Nikos Panayotopoulos
Université de Crète
Centre de Recherche et d'Etude en Sciences Sociales (CRESS) Université de Strasbourg II.

ÉPREUVE PÉNALE ET CONSÉCRATION SOCIALE NÉGATIVE : LES ÉTABLISSEMENTS D'ÉDUCATION SURVEILLÉE EN GRÈCE

Voulant étudier l'action du traitement de la délinquance d'une part, et conformément à l'idée qu'il existe une correspondance entre les structures sociales et les structures mentales appelant à une double lecture de la réalité sociale d'autre part, nos hypothèses qui guident la construction de notre objet sont les suivantes : l'action du traitement de la déliquance exerce-t-elle un effet réel et, le cas échéant, comment le produit-elle ? L'effet de l'action du traitement pénal est-il technique — ce qui autoriserait à appliquer à cette instance de "rééducation" la logique économique du calcul des coûts et des profits comme le font ceux qui s'interrogent sur la rentabilité des dépenses de traitement considérées comme une forme d' investissements en "capital humain", dont le bénéfice se traduit par une diminution du futur coût de la déliquance par la société ? Ou bien, l'action du traitement de la déliquance exerce-t-elle une efficacité strictement magique de consécration négative ? Le traitement le plus efficace peut-il faire autre chose que de stigmatiser le poisson qui est considéré comme incapable de nager ? Faut-il choisir entre l'hypothèse techniciste qui ne veut connaître que l'efficacité technique de rééducation/ré-insertion et celle qui rappelle l'efficacité proprement magique de consécration cédant, par là, à l'illusion artificialiste ? N'y a-t-il pas des conditions et des effets techniques de l'action symbolique ?[1]

Pour répondre à ces questions, il faut d'abord supposer le système pénal comme une instance de consécration capable d'opérer une série de coupures magiques dans le continuum social et s'inscrivant par un de ses aspects essentiels au nombre des pouvoirs qui contribuent à la structuration du monde social à travers l'imposition de principes de division, à la fois objectifs dans les structures et incorporés sous la forme de dispositions distinctes. Il faut ensuite se donner un objet qui les pose et les résoud par son existence même : un objet situé et daté, donc propre à être observé et analysé empiriquement, les établissements d'éducation surveillée en Grèce, mais traité comme un cas particulier de l'univers des formes possibles qu'a pu revêtir, en des temps et des lieux divers, la consécration négative, ce qui permet de saisir les éléments d'un modèle transhistorique capable de rendre compte des variations autant que des invariants.

Ce qui caractérise particulièrement les établissements d'éducation de mineurs, c'est que l'important, du point de vue de l'effet pédagogique, formatif, "technique", est moins ce qui est enseigné que l'organisation même de l'action pédagogique, c'est-à-dire l'ensemble des conditions sociales dans lesquelles s'effectue la transmission et l'utilisation de ces compétences qui définissent la rééducation. L'enveloppement des enfants dans un tissu de contrôle, le plus souvent invisible (parce que noyé dans le déroulement de la vie quotidienne) tendant à réaliser la concentration de toute l'existence autour de préoccupations exclusivement réformatives et rééducatives, est la condition susceptible pour que ces institutions remplissent le plus efficacement leurs fonctions d'"école de stigmatisation". Ainsi, pour ne pas laisser échapper ce qui fait l'originalité et la spécificité de ces établissements, récusant par décision de principe de choisir entre

---

* Ce travail a été réalisé sous la direction de Ch. de Montlibert et il a bénéficié de ses suggestions et ses critiques.

[1] En parlant d'action magique du système pénal, nous voulons indiquer la principale référence théorique et méthodologique : les travaux de Pierre Bourdieu et de tous ceux qui s'inspirent de sa démarche, sur la lutte des classements et la dialectique des structures mentales et des structures sociales. Ces travaux proposent une anthropologie matérialiste de la contribution spécifique que diverses formes de violence symbolique apportent à la reproduction et à la transformation des structures de domination.

l'hypothèse techniciste et l'hypothèse qui rappelle l'efficacité de la stigmatisation on se donnera la possibilité de voir que c'est des conditions techniques (et des effets techniques) que l'efficacité magique de stigmatisation tire sa force d'imposition et de démonstration. Plus généralement, on peut se demander s'il n'y a pas des conditions techniques d'inculcation, chez ces enfants, d'un ensemble d'habitudes intellectuelles et mentales qui correspondent à la place qu'ils doivent occuper par la suite dans la hiérarchie sociale.

UN ÉTABLISSEMENT D'ÉDUCATION SURVEILLÉE

En Grèce, actuellement, trois systèmes sont instaurés pour faire face aux mineurs délinquants : les mesures de rééducation, de soins et de répression. Le placement des mineurs dans un établissement de rééducation est une des mesures de rééducation. Plus précisément, conformément à l'article 122 du Code pénal, les mesures de rééducation sont les suivantes : le blâme ; le placement du mineur sous la surveillance responsable des parents, des commissaires ou de leurs tuteurs ; le placement des mineurs sous la protection de sociétés de protection ou d'instituts de mineurs ou d' intendants spécialisés pour mineurs ; le placement des mineurs dans une maison d'éducation publique, ou privée.

Les établissements d'éducation de mineurs aujourd'hui sont les suivants : l'établissement d'éducation générale des garçons âgés de 7-14 ans à Korydallos (Athènes), l'établissement d'éducation professionnelle pour garçons âgés de 15-17 ans à Korydallos, l'établissement d'éducation générale et professionnelle pour filles âgés de 7-17 ans à Athènes, et enfin, l'établissement d'éducation professionnelle pour garçons à Volos.

L'ISOLEMENT ET SON ORGANISATION[2]

L'établissement des garçons se situe dans le quartier de Korydallos sur la route d'Athènes (cette rue représente pour beaucoup la rue des prisons). Sur sa partie Est, l'établissement est directement contigu avec la prison de Korydallos — il en est distant d'environ 100 mètres — et sur sa partie Nord avec l'hôpital psychiatrique de la prison. A l'Ouest, il touche des immeubles. De part et d'autre de l'entrée, et tout le long de ce côté, il y a autour du mur en béton de grands arbres qui protège la vue sur l'établissement du regard des curieux. Il y a aussi une allée extérieure qui conduit du trottoir de la rue d'Athènes à la grille de l'établissement, une porte en fer forgée coulissante. A gauche de l'entrée, il y a un poste de garde. En avançant vers la cour il y a à gauche une sorte de jardin en pierre entouré de briques, de palmiers au milieu, et le mât du drapeau. C'est dans cet espace de la cour qu'a lieu l'appel du matin. Devant le jardin en pierre se trouve la partie centrale de l'établissement avec à l'entrée des jardinières en ciment et en plastique ainsi que des caissons en tôle avec des plantes d'ornement (surtout des géraniums). L'observateur a l'impression que certains efforts sont faits pour l'embellissement et l'aménagement de l'espace.

A droite de l'entrée de l'établissement, il existe un espace avec deux-trois tables en fer forgé légèrement rouillées et quelques

---

[2] Certes, tous les établissements ne présentent pas au même degré l'ensemble des caractéristiques qui viennent d'être décrites. Pendant la description des différentes caractéristiques et à travers la description des établissements spécifiques, on mettra l'accent sur les aspects structuraux. Et si l'exposition du travail d'enregistrement peut produire des effets littéraires, c'est dans l'intention, à travers les libertés de narration, de contribuer à l'explication de leur "formation" et leur "consignation" scientifiques ultérieures. Encore, il faudrait ajouter que les observations qui suivent et ont pu s'effectuer à une date très récente, à laquelle l'organisation disciplinaire n'avait plus sa "rigueur", ou du moins, de sa brutalité des premières décennies de leur création.

bancs en bois. Face à cet espace, il y a une petite église avec un arbre sur lequel est suspendu une cloche. Derrière l'église, il y a un parc pour enfants abandonné depuis des années (les balançoires sont cassées et le terrain est à l'état sauvage), et tout juste à côté un terrain de foot. A cet endroit, on trouve aussi un terrain de basket, un hangar avec des haltères et tout juste derrière un terrain vague.

A gauche des espaces déjà décrits, les bâtiments sont au nombre de six, alignés l'un derrière l'autre, dont seul le premier est utilisé comme lieu d'hébergement des reclus et le bureau du personnel, alors que le dernier abrite les ateliers et l'école primaire de l'établissement. S'il est vrai que les bâtiments réservés aux ateliers ne se présentent pas nécessairement sous un aspect différent de celui des locaux de classe, leur esthétique interne contraste violemment du point de vue de l'ordre. L'ímpression de délaissement de l'espace, qui caractérise la classe contraste avec l'impression de l'espace ordonné des ateliers. A droite de ces bâtiments, il existe un jardin avec quelques arbres alors que derrière, un préau, où l'on faisait autrefois l'appel du matin (rassemblement des reclus). Dans le prolongement de cet espace il y a deux terrains de basket qui ne sont pas utilisés. De l'extérieur le bâtiment principal qui héberge les reclus semble très mal entretenu, comme s'il n'avait pas été repeint depuis longtemps, à l'exception des deux portes en bois de l'entrée, à l'intérieur du bâtiment qui semblent avoir été changées récemment. Deux figures de Mickey dessinées de part et d'autre de l'entrée principale sont caractéristiques de cet espace. Les fenêtres ont des barres en fer que les enfants utilisent souvent pour étendre leur linge.

Au rez-de-chaussée se trouvent les bureaux du personnel : directeur, sous-directeur, secrétariat, assistants sociaux, intendants et instituteurs. Il y a aussi les cuisines et le réfectoire : c'est une pièce en L avec 5 ou 6 tables et environ 18 chaises de couleur. Deux toilettes restent toujours fermées à clé pour l'usage exclusif du personnel. Un préau intérieur sert d'espace de divertissement pour les reclus. Au milieu une table de ping-pong et sur les murs des images des héros de dessins animés.

Les murs des couloirs et de la plupart des bureaux sont peints, depuis peu sans doute, en jaune moutarde. Certains bureaux sont blancs. Au premier étage, il y a les dortoirs des enfants, les salles-de-bain et les toilettes, ainsi qu'une salle de jeux pour tous les jours peinte bleu ciel. On y trouve des tables et chaises en plastique, une télévision en couleur et un magnétoscope.

Les chambranles des portes des chambres sont peints en rouge, alors que les murs sont peints en vert-clair. Les chambres des reclus sont relativement spacieuses. Certaines avec 3 ou 4 lits, d'autres 5 ou 6.

Les 6 ou 7 chambres sont impersonnelles et les couloirs qui y conduisent sont de couleur bleu-ciel tirant vers le vert avec aussi des dessins. Les lits des chambres des enfants sont des lits métalliques avec des couvertures souvent de couleurs différentes. Les murs des chambres tout comme ceux des couloirs sont sales avec des empreintes de pieds, de mains et des taches. La seule exception, une chambre plus petite avec deux lits que partagent maintenant deux anciens reclus de l'établissement. Cette chambre (le jour où nous l'avons visitée) était propre, ordonnée, avec beaucoup d'objets personnels et des meubles (commodes en bois et en métal), plusieurs plantes d'intérieur (lierre) et des affiches-posters d'Alice Cooper, Europe, Madonna. Il y avait aussi une affiche d'une "femme sensuelle", mais habillée, ainsi que des dessins au crayon de femmes nues, d'un bateau, d'un pigeon sur lequel est assis une femme qui dans sa main soulevée tient une branche. Et aussi deux tableaux et une oeuvre en bois sculptée avec beaucoup de goût. Les toilettes et les salles de bain étaient sales le jour de notre visite, certains tuyaux d'évacuation bouchés. Les toilettes "turques" avec par terre des pages déchirées de revues pornographiques.

Au deuxième étage, des chambres ne sont pas utilisées, puisque les enfants qui étaient hébergés à l'époque de notre enquête étaient peu nombreux. L'architecture fonctionnelle

de l'établissement élimine les recoins où l'on pourrait se refugier.

On peut lire sur les deux portes de l'entrée principale du bâtiment l'inscription suivante : ETABLISSEMENT D'ÉDUCATION DE GARÇONS D'ENSEIGNEMENT ÉLÉMENTAIRE ET PROFESSIONEL DE KORYDALLOS et SERVICE D'ASSISTANCE SOCIALE. A l'entrée du dernier bâtiment et en face de l'ancien espace de rassemblement pour l'appel, on a l'inscription suivante : "SOIS TOUJOURS LE MEILLEUR ET DEPASSE LES AUTRES" (Homère) et "L'OISIVETE EST HONTEUSE MAIS NON LE TRAVAIL" (Hésiode). Devant le gymnase il y a l'inscription incomplète "... DANS UN CORPS SAIN". Dans les bureaux du personnel (directeur, sous-directeur), il y a des icônes du Christ et d'autres images religieuses, alors que dans le réfectoire une reproduction de la Cène est accrochée au mur bien en vue.

Dans plusieurs bureaux on peut lire d'autres inscriptions relatives du ministère de la Santé et de la Prévoyance contre le tabac ("LA CIGARETTE NUIT A LA SANTÉ"). Dans la salle d'attente du rez-de-chaussée, une affiche contre l'héroïne, qui titre "L'HÉROÏNE NUIT NON SEULEMENT À L'ESPRIT MAIS AUSSI AU CORPS", représente un jeune toxicomane sur le corps duquel sont inscrites les conséquences néfastes de l'usage de la drogue, pour chaque partie du corps. Au rez-de-chaussée, il y a encore un tableau d'affichage sur lequel sont épinglés diverses circulaires du ministère ou du syndicat du personnel de l'établissement ainsi que des communiqués de la direction.

Bref, l'établissement d'éducation des mineurs est un monde clos qui, au premier régard, s'impose comme un univers carcéral définissant la première rupture par rapport au monde extérieur avec l'isolement écologique et humain de l'établissement. A cette structuration de l'espace correspond une manière de l'utiliser par laquelle le caractère carcéral de l'institution s'impose aux élèves. A l'établissement de jeunes filles, même les toilettes du personnel sont fermées à clé. Les bureaux de l'administration sont fermés à clé lorsque les employés correspondants en sont absents. Ceci est aussi valable pour les salles d'enseignement et les ateliers. Dans les deux établissements pour garçons, qui sont des institutions ouvertes, contrairement à celui pour filles, qui est une institution fermée, les enfants doivent demander l'autorisation au directeur, au surveillant ou à l'assistant social lorsqu'ils veulent sortir faire des achats. Lorsqu'il y a des sorties en groupe pour se divertir, les enfants se rassemblent et chaque responsable leur demande d'observer un "comportement décent" et leur rappelle ce que prévoit les sanctions en cas de comportement inconvenant. Ainsi marquée par des prescriptions disciplinaires, la séparation entre l'institution et le "monde ordinaire" se trouve renforcée et s'impose avec force, non seulement aux "élèves" mais aussi à toute personne "étrangère" à l'institution (sauf les personnes prévues) qui n'a pas à s'introduire (parfois même symboliquement, comme par le regard) dans l'espace de l'institution. Les jours et les heures de visite sont réglementés (comme nous le verrons plus loin) et il est même interdit aux "étrangers" de stationner devant les grilles pour observer les comportements des élèves. ("Quelle liberté pouvons-nous avoir ? Tout est contrôlé et programmé à l'avance". Une élève-fille).

Dans ces conditions, il suffit de vivre quotidiennement sur un territoire aussi clos, de jouer dans une cour "interdite" à toute personne extérieure, de ne jamais pouvoir s'aventurer sans permission au-delà de la grille ou du mur, de dormir dans un environnement qui est surveillé, de ne pas pouvoir s'isoler etc. pour se sentir "séparé", "tout autre", en un mot *marqué* socialement. En représentant et en obéissant aux prescriptions, les élèves apprennent à se séparer et à se percevoir comme différents des "extérieurs".

UN TEMPS VIDE MAIS ORGANISÉ

De même qu'elle structure l'espace, l'institution organise le temps vécu par les enfants. Le temps y est réglé sur la base d'un programme hebdomadaire plus ou moins inchangeable. Le programme est établi par le

ministère de la Justice en collaboration avec la direction de l'établissement, laquelle a la responsabilité des changements en fonction des nécessités qui se présentent.

Il faut noter que les programmes des groupes de volontaires sont extrêmement élastiques quant à leur application et que des écarts ont pu être observés. Cette organisation du temps comme toute organisation implique une certaine conception de l'exécutant et que, par conséquent, l'organisation puisse être tenue pour un milieu capable d'engendrer, comme dit Goffman, des "attributs d' identification". Pour une large part, c'est au travers d'une manière particulière de régler l'usage du temps, la distribution dans le temps des activités collectives et individuelles et le rythme convenable pour les accomplir que les reclus vont acquérir la certitude d'être assujettis. Ce qui caractérise l'organisation du temps de ces institutions, c'est que tout en pesant sur les temps forts de la vie du reclus, le règlement laisse de grandes plages de pseudo-libertés abandonnées au désoeuvrement, à l'oisiveté, à l'ennui, mais aussi au loisir, à l'amitié. La temporalité spéciale, sous la double modalité contrastée de la rigidité et du laxisme, est une expérience paradoxale qui commande une ambivalence très spéciale à l'égard de l'institution.

En effet, le déroulement du programme d'une journée, "une partie des méthodes pédagogiques qui tendent à s'assurer la coopération des reclus pour que l'amélioration de chaque enfant puisse être le fruit de sa propre volonté et non d'oppressions et de sanctions" (assistant social d'un établissement), se présente comme une succession d'activités presque facultativement obligatoires, chaque activité prévue dans le programme pouvant faire l'objet d'une exemption pour un ou plusieurs reclus et pour diverses raisons. On pourrait citer quantité d'exemples, comme l'exemption des "rassemblements" de l'ensemble des enfants, absences du groupe du matin, non participation à la gymnastique, au repas, au programme scolaire quotidien. Il suffit aux adolescents de déclarer leur manque d'intérêt ou le besoin de se retirer dans leur chambre pour se reposer. En général toutes les pratiques collectives, ces techniques paramilitaires de "dépersonnalisation" par lesquelles on s'efforce de faire des reclus des individus aussi semblables les uns aux autres que possibles, entièrement dépossédés de leurs particularités et "réformés", "corrigés", selon des "instructions" et un "programme" identiques, peuvent entraîner des exemptions. *«Nous essayons de respecter le programme, mais la plupart des enfants sont difficiles et si tu mets la pression sur eux, tu empires la situation. Un certain enfant, qui est difficile par exemple, a besoin d'un traitement particulier. Il nous dit qu'il veut manger à dix heures du soir et nous le laissons manger à dix heures du soir.»* (un surveillant).

Mais tous ces écarts, même s'ils sont tolérés lorsqu'ils ne deviennent pas systématiques sur une longue période, s'accompagnent d'une observation du comportement des adolescents. En leur demandant si peu de rigueur d'application du programme et, comme on le verra, si peu de travail à organiser leur temps, ils souffrent d'un ennui extrême et se laissent démoraliser par les méthodes de l'institution. Cet usage non intensif et non rigoureux d'un temps lent et flou, véhicule l'idée que le temps n'est pas rare et précieux au point qu'on doive le compter et l'organiser de "manière à ce que chaque action ait sa juste place dans le temps, vienne en son temps sans prendre trop de temps"[3]. A travers cet usage non empirique d'un temps non mesurable et susceptible de se perdre, ce sont en fait toutes ces actions accomplies dans un temps ainsi structuré qui se trouvent immédiatement déqualifiées et fonctionnent comme autant d'exercices structuraux à travers lesquels se constitue la maîtrise pratique des schèmes fondamentaux. "Ils ne se lèvent pas tous à la même heure" ; "ils ne suivent pas leurs cours". Ces formules enferment une définition implicite de la vertu fondamentale, la conformité, dont l'envers est la volonté de se dévier. Jouer dans la cour quand il faudrait travailler, demeurer au lit quand les autres

---

[3] C. Grignon, L'ordre des choses, *Les fonctions sociales de l'enseignement technique*, Minuit, 1971, p. 184.

prennent leur petit-déjeûner ou participent au groupe du matin, traîner dans les bâtiments quand il faudrait participer au cours de gymnastique, autant de conduites suspectes.

Du point de vue des reclus, il y a la durée de leur passage dans l'institution, qui se perçoit à l'aide de la symbolique de la "réformation" et de la "correction", par laquelle le temps continu de l'internement se transforme en temps discontinu des autorisations de sorties. Le temps de rééducation perd toute son autonomie. On peut lire, comme un effet de l'intériorisation d'un tel rapport au temps, le fait que les reclus décrivent leur rapport avec les activités de l'institution en fonction de la capacité de s'assurer des sorties.

Vivre un temps très lent, avec un contrôle incertain du moment des pratiques, c'est inscrire durablement dans le corps, sous la forme du rythme des gestes ou des paroles, tout un rapport d'incertitude, de fragilité à la durée, vécu comme constitutif de la personne de l'enfant et contribuer ainsi à décourager toute forme d'ambition compétitive, propre à transformer le temps circulaire en temps linéaire, la simple reproduction de l'action en accumulation des acquis de l'action. Dans un univers où la productivité du travail de l'institution est si réduite, le reclus doit éviter de compter son temps ; mais à l'inverse dans un univers où la rareté du temps est si faible, il ne peut rien faire de mieux que de dépenser son temps sans compter, de gaspiller du temps, la seule chose qui soit en abondance.

LE VIDE DE L'ACTION RÉÉDUCATIVE

Il faudrait, pour comprendre la production de l'infâmie, mettre plus l'accent sur un ensemble de dispositions qui nécessitent un temps d'inculcation spécifique et long, dans la mesure où les reclus ont à trouver en eux-mêmes des instruments de correction suffisamment efficaces pour produire, sans examen critique, explicite, des messages et des pratiques conformes à la logique de la connaissance de l'infâmie. Il n'est donc pas étonnant que l'institution comme toutes les "institutions totales" ait accordé tant d'importance aux manières corporelles par lesquelles les reclus sont clandestinement amenés à incorporer "sous une forme abrégée et pratique" les principes fondamentaux du stigmate. Tout voudrait que l'organisation des activités soit l'organisation des moments privilégiés de la formation du stigmate.

Dès l'admission à l'établissement commence à se mettre en oeuvre toute une série de mise en forme de techniques en apparence parfois anodines, à travers lesquelles sont inculqués les principes les plus fondamentaux de l'habitus du stigmate. Les reclus arrivent à l 'établissement le plus souvent avec le bus spécial du département des transferts ou la voiture de police. Dès ce moment commence une série de mortifications.

Tout de suite après son admission, l'enfant est soumis à une fouille corporelle et à un examen de tous ses objets personnels en présence du gardien et de l'assistant social qui le prend en charge. Ensuite, il est conduit dans une pièce spéciale — au "trou" comme la nomment les enfants — où il restera un certain temps (qui peut aller jusqu'à un mois) afin de compléter l'examen médical et *"qu'il soit en mesure de s'adapter"*. Là, on lui prend tous ses vêtements pour les désinfecter et on lui en donne d'autres. Au même moment, le coiffeur lui coupe les cheveux très ras, *"une protection contre les poux"*, disent les employés. Puis l'assistant social a un entretien personnel avec lui. Il l'informe sur *"le mode de fonctionnement de l'établissement, son but, les choses de l'établissement, ses obligations et ses droits"* (assistant social). *"Cette première rencontre est très importante. Très souvent c'est la suite et l'évolution de l'enfant qui en dépend"* (un assistant social).

Lors de ce premier contact, *"même si beaucoup ne peut être fait, nous essayons au moins de montrer aux enfants leur nouveau rôle, d'autant plus que la plupart d'entre eux sont des cas difficiles. Nous leur parlons par exemple de la façon dont ils devront se comporter"*. Le fait que *"le personnel de l'établissement voit souvent dans la propension*

du nouveau venu à faire preuve de la différence appropriée le signe qu'il est prêt à assumer le personnage du reclus soumis"[4] se manifeste dans l'effort du personnel de parler aux reclus lors de ce premier contact de la manière avec laquelle les reclus doivent s'adresser au personnel. En effet, bien que le personnel tutoie les enfants, ceux-ci doivent s'adresser au personnel en employant toujours les mots introductifs de "Monsieur" ou "Madame".

Par la suite, l'assistant social présente le nouveau venu aux autres reclus et au personnel et le reconduit à sa chambre en l'exemptant pendant les premiers jours du programme quotidien, afin qu'il "s'équilibre" et que soient complétés les examens médicaux qui comportent des vaccinations et dernièrement des examens de dépistage du Sida. Lorsque ce "programming", comme dit Goffman, est terminé, le nouveau venu intègre une chambre.

Le choix des condisciples se fait sur la base des affinités entre les enfants qui sont relevées dans la première phase d'intégration de l'enfant dans l'établissement. Plusieurs fois cependant le personnel reste sur le choix initial. *"Habituellement, certains enfants choisissent comme condisciple un nouveau venu afin qu'il fasse les travaux à sa place, à savoir faire le lit, passer la serpillère dans la chambre, laver les vêtements, etc. Dans ces cas-là, nous n'autorisons pas le cohébergement et la question est débattue avec le groupe du matin"* (un assistant social). Une fois que sa chambre aura été définitivement choisie, l'enfant a à sa disposition une table de chevet individuelle et une petite armoire (où une partie d'une plus grande armoire) où il peut placer ses quelques objets personnels, quelques photos de personnes qui lui sont chères, un magnétophone, et des petites affiches au-dessus de son lit. Les filles ont en plus certains produits de beauté et des petites poupées.

A ces objets intimes s'ajoute toute une série d'objets qui tombent aux mains des reclus, modifiant ainsi les conditions de l'espace "personnel". "En essayant de rendre l'espace plus fonctionnel et esthétiquement plus supportable", comme le note une assistante sociale, cet effort suppose "un remodelage physique" des objets : des cendriers personnels à cigarettes fabriquées à partir d'une page épaisse de magazine, des t-shirts de couleur accrochés aux têtes des lits afin de cacher sa couleur délavée, des photos d'acteurs recouvrant la partie supérieure des tables de chevet afin de cacher leur mauvaise condition, classement spécial des affaires pour faire de la place, utilisation et conditionnement de petites boîtes en carton pour placer des objets précis — par exemple des boucles d'oreilles —, utilisation d'élastiques pour rassembler des objets similaires et gagner de la place, utilisation de boîtes d'allumettes pour ranger de petits articles - par exemple des boutons -, utilisation de morceaux de bois pour ajouter un rayon supplémentaire à la table de chevet, utilisation d'une planche en bois égale au tiroir de la table de chevet pour la transformer en bureau auxiliaire, entretien des sommiers pour les utiliser comme planche à repasser avec le matelas, utilisation de briquets Bic vides de toutes les couleurs pour donner de la personnalité aux tables de chevet, découpage de bouteilles en leur milieu et couverture par des feuilles colorées de magazines pour les utiliser comme vases ou tiroirs ne sont que certains exemples des pratiques utilisées pour les besoins d'"adaptation secondaire" des chambres.

Quant à l'habillement des enfants, nous pouvons distinguer deux catégories en fonction de leur aisance financière. Ce qui signifie qu'une partie des enfants ont des vêtements qu'ils apportent de chez eux ou qu'ils achètent en fonction de leurs besoins, et que les autres dépendent entièrement des dons de volontaires. Ces derniers apportent soit eux-mêmes les vêtements aux enfants, soit ils les conduisent dans des magasins pour qu'ils en choisissent.

Le ministère de la justice dispose d'un certain budget à l'occasion des fêtes, surtout à Noël, mais aussi à Pâques, pour des cadeaux d'articles de sport (trainings, chaussures de sport, équipement sportif) et de chemises de

---

[4] E. Goffman, *Asiles*, Éd. de Minuit, p. 60.

nuit. Les chemises de nuit, tout comme les rideaux et les draps-couvertures, sont cousues à l'atelier de couture de l'établissement.

En général, les vêtements qu'offre l'institution sont faits dans une étoffe grossière, ils sont mal ajustés, relativement vieux mais pas uniformes. Les jugements de désapprobation que provoque cette substitution sont bien rendus dans les réactions des enfants : *"Ils nous donnent tout ce que nous voulons comme draps ou serviettes, mais les habits sont vieux. Je ne veux pas de vêtements de l'établissement. Porter quoi ? Des habits reprisés pour qu'on se moque de nous ? Ils ne nous donnent que des reprisés et dans un état!"* (un reclus). Lorsqu'il s'agit d'objets pouvant s'user comme du papier de toilette, du savon, le reclus est astreint à présenter l'objet usé avant d'en obtenir le renouvellement : Rien d'étonnant dans ces conditions si la diffusion des préceptes de l'hygiène ne constitue pas une préoccupation capitale du personnel. *"Certains enfants ont l'eau en horreur et nous essayons indirectement de les convaincre, surtout par les discussions au sein du groupe du matin, de se laver plus souvent. Nous essayons de les influencer par les autres élèves, en critiquant les "enfants sales" qui sont souvent les plus retardés, ceux avec un coefficient mental bas, comme P. "* (un assistant social). Dans le cas des établissements d'éducation de mineurs, les mortifications qui commencent par le déshabillage des reclus sont officiellement rationnalisées en fonction du principe de l'hygiène, prétexte aux corvées des latrines et du nettoyage. L'aptitude à la vie quotidienne est invoquée pour justifier les règlements relatifs à la contribution des enfants à la préparation des repas et au nettoyage du bâtiment. Ces justifications rationnelles des diverses mortifications contribuent à renforcer la capacité de l'institution à régler à moindre frais l'activité quotidienne des reclus.

L'explicitation des mécanismes par lesquels les enfants de ces établissements subissent le contrôle de l'institution doit passer par la description de la règle et du quotidien de l'établissement. Tout d'abord l'un des signes de la perte de l'autonomie du reclus se manifeste dans les obligations précises concernant le fait d'écrire à la famille et de recevoir des visites. Les heures de visite sont le dimanche entre 10h30 et 12h30. Au cas où certains parents proches ou amis insistent pour voir l'enfant (ou encore si les parents habitent la province), la visite peut avoir lieu un jour de semaine, après entretien téléphonique avec le service d'assistance social de l'établissement. L'assistant social, qui s'est chargé d'un reclus, a le droit de juger si cette visite aura des résultats positifs pour l'enfant et de ce fait l'autoriser. Parallèlement, pendant la durée de la visite, qui a lieu dans des salles ouvertes de l'établissement ou dans le préau, en respectant les lieux, l'assistant social surveille le contact de l'enfant avec ses visiteurs. D'autre part, l'assistant social a le pouvoir de contrôler et d'approuver l'envoi et la réception des lettres des reclus. C'est d'ailleurs souvent l'assistant social lui-même qui, en raison des faiblesses grammaticales des reclus, rédige les lettres. C'est pour cette raison que les enfants préfèrent l'entretien téléphonique dont ils ont droit une fois par semaine si les parents vivent en province, contrairement aux enfants dont les parents vivent à Athènes qui ont des contacts plus fréquents.

Les entretiens téléphoniques ont lieu en présence de l'assistant social. C'est lui qui parle tout d'abord à la personne que demande le reclus, afin d'approuver la télécommunication :*"C'est nécessaire parce que plusieurs fois ils nous trompent quant à l'identité de la personne à laquelle ils téléphonent. Même à ce niveau, il faut être vigilant. On ne peut savoir ce que peut provoquer chez un enfant une mauvaise communication"* (un assistant social).

Le droit que possède le personnel de limiter, vérifier et censurer le courrier expédié, l'interdiction fréquente d'écrire et de communiquer quoi que ce soit de négatif au sujet de l'institution, contribuent à entretenir l'idée que le visiteur s'est forgée de l'institution, en même temps qu'à rendre les reclus étrangers à leurs correspondants, puisqu'ils ne peuvent leur écrire en toute franchise.

Dans ces établissements, comme dans certaines institutions totalitaires, comme l'a

montré Goffman, le "parloir joue sous ce rapport un rôle important". Cette manière de rendre visite aux reclus a pour effet de diminuer la pression que l'institution exerce sur les reclus : le travail de présentation de l'institution avant une visite, par exemple les dessins faits par les enfants exposés dans les salles d'accueil, le programme souple des jours de visite, les repas servis à l'occasion des visites rompant la monotonie du menu quotidien, l'absence du personnel, les "comportements bizarres" avant la visite, les manifestations spontanées de mécontentement face aux règles de l'établissement qui d'ordinaire étaient acceptées sont autant d'indices de ce relâchement. Cette "utilité des pratiques ostentatoires" explique en partie le fait que *"la réaction des enfants au début de l'internement est négative face aux visites. C'est-à-dire qu'ils ne veulent pas voir leurs familles. Peu à peu pourtant ils s'habituent et le réclament avec force de leur plein gré"* (assistant social).

Rien d'étonnant dans ces conditions si la pratique des sports occupe une place bien peu importante dans ces établissements, alors que l'éducation physique et sportive semble ne pas être partie intégrante des programmes de formation des établissements d'éducation. La gymnastique n'est pas très rigoureuse. Il n'y a pas de règles sévères et on évite de donner des ordres. Ce relâchement dans l'exercice de l'éducation physique apparaît par le fait même que plusieurs fois la séance n'a pas lieu. Cela dépend, comme le note les entraîneurs de l'humeur des enfants, qui est directement liée à ce qui s'est passé la nuit précédente à l'établissement (par exemple, nuit blanche, disputes, etc.). Dans ce cas, l'heure de gymnastique est consacrée à une discussion entre l'entraîneur et les enfants qui les laisse par la suite pratiquer le sport en équipe qu'ils veulent : volley, basket, football. Le terrain de sports ne permet pas de pratiquer correctement les jeux et les enfants sont obligés d'improviser pour que le terrain vague prenne la forme du terrain exigé.

"Dans un tel contexte, à quoi bon parler de gymnastique. Que faire des infrastructures de gymnastique avec des enfants qui ont d'énormes problèmes. C'est pour eux une façon de passer le temps... Dans mon travail, il n'y a pas de règles. J'ai une liberté de mouvement... Plusieurs fois les enfants trouvent une façon de se défouler sur moi et nous passons des moments difficiles. Certaines fois, bien que je fais attention à des phrases susceptibles de les offenser, je suis contraint de me comporter durement parce qu'ils le méritent" (un entraîneur). Si l'éducation physique est une des bases de l'éducation morale : l'inexistence, ici, d'un ensemble des règles relatives au bon usage et au bon entretien du corps, et des pratiques qui leur sont liées, permet d'entretenir l'"atonie" et la "langueur" morales et physiques des reclus, de les inciter à dépenser et à entretenir leur énergie au minimum, à dévaloriser l'entrain, la bonne humeur, et au contraire à valoriser l'ennui, l'inertie, l'apathie. *"Nous jouons par exemple tantôt à la balle parce que je m'ennuie et je me défoule avec les mains dans mes poches, tantôt en fumant en même temps, sans règlements et "arbitres", sortant du jeu et y retournant "sans motif" et sans autorisation, en arrêtant le jeu pour quelques temps et en le reprenant "sans raison valable"*. On apprend à considérer le corps comme un instrument sans prendre soin de lui concéder les justes soins que réclame son entretien, sans faire attention à ses performances et son "rendement" et donc aux techniques appropriées et à un entraînement régulier. Ainsi les reclus sont amenés à reconnaître un désordre et à s'imposer une discipline de l'indiscipline. Dans un tel domaine, qui ressort de la pure pratique, de l'arbitraire et de la spontanéité inconsciente de chaque individu, se construit la morale du repos, de la précarité et de l'inconsistance. Cette morale du non-sport n'implique pas la soumission de l'individu au groupe ou à l'équipe et ne tend pas à être dominée par les exigences de propreté, d'ordre et de régularité. Pouvant ne pas accepter la "règle du jeu", pouvant tricher et mentir, cette pédagogie pseudo-sportive suppose et reproduit l'activité brouillonne du touche-à-tout, le bricolage brouillon, attitude des "jeux dans la rue" non contrôlée, tout en s'efforçant de réformer les jeunes gens "malhonnêtes", "immoraux", "reprochables",

des gens qui recèlent quelque chose de suspect, de "louche" et de "douteux".

Le coucher et le repas sont d'autres moments privilégiés de la formation de l'infâmie, comme en témoigne cet entretien avec un ex-reclus de ces établissements. *"En général, les gardiens voulaient qu'on soient dans les salles. On mettait du temps à s'endormir. Ils n'intervenaient pas du moment qu'on ne chahutait pas. On parlait, on se levait, on déconnait, tu sais (...) Nos pyjamas, on les mettait si on le voulait. L'été, avec notre slip seulement, on déconnait, on embêtait ceux qui étaient peureux. D'autres se masturbaient (...) D'autres se le faisaient faire par un plus jeune. Quelquefois c'était le bordel. Une fois on avait fait le concours de celui qui jouirait le plus vite (...) Tantôt on parlait de sa vie. Tu sais pour passer la soirée. Qu'est-ce que tu veux" (...) Le gardien s'endormait. En fait, il s'enfichait complètement. Simplement qu'on n'embête pas les petits"* (ex-reclus). Cette façon de se coucher n'a rien en vérité qui puisse surprendre le reclus, étant donné que la plupart des enfants ont connu des expériences analogues dans le passé. Des enfants qui avaient connu la prostitution, (voire même dans leurs maisons), ayant vécu en fraude, ayant passé des nuits dans des "lieux impossibles" avec des "hommes impossibles", trouvent à leur tour normal de quitter leurs sous-vêtements pendant le sommeil, de faire des blagues sexuelles avec leur corps comme de mesurer la longueur de leur pénis avec l'aide du rouleau de papier de toilette devant les autres enfants.

Le reclus a suffisamment intériorisé l'"impudeur" dont les membres de son groupe entourent ce qui a trait à la sexualité. N'est-il pas habitué à voir dans tout de la sexualité et cette habitude n'est-elle pas surdéterminée par la "valorisation populaire de la forme physique comme dimension fondamentale de la virilité et de tout ce qui la produit et la soutient ...", comme l'écrit Pierre Bourdieu. En réalité, les reclus n'apprennent pas à neutraliser ou à réprimer leur sexualité comme dans les couvents. Les discours qui leur sont tenus en la matière varient suivant les moments de la "rééducation", mais s'accordent pour présenter comme suspect tout "plaisir sexuel" pour leur âge. La sexualité pourtant ne fait pas l'objet d'exposés spécifiques, mais fait l'objet de discours particularisés, discours de sens implicite, démonstratif, parlant de l'interdit d'une manière interdite, comme si on parlait de comportement suspect à des suspects. Parallèlement, les "relations" entre reclus étaient, il y a peu encore, acceptées et non réprimées par l'institution, contribuant à la constitution de "clans" ou de réseaux de relations trop particularisées et par là à l'homosexualité que le régime d'internat favorisait par ailleurs.

Le laxisme de la tenue se manifeste aussi dans la salle à manger. Le repas est "alimenté" par le bruit, qui interdit la concentration des élèves sur ce qu'ils font. Les préceptes édictés sur la façon de se tenir au repas ne sont pas totalement suivis. Les reclus ne parlent pas "modérément"; ils ont des "éclats de voix" et des "éclats de rire"; les "règles de la politesse" et de la propreté ne sont pas suivies. Souvent ils font du bruit avec les couverts. Il se peut aussi qu'il y ait une bagarre dans la salle à manger ou une plaisanterie brutale. On trouve en fait une continuation des manières de faire que les nouveaux venus avaient acquises dans leur milieu. Le plus souvent, l'institution ne fait que les investir d'une signification d'ordre, en transformant par exemple les consignes toujours ponctuelles émises par les membres des classes populaires en ce domaine ("T'as fini de manger", "pourquoi tu le jettes", "tu dois manger de tout" etc.) en règle obligée de conduite ("tu dois manger tout maintenant parce qu'il n'y en aura pas plus tard", "c'est tout ce qu'il y a !"), à travers lesquelles est inculqué tout un système de disposition de nécessité, c'est-à-dire nécessité pour être ainsi (puisque vous n'êtes pas comme il faut) et de ce qui est imposé par une nécessité économique et sociale condamnant les "gens incorrects" et "imparfaits" à des goûts "incorrects" et "imparfaits".

Au même titre que le règlement, le système de notation est un produit de l'activité pédagogique et demande à être interprété comme une actualisation de l'habitus du stigmate : ce qui revient à dégager l'intention objective

de ce type de pratiques pédagogiques qu'il ne faudrait cependant pas confondre avec l'intention explicite que le personnel et les enseignants engagent lorsqu'ils sanctionnent tel enfant, en tel domaine, pour tel manquement.

Le système de notation est construit "pour donner une motivation aux enfants pour qu'ils changent leur comportement" (un assistant soial), "c'est une des façons de contrôler les enfants" (surveillant). Pourtant bien que le reclus soit obligé de se présenter chaque fois qu'on l'appelle et faire ce qui lui est demandé, dans la pratique les ordres ne sont pas exécutés immédiatement, et très souvent pas du tout. "Cela dépend comment on le lui demande. Une demande faite poliment est réalisée avec plus d'entrain qu'un ordre" (un assistant social). Si la sanction collective, naguère fréquente, est de moins en moins pratiquée, les sanctions individuelles continuent. Seul un comportement déviant systématique et prolongé contraint le personnel à appliquer une sanction sévère. Tout se passe comme si la seule sanction de la part du personnel était de nommer la désobéissance et le "comportement déviant" et, par là, la faire reconnaître. Les méthodes "libérales" fondées sur l'auto-discipline et sur la "participation" des reclus ayant pour fonction de déléguer aux reclus, dans une certaine mesure, le soin de se surveiller lui-même, d'amener chaque enfant à considérer que l'ordre qu'on lui impose n'est autre chose que l'ordre qu'il s'impose lui-même, se sentir personnellement responsable de son maintien et à pratiquer en définitive l'auto-surveillance (remplaçant de plus en plus les techniques autoritaires de dressage et par là faisant l'économie d'un grand nombre de contrôles et de sanctions coûteuses et souvent inefficaces) ont le même résultat que la pratique des parents dans le domaine scolaire, qui disent à leurs enfants de réussir sans leur expliquer comment. La façon de noter relevée dans cet établissement est révélatrice. Le barême est de 0 à 10 et chaque employé (surveillant) met pendant son tour de garde une note en fonction du comportement de chaque enfant. Les cinq enfants qui ont les meilleures notes au cours de la semaine obtiennent une sortie le samedi. Si un enfant obtient 0, même une seule fois, il est exclu de la sortie prévue même si ses autres notes ont été très bonnes. Toutefois ce système n'est pas efficace dans la pratique. *"Les plus turbulents sont déçus dès qu'ils prennent leur premier zéro et n'essaient plus du tout d'améliorer leur comportement qui se détériore. Parfois, avec la notation nous essayons d'amadouer les "durs" en étant injustes envers les plus "calmes", pour donner l'exemple. Il n'y a pas de règles. Cela dépend des cas"* (un assistant social). *"Chaque jour, nous discutons lors de la réunion du groupe des comportements de la veille avec les enfants et nous évaluons les sanctions ou les sursis."*

L'institution enferme ainsi la stigmatisation dans la vie quotidienne, au point que pour les enfants l'une et l'autre souvent se confondent. En essayant "d'améliorer par la récompense", l'institution traite la "conduite normale" comme exceptionnelle, comme quelque chose qui doit venir à eux de l'extérieur. L'inculcation de l'habitus de stigmate s'en trouve considérablement renforcée.

A ces procédures, il faudrait ajouter celles grâce auxquelles les agents de l'institution repèrent et traitent les individus rétifs, les "fortes têtes". Les reclus qui ne "se conforment jamais et à rien" sont appelés "des durs". Les durs, ce sont les reclus qui sont très "désobéissants, difficiles, difficiles à s'imposer à eux, têtus, ceux qui jouent les chefs. Les "durs" sont considérés des enfants ayant des besoins spéciaux terribles, des "problèmes psychopathologiques et neurophysiques", comme des "enfants loups". Le traitement des "durs" passe par les stades suivants : au départ le personnel va dans leur sens, par crainte qu'ils fassent du tapage. *"En ce qui concerne comment traiter les enfants difficiles, malheureusement, c'est un problème. Il y a toujours des enfants difficiles. On ne peut les rendre meilleurs qu'avec un traitement spécial. Il faut aller un peu dans leur sens. Il y en avait un qui voulait dîner à 10h du soir. On le laissait manger à 10h. C'est-à-dire d'une certaine façon il faisait ce qu'il voulait. Pourtant, moi je pense qu'avec les enfants il faut une stratégie. On doit traiter chaque enfant différem-*

ment. Il y a ceux qui supportent la punition et d'autres où il faut les prendre par leur amour-propre. Il faut un dialogue et de la compréhension. Cela dépend de l'employé comment il va traiter le problème, une fois par le haut une fois par le bas. Car si on voit qu'avec la punition on aura des résultats pire, on les laisse" (un surveillant). *"Moi du moins c'est ce que je fais. En tous cas, il faut trouver un juste milieu pour le respect de la discipline"* (un surveillant). *"Les enfants durs qui sont souvent des chefs constituent un certain problème dans notre travail. Le chef veut qu'on le reconnaisse. Ainsi, pour pouvoir traiter son cas, nous lui confions des tâches supérieures : nous ne l'astreignons pas à balayer, mais nous lui disons : Çprends les clés pour ouvrir et apporte-moi le livre». Nous lui faisons c'est-à-dire certaines facilités et nous lui donnons des permissions"* (le sous-directeur de l'établissement). S'ils ne se conforment pas, ils essaient de leur faire peur en leur baissant leurs notes ; ils ont recours à l'isolement et au châtiment physique. *"Les notes sont utiles, parce qu'elles t'aident à ne pas arriver aux extrêmes. Nous les tenons un peu avec les notes. Le bon ne peut pas être continuellement le même ou traiter de la même façon que le rebelle. Les mauvaises notes ont pour conséquence le retrait des permissions de sortie. Tu n'es pas bon, tu ne sors pas. Non pas que nous les privons chaque fois de sortie. Seulement la sortie hebdomadaire. La privation de sortie leur coûte, car ils sortent avec d'autres enfants. Ils vont quelque part ensemble. C'est normal que cela leur coûte. Ils ne peuvent ne pas se conformer. Sinon, tu lui baisses ses notes, tu le prives de cigarettes, de sorties"* (un surveillant). *"On est obligé de frapper. Lorsque tu le bats, tu ne lui crées aucun problème, de ce que dit la psychologie, puisqu'à la maison il en a déjà vu de toutes les couleurs et que les policiers ont cassé leurs matraques sur eux"* (un professeur).

La dernière mesure est l'envoi des "durs" aux établissements pénitentiaires pour mineurs (SKA), dans les prisons. Cette dernière façon d'aborder les "têtes dures" est aussi la plus rare... les nouvelles méthodes libérales de traitement des reclus contribuent à rendre la vie dans l'établissement plus supportable et ainsi *"la voie de l'intransigeance"*, ce mode d'adaptation des "fortes têtes" laisse sa place à l'autre mode d'adaptation classique de cet univers, celui de *"l'installation"*.

UNE ÉCOLE PAS COMME LES AUTRES

La création d'écoles spéciales dans ces institutions semble résulter de la réaction des parents des enfants "normaux", qui n'acceptaient pas la présence des reclus dans les classes. *"Avant, il n'existait pas l'école primaire spéciale dans l'établissement et les enfants étaient envoyés dans l'école à côté. La réaction des parents a été très forte. Pour ne vous en citer qu'un exemple, l'année dernière nous avions envoyé un enfant dans l'école primaire d'à côté. Cet enfant se fit un ami intime. Sa mère cependant, lorsqu'elle l'apprit, vint à l'extérieur de l'établissement, appela le mineur, lui donna 50 drachmes en lui demandant de cesser d'être ami avec son fils"* (un assistant social).

L'enseignement général

L'action pédagogique scolaire exercé par ces établissements ne doit pas se confondre avec les autres établissements scolaires. Comme le rapporte un enseignant de cette institution, "ici, on éduque des cas spécifiques". Et en fait, cette éducation n'est pas totalement l'éducation d'un jeune homme "normal".

Sur arrêté du ministère de l'Education et en collaboration avec le ministère de la Justice, l'école spéciale est obligée de fonctionner à l'intérieur de l'établissement d'éducation. Conformément aux dispositions y afférentes, cette école se divise en école primaire et en collège. Chaque classe doit avoir au maximum 5 enfants pour faciliter et augmenter le rendement scolaire. Les enseignants, en dehors de leurs compétences propres, doivent avoir suivi une formation spéciale en ce qui concerne les caractéristiques de ces enfants. Cette formation spéciale, sous forme de séminaires organisés par le ministère de l'Education, apportent *"des connaissances de*

base en matière de psychologie, sociologie, de travail social sur le thème des comportements déviants des mineurs et les manières de les traiter, étant donné que de nombreux enfants ont un quotient intellectuel bas et des problèmes psychologiques" (un enseignant). Dans la pratique, les obstacles à l'application des dispositions sont multiples. Tout d'abord, on observe que le certificat du primaire ou l'"apolitirion" des reclus qui arrivent pour la première fois dans l'établissement ne correspond pas à leurs connaissances : *"Je connais le cas d'un reclus de 13 ans qui a fait le primaire, mais qui pourtant ne sait pas lire, ni distinguer les couleurs qu'un enfant de 2 ans connaît. Vous vous rendez compte, les petits enfants mongoliens ont 50-55 de quotient intellectuel alors que celui-ci n'en a pas"* (un enseignant). En pratique, il n'y a qu'une classe : *"Le manque d'un nombre suffisant d'enfants, l'absence d'actes de naissance pour plusieurs des enfants, car il y en a beaucoup qui ne connaissent pas leur date de naissance, les enfants qui ont un même certificat du primaire mais des grands écarts de connaissance, des différents niveaux tout cela nous oblige à les mettre tous dans la même classe. Nous essayons de leur faire obtenir le diplôme de l'école primaire. Au collège, les choses deviennent plus difficiles, et beaucoup d'entre eux laissent tomber"* (un enseignant). Le programme selon la loi doit être le même que celui fixé par le ministère de l'Éducation, alors que les heures d'enseignement ne sont que de la moitié. Les matières enseignées sont supposées être les mêmes que celles enseignées dans les autres écoles. *"Nous adaptons le programme à leurs besoins. Par exemple, le programme est a) le grec, b) l'arithmétique, c) l'histoire naturelle, d) la géographie, e) la gymnastique, et f) l'économie domestique. Notre but est de leur enseigner un peu à écrire et à lire pour qu'ils soient en mesure de comprendre, l'addition, la soustraction, la multiplication et la division. Alors que tu ne peux par les tromper dans les échanges de tous les jours, ils ne connaissent pas les différentes opérations dans la pratique. Il faut leur apprendre des informations rudimentaires sur leur environnement et savoir localiser géographiquement chaque pays. Les mêmes matières sont enseignées à tous, sauf la lecture qui est différente selon les connaissances qu'ils possèdent"* (un enseignant). Les enfants laissent toujours dans leurs pupitres leurs manuels et leurs affaires de classe, puisqu'ils n'étudient pas en dehors des heures de cours. La façon de faire passer des examens aux élèves-reclus ne se fait pas de la manière habituelle, c'est-à-dire par des tests et des examens. Simplement, tous les jours, ils lisent chacun à leur tour, font les exercices donnés par le maître (copie de textes, exercices de calculs) en classe pendant l'heure du cours. L'enseignant corrige les devoirs et signe. *"Les enfants réclament avec insistance à chaque fois la signature et se disputent pour savoir qui lira le premier. Ils réclament aussi des interrogations, tandis que les enseignants évitent d'en donner ou lorsqu'ils en font ils leur donnent des choses faciles pour ne pas décevoir les enfants"* (un enseignant). *"S'ils ont une mauvaise note, ils ne reviennent pas. Il y a même des réactions lorsque quelqu'un obtient une bonne note, comme un 18, ou lorsque l'on donne une mauvaise note. Ils commencent à crier «T'es un maître, toi ?» Ils ont l'impression qu'on leur fait une injustice. Ainsi, nous adaptons leur notation dans le cadre admis par les enfants, entre 14 et 16"* (un enseignant). Il faut noter le "double rôle" que les instituteurs considèrent jouer, celui d'enseignant et celui d'assistant social, puisque pendant la durée des cours ils discutent des problèmes d'ordre général qui préoccupent les reclus. *"Je pense qu'il faudrait codifier et être transmises en tant que matières enseignées les connaissances que les reclus n'ont pas acquises telles que : comment se tenir, comment utiliser les médecins, comment laver, cuisiner des plats simples, repriser, savoir repasser un pantalon, laver leurs vêtements de corps, savoir que l'été ils ne portent pas de gabardine parce que les gens les traiteront d'idiots, ne pas avoir des lacets marrons sur des chaussures blanches, distinguer les vêtements d'été et d'hiver, savoir que les pantoufles sont pour l'intérieur et les chaussures pour l'extérieur. Je leur explique de telles choses plusieurs fois. Ce sont des choses dont ils ont vraiment besoin. Les autres connaissances, ce sont certains bagages pratiques nécessaires. De toute façon,*

la plupart deviennent des petits vendeurs" (un instituteur). La formation professionnelle se fait dans les ateliers de plomberie, de construction, de menuiserie, les sections de sculpture sur bois, typographie et électricité. Par ailleurs, il existe une sorte d'école technique d'une durée d'un an avec des sections en électricité mécanique pour les voitures et d'électricité pour les appareils ménagers, qui permet d'obtenir une sorte de diplôme qui n'est cependant pas reconnu par l'État. Les reclus, en théorie, peuvent choisir l'atelier selon leur préférence. Mais ceci n'est possible que s'il y a des places disponibles dans l'atelier de leur choix ou lorsque la direction de l'établissement juge que ce choix précis est le bon choix. A l'établissement d'éducation pour jeunes filles, il y a trois ateliers : broderie, couture et coiffure. Excepté l'atelier de coiffure, les deux autres ne possèdent presque aucune organisation et d'équipement de base.

C'est la formation professionnelle "qui intéresse les enfants". Nous avons dit plus haut que les dispositions administratives renforcent le clivage entre l'école et l'atelier. Si ces dispositions maintiennent les professeurs d'atelier dans un statut inférieur à celui de leurs collègues, les professeurs d'atelier sont ceux qui peuvent avoir la plus grande influence sur ces élèves. Ces oppositions se marquent concrètement dans les relations que les professeurs des deux ordres entretiennent entre eux. *"A part les filles* (les deux assistantes sociales) *je n'ai pas de contact avec le personnel. Ils ne se prennent pas pour n'importe qui"* (maître d'atelier, bâtiment). L'opposition entre les professeurs d'école et des ateliers interdit l'élaboration d'une pédagogie commune. Elle se traduit par une série d'oppositions dans les comportements pédagogiques et dans le style, familier ou distant, du rapport qu'ils entretiennent avec leurs élèves. En règle générale, les maîtres d'atelier préfèrent recourir plus aux sanctions immédiates et brutales, telles que bourrades, taloches, corvées etc. et l'apprentissage se situe du côté de la familiarité et de la bonhommie, alors que les maîtres d'école recourent aux sanctions symboliques, signe d'impuissance, et l'apprentissage se situe du côté de la distanciation et de la condescendance. Les relations que les reclus entretiennent avec leurs professeurs diffèrent donc profondément, selon qu'ils sont à l'atelier ou en classe : on bavarde plus volontiers avec le professeur d'atelier; ils sont "moins secrets", "plus proches"; on peut avoir avec lui les rapports qu'on a avec un père, qui peut servir de modèle dans la mesure ou il n'est pas déraisonnable d'espérer exercer plus tard le même métier. Les rapports différents que les divers professeurs entretiennent avec l'"école" se traduisent donc directement pour leurs "élèves" par la considération des oppositions entre l'école et l'atelier. Tout se passe comme si l'action primordiale de l'institution du personnel, qui agit au nom de l'institution, consistait à créer les conditions d'un usage souple du temps, à faire du travail relâché, lent, lambin, voire apathique, posé comme la condition de la survie et de l'adaptation aux exigences de l'institution, à créer la situation de sursis, d'ajournement, dans laquelle les nouveaux reclus doivent trouver, à l'imitation des co-reclus les plus anciens ou du personnel, les recours et les ressources nécessaires pour survivre. La faible productivité voire "nullité" des élèves de ces établissements suppose tout un ensemble de conditions institutionnelles, telles que l'imposition implicite et/ou explicite de disciplines scolaires et la mise en oeuvre d'un système d'apaisement destinées à décourager la compétition à l'intérieur du groupe des co-reclus.

A travers la recherche du rendement minimum s'impose tout un rapport vain et impossible au travail intellectuel. L'usage le moins économique du temps que favorise le vide de l'établissement et le cursus scolaire produit une disposition irréfléchie et étourdie. En outre, la distinction qui s'établit à l'intérieur de l'enseignement, entre l'enseignement général et l'enseignement professionnel, constitue sans doute une caractéristique fondamentale de l'organisation des établissements d'éducation. Il n'est pas jusqu'à la manière dont est dispensé l'enseignement général dans les établissements d'éducation qui ne témoigne de la prépondérance de l'enseignement professionnel : le partage institutionnel du temps et de l'espace entre l'école et l'atelier, la différence de l'ambiance, la

prééminence de fait et de droit des maîtres d'atelier sur leurs collègues d'enseignement général, le fait que l'enseignement professionnel constitue l'enseignement par excellence dans les établissements d'éducation, étant donné que "la réussite sociale des enfants dépend bien plus de leurs savoirs techniques". Le fait que le système des sanctions et des rétributions scolaires lui-même renforce, dans une certaine mesure, la propension des enfants à considérer les disciplines générales comme des disciplines accessoires, le fait que la preuve d'"aptitude professionnelle" et "la volonté" dans cette direction peut compenser l'indifférence à l'enseignement général, sont quelques caractéristiques de l'organisation de l'enseignement des établissements d'éducation, qui ne peuvent pas ne pas représenter le professeur d'atelier comme le professeur par excellence et par là entretenir et légitimer l'opposition entre le travail manuel et le travail intellectuel.

Si l'on ajoute que cette action d'inculcation s'exerce sur des adolescents qui ont été sélectionnés, en partie, en fonction de leur disposition à l'égard de l'Ecole, c'est-à-dire de leur "délinquance" culturelle et de l'illégitimité de leurs valeurs par rapport à celles véhiculées par l'école puisqu'ils se sont formés à l'"école de la vie", et à l'"université de la rue" dès la fin de leur petite enfance, "qu'ils ont pris en mains leur vie", "qu'ils sont devenus des hommes avant l'heure", on conçoit qu'ils soient enclin à opposer les principes et les catégories traditionnelles de la morale populaire à chaque entreprise culturelle de l'institution scolaire et à considérer que le travail manuel est le seul véritable travail. D'un autre côté, et comme nous le verrons plus loin, dans la mesure où l'éthique véhiculée par le système disciplinaire de l'institution exprime l'éthos intériorisé à l'atelier, les maîtres d'atelier et les surveillants de l'établissement d'éducation prêchent des convertis. La rivalité entre les maîtres d'atelier et les "spécialistes" et la position dominée de ces maîtres dans la hiérarchie des tâches de l'institution (qui interdit une pédagogie commune) et qui se traduit par une série d'oppositions dans le comportement pédagogique et dans le style familier du rapport qu'ils entretiennent avec les enfants, l'affinité des visions du monde et de style entre les maîtres d'atelier et les enfants, la familiarité avec les savoirs diffus permettant la mesure du rendement du travail exigé, font que les professeurs d'atelier, les "artisans" détiennent une position prépondérante à l'intérieur des établissements d'éducation, alors que leurs collègues d'enseignement général occupent au contraire une position marginale. Cette prépondérance de l'enseignement professionnel n'est sans doute pas sans contredire le système des valeurs scolaires. Au pouvoir légitime de l'institution scolaire d'imposer des normes culturelles et morales légitimes, les enfants opposent une résistance passive qui s'exprime par les comportements négatifs que nous avons vus, plutôt que par le discours.

Les attendus du jugement sont plus fortement liés à l'origine sociale que la "note" dans laquelle il s'exprime; cela, sans doute, parce qu'il trahit plus directement la représentation que le professeur se fait des élèves à partir de la connaissance qu'il a par ailleurs de leur hexis corporelle et de l'évaluation qu'il s'en fait en fonction de critères tout à fait étrangers à ceux qui sont explicitement reconnus dans la définition technique de la performance exigée. La référence continue à l'hexis corporelle, qui s'organise selon la hiérachie des qualités communément attribuées aux dominés, trahit le système des indices à travers lesquels est reconnue-méconnue une origine de classe. Cette taxinomie pénaloscolaire, système de principes de vision et de division à l'état pratique repose sur une définition implicite du stigmate qui, en constituant comme éminentes les qualités socialement imparties à ceux qui sont socialement dominants, consacre leur manière d'être et leur état.

La fiction pénalo-scolaire, qui veut que le jugement s'applique à des adolescents justiciables de traitement les plus rudes et les plus sévères, la situation de correction qui autorise qu'on inflige une correction symbolique, rien de tout cela ne suffit à expliquer la complaisance et la liberté dans l'agression symbolique qui est laissée aux professeurs et à tout le personnel, et qui semble d'autant plus grande que leur public est plus consacré

pénalement. Et c'est ainsi, parce qu'ils croient porter un jugement strictement rééducatif, c'est-à-dire pénalo-scolaire, que le jugement social, qui se masque sous les attendus euphémistiques de leur langage scolaire et pénal, peut produire, son effet propre de consécration négative : en faisant croire à ceux qui en font l'objet que ce jugement s'applique à l'enfant, la rééducation vise sa "personne", son "esprit", et jamais le fils de la prostituée ou la fille de l'alcoolique ; et ce jugement pénalo-scolaire repose sur une formation professionnelle. Car les enfants des établissements d'éducation ne sont pas seulement des écoliers et des apprentis ; ils sont encore des "cas de rééducation et de correction". Les établissements d'éducation s'opposent aux autres établissements d'enseignement par leur dépendance à l'égard des contraintes pénales. Il n'est sans doute guère de caractéristiques des établissements d'éducation qui ne renvoient, plus ou moins directement, à la nécessité de "corrections" et de "ré-éducation". A ce titre, par l'intermédiaire d'un système de sanctions scolaires et de sanctions pénales, les enfants sont mis en demeure de reconnaître, au moins indirectement, la valeur des savoirs traditionnels valorisés par l'école. Seul détenteur légitime de la culture légitime, le système scolaire tend à s'imposer à ceux-là même qui se rebellent contre sa légitimité et contre la légitimité de ce qu'il transmet, la reconnaissance de l'illigitimité de leur rébellion : l'enfant révolté contre la "loi scolaire" atteste par sa révolte même qu'il reconnaît la légitimité de ce contre quoi il se révolte et la légitimité de ce qu'ils sont chargés de "corriger" l'illégitimité de la rébellion. Soumis aux sanctions du système pénal et à des sanctions scolaires du même ordre, qui redoublent l'action des premières, ils ne peuvent pas ne pas reconnaître les valeurs de ce qu'ils dévalorisent et la non-valeur de ce qu'ils valorisent.

Ces observations ont pour effet de rappeler que lorsque les produits d'un système de réformation ou mieux de formation présentent comme réalisations absolues de leurs réalisations les aptitudes intellectuelles et les dispositions éthiques, qui leur ont été imposées par les conditions d'apprentissage, ils se contentent de faire de nécessité vertu, oubliant que leurs "vertus" ont pour rançon le renoncement de toutes les possibilités anéanties par les conditions particulières qui les ont rendues possibles.

LE PERSONNEL

Pour que cette logique de l'"action rééducative" soit assurée, les établissements d'éducation jouent sur la représentation de la position sociale et de la fonction de chaque catégorie de personnel que les reclus développent à partir de leur propre position. On peut dire avec Goffman que toutes les dispositions prises dans les établissements d'éducation "semblent concertées pour mettre en évidence la profonde différence qu'il y a entre le personnel attaché à l'établissement et les reclus"[5]. Ce clivage entre personnel et reclus, entre "deux univers sociaux et culturels", qui "se constituent côte à côte, avec quelques pouvoirs de contacts officiels, mais sans interpénétration"[6] n'est autre chose que la ligne de partage passant au sein même de l'établissement, entre l'établissement carcéral et la vie normale. Mais ce personnel, dont la fonction est assurée dans et par le schéma interprétatif de l'établissement, loin d'être homogène, est structuré par une opposition entre position supérieure et position subalterne. Etant donné que le personnel participe d'autant plus au schéma interprétatif de l'institution qu'il a davantage partie liée avec les intérêts de l'institution, c'est-à-dire qu'il est plus haut placé dans la hiérarchie professionnelle, l'étude de la différenciation des rôles et de leurs fonctions spécifiques est nécessaire dans la mesure où elle nous permet de saisir leur contribution relative dans la réalisation de la logique du système de l'action rééducative. Le travailleur social sur qui repose l'essentiel des tâches rééducatives est celui qui doit contribuer à la "rééducation" de ces enfants "afin de leur donner le maximum de chance pour se réintégrer dans le milieu social, établir une relation qui concourra à modifier le système du rapport qu'ils ont avec "leur milieu étroit", et s'efforcer de leur faire prendre conscience de

---

[5] E. Goffman, Asiles, *op.cit.*, p. 162.

[6] *ibid.*, p. 51.

"leur rôle dans la société" et de "les protéger des menaces sociales". *"Nous devons protéger les enfants de leur environnement négatif et les aider à s'en sortir (...) Nous essayons de normaliser leurs relations avec la famille, puisqu'il s'agit-là de l'un de leurs problèmes les plus importants"* (un assistant social). Dans la pratique, les travailleurs sociaux semblent affronter une double exigence, celle de l'idéalisme moral et celle de l'efficacité technique. Cette double exigence semble être résolue en mettant l'accent sur la prééminence de la personnalité, lorsqu'il s'agit du travail, à savoir de la relation avec les enfants, et en valorisant les techniques dès lors qu'il faut se situer par rapport à d'autres "techniciens du travail"[7]. En effet, on trouve une opposition entre l'éducation ancienne manière ayant pour référence amour-vocation et un pôle moderniste ayant pour référence profession-technicité. Cette opposition qui se manifeste le plus souvent dans le langage traditionnel de la vocation aussitôt tempéré par une référence savante (le plus souvent d'une vulgate psycho-psychanalytique) passe à l'intérieur des travailleurs sociaux. Mais il semble que dans la pratique, même si ces fonctions de travailleurs sociaux intervenant dans ces établissements peuvent se définir à partir d'un cadre permanent défini juridiquement, d'un temps de présence réglementé et d'un statut explicite, leur poste, où le contenu des tâches, n'est pas compl_tement épuisé par une description institutionnelle et juridique, l'exaltation de la prééminence de la personnalité sur le savoir-faire est indispensable, selon le travailleur social, pour comprendre sa spécificité. *"Ce n'est pas gai notre travail ; il donne très peu de satisfaction, de réussite pour un travail difficile, alors qu'il exige beaucoup d'effort, de nerfs, et de ténacité et souvent sans contrepartie. Cela fatigue, use. Après tant d'années, je suis fatiguée, je me fais du souci. Ceci a des conséquences physiques voire même psychologiques. Je ne suis pas déçue, nos quelques satisfactions nous donnent du courage. Nous avons pris conscience que ce que nous faisons est important. Nous nous occupons de tous les cas, nous luttons, nous ne restons pas apathiques, même si nous savons dans bien des cas que nous n'obtiendrons pas de résultat. La collaboration avec une équipe au complet de scientifiques est un programme indispensable. Mais ce qui plus indispensable c'est d'être d'abord un homme pour faire des hommes"* (une assistante sociale). Le travail consiste à tirer parti de tout ce qui se dit, se passe, en chercher le sens profond, y répondre, l'utiliser dans une relation qui a comme ambition d'agir sur le comportement des enfants. A partir des faits les plus prosaïques de la vie dans l'établissement, le travailleur social doit chercher à resocialiser l'enfant ; son activité professionnelle est donc constituée par un ensemble d'actes très diversifiés : interventions au cours de discussions, de chahuts, de bagarres, tâches accomplies en commun, réponses à des demandes matérielles et autre manifestation d'autorité, remplir des dossiers etc. qui sont entendus comme support du projet rééducatif. Bref, le travailleur social est un spécialiste de la relation, une part fondamentale de son travail consiste à analyser et manier les relations qu'il noue avec l'enfant, la maîtrise de l'entretien et la qualité de l'écoute étant des caractéristiques du praticien qui ont valeur thérapeutique. *"Nous essayons de les rendre sociables. Non pas par la force, mais par des discussions, par le débat; nous faisons des efforts, mais cela n'est pas toujours facile; ce sont des enfants avec un quotient intellectuel bas, sans cohésion, sans suite dans les idées et la parole, peu d'aptitude à la communication, ils n'ont pas un surmoi fort"* (un assistant social). Cette affirmation du primat du spirituel, c'est-à-dire de l'action rééducative, permet de méconnaître l'origine socio-économique des problèmes et justifie la relative indifférence portée à leur solution matérielle. *"Les enfants ont essentiellement des problèmes psychologiques. On doit répondre à leurs besoins psychologiques, y répondre avec amour. Leur donner des modèles et des stimulations pour qu'ils fonctionnent. Discuter avec eux de leur nouveau problème. Tout cela est de la compétence de l'assistant social"* (un assistant social). L'idéologie de ces travailleurs sociaux, inculquée par leur condition d'existence d'origine et redoublée par

---

[7] Ch. de Montlibert, *Le contrôle de la vie privée*, Delval.

une formation particulière, c'est-à-dire fragmentaire, leur ôte les moyens d'appréhender la réalité de ces enfants issus des fractions les plus défavorisées des classes populaires, et s'oppose en effet à toute appréhension synthétique des problèmes : ces agents perçoivent une population émiettée et retiennent des cas extrêmes et/ou aberrants. L'idée que c'est en lui que l'enfant a quelque chose qui ne va pas est toujours réexprimé dans le langage de la psychologie.

Les discours des travailleurs sociaux qui essaient de décrire les enfants reproduisent fidèlement, d'une manière indirecte, le discours tenu sur l'ensemble des classes populaires[8]. Comme les prolétaires, "les enfants sont frustes, primaires, enfermés dans l'instant, sans capacité d'organiser, de maîtriser l'avenir", d'où ces comportements qui déconcertent : l'enfant réagit brusquement, explose, est imprévisible. Bref, sans pouvoir replacer ces traits dans le système des contraintes que les familles de ces enfants subissent, le travailleur social avoue son ethnocentrisme et reconnaît que le cas problématique se définit par rapport à lui-même. *"Il est vrai que l'enfant, le «bon» ou le «mauvais», nous en avons un jugement intuitif. Il n'y a pas de critères objectifs"* (le directeur de l'établissement). Nous voyons qu'à la "servilité", qui trahit la contrainte imposée par le personnel, est opposée le "bon esprit", fondé sur une sorte de joie de servir. L'enfant conforme est le "bon dominé", qui accepte son sort sans réticence. Comme nous l'a dit une recluse *"le bon pour ceux d'en face c'est celui qui supporte tout, ne parle pas du tout et ne participe pas aux mauvaises choses. C'est-à-dire aux blagues et aux chahuts des enfants"* (une recluse).

Visant donc avant tout l'adhésion du sujet au programme et non à une rectification des comportements, leur travail s'efforce d'amener l'enfant à accepter la représentation négative de lui-même — qui légitime sa fonction —, à reconnaître qu'il est personnellement responsable (coupable) de sa conduite et dès lors qu'il peut être programmé. Ces professionnels ne peuvent attendre d'autres gratifications, que celle que leur procure l'exercice de leur profession, c'est-à-dire essentiellement le prestige que leur assure un fort taux de réussite de rééducation, de resocialisation et le respect de leurs "élèves", qui peut aller jusqu'à leur dépendance personnelle. Mais du fait de la définition objective du poste, qui fait sentir tout particulièrement à cette catégorie de personnel sa tâche comme contradictoire, c'est-à-dire qu'il faut "réduire" les reclus à l'obéissance, tout en donnant l'impression de respecter les principes d'humanité et atteindre les objectifs rationnels des institutions, la relation entre les enfants et les assistants sociaux n'est jamais la dimension fondamentale de l'existence.

D'un autre côté, comme on l'a déjà souligné, le maître d'atelier est sans doute, de tout le personnel, celui qui peut avoir la plus grande influence sur les enfants. Comme ces derniers, les professeurs d'atelier sont en général d'origine ouvrière ou paysanne, "indigènes" de la "culture" populaire, ils sont à même de comprendre leurs problèmes et d'en être écouté, puisqu'ils ont appris plus ou moins de la même façon la même langue maternelle. Les maîtres d'atelier insistent volontiers sur le sérieux et l'importance de leur rôle dans l'éducation et la formation morale des reclus, assignant par là le rapport d'antagonisme qui existe entre les différentes catégories du personnel. *"Les études ne sont pas indispensables pour faire ce travail, si on est disposé on peut travailler n'importe où. Avec le reste du personnel, je ne parle qu'aux filles* (assistantes sociales) ; *on dit quelques blagues ; mais je ne veux rien avoir avec les autres. Ce sont les surveillants qui doivent faire les remarques.* (Parce qu'ils apportent des valeurs et des manières d'être communes à la morale et au style de vie populaire auxquels tous les reclus sont attachés ; les maîtres d'atelier sont reconnus par tout le personnel pour leur «contribution positive» à la vie des établissements). *X* (maître d'atelier) *est très bon avec les enfants. Même s'il n'est pas cultivé, il s'intéresse beaucoup aux enfants, ce que*

---

[8] Ph. Fritsch, Ch. de Montlibert, Le cumul des désavantages : les établissements d'enseignement ménagers, *Rev. franç. Sociol.*, 1972, N°1, p. 80-93.

les enfants estiment". L'enseignement pratique s'impose parce qu'il répond à des nécessités objectives profondément ressenties par les reclus. *"J'apprends aux enfants mon travail, toi tu as la tête dans les bouquins, tandis qu'un enfant qui apprend mon travail (le bâtiment) touche dehors dix mille. Il n'y a pas besoin d'étudier pour faire ce travail. Si tu en as envie, tu peux travailler où tu veux. Mon métier me plaît, il m'honore. J'aime être avec les enfants et jouer avec eux"* (maître d'atelier).

En tant qu'apprenti, les reclus restent soumis dans une large mesure à un système de sanctions butales. Mais toutes ces sanctions, même si elles rencontrent des résistances, sont assumées parce que de cette manière les reclus s'opposent, du moins symboliquement à la manière domestiquée et cultivée que les représentants des classes moyennes et dominantes s'efforcent de leur inculquer. *"X est un chic type. Il est chic car il a sauvé de nombreux enfants. Il est le meilleur, c'est-à-dire quoi qu'il advienne il ira parler aux enfants et aux employés ; il leur dira de ne pas grossir l'histoire ; il dira* (au directeur) *qu'il l'a trouvé quelque part sans dire de nom. Lui, si on lui fait une crasse, on reçoit une gifle. Avec maître Vassili jouer les durs ça ne passe pas. Parce qu'il est chic, et ce n'est pas une chiche-molle comme les autres"* (un reclus).

Cette prépondérance de la position de l'activité professionnelle dans l'établissement dissimule assez mal une certaine "complicité de classe" contre le "parasitisme" des représentants de la "culture étrangère". *"Je préfère me pendre plutôt que de dire que les enfants sont «mauvais» ou les dénoncer au directeur. Ce sont des enfants, tout est là. Je ne peux pas dire que les enfants sont mauvais. Si quelqu'un devient mauvais, c'est parce que nous, nous l'avons rendu mauvais. C'est ma faute s'il est devenu mauvais, je ne me suis pas occupé de lui. On doit apprendre aux enfants à gérer l'argent correctement, de leur donner quelque chose sans qu'ils comprennent que c'est de l'assistance. Lorsqu'ils s'énervent, ils le font pour montrer leur bravoure, pour jouer les durs. Je leur dis (seulement verbalement) que je vais les briser"* (maître d'atelier - électricité). Ce sont donc les professeurs d'atelier qui sont les plus populaires et prestigieux auprès des reclus. A l'établissement de rééducation de Korydallos deux professeurs étaient particulièrement aimés des apprentis. L'un, l'"homme qui a une histoire", "bien barraqué", mal rasé un jour sur trois, le verbe haut, la taloche facile, le "style type-ouvrier". Sa force physique fut un sujet d'étonnement et d'admiration pour les "élèves" qui appréciaient en outre sa gentillesse et son indulgence paternelle. Il avait un grand prestige. On se confiait à lui ; on lui demandait des conseils. Les élèves disaient qu'il était un "brave type", "un des nôtres", un "marrant". L'autre professeur avait les mêmes caractéristiques, mais il était en outre "bien malin", parce qu'"il avait réussi et gagné de l'argent". Moins lié avec les enfants de l'établissement, ce qu'il perdait en familiarité il le gagnait en admiration, parce qu'il "y va à fond", il "s'est échappé de la misère". Il dirige une petite entreprise de plomberie et il représente pour bien des reclus le modèle accompli de ce qu'ils auraient aimé devenir.

Cette pédagogie professionnelle se donne explicitement pour fonction de transmettre les métiers les plus "grossiers", ceux qui exigent la formation théorique la plus élémentaire, le métier de maçon, de plombier. Cette pédagogie qui essaie de conférer une légitimité au métier qui fait "quelque chose", qui produit des objets, qui a une "utilité", qui se sert des objets qu'il faut manier, s'impose à tous les reclus. Mais ce travail d'imposition, au nom de la morale populaire, semble constituer autant de manières indirectes de reconnaître, sur le mode souvent du ressentiment, la suprématie incontestable des valeurs scolaires. Comme tous les gens des classes populaires, les apprentis des établissements d'éducation savent que les professions réputées les plus manuelles sont celles qui sont les plus pénibles, les plus dangereuses, les moins stables, les plus menacées par l'évolution de l'économie et des techniques, et les plus mal rémunérées financièrement et symboliquement. D'un autre côté, mis en contact avec la culture scolaire les "apprentis délinquants" sont amenés par l'intermé-

diaire de l'enseignement général à prendre conscience de leur état de "délinquance". Ils sont de ce fait prédisposés à valoriser tous ces métiers, dans la mesure où ceux-ci demeurent accessibles et qu'ils sont compatibles tant avec les pré-savoirs et l'éthos que les reclus doivent à leur milieu d'origine qu'avec les "intérêts" que définit l'avenir professionel et social objectivement réservé aux "apprentis rééduqués" (ou avec les représentations que ces derniers se font de leur avenir).

Comme le personnel participe, d'autant plus au langage pénalo-éducatif, qu'il a davantage partie liée avec les intérêts de l'institution, les surveillants se trouvent beaucoup plus proches que les assistants sociaux des interprétations spontanées que les reclus eux-mêmes donnent de leur conduite. Le rôle du surveillant (en grec "paidonomos" : "paidi" = enfant, "nomos" = loi) est toujours très utilitaire. *"Je surveille les mineurs lorsqu'ils se lavent, s'habillent, se préparent, font leur lit, viennent ici (au réfectoire), prennent leur petit-déjeûner et vont à l'école. Ensuite, si le professeur de gymnastique n'est pas arrivé, pendant les temps libres, c'est nous qui nous occupons des enfants. Nous les emmenons faire un tour, et moi de piscine. Nous les emmenons au Centre de santé psychique. 24 heures de suite, notre tâche est d'être avec les enfants. C'est de cela que nous nous occupons constamment. Le plus important c'est de respecter le programme. Nous surveillons s'il est respecté. C'est-à-dire est-ce que le professeur de gymnastique est venu, est-ce que les enfants participent. Il ne s'agit pas seulement d'être présents mais de regarder"* (un surveillant).

L'une des caractéristiques particulières de cette catégorie inférieure de personnel est la stabilité des employés, qui sont de ce fait les défenseurs de la tradition, alors que le personnel supérieur connaît en principe un rythme de rotation plus rapide. Ce sont ainsi les surveillants qui doivent transmettre personnellement aux enfants les exigences de l'institution. En effet, les membres de cette catégorie de personnel, la catégorie la plus humble du personnel, se sentent moins engagés dans l'institution et "lui sont moins attachés sentimentalement". Ils y trouvent un travail, ils n'y font pas carrière. Contraints de compter avec une définition sociale de la fonction qui se trouve comme dévaluée, comme subalterne, placés en concurrence avec les autres catégories du personnel pour assurer la fonction officielle de l'institution, contraints de compter avec l'atomisation de la fonction rééducative, contraints de travailler dans la perspective d'un encadrement du travail rééducatif avec un public non préparé à s'imposer des disciplines de travail, avec un public sur lequel ils ont très peu de prise et qui, la plupart du temps, leur apporterait un surcroît de travail disproportionné avec le temps dont ils disposent ou veulent disposer, ils trouvent dans la "sévérité", la "répression" et le "laxisme" des réponses adaptées à la situation objective. Les libertés que les surveillants concèdent aux enfants apparaissent aussi comme autant de libertés qu'ils prennent avec la définition la plus exigeante de leur tâche. Et cette redéfinition du poste s'impose à eux d'autant plus impérativement que, comme ce fut de plus en plus souvent le cas dans la période où l'accroissement du nombre des "enfants délinquants" a imposé la création de positions subalternes dans la structure de la hiérarchie professionnelle de l'institution de plus en plus nombreuses, ils sont de moins en moins sélectionnés, donc de moins en moins aptes à tenir le poste. La volonté d'instaurer des relations moins distantes et de témoigner à l'égard des enfants d'une compréhension — facilitée par le fait qu'ils partagent dans une certaine mesure les manières et le langage — qui va parfois jusqu'à la complicité tacite ou déclarée, est aussi une manière de demander et d'obtenir d'eux une forme de compréhension et d'indulgence.

Ainsi des pratiques qui, comme le refus tacite d'assumer les aspects les plus "institutionnels" et "réglés" de la fonction d'encadrement, reposent sur l'exaltation des vertus du "facteur humain" et du caractère de la fonction du travail d'encadrement, trahissent le refus de s'identifier purement et simplement à une définition dévalorisée de la fonction non désirée et fournissent un moyen de réaliser au moindre coût l'image

du surveillant de qualité. Mais le recours aux plus économiques des techniques, à savoir celles qui consistent à manifester symboliquement le mépris, permet à la catégorie des surveillants de faire face aux luttes de classe quotidiennes de l'établissement, c'est-à-dire dans les interactions les plus banales de la vie quotidienne, avec le personnel supérieur, et de diminuer une charge de travail souvent écrasante.

LA CULTURE DU VIDE

L'action pédagogique des établissements de rééducation doit ses caractéristiques les plus importantes à la position inférieure et dominée dans les hiérarchies des institutions de socialisation et à la discordance entre leur fin proclamée — à savoir la rééducation et la réinsertion — et leurs fonctions objectives, produire des stigmates. Les caractéristiques les plus pertinentes de l'action pédagogico-pénale des établissements d'éducation et du mode d'imposition et d'inculcation auquel elles ont recours ont toutes pour principe l'absence absolue des conditions institutionnelles d'un travail pédagogique intense et continu. Les caractéristiques de la pratique rééducative se déduisent en quelque sorte des conditions organisationnelles dans lesquelles elle s'exerce et des dispositions du public auquel elle s'applique. Rien ne montre mieux l'organisation des établissements d'éducation où, on l'a vu, la totalité des tâches rééducatives se disperse entre les mains des différents "responsables", que l'atomisation de la fonction de chaque catégorie du personnel. On a vu qu'il n'y a aucun recours à des techniques brutales ou grossières d'incitation ou de contrôle des reclus. Ce qui est sanctionné, c'est la résistance non l'indifférence. Tout concoure à faire que la fonction de distinction symbolique négative assurée par l'échec dans la "reformation pédagogique" se transforme en un surcroît de stigmatisation morale et pénale.

Tout donne à penser que les conditions organisationnelles de l'apprentissage incitent les reclus à imputer les "ratés" de la société aux défauts, de la personnalité. On pourrait dire, mutatis mutandis, avec Pierre Boudieu qu'en faisant de la manière, c'est-à-dire d'un rapport à la culture et à la langue (qui est évidemment associé à des différences tout à fait réelles, tant en matière de contenu que de forme), le point d'application central du jugement "professoral", la taxinomie traditionnelle que les "professeurs" mettent en oeuvre, sans y penser, sous la forme d'un corpus hérité de qualificatifs stéréotypés et de formules rituelles, prédestinés à structurer les attendus inséparablement techniques et esthétiques ou éthiques de l'"appréciation" pénalo-scolaire, fonctionne comme un relai-écran qui établit et occulte à la fois la relation entre l'origine sociale des élèves et la note décernée[9].

Une telle organisation pédagogique demande aux reclus de faire ce qu'elle ne peut lui donner : comme les pratiques de leurs "maîtres" et de leurs "correcteurs", les pratiques des élèves découlent pour une part du fait qu'ils ne s'assument pas comme élèves, parce que les conditions objectives ne leur donnent pas les moyens de le faire. Tout se passe comme si, en effet, l'organisation et le fonctionnement des établissements d'éducation vouaient les reclus, privés de l'assistance nécessaire de l'institution et contraints de concevoir la rééducation comme une entreprise floue, à s'enfermer dans le cercle de la "délinquance culturelle" : "Hors-la-loi" de la vie et de l'école, ils sont sanctionnés et dévalorisés par l'institution pseudoscolaire, parce qu'ils n'excellent pas là où il faut et parce qu'ils prétendent dévaloriser ce qu'il faut valoriser. Se trouve dévalorisé du même coup, et à leurs propres yeux, ce qu'ils valorisent, ce qui les intéresse etc. à quoi ils excellent, par le fait même que cela ne saurait être valorisé que par ceux qui sont eux-mêmes dépourvus de valeur. Et, par là, ils oscillent entre une activité réformative mal assurée de ses moyens et de ses fins et une transgression qui s'exprime entre autres choses dans le refus des disciplines et des contraintes pénalo-scolaires ou dans l'adhésion enchantée à une image exaltée de la vocation déviante.

---

[9] P. Bourdieu, *La Noblesse d'Etat.*, éd. de Minuit, p. 37.

Mais les établissements d'éducation qui, coupés du monde, sont prédisposés à fonctionner, comme toute institution qui doit réaliser et conserver une agrégation distinctive, dans la réalité sous forme de groupes séparés et dans la conscience sous forme de principes de division (dedans/dehors, capable/incapable etc.), et qui accueillent un public dispersé sous le rapport de l'âge, très défavorisé scolairement et socialement, donc particulièrement exposé au gaspillage d'efforts ou au désarroi du flou de l'encadrement, ne se caractérisent-ils pas par un paradoxe ? N'y a-t-il pas quelque chose de paradoxal dans le fait d'offrir l'éducation la moins scolaire, la moins directive aux enfants les moins préparés à devenir des élèves attachés aux apprentissages scolaires ?

DÉSAVOUER LES DÉSAVOUÉS

L'entreprise de consécration négative qu'accomplit l'établissement de rééducation ne réussit que pour autant qu'elle stigmatise, c'est-à-dire qu'elle continue et ratifie et d'abord par la sélection comme expulsion et excommunication, les effets de l'action pédagogique préalable, qui a doté les "rejetés" des dispositions requises par l'institution : disposition à reconnaître l'institution, à croire dans l'ensemble des valeurs qu'elle revendique explicitement ou qu'elle affirme tacitement ; disposition à reconnaître leur état de "délinquance" et, par là, à contribuer à l'action de transformation qu'aménage l'institution. Cette entreprise est une opération magique "qui est crue et non pas perçue"[10].

Les jeux sont, pour l'essentiel, faits d'avance : l'action de transformation ne réussit aussi bien que parce qu'elle s'applique à des "étrangers", au sens d'ennemis, "à des asemnous et atimous"[11], c'est-à-dire à des individus déjà formés conformément aux nécessités de l'entreprise de transformation.

En effet, il faudrait être capable de saisir l'accord tacite qui s'établit entre les conditions de formation inhumaines et des gens préparés à les accepter par des conditions d'existence inhumaine pour rendre compte comment des dispositions inculquées par l'expérience première du monde social qui, dans certaines conjonctures, peut prédisposer les jeunes gens à accepter voire à souhaiter l'entrée à ces institutions, sont renforcées par l'expérience même du travail de rééducation et par toutes les transformations des dispositions qu'elle entraîne.

Et il faut évoquer ce processus d'"asilation" et objectiver l'expérience des reclus qui porte les reclus à contribuer à leur propre stigmatisation. Ainsi, on pourrait voir que la vérité objective du travail de stigmatisation est rendue possible pour une part par le fait que la vérité subjective du travail de formation (transformation) ne coïncide pas avec sa vérité objective.

On observe en effet que sur l'ensemble provenant des villes, 82,5% sont des garçons et 90% des filles. En ce qui concerne l'endroit où ils ont vécu, 86,6% de l'ensemble vivent dans les villes. Pour les parents, 88,3% vivent dans les villes (87,5% sont des parents de garçons et 90,0% des parents de filles). En ce qui concerne l'âge, 88,4% de l'ensemble appartient à la classe d'âge de 12-17 ans (82,5% des garçons et 100% des filles), tandis que la classe d'âge de 16-17 ans est la plus fréquente.

En ce qui concerne l'éducation, ici on observe une grande différenciation entre les deux sexes. 27,5% des garçons et 5% des filles sont analphabètes, tandis que 12,5% des garçons et 55% des filles ont suivi une éducation secondaire. Parmi ceux qui sont analphabètes, 62,5% n'ont jamais reçu de félicitations, tandis que 12,5% n'ont pas répondu. Les pourcentages qui correspondent sont 72,4% et 20,7% pour les garçons et pour les filles 47,4% et 0%. Ici, les filles présentent un pourcentage plus petit en ce qui concerne les félicitations. Parmi ceux qui ont répondu et qui sont analphabètes, 31,2% n'ont jamais été puni à l'école, tandis que 18,7% n'ont pas répondu (pour les gar-

---

[10] M. Mauss, *Sociologie et anthropologie*, *P.U.F.*, 1966, p. 118.

[11] E. Benveniste, *Le Vocabulaire des institutions indo-européennes*, t. I, p. 328, t. II, p. 53, Minuit, 1969.

çons 31,0% et 20,7% et pour les filles 31,6% et 0%). Il n'y a pas de différenciation entre les deux sexes.

	Garçons	Filles
Vol	70%	10%
Vol + fugue	5%	0%
Vol + danger moral	5%	5%
	---	---
	80%	**15%**
Danger moral	7,5%	60%
Absence de parents	0%	5%
Fugue + danger moral	0%	10%
	---	---
	7,5%	**75%**

Par contre, nous avons une différenciation importante entre les deux sexes en ce qui concerne la situation de famille. 55% des garçons et 25% des filles ont une famille typique, soit au total 45%. 25% des garçons et 50% des filles ont des parents divorcés ou séparés, soit au total 33,4%.

Pour la moitié des enfants, le rôle du père est joué par le père qui vit à la maison (53,3%). Nous avons ici à nouveau une grande différence entre les deux sexes. Le rôle du père est joué par le père qui vit à la maison pour 62,5% des garçons et 35% des filles. Par contre le rôle du père n'est joué par personne pour 7,5% des garçons et 40% des filles. Pour 73,3% le rôle de la mère est assumée par la mère qui vit à la maison. La différence est importante entre les deux sexes dans le cas où personne ne joue le rôle de la mère (2,5% pour les garçons et 25% pour les filles).

Le père est analphabète chez 30% des garçons et 10% des filles. Pour 31,7% des enfants, le père est ouvrier (22,5% des garçons, 50% des filles). Le père vit en ville pour 67,5% des garçons et 65% des filles. La mère est analphabète pour 30% des filles, tandis que chez les garçons le pourcentage est seulement de 10%. La mère est ouvrière pour 38,3% des enfants (32,5 des garçons et 50% des filles). La mère vit en ville (72,5 des garçons et 90% des filles).

Si l'on rapporte à l'ensemble de la population les taux de certaines caractéristiques fondamentales des jeunes internés dans des établissements de rééducation pour définir la probabilité objective qu'a un jeune d'être interné dans un tel établissement, nous constatons que ce sont les jeunes des classes populaires qui ont le taux le plus élevé. Cela est clair si on observe le rapport statistique analphabète/interné et le rapport entre nombre élevé enfants/internés que la majorité des enfants sont des enfants d'ouvriers. En effet, la comparaison fait apparaître une opposition très nette. Dans le premier cas nous avons un taux de 11% pour les analphabètes contre seulement 0,52% pour les enfants ayant suivi un enseignement secondaire, alors que dans le second cas, nous avons 0,7% pour les enfants uniques contre 8% pour des enfants de familles de plus de cinq enfants.

Bien que le petit nombre d'observations de notre enquête ne nous ait pas permis de pousser l'analyse plus loin, les probabilités objectives d'entrée dans ces institutions que nous avons établies en fonction de l'âge, du niveau d'éducation et du nombre d'enfants — si on s'accorde sur le fait que la natalité est bien un indicateur général de la position sociale — nous permettent de dire que les "élèves" de ces institutions, qui sont issus en grande majorité des classes dominées, se distinguent du reste de leur classe d'origine par des désavantages secondaires qui peuvent contribuer à expliquer leur "exclusion". Autrement dit, on observe au sein d'un groupe pénalement sélectionné que les survivants, d'une catégorie sociale déterminée présentent d'autant plus des caractéristiques sociales et scolaires de la catégorie prise dans son ensemble, que celle-ci, a plus de chances d'être représentée à ce point du processus de sélection. Ces désavantages secondaires des reclus ont pour contrepartie l'adhésion révoltée à l'institution : ce sentiment de fatalisme est à la mesure de la sursélection. C'est là un des effets qui fait que la consécration négative réussit aussi complètement à produire l'agrégation au groupe des reclus et indissociablement les séparations avec les "dehors", les "normaux".

La délinquance de ces reclus paraît constituer le type de la "sous-culture délinquante"

comme style de vie : précoces, souvent récidivistes, si on voit le jeune âge, plus garçon que fille, garçons agissant le plus souvent en bandes, coupables le plus souvent de vols caractérisés, filles coupables le plus souvent de "conduite immorale". Cette délinquance comme style de vie implique des transgressions régulières, le plus souvent des vols avec éventuellement des formes plus graves de criminalité, traduisant l'engagement dans une "carrière criminelle" (organisation du vol, prostitution etc.). On trouve aussi des signes d'une tradition délinquante. Un très grand nombre de cas traduisent un échec scolaire et/ou professionelle.

Ces jeunes délinquants, sont issus de groupes professionnels particuliers, ferrailleurs, ouvriers du bâtiment, manoeuvres, éboueurs, plongeurs, peintres en bâtiment, vendeurs de billets de loterie, vendeurs dans les kiosques, cordonniers, employés de maison, jardiniers, c'est-à-dire de métiers ne comportant pas de formation institutionnalisée, n'offrant pas de perspective de carrière, et sans aucune stabilité d'emploi, bref des "occupations"[12]. En effet, il s'agit de familles qui vivent l'expérience de l'instabilité forcée, de la crainte, non de l'avenir mais du jour, c'est-à-dire de la crainte de la crainte. Issus de ces groupes, ces délinquants ont vécu dans la famille le dilemme entre la faim et le mépris ; ils ont appris comment la revendication de la dignité finit par démissionner devant l'impératif du travail à tout prix. *"Je n'oublierai jamais, et toi, lorsque j'ai vu mon père pleurer, jurer, casser, ma mère pleurer, un vrai chamboulement chez nous dans la maison. Il était allé demander de la marchandise pour qu'on "sorte" le lendemain dans la rue, mais cette ordure de commerçant ne lui en donnait pas. Tu ne peux pas t'imaginer quelle ordure c'était, il nous suçait le sang, ce salaud. Je ne peux pas oublier, ça mon vieux ..."* (un ex-reclus).

Presque tous ces jeunes délinquants ont participé à tous ces "faux-métiers" de ces "petits commerçants ambulants vendeurs de riens pour un rien", qui se réveillent le matin et préparent leur charrette avec la "marchandise" et où la femme fait son signe de croix pour qu'ils aient un bon gagne-pain. La journée se passe en ne vendant rien de rien, et le petit compte et recompte la caisse en jetant des regards furtifs par crainte de voir passer la police et qu'on lui demande sa licence de vendeur et qu'il soit jugé comme étant en infraction. Que l'heure de midi approche et que la foule se fasse plus rare, qu'il jure alors contre la société et la politique et qu'il rentre à la maison sans gagne-pain pour pouvoir passer la journée, en prenant certains objets de sa "marchandise" pour décorer la télé, un bibelot ou en donnant à sa femme un "produit magique pour le nettoyage des habits, fabriqué en Angleterre !" au moins "pour sauvegarder le respect de soi". Sans entrer encore dans des exemples analogues pour donner une idée de l'enfermement dans le présent de ces familles, de leur expérience de l'instabilité de l'emploi, de leur absence d'assurance concernant l'avenir, de leur conscience de manquer absolument de tous les moyens indispensables pour s'arracher à l'incohérence et à l'accident, qu'on évite même d'y penser, on pourrait dire qu'il s'agit pour la plupart des groupes professionnels, dans le meilleur des cas, d'une "culture ouvrière" archaïque et de sous-prolétaires des cités. Dans ces familles, dont on le sait, les choix sont soumis à des mécanismes brutaux et les stratégies qu'elles développent tendent à être le résultat presque direct des contraintes économiques, la prolongation de la scolarité, où même la scolarité est objectivement en concurrence avec la mise au travail immédiate des enfants. En fait, la mise au travail est un avenir quasi inévitable, un destin des classes qui détermine très tôt les intérêts des enfants et qui les prédétermine en orientant leur "goûts et jusqu'à leur aptitudes". Et tout semble montrer que les milieux d'où sont issus les reclus ont pour caractéristique commune de se situer aux marges de leur groupe. C'est à partir de ces observations qu'il faudrait voir la liaison de la délinquance juvénile avec la désunion du foyer, sans avoir encore une fois un nombre suffisant d'observations, mais sans avoir, en même temps, une part importante de récidivistes et de délinquance précoce chez les reclus issus des plus défavorisés des groupes défavorisés et issus de

[12] P. Bourdieu, Algérie 60, Minuit, 1977, p. 55.

ménages "anomiques" (divorces, séparations, remariages, concubinages, veufs, abandons). Ceci renforce l'hypothèse de Chamboredon, selon laquelle pour les classes populaires, l'anomie familiale ne semblent pas être une catégorie spécifique des familles de délinquants, mais une caractérisque générique liée à la position particulière de ces classes. Ceci laisse penser que l'étiologie commune de la délinquance qui attribue un rôle privilégié à la désunion familiale, repose surtout sur l'expérience des classes moyennes.

LE RAPPORT A LA LOI

Dans un tel univers se déterminent en partie, par la manière dont est organisé l'apprentissage, des comportements légitimes, les risques de comportements contraires aux normes dominantes.

On ne saurait acquérir une connaissance de la loi sans acquérir du même coup un rapport à la loi : on pourrait dire mutantis mutandi qu'il se perpétue dans ce qui est acquis sous la forme d'une certaine manière d'user de cet acquis. Le mode d'acquisition exprimait lui-même les relations objectives entre les caractéristiques sociales de celui qui acquiert et la qualité sociale de ce qui est acquis. Aussi est-ce dans le rapport à la loi que l'on trouve le principe des différences les plus visibles entre le droit codifié et le droit vécu populaire : dans ce qu'on appelle, par exemple, vol, bien que la catégorie soit hétérogène; on rencontre souvent chez les adolescents des classes populaires des comportements qu'on peut considérer comme une seule extension d'habitudes, telles la "récupération" d'objets abandonnés ou hors d'usage, le ramassage de menues bricoles, où l'on voit souvent des signes de débrouillardise et d'un esprit d'économie astucieuse; il s'agit encore de "vols défis", de "vols ludiques" d'une part, dont le jeu ne réside pas tant dans l' objet approprié que dans l'acte dappropriation : c'est alors la difficulté de l'obstacle à franchir, l'audace ou le sens du comique dans l'exécution, la ruse ou la force à déployer qui résument le sens de la pratique. Vols alimentaires, vols de nécessité, d'autres où, si l'enjeu réside dans les biens appropriés (denrées alimentaires ou moyens de locomotion pour l'essentiel), une nomenclature précise des objets dérobés révélerait la permanence du choix populaire du nécessaire[13].

Comme nous l'affirmait un matin un reclus de l'établissement de rééducation, *"autrefois on déconnait énormément; on faisait des paris sur celui qui ouvrirait le plus vite une voiture et la prendrait sans que personne ne s'en rende compte. On la prenait et on l'abandonnait 100 mètres plus loin"*, ou encore un autre reclus : *"nous avons un type dans notre quartier qui vendait des magazines. On lui jouait de gros tours. On allait à quatre ou cinq bavarder de sports et on lui prenait les magazines. Tu ne peux pas savoir comment on rigolait. C'était un gros bêta ce type. Un de mes amis, G., faisait semblant de se faire mal et il allait lui mettre du mercurochrome sur sa blessure et on lui volait"*.

De même encore, les délits de "coups et blessures", qui sont souvent qualifiés comme danger moral sanctionnent des bagarres que l'on ne saurait parfois éviter sans passer pour lâche et qui sont l'occasion de démontrer et d'acquérir le courage et le sens de l'honneur caractéristique d'un homme accompli. En effet, dans ce cas, cette pratique dite spécifique de garçons délinquants est, non seulement propre à une large fraction des jeunes du milieu populaire, sous des formes plus ou moins atténuées ou accentuées, ostentatoires ou contenues, retenues ou manifestes, impulsives ou différées, mais se retrouvent aussi, parfois, identiques, le plus souvent homologues ou transposées, dans le monde ouvrier adulte.

C'est l'idéal dominant de virilité (d'abord fondé sur la force physique), telle que la conçoive la plupart des jeunes, mais aussi la plupart des hommes du milieu populaire, qui est au principe de ces pratiques. *"Un soir, nous sommes descendus avec deux amis sur la place; il était environ 10 heures et sur le*

---

[13] G. Mauget, C. Fossé-Polliak, "Les Loubards", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 60, nov. 1985, p. 45-67.

même trottoir s'avançaient deux connards qui se balançaient, les jambes écartées, et ils balançaient leurs mains soi-disant pour montrer leurs bras musclés. Tu sais il m'énerve ceux qui exhibent leur corps par la gymnastique en se regardant continuellement, en soulevant un verre comme s'il soulèvait 100 kilos pour faire ressortir leurs veines. Mon père et mon oncle n'ont jamais fait de la gymnastique et des gens comme cela ils s'en moquent (...) Nous tombons donc sur eux et on se dispute. Eh bien, nous les avons battus à plate couture. Ces corps sont comme des ballons et ils n'ont aucune force à l'intérieur (...). Après, les parents avaient porté plainte parce qu'on les avait battus, les gonzesses" (ex-reclus). *"Lorsqu'on jouait au ballon, c'était un vrai bordel. On ne finissait jamais. Tout le temps, de la bagarre; ces jeux étaient et sont toujours pour des hommes, pas pour des poules mouillées"* (adolescent contre lequel on avait porté plainte et qui avait été blâmé par le tribunal).

C'est la valorisation de l'activité physique, qui est corrélative d'un rapport instrumental au corps, qui constitue le principe de cohérence de toute une série de pratiques analogues et d'attitudes indépendantes en apparence. Et ils faudrait analyser les modes d'inculcation des valeurs de virilité en milieu populaire et la reproduction des relations sociales fondés sur la force physique, la seule propriété que les jeunes du milieu populaire puissent mettre en avant pour se définir, pour se garder de voir dans ces pratiques la mise en application de principes moraux qui valorisent l'agressivité pour elle-même, le résultant d'une volonté d'agressivité, d'une adhésion aux règles et aux valeurs d'une éthique agressive-délinquante comme "système de principes explicites prétendant régler la conduite", au lieu d'un style de vie dont le principe est le choix du nécessaire[14].

On pourrait multiplier les exemples des pratiques d'adolescents issus des classes populaires, auxquelles ne sont jamais complètement données les conditions sociales de la dissociation entre Çles choses vues et tout ce qu'elles doivent au point de vue à partir duquel elles sont vues». Il faudrait ainsi une analyse complète des différences dans les formes de socialisation d'une classe à l'autre, qui conduirait à caractériser les rapports différents des différents groupes à la loi et, plus spécialement, les rapports très divers, allant de la coïncidence complète à une grande divergence, que peuvent entretenir selon les classes sociales la définition du licite et de l'illicite et la hiérarchie des règles les plus impératives avec la définition du légal et de l'illégal et avec la définition officielle des degrés de gravité des différentes infractions. C'est seulement de cette manière que l'on pourrait constituer les différents types de rapport à la loi eux-mêmes insérés dans des systèmes différents d'attitudes à l'égard du monde et des autres, et par là éviter le réalisme de la structure qui est inhérent à une sociologie de la délinquance et de la loi et qui tend à exclure du champ de la recherche la question des conditions sociales de production du système des attitudes qui commande, entre autres choses, le "passage à l'acte délinquant". C'est seulement dans la relation entre l'"habitus comme système de structures cognitives et motivatrices" et la situation (ou l'objet) que se définissent les intérêts qui sont au principe du passage à l'acte par lequel les dispositions se réalisent et se déterminent.

Ceux que l'institution juridique distingue et consacre négativement comme ses élus étaient, aussi loin que l'on puisse remonter, déjà distincts, déjà différents, séparés. Parfois, ayant un père qui était lui aussi un "élu", ils ont dès l'origine fait ces petits écarts, qui sont au principe d'un processus cumulatif d'éloignement et de stigmatisation, échec et retard scolaire, recevant des punitions et des expulsions, des dénonciations et des observations pour comportement inconvenant, etc. Le fait d'avoir fait l'objet pendant leur enfance de sanctions et de jugements d'autant plus irrévocables qu'ils étaient proclamés publiquement devant toute la "communauté", constitue une "force formatrice d'habitudes" et développe en particulier l'habitude de percevoir, à partir de situations singulières, ce que l'institution im-

---

[14] P. Bourdieu, La Distinction, *op.cit.*, p. 433-461.

pose comme asocial. Chaque acte de consécration sociale négative ne fait ainsi qu'approfondir la différence initiale, en l'instituant à la fois dans la réalité et dans la conscience : dans la réalité, par des actes symboliques qui ont des effets sociaux tout à fait réels, comme par exemple les expulsions exemplaires de l'école ou encore la stigmatisation populaire induite par la stigmatisation petite-bourgeoise (*"fais attention un peu à ton fils, c'est un mauvais exemple pour nos enfants. Comment tu l'as laissé comme ça..."*) ; dans la conscience, par la reconnaissance implicite de leur "délinquance", qui se trahit principalement à travers deux types de conduite en apparence opposées : l'évitement respectueux des pratiques les plus légales et légitimes et le reniement honteux des pratiques illégales et illégitimes. L'aboutissement de ce processus, soit le sentiment d'être stigmatisé, d'être exclu de la "vie légitime", est l'expression la plus subtile de la dépendance et de l'allégeance, puisqu'il implique l'impossibilité d'exclure ce qui exclut, seule manière d'exclure l'exclusion.

Chacun des actes successifs de stigmatisation favorise l'inclination qui incite à se consacrer à une "vie", à une "voie", c'est-à-dire à des classes de dispositions liées à des classes de prime éducation, telles que les différents rapports à la loi, au travail, à l'école, qui s'expriment dans les infériorités et les manières de s'intérioriser.

Les innombrables actions de consécration négative, qui produisent tacitement l'accord entre les hiérarchies objectives et les hiérarchies incorporées, fait que l'institution juridique de traitement de la délinquance reçoit des individus les plus conformes aux exigences explicites et implicites de son action "réformative" et les plus disposés à contribuer de fait à la perpétuation de sa logique d'existence.

Cet enfermement sélectif a pour effet de produire un groupe très homogène, dont l'homogénéité se trouve encore renforcée à travers la socialisation mutuelle résultant du contact continu et prolongé entre les reclus. En limitant l'aire sociale des fréquentations possibles, il contribue à limiter les chances de réinsertion et cela de façon durable, puisqu'au travers des liens affectifs qui se nouent avec une force particulière à l'âge de l'adolescence, il prédétermine les actes ultérieurs de cooptation..

Ces institutions assurent une "prise en charge totale", une formation à la fois "humaine et mentale", organisant toutes leurs activités dans la perspective de procurer à chacun des enfants tous les moyens de se "corriger". Cette coupure avec leur milieux et avec les milieux, la séparation spatiale et affective liée à la clôture imposée par ces institutions — la coupure joue souvent le rôle d'une limite transférable et d'un transfert de limite — n'exclut pas la continuité sociale; la véritable coupure qu'instituent ces institutions s'établit, non avec la famille, mais avec les exclus de l'exclusion, les gens communs, ordinaires, conformes, normaux.

Lorsqu'il est connu et reconnu comme exclusion légitime, le processus de coupure sociale et de ségrégation qui institue un groupe séparé d'un ensemble d'exclus soigneusement sélectionnés, engendre en soi un discrédit au sens large, c'est-à-dire une espèce de défiance, de dette, la considération d'autant plus restreinte et plus exclusive. Cette sorte d'exclusivité, lorsqu'elle est reconnue, se convertit en infâmie. Cet effet se trouve confirmé et redoublé par le fait que chacun des membres du groupe des exclus, outre qu'il participe du discrédit collectivement possédé et concentré dans le titre ("la feuille jaune") participe aussi dans une logique qui est bien celle de la participation magique, du discrédit que chacun des membres du groupe détient à titre individuel. Ainsi se trouve opérée une extraordinaire concentration de discrédit : chacun de ces enfants possède par procuration tout le discrédit actuel (caractéristiques scolaires, pénales, noms de famille stigmatisés, etc) et potentiel (récidivisme, position commune, etc.), qui est apporté par chacun de ces coreclus et aussi par l'ensemble des anciens reclus. Dans ces lieux d'exclusion sociale — après avoir passé les lieux de relégation sociale — les misères de chacun sont redoublées par toutes les misères nées de la coexistence et de la co-habitation de tous les

misérables, et surtout, peut-être, de l'effet de destin qui est inscrit dans l'appartenance à un groupe stigmatisé.

A travers toutes ces actions et beaucoup d'autres, qu'il faudra analyser de manière plus approfondie et précise, parce qu'elles échappent davantage à la perception ordinaire, les établissements de rééducation de mineurs tendent à imposer et à inculquer à l'ensemble de ceux qui leur sont confiés une véritable culture commune, au sens de l'ethnologie. Ici, ce sont les impondérables des manières et du maintien, les expressions typiques de l'argot du milieu condensées de valeurs cristallisées, les tours de langue, les formes, de plaisanterie, les façons de porter le corps ou la voix, de vivre, d'entrer en rapport avec les autres et en particulier avec les pareils, qui fondent et soutiennent durablement la connivence immédiate bien plus profonde que la simple solidarité des intérêts partagés entre les co-reclus (manifeste aussi en dehors de l'institution). Autrement dit, c'est la communauté des schèmes de perception, d'appréciation, de pensée et d'action, ce conformisme légitime, qui fonde la connivence, "réflexes d'inconscient bien orchestrés"[15] : *"Le premier jour de l'entrée d'un nouveau reclus à l'établissement, on lui fournit ses objets personnels nécessaires ; il passe un examen médical ; il prend contact avec les surveillants, si c'est l'après-midi, et avec nous si c'est le matin. Nous avons une première interview pour prendre connaissance ; nous l'informons sur la vie de l'établissement; nous lui demandons s'il veut quelque chose. Les premières heures, il est réservé, mais très vite il se fait des amis sur le critère de l'origine sociale commune, les expériences communes etc. Il se fait facilement un cercle à lui"* (un assistant social).

EUX ET NOUS

Et c'est dans un tel univers que les reclus réalisent eux-mêmes une mise en forme de leur expérience conditionnée par les ressources associées à leur position inférieure dans le monde social. En reprenant les mots de P. Willis[16], on pourrait dire que les reclus cherchent à "imposer des cadres" de vie, même "là où ils sont les plus soumis au contrôle d'autrui"[17].

Cette cohésion engendre le sentiment que le monde des "autres" (des "en face") est le monde de ceux qui "commandent", exercent la contrainte, ont leurs raisons, changent sans avoir de comptes à rendre à qui que se soit, en somme le monde "du pouvoir". C'est eux qui imposent l'interdiction, "qui privent de liberté, qui oppressent et punissent" lorsqu'ils ne se conforment pas, c'est eux qui "les battent", ce sont "messieurs et mesdames", ceux qui "seuls s'assoient dans les fauteuils en cuir", c'est l'arbitraire et l'imprévisible, ce qui fait que le groupe "des autres" suscite un sentiment de risque et de danger parce que "lorsqu'ils deviennent fous, ils ne donnent pas d'autorisation de sortie", "c'est comme bon leur chante", ce sont "eux" qui sont complètement différents de "nous", "qui nous les gonflent".

Le "nous" fonctionne comme un noyau fondamental de résistance et même si la loyauté à l'égard du groupe est souvent suspendue, comme on le verra, le groupe composant le "nous", dont les traits caractéristiques sont antithétiques à ceux des "autres", procure un sentiment de sécurité. Les pairs sont les individus sur lesquels on peut compter pour faire face à eux, qui "n'ont rien à foutre de nous" ; c'est ce qui est à l'origine de l'hostilité témoignée à ceux qui rompent la solidarité du groupe.

En effet, le rattachement au groupe informel des "nous" permet de supporter la vie quotidienne, car c'est lui qui donne l'occasion de "causer, de rigoler" : après avoir supporté par exemple pendant une journée des "conneries, engueulades, punitions", il y a un moment dans la journée où l'on peut avoir l'impression d'être "entre nous" ; de l'après-midi et le soir, quand le personnel

---

[15] Toute cette analyse se base sur les analyses de P. Bourdieu, La Noblesse d'Etat, *op.cit.*

[16] P. Willis, L'"École des ouvriers", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 24, 1978, p. 51-61.

[17] *Ibid.*, p. 51.

qui n'est pas de service est rentré chez lui, sauf quelques gardiens qui restent, qui souvent ferment les yeux, alors on peut être plus facilement tranquille ; c'est à ce moment que l'on peut "parler et rigoler" sans risquer d'être entendu et d'écouter des corrections, sans voir l'exaspération sur leurs visages.

"Dans un coin peinard, échappant à la surveillance, on peut boire un whisky que l'on a caché, parler de nanas terribles, de pipes terribles d'une nana, de courses en motos, d'arnaques réussies, de parler d'hommes, de certains vieux maniaques sexuels qui regardent leur cul lorsqu'il travaille et comment montrer un peu de cuisse pour avoir une augmentation, d'un travail friqué dans le futur, intelligent et arnaqueur, se branler puisqu'on ne baise pas, parler de la partouse qu'a subie X. avec un voyou qu'elle a trouvé sans le vouloir, faire une grosse blague à quelqu'un pour rire de tout coeur, jeter les cartes[18]*, de parler de nos choses à nous, de toutes ces choses à nous qui sont désapprouvées lorsqu'elles ont lieu devant le personnel, comme de parler et de montrer nos biceps et nos muscles abdominaux, admirer Rambo et Bruce Lee, blaguer de manière méchante et cruelle, cette ambiance d'humour rude, de jeux brutaux, de désir de dissiper la morosité quotidienne par une bonne rigolade, raconter des histoires sur les bêtises du savoir théorique et scolaire, de se donner des coups pour se réchauffer, de rire avec les cons* (le personnel), *de pleurer tout seul sans entendre leurs conneries, de parler de cette mal-baisée de G., de parler des hommes et des femmes comme on le veut, d'essayer des maquillages, des dessous féminins, des habits très sexy"*, bref de vivre l'expérience de la construction d'un faisceau de significations que le verdict négatif et réducteur des "autres" fausse quand ils affirment "vous vous comportez comme des bêtes, ce ne sont que les anormaux qui parlent de ça ; vous ne devez pas jouer aux grands, vous devez devenir sensibles, vous devez vivre avec votre temps".

C'est ainsi que se crée le noyau dur de résistance. C'est la zone où se font les petites tentatives "créatrices" pour développer et élaborer des stratégies de prise de contrôle d'un espace symbolique et réel de plus en plus grand au détriment des autorités officielles, c'est là que s'opère le troc à une grande échelle où se font les combines, comme le vol dans les kiosques d'à-côté pour se procurer "certaines petites choses", où se décident les fugures, les revendications ou encore les représailles à certaines punitions injustes, où s'élaborent enfin les moyens de communication entre eux, sans que le personnel ne les comprenne. L'ostracisme est la punition de ceux qui n'ont pas su préserver l'intégrité de cet univers où ces pratiques sont possibles contre les intrusions persistantes de l'univers officiel ; il est une règle inviolable que certaines choses du groupe ne s'ébruitent pas vers l'extérieur et que les "lèches-culs" ou les "rapporteurs" soient isolés en leur faisant peur "nous t'égorgerons", et sont souvent punis physiquement par des passages-à-tabac. Souvent c'est un chef ou des chefs qui dirigent le groupe, très souvent les plus anciens dans l'établissement, et ceux qui incarnent toutes les valeurs du groupe, virilité et dureté. L'ancienneté est le seul principe de hiérarchisation autonome que les reclus soient en mesure d'opposer aux principes institutionnels.

Dans un certain cas où une nouvelle a essayé de consoler une recluse qui pleurait, une autre a réagi en disant : *"tu ne vas pas nous dire, toi la nouvelle, comment consoler notre amie ; laisse-la pleurer"*. L'ancienneté, qui peut réconforter les reclus en pensant que le temps qui s'est écoulé n'a pas été vain, donne droit à des droits tacites (dispenses d'obligations, décharge de travaux sur des autres) qui procurent cette assurance dans le ton et la dégaine.

Ce sont ceux qui adoptent le paradigme de la "dégaine", cette manifestation extérieure d'un affranchissement par rapport à la contrainte et à la peur. L'allure nonchalante, le

---

[18] Cet instrument magique, privilégié qui permet aux individus qui ne trouvent pas dans le réel des ressources pour atténuer l'incertitude, *in* M. Pollack, *L'Expérience concentrationnaire*, Métailié, 1990, p. 273.

négligé de la tenue, le déhanchement, la désobéissance à l'ordre verbal, toutes ces conduites des reclus qui sont le signe des personnalités autonomes, qui ne se plient qu'en apparence devant l'autorité, d'un "soi" indomptable qui persiste dans la clandestinité[19] : on fait le "béni oui-oui" devant le personnel, mais avec un clin d'oeil à l'adresse des autres, qui auront bien sûr saisi le tour de force de ce double jeu. A défaut de renforcer sa condition, on excelle à jouer l'affranchi. *"Nous nous moquons derrière leur dos, mais pas avec méchanceté. Comme cela, pour s'amuser"* (une recluse). *"Si un enfant se dispute avec le personnel, je prends le parti du personnel parce qu'ils ont raison et ils se comportent bien avec nous. Mais derrière leur dos, nous jurons tous contre eux"* (une recluse).

L'intransigeance se manifeste encore lorsqu'ils refusent d'obéir même à la directrice. D'autres formes de résistance sont les injures, le refus de manger, l'altercation avec d'autres, la sortie de la chambre en claquant la porte et, moins souvent, la tentative de règler leurs comptes en en venant aux mains.

Une autre forme d'intransigeance est la menace de fugue ou la fugue elle-même, individuelle ou collective. Cette forme extrême de l'intransigeance transforme le reclus en héros ou en martyr. Fugue pour "ne pas craquer", pour "vivre comme les autres", les fugueurs bénéficient du soutien moral de la part des reclus et des désapprobations stigmatisantes de la part du personnel.

Mais si l'"intransigeance", mis à part quelques rares cas de "repli sur soi" plus ou moins actif qui vont de la désidentification et désolidarisation à la concentration intérieure assortie du refus de communication avec les autres, est la conduite qui caractérise le groupe de "nous" qui s'applique à la fois à des situations et des dispositions durables, les frontières entre "nous" et "eux" sont mouvantes. *En effet, quelques stratégies individuelles ou collectives que les reclus mettent en oeuvre pour survivre, pour traverser les temps difficiles et qui ont le caractère de compromis contrôlé, comme par exemple de flatter le personnel, de "l'aborder d'un air gentil — avec un regard mielleux — que des oui — et lui parler avec douceur"* (un surveillant).

Ces attitudes donnent la possibilité au personnel d'appliquer le principe "diviser pour régner", en recherchant des liens avec des reclus qui ont une influence sur les autres, et en essayant de contrôler ainsi l'ensemble des reclus, notamment par les dénonciations et les indiscrétions, qui permettent une meilleure surveillance et prévisibilité.

Cette "aristocratie" de l'établissement jouit d'une grande autonomie et de plusieurs avantages, tels que des sorties supplémentaires, un soutien à un accès direct aux produits de consommation etc. Ils ont souvent un pouvoir de contrainte sur les reclus, sous les yeux "fermés" du personnel, ce qui leur permet par exemple d'utiliser ces produits à leur propre fin sur le marché noir. Ainsi, ils arrivent à se faire un stock de produits précieux (vêtements, cigarettes, produits alimentaires). Certains de ces "jeunes de confiance" en viennent souvent aux mains avec les autres reclus, au point de dépasser les limites indispensables au bon fonctionnement de l'établissement et de contraindre le personnel de les rappeler à l'ordre. Mais c'est parce que, d'une part, ces "aristocrates" ne peuvent éviter toute compromission qu'au prix du renoncement aux avantages acquis et, d'autre part que ces privilèges, que ces reclus ont réussi à acquérir auprès du personnel, peuvent se perdre à tout instant en raison d'une "conduite impardonnable et incorrecte" ou bien être partagés ou concurrencés par d'autres reclus. Ces "aristocrates" sont accusés de "plaquer" leurs copains et ils ont à gérer en permanence la contradiction constitutive de leur position entre la collaboration et la résistance.

D'une manière générale, on pourrait dire que la nature des relations entre la majorité des reclus, la minorité relativement privilégiée et le personnel, explique la quasi-absence de toute révolte excessive. Le contrôle s'est constitué par la menace permanente de la punition collective par un système d'inter-

---

[19] E. Goffman, Asiles, *op.cit.*, p. 110.

contrôle entre reclus, qui fonctionne autant positivement sous forme d'entraides et d'échanges que négativement sous forme de dénonciations et de violences symboliques. Ainsi la cohésion du groupe joue dans certaines limites : face au personnel, qui peut recourir à la punition collective, chacun des reclus tend à se désolidariser, à se "faire petit", à se plier à une camaraderie en deçà de tout risque limitée aux seuls cas de gueuletons ou de "déconnages" en chambres ; face à eux il y a certes un "nous", dont on ne peut se couper, mais dont il ne faut pas trop attendre : celui qui est puni, qui a perdu sa sortie, qui est envoyé au SKA (prison), n'est que rarement tenu pour "victime d'une injustice", mais il est plutôt considéré comme quelqu'un "qui a fait le con" par son imprudence et n'a donc à s'en prendre qu'à lui-même.

LE "MILIEU" OBLIGE

Le rassemblement dans un espace séparé d'individus, que la croyance collective désigne pour des destins anormaux, qui ont en commun d'être pénalement consacrés à travers un processus de consécration négative avec bifurcations successives, et où chaque bifurcation d'identité officielle est de plus en plus déclarée comme de plus en plus dévalorisée, ne peut que renforcer le sentiment de la situation générique et l'image négative que l'individu peut avoir de lui-même et avoir pour effet de constituer les destins "anormaux" symbolisés par les carrières délinquantes et les trajectoires les plus basses.

Le rattachement au groupe informel du "nous", dont l'homogénéité commence à apparaître avant l'entrée dans l'institution, lié à la perception des contraintes objectives qui permettent de supporter la vie quotidienne en donnant l'occasion "d'être entre nous et être ce que nous sommes", fournit les guides les plus profondément déterminants pour l'image de soi et pour l'avenir, car il entraîne toute une série de changements dans les attitudes et les perceptions du reclus. En effet, si on voit bien que l'effet de l'élection — celle qui réalise la sélection pénale — consiste à faire reconnaître l'infâmie des reclus, à la montrer aux yeux de tous, à lui donner la force d'une représentation collective, on voit moins qu'il consiste aussi à faire reconnaître par les reclus les propriétés inscrites dans l'identité négative qui lui est assignée.

D'abord, il ne faut pas ignorer l'efficacité des opérations objectivement aménagées afin de déterminer le processus de stigmatisation. A côté des brimades initiatiques, décrites ci-dessus, qui visent à "plier les individus à leur nouvelle existence, à les assimiler à leur nouveau milieu", comme dit Durkheim, ce sont aussi toutes ces pratiques pédagogiques de rééducation, qui fonctionnent comme instrument de coupure magique entre les hommes barbares et les hommes vraiment hommes. Les gens vulgaires sont voués à la culture vulgaire. Etant donné, l'indétermination pratique de l'action rééducative et des moyens de les atteindre, donc de leur rendement effectif, le principe de l'inefficacité des techniques rééducatives réside sans doute pour une grande part dans la croyance collective en l'incapacité des individus, ceux qui ont passé leur "courte vie" à vagabonder en croyant, parce que tout le monde autour d'eux y croyait, en leur incapacité et qui ont été transformés objectivement et subjectivement par cette croyance[20].

D'autre part, cette transformation rapproche de la définition qui lui est impartie. En effet, l'attachement au groupe de "nous" fournit un ensemble de critères "officieux" qui va permettre d'évaluer le type de situation de vie qui sera le plus adapté à l'individu.

Les pratiques obligées que le sentiment de leur différence, impose aux reclus, tendent à renforcer objectivement leur différence : c'est sans doute à travers l'effort pour mettre en oeuvre, surtout en présence de leurs pairs,

---

[20] On trouvera une analyse des mêmes processus, mais inversés, dans la figure du promu qui, sachant qu'il n'appartient pas au milieu vulgaire que son déclassement oblige à fréquenter met tout en ouvre pour en sortir et se reclasser, cf. Ch. de Montlibert, "Promotion et Reclassement", *Rev. franç. sociol.*, 1968.

les stratégies de résistance au sein de l'institution, qu'ils acquièrent non seulement des manières et un style d'assurance qui sont parmi les signes les plus sûrs de l'identité négative officielle, mais l'idée d'eux-même qui les portera, tant dans leur vie que dans leur oeuvre, vers les trajectoires valorisées, par le groupe, c'est-à-dire vers les ambitions les plus basses et les entreprises les plus stigmatiques. L'adhésion aux trajectoires valorisées par le groupe, par la constitution du bénéfice de l'intégration, s'observe dans les critères qu'utilisent les reclus pour évaluer les types de situation de travail qui leur seront les plus adaptés ou pour refuser les conseils du personnel, qui leur demande une conversion, qui risquerait de détruire pour toujours les dispositions qui permettent et produisent les gratifications immédiates — c'est-à-dire qui risquent de sacrifier un style de vie durable. *"Perdre de vue ceux avec qui on se fend la gueule", "s'amuser avec les nanas", "trouver un bon boulot où l'on gagne bien, être des durs", "arriver premier avec sa moto, sa voiture, avec un paquet de billets de mille en poche et, avec tes potes, sortir avec les filles", "en faire à ta tête", "être avec tes potes et pas avec les dandys", "la vraie vie est dans la rue", "le principal c'est de se débrouiller, parce que, qui sait ce qui peut arriver demain, quand est-ce qu'on va mourir", "la vie est faite pour la vivre sur-le-champ et non demain", "être indépendant et ne pas perdre son temps à étudier".* Les reclus choisissent l'aventure plutôt que le conformisme. La possibilité d'une véritable conversion et d'une mobilité vers le haut semble si éloignée qu'elle en devient utopique. *"Les enfants qui sont dehors ne connaissent pas la vie. Ils pensent qu'ils vont arriver quelque part. Ils ne savent pas quel bordel c'est la vie". "Que faire ? Tout le monde te regarde comme une ordure". "Je ne peux pas rentrer au village. Je voulais travailler avec mon oncle qui est commerçant ; à présent c'est fini, on me connaît. Je suis devenu la risée de tout le monde. Je n'ai plus que ma petite pute ; je vais rester à Athènes voir ce que je peux faire"* (un reclus).

Ainsi les reclus finissent par rendre rigides les oppositions du monde social, dont ils sont le produit, et à les poser finalement comme indéfaisables. De fait, ils finissent par faire advenir un futur que d'autres avaient conçu pour eux ("qui sont capables de tout"), à assumer leur propre dépossession et donc par se contenter d'un succès subjectif à l'intérieur d'un "échec objectif qui l'englobe", comme disait Willis (justifiant leur exclusion et le non-rendement de l'action rééducative, bref reproduisant l'univers de la croyance), parce que *"ils ne peuvent rien faire parce que nous sommes complètement mauvais ; nous sommes devenus les derniers des derniers", parce que "nous n'avons pas d'exigence, que suis-je pour avoir des exigences ? Tout ce que je veux, c'est vivre avec un peu de respect"* (un reclus).

En effet, c'est à l'intérieur du système de trajectoires réellement offertes aux reclus par le classement social et pénal (dont les carrières des camarades et des amis donnent une figure concrète) que se définit la valeur objective et subjective de chacune des trajectoires singulières et que se détermine, du même coup, l'ampleur de l'imposition de l'identité négative, car même si le processus de consécration négative n'atteint pas totalement son but, il reste que l'effet proprement juridique de l'institution de coupure ne s'annule jamais complètement, ni dans la réalité ni dans la conscience.