir du cours sans en demander l'autorisation, forment ainsi un ensemble de comportements sur la base desquels le personnel éducatif est amené à disqualifier un élève en le rappelant à l'ordre. Ce peuvent être aussi l'influence de certains éléments biographiques ayant trait à son passé, à savoir quels établissements il a fréquentés, quelle réputation plus ou moins "difficile" ont ceux-ci, si l'élève en a été renvoyé et pour quelles raisons.

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

L'existence de stigmatisations scolaires sur les performances ou les comportements à l'école est sans doute inhérente à l'émergence des formes modernes de scolarité, comme l'atteste notamment le modèle jésuitique des collèges, où la valorisation du bon élève par un système de privilèges et la punition par des châtiments du trublion vont de pair (Compère 1985, 217-225). La stimulation du travail par une exacerbation des sentiments de fierté ou d'humiliation sur ces bases ont-elles jamais disparu du modèle scolaire moderne ? Le jeune Doinel, dans les *Quatre-cents coups* de Truffaut, envoyé au "coin" et auquel l'enseignant fait honte devant ses pairs, est une bonne illustration de ce que la stigmatisation scolaire représente en matière de mauvais élève, repéré sur base de performances insuffisantes ou de comportements inadéquats. Mais, au-delà de cette évidence première de la nécessité de récom-

penser le travail et la civilité de l'élève et de sanctionner les aspects inverses, il convient de se pencher avec Pierre Bourdieu sur les aspects d'ethnocentrisme de classe qui peuvent se dissimuler sous les jugements scolaires.

Bourdieu s'est toujours attaché à montrer ce qui séparait les "élus" des "exclus" de l'école et en quoi le système confortait et reproduisait la césure en question. Un de ces aspects rejoint la réflexion sur les stigmatisations scolaires dans un enseignement qui accueille un public défavorisé. Bourdieu relevait la correspondance des jeunes étudiants des classes favorisées avec les "attentes", souvent inconscientes, des enseignants et les exigences de l'institution, sur des aspects comme la tenue, corporelle et vestimentaire, le style de l'expression ou l'accent, en somme de "petites perceptions de classe qui orientent, souvent de manière inconsciente, le jugement des maîtres". Les jugements peuvent également prendre en compte "la coloration éthique des conduites et l'attitude à l'égard du maître et de la discipline scolaire" (Bourdieu 1966, 338-339).

Ce que nous voyons à l'œuvre, c'est donc une stigmatisation, à travers le jugement scolaire, d'aspects dénigrés au sein d'une classe sociale, mais qui peuvent sembler des plus normaux et naturels, en matière de comportement comme de performances scolaires, à leurs auteurs d'une autre classe sociale. La question de la légitimité ressentie de ces comportements est à nouveau centrale, lorsque deux systèmes de règles, normes et valeurs se rencontrent et se heurtent, ils engendrent de la part des enseignants, un jugement, parfois sur une base inconsciente, qui relève de cet ethnocentrisme de classe.

Une stigmatisation en matière de virilité

Il faut cependant relever que les élèves peuvent mettre en place à leur tour des stigmatisations destinées à disqualifier les membres du personnel sur certains aspects. Dans l'établissement E1, dispensant des formations professionnelles "lourdes" qui attirent un public exclusivement masculin, la plupart des brimades adressées aux membres du personnel, masculins ou féminins, et formant stigmatisation, se rapportent à la notion de virilité.

Les insultes à caractère sexuel adressées à la gent féminine, tout d'abord, qu'il s'agisse des membres du personnel ou de personnes extérieures à l'école, sont assez fréquentes dans les deux établissements étudiés, prenant les formes variées de "Mal baisée", "Tu mouilles", "Suce moi", "Va te faire enculer" ou d'exhortations plus longues destinées à mettre en boîte une enseignante. Quant au dénigrement des membres masculins du personnel par les élèves, s'il peut également prendre la forme d'insultes sexuelles, il se rapporte généralement à l'affirmation que l'enseignant ou l'éducateur n'est pas à la hauteur des élèves en matière de virilité. Le désigner comme un homosexuel, voire, comme j'ai pu l'observer, comme un dangereux pédophile, le rabaisse à une identité

sexuelle dépréciée et disqualifiée qui permet aux élèves de manifester leur supériorité.

Ces mises en cause et mises en scène de la virilité des adultes sont constantes à l'école et génèrent quelquefois chez les élèves une véritable logorrhée associée à la virilité. Ainsi, par exemple, lorsque j'accomplissais un stage de surveillant-éducateur dans l'établissement E1, quelques élèves qui attendaient devant la salle d'études, pour avoir été exclus du cours, se lancent dans la conversation avec moi et dressent à mon intention, comme nouveau venu dans l'établissement, une sorte de portrait expressionniste de l'école. Dans un délire verbal burlesque, ils me font le récit de la vie dans l'établissement. Ils me disent en plaisantant que l'on passe des films pornos dans le local vidéo juste à côté et que, le soir, le Directeur va "se faire" les filles d'une autre école des environs. Il est clair pour eux que des "strip-teases" sont organisés dans le local et que c'est pour ça que la salle est éteinte. Plus tard, ils me parlent de mes "collègues" comme de "dangereux pédophiles" ou d'homosexuels notoires. De nombreux éléments touchent encore 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, ajoutant qu'un jour "ils vont racheter l'école".

Cette forme particulière de stigmatisation repose donc sur un socle commun : la notion de virilité. Plusieurs auteurs, dans des cadres culturels et sociaux différents, ont retrouvé la même place importante de cette notion au sein des comportements des jeunes gens (par exemple Duprez, Kokoreff 2000 et Mauger 1996). Ainsi, Willis, dans son étude des "gars" (lads) de l'enseignement professionnel britannique des années 1970 (Willis 1978, 52) ou Mauger & Fossé-Poliak en examinant la sous-culture des "loubards", ou encore Lepoutre, lorsqu'il dégage le cadre culturel particulier des adolescents d'une cité de banlieue française. Si la notion de virilité occupe une bonne place dans chacun des ensembles culturels décrits, il faut aussi souligner les divergences profondes de ces systèmes : la culture des "gars" décrits par Willis revêt des aspects chauvins ou racistes, notamment à l'égard de l'immigration en Angleterre (les "Pakis" méprisés par les "gars"), tandis que la virilité étudiée par Lepoutre concerne des adolescents issus de l'immigration où l'on retrouve des valeurs "méditerranéennes" d'honneur et de virilité également étudiées par Bourdieu dans l'ensemble culturel kabyle (Bourdieu 1998).

Les élèves des deux établissements étudiés sont, il faut le rappeler, en grande majorité issus de l'immigration marocaine. Dans leur exaltation de la virilité, il est possible alors de chercher autant le prolongement d'une culture méditerranéenne où l'honneur et la virilité sont primordiaux, que celui d'un monde populaire où, à l'exemple des "gars" de Willis ou des "loubards" de Mauger & Fossé-Poliak, une virilité magnifiée permet sur certains aspects de damer le pion à des représentants d'une autorité qui ne mettent pas ces notions à l'honneur, ou de trouver la considération parmi ses pairs. La démonstration

de mouvements d'arts martiaux lors des pseudo-bagarres, une hexis corporelle qui pousse souvent à rouler les mécaniques devant les membres du personnel, les joutes oratoires, même dans un lexique grossier (étudiées par Lepoutre), ou la détention prohibée (et risquée) d'armes blanches sont des domaines où cette exaltation peut jouer au quotidien. De manière plus générale, c'est la part de risque et de mise en danger que représente une partie de ces comportements qui les rend spécifiquement valorisants dans le domaine du courage et de la virilité dont il faut faire montre devant les pairs.

Cette virilité est d'autant plus exacerbée qu'elle s'exprime dans un cadre où la mixité n'existe pas, comme l'établissement E1. La virilité y devient alors souvent le "virilisme" dont traite Welzer-Lang, qui se rapproche du "piège de la virilité" approché par Bourdieu dans *La domination masculine*, une véritable fuite en avant dans les manières de plus en plus ostentatoires de montrer sa force et sa virilité. Ce virilisme peut revêtir des aspects homophobes, car si la part "féminine" est ce qu'il convient de chasser de la mise en scène que l'on donne de son propre corps, ceux parmi les hommes qui sont inégalement investis d'aspects outrés de la virilité peuvent être rabattus dans un domaine "féminin" dévalorisé, par exemple homosexuel. Welzer-Lang relève en la matière que le virilisme emporte une stigmatisation de tout écart à ce modèle dominant de virilité parmi les adolescents (Welzer-Lang 2002, 17-18). Et s'il y a piège de la virilité, c'est bien que cette surenchère peut conduire à une impasse, où la prise de risque et le défi confrontent à un jugement scolaire qui exclut et disqualifie, stigmatisant bien plus durablement la personne ainsi exclue des voies d'ascension sociale par l'école.

Une identité façonnée par les stigmatisations

Lorsque Goffman s'intéresse aux conséquences d'une stigmatisation sur le troisième type d'identité qu'il a définie, l'identité pour soi (ou identité "sentie"), c'est afin de montrer ce que l'individu ressent à l'égard de son stigmaté et ce qu'il en fait (Goffman 1975, 127-128). Nous allons distinguer ces deux aspects et examiner pour l'heure ce que la personne stigmatisée ressent. Nous avons vu plus haut que la stigmatisation était une forme de disqualification sociale d'un individu. Cela nous amènera à examiner les relations entre deux binômes : un couple dignité/considération et son antinomie, la honte/l'humiliation.

Goffman précise que 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 stigmaté. Tout individu mérite du respect et de la considération dans le cadre des droits en question, mais la stigmatisation l'en disqualifie et le soumet au contraire à l'humiliation du port du stigmaté comme "chose avi-

lissante” dans les termes de Goffman (Goffman 1975, 15). Cette humiliation entraîne la honte, la haine et le mépris de soi-même, des sentiments qui sont au centre de l’“itinéraire moral” que traverse l’identité d’un individu stigmatisé (Goffman 1975, 18 et 45-46).

Dannequin soulève toute l’importance des relations nouées entre les deux couples précités, à travers les entretiens et les observations qu’elle a menés auprès de jeunes de quartiers défavorisés. Il y a d’un côté leurs attentes et exigences en matière de respect et de dignité, de considération et, de l’autre, ce qu’ils ressentent comme mépris et humiliation dans le contact avec diverses autorités (l’école, la police). Cette stigmatisation concerne notamment “le travail scolaire et les commentaires sur les résultats et les comportements des élèves”, mais aussi “les remarques et les comportements qu’ils estiment racistes ou ségrégatifs et les remarques désobligeantes sur la famille, le pays d’origine ou sur les pratiques culturelles ou religieuses de la communauté” (Dannequin 1999, 83).

Ces stigmatisations dans le cadre scolaire sont également relevées par Angelina Peralva, qui constate qu’une catégorie centrale de l’expérience des élèves est la honte, et notamment la honte face à une humiliation subie, qui peut générer une réponse violente de la part de l’élève. Peralva ajoute également que les pairs peuvent appuyer ce sentiment de honte ressenti par l’élève humilié (Peralva 1997, 108 et s.). Les conséquences 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, Champagne 1992, 73 et Bourdieu 1991, 9), lorsque les stigmatisations se fixent de manière durable sur l’identité pour soi et façonnent les individus.

Il faut cependant voir que si Bourdieu considère le moment où les exclus de l’intérieur quittent l’institution scolaire avec un diplôme déclassé et une identité mortifiée, la stigmatisation qui façonne cette identité est au contraire quotidienne, progressive, inhérente à la trajectoire d’échec et de relégation.

Un des aspects particuliers que revêt la stigmatisation propre à l’école concerne comme nous l’avons vu l’illettrisme. Ce handicap, ou de manière plus générale des difficultés relatives de lecture et d’écriture, qu’elles soient dévoilées en classe, devant les pairs, ou face à un public extérieur à l’école, mais qui est amené à pouvoir se moquer de la piètre performance de l’élève, entraîne chez la personne qui dévoile ses difficultés un sentiment de honte devant l’humiliation subie et, éventuellement, des réactions violentes, de rage, ces réactions étant une tentative de récupérer d’une autre manière de l’honneur et de la dignité.

Ce que Bourdieu avait relevé pour l'illettrisme, ce "désir d'échapper à l'épreuve humiliante de la lecture à haute voix, devant les autres élèves", j'ai pu l'observer également dans des classes d'enseignement professionnel où même en sixième année, les élèves conservent des lacunes énormes en lecture et en écriture du français. La lecture à haute voix de textes donnait l'équivalent de la "lecture robot" dont parle un jeune à Bourdieu dans *L'ordre des choses*. Aussi, comme un collègue qui ressentait les mêmes difficultés, j'ai décidé de ne plus recourir à des lectures à haute voix afin d'éviter l'humiliation de l'élève devant les pairs.

L'inverse de la stigmatisation

Si la stigmatisation se définit comme un processus social conduisant à la dépréciation d'un individu, donc à une perte relative de dignité de ce dernier suite à la révélation d'un signe qui détruit une identité sociale respectable, alors il existe nécessairement un processus social en sens exactement inverse. Goffman n'a pas nommé ce processus mais l'a défini comme étant celui qui conduit à "déplacer vers le haut le jugement que nous avons porté chez quelqu'un" (Goffman 1975, 13). Javeau a choisi de qualifier de "chevron" l'inverse du stigmaté (Javeau 1997, 170), en se fondant sur la manière dont un militaire est récompensé pour sa bravoure par un tel emblème (Javeau 2003, 86). L'inverse de la stigmatisation est donc ce qu'il faudrait appeler une "chevronisation".

Javeau laissant à d'autres le soin d'apporter un développement à ce qu'il qualifie de sa part d'"embryon de concept", je vais tâcher de satisfaire ce vœu. Comme dans le cas de la stigmatisation, le dévoilement d'un signe issu de l'identité personnelle d'un individu crée un décalage entre ses identités sociales virtuelle et réelle, mais cette fois dans le sens où la personne "normale" dans la relation accorde à son interlocuteur un supplément de dignité. L'exemple du chauffeur de taxi dont on se rend compte après coup qu'il est un ancien prince russe, donné par Javeau, reflète bien ce processus où l'identité sociale réelle est surélevée dans le registre du respect et de la dignité par rapport à l'identité sociale virtuelle.

L'étude de ce processus social devient intéressante lorsque se mélangent et se succèdent des aspects de stigmatisation et de chevronisation sur les mêmes signes, interprétés dans des sens opposés, valorisants ou disqualifiants selon les relations nouées entre des personnes différentes. L'élève stigmatisé sur son travail scolaire et ses comportements à l'école peut sur les mêmes signes déconsidérés par un interlocuteur appartenant au personnel ou, parfois, à ses pairs, se voir, dans une autre interaction, valorisé sur ces mêmes éléments et recevoir ainsi un supplément de dignité sur des aspects qui créent

ailleurs l'humiliation puis la honte. Un certain nombre d'auteurs ont saisi cette alternance mouvante de valorisation et de disqualification.

Commençons par les travaux qui ne concernent pas exclusivement le cadre scolaire. En étudiant les "loubards" et, déjà, par cette seule désignation dépréciative, Mauger & Fossé-Poliak se sont aperçus que ce qui vaut stigmatisation à l'égard des loubards sur les aspects qui ont été décrits et brossent un portrait global disqualifiant, peut être également valorisant du point de vue de ceux qui s'autodésignent comme tels. Entre eux, ou à titre de provocation délibérée envers ceux qui leur imposent la stigmatisation, les loubards vont ériger en symboles de prestige des attributs qui ailleurs forment des symboles de stigmaté. Puisque l'institution scolaire méprise leur "parler vrai" aux accents crus ou grossiers, les loubards élèvent ces pratiques langagières décriées en vertus. Il en va de même pour d'autres formes emphatiques, de gestuelle par exemple, qui dépréciées ailleurs, deviennent ainsi des modèles de conduite valorisants pour les loubards (Mauger & Fossé-Poliak 1983, 51-65).

Lepoutre saisit un aspect similaire à propos des adolescents des banlieues : leur rhétorique de l'obscénité, cette grossièreté bannie et honnie dans l'école, est une forme de réponse de leur part aux normes langagières dominantes. Lepoutre notait également que la désignation de "ghetto" associée par les médias aux banlieues où habitent ces adolescents et valant stigmatisation, devenait le symbole pour ces adolescents d'une identité marginale valorisée (Lepoutre 2001, 85 et 163). Ce qui est déprécié dans un contexte est à nouveau retourné et chevronisé dans un autre.

A l'école, Bourdieu relevait dans *L'ordre des choses* que dans certaines conduites, un des jeunes gens du nord de la France interviewé "s'enfonce dans l'échec et dans le cercle du refus, qui redouble l'échec, manière paradoxale de faire de nécessité vertu, c'est-à-dire vice scolaire, et bientôt délinquance scolaire" (Bourdieu 1991, 8). L'élève décrit, gagné par des conduites valant stigmatisation (des "vices"), à la fois jugé sur ses performances et sur son comportement ("délinquance"), répond à ces stigmatisations en transformant les symboles de stigmaté visés en symboles de prestige ("faire de nécessité vertu"), chevronisant ainsi auprès des pairs ce qui le disqualifie parallèlement auprès des représentants de l'autorité.

Le "cercle du refus" décrit par Bourdieu est en cela, il faut le saisir, loin des réflexions sur une délinquance en germe dans le chef de ces élèves, une manière pour l'élève atteint par les stigmatisations de récupérer de la dignité perdue, même si cela passe par une réponse qualifiée de déviante ou de délinquante (Payet 1997, 149). Payet exprime la même idée en des termes différents, en disant de certaines conduites "déviantes" de l'élève qu'il s'agit de récupérer un peu d'identité positive par une valorisation au sein du groupe de pairs.

Je conclurai donc en rappelant les précautions émises par Goffman. Dans son étude du stigmaté, ce dernier avait en traitant des relations entre stigmaté et déviance émis cette idée fondamentale : à l'étude d'une problématique sociale, il est toujours plus enrichissant d'appliquer plusieurs "points de vue" (Goffman 1975, 170). Cette démarche était fort bien représentée par un autre ouvrage de Goffman, *Asiles*, où l'auteur, en restituant le point de vue du malade mental (en tant que reclus dans une institution totale) contrebalançait le point de vue du personnel psychiatrique, jusqu'alors dominant, univoque et rassurant pour un ordre social qui relègue ses malades et leur impose le silence.

Le problème est similaire en ce qui concerne l'institution scolaire. L'institution étant confrontée aux violences, il paraît évident à première vue de ne recourir à l'étude de ces violences à l'école qu'en termes de déviance et de délinquance. Une telle étiologie rassure également les professionnels de l'éducation, déstabilisés dans leur travail quotidien. Mais cette focalisation sur des aspects "pathologiques" disculpe le système scolaire de toute responsabilité dans la construction de ces violences, notamment à travers certains de ses jugements. Il faudrait conserver au sein de la sociologie de l'éducation cette démarche critique révélant à la fois les inégalités que ce système perpétue (Van Haecht 2001), les stigmatisations qui se tissent dans son quotidien et leur incidence conjuguée sur la problématique sociale des violences. La confrontation des études sur la déviance ou délinquance scolaire avec des théorisations moins évidentes, qui tâchent notamment de restituer le point de vue de l'élève dans l'école de la relégation, fera fort heureusement ressortir les dangers du monisme en matière de violences à l'école.

Bibliographie

- ARENDE A. 1972 *Le système totalitaire, Les origines du totalitarisme*, Paris, Seuil
- AUGÉ M. 1987 "Qui est l'autre ? Un itinéraire anthropologique", *L'Homme*, 103, XXVII (3), 7-26
- BEAUD S. 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. & CHAMPAGNE P. 1992 "Les exclus de l'intérieur", *Actes de la recherche en sciences sociales*, 91-92, 71-75
- BOURDIEU P. 1998 *La domination masculine*, Paris, Seuil, "Liber"
- CAILLOIS R. 1964 *Instincts et société*, Paris, Gonthier, coll. "Médiations"

- COMPÈRE A.-M. 1985 *Du collège au lycée, 1500-1850 : généalogie de l'enseignement secondaire français*, Paris, Gallimard
- DANNEQUIN Cl. septembre 1999 "Interactions verbales et construction de l'humiliation chez les jeunes des quartiers défavorisés", *Mots*, 60, 76-91
- DEBARBIEUX É. & TICHIT L. 1997 "Le construit "ethnique" de la violence", in Charlot B. & Émin J. C. (dir) *Violences à l'école. État des savoirs*, Paris, Armand Colin, 155-177
- ELIAS N. 1973 *La civilisation des mœurs*, Paris, Calmann-Lévy
- GOFFMAN E. 1975 *Stigmate, Les usages sociaux des handicaps*, Paris, Minuit
- HÉRITIER Fr. 1999 "Les matrices de l'intolérance et de la violence", in Héritier Fr. (dir), *De la violence II. Séminaire de Françoise Héritier*, Paris, Odile Jacob, 321-343
- JAVEAU Cl. 1997 *Leçons de sociologie*, Paris, Armand Colin
- JAVEAU Cl. 2003 *Sociologie de la vie quotidienne*, Paris, PUF, coll. "Que Sais-je?"
- KAFKA F. 1991 *Dans la colonie pénitentiaire et autres nouvelles*, Paris, Flammarion
- LEPOUTRE D. 2001 *Cœur de banlieue, Codes, rites et langages*, Paris, Odile Jacob
- MAUGER G. & FOSSÉ-POLIAK Cl. 1983 "Les loubards", *Actes de la recherche en sciences sociales*, 50, 49-67
- MAUGER G. 1996 "Les mondes des jeunes", *Sociétés contemporaines*, 21, 5-14
- PAYET J.-P. 1997 "Violence à l'école : les coulisses du procès", in Charlot B. & Émin J.-C. (dir), *Violences à l'école. État des savoirs*, Paris, Armand Colin, 101-115
- PERALVA A. 1997 "Des collégiens et de la violence", in Charlot B. & Émin J.-C. (dir), *Violences à l'école. État des savoirs*, Paris, Armand Colin
- VAN HAECHT A. 2001 *L'école des inégalités, essai sur les politiques publiques d'éducation*, Mons, Talus d'approche, coll. "Libre choix"
- VIENNE Ph. 2003 *Comprendre les violences à l'école*, Bruxelles, de Boeck
- WELZER-LANG D. mars 2002 "Virilité et virilisme dans les quartiers populaires en France", *VEI Enjeux*, 128, 10-31
- WILLIS P. 1978 "L'école des ouvriers", *Actes de la recherche en sciences sociales*, 24, 50-61