



HAL
open science

Les stigmatisations dans un Centre éducatif fermé français Esquisse d'une analyse goffmanienne

Christophe Dargère

► **To cite this version:**

Christophe Dargère. Les stigmatisations dans un Centre éducatif fermé français Esquisse d'une analyse goffmanienne. *Déviance et Société*, 2024, 48 (2), pp.243 - 273. 10.3917/ds.482.0243 . hal-04722756

HAL Id: hal-04722756

<https://hal.science/hal-04722756v1>

Submitted on 6 Oct 2024

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

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

Les stigmatisations dans un Centre éducatif fermé français. Esquisse d'une analyse goffmanienne

Christophe DARGÈRE

Chercheur associé Centre Max Weber
Chargé d'enseignement
Université Jean Monnet,
Saint-Étienne, France
christophe.dargere@univ-st-etienne.fr

Introduction

L'orientation choisie par Erving Goffman dans *Stigmaté* relève d'un aspect majeur de sa sociologie, relative à l'écologie des interactions sociales mixtes (Goffman, 1975, 13). Elle s'inscrit dans l'ensemble plus vaste des théories de la désignation (Ogien, 1995, 103) et de l'étiquetage (Becker, 1985, 32). Pleinement issue de la microsociologie (Joseph, 1998, 87), et plus précisément de l'interactionnisme symbolique, bien que Goffman lui-même n'aimait pas être «rangé» de la sorte (Winkin, 2000, 194), cette orientation mesure les situations sociales qui réunissent des acteurs dépourvus de stigmaté avec ceux qui en possèdent un. Ces situations représentent le théâtre «d'une des scènes les plus primitives de la sociologie» (Goffman, 1975, 22). Le terme *stigmaté* désignant «un attribut qui jette un discrédit profond», voici ce que propose Goffman en ce qui concerne les populations de personnes stigmatisées (Goffman, 1975, 14):

En gros, on peut distinguer trois types de stigmaté. Il y a les monstruosité du corps, les diverses difformité. Ensuite, on trouve les tares du caractère qui, aux yeux d'autrui, prennent l'aspect d'un manque de volonté, de passion irrépressible ou antinaturelle, de croyance égarée et rigide, de malhonnêteté, et dont on infère l'existence chez un individu parce que l'on sait qu'il est ou a été, par exemple, mentalement dérangé, emprisonné, drogué, alcoolique, homosexuel, chômeur, suicidaire ou d'extrême gauche. Enfin, il y a ces stigmates tribaux que sont la race, la nationalité et la religion, qui peuvent se transmettre de génération en génération et contaminer également tous les membres d'une famille.

Trois catégories de stigmaté se profilent donc: «les monstruosité du corps, les diverses difformité», «les tares du caractère» et «les stigmates tribaux». Afin de remettre au goût du jour ces expressions inhérentes à leur époque, on pourrait parler de «stigmates physiques, esthétiques et sensoriels» qui correspondraient à la première catégorie définie par Goffman; de «stigmates psychologiques, intellectuels et moraux» (deuxième catégorie) et de stigmates «sociaux, ethniques et géographiques» (troisième catégorie), même si nous avons conscience des limites d'une telle réactualisation, qui n'est qu'une interprétation de plus de la thématique du stigmaté (Lardellier, 2015; 2023; Winkin, 1988; 2022)^[1]. Le concept de stigmaté sera donc mobilisé sous les trois

1 L'auteur remercie Claire Autant Dorier et Yves Winkin pour leurs relectures et conseils.

catégories qui viennent d'être mises en perspective pour décrire un aspect de la condition des jeunes mineurs placés en Centre Éducatif Fermé (CEF). Cette condition est une autre catégorie sociale, une construction d'objet (Mauger, 2010) en perpétuel mouvement et dont les questionnements inhérents à la responsabilité pénale trouvent les fondements de leur critique dans les CEF.

La création des CEF s'inscrit dans le prolongement de la loi d'orientation et de programmation pour la justice promulguée le 9 septembre 2002 (JO n°211, 14 934). La mise en place de ces structures est le résultat d'une volonté politique commune (Darnaud, 2015) et répressive (Fassin, 2017, 9), qui prend corps au début des années 2000 (Mucchielli, 2005):

Durant la dernière campagne électorale présidentielle (2002), les "centres fermés" étaient apparus comme une solution face à l'insécurité, aussi bien pour les partis politiques de droite que pour le Parti socialiste et le Pôle républicain.

Les CEF ont pour mission de recevoir, pour une durée fixe de six mois, en principe non renouvelable, des mineurs qui sont la plupart du temps sous le coup d'un contrôle judiciaire. Il arrive aussi que le placement se produise lorsque les jeunes font l'objet d'une peine de prison assortie d'un sursis avec une mise à l'épreuve. Dans un cas comme dans l'autre, l'institution CEF se dresse, s'invite ou s'impose comme l'institution de «la dernière chance» (Touil, 2020, 162). Plus rarement, lorsqu'il n'y a pas de solution appropriée pour certaines situations délicates ou particulières, le placement peut être une décision transitoire. La capacité d'accueil est prévue pour douze pensionnaires âgés de 13 à 18 ans, aucune institution ne pouvant dépasser ce seuil de capacité. En ces lieux, la mixité n'existe pas; il n'y a d'ailleurs qu'un seul CEF réservé aux adolescentes sur tout le territoire français, qui en compte une cinquantaine. La création d'une vingtaine d'établissements supplémentaires est actuellement et sérieusement à l'étude. Chaque structure propose une prise en charge plurielle: les pensionnaires ont un suivi éducatif, scolaire, médical, judiciaire, mais aussi psychothérapeutique pour certains.

Ces jeunes mineurs sont tenus de respecter certaines obligations, sans quoi un placement en détention carcérale peut s'enclencher. Un nombre conséquent de contraintes, privations et restrictions rythment le séjour des usagers (Rongé, 2007). Les premières d'entre elles se manifestent par un isolement volontairement recherché: le but est d'éloigner le mineur de son environnement social envisagé comme pathogène et source de ses actes déviants. Concrètement, les locaux et leur configuration

sont constamment fermés, sécurisés, pour qu'il soit très difficile, voire impossible, d'entrer ou de sortir de l'institution mais aussi de se déplacer librement en son sein. Placés au fil de l'eau de manière continuelle (de telle sorte que le groupe change de composition régulièrement et que l'on peut retrouver un nouvel arrivant qui croise un pensionnaire en fin de séjour, ce qui n'est pas sans favoriser la transmission d'une mémoire et d'une tradition institutionnelle pour les reclus), ces jeunes sont privés de téléphone portable et communiquent cinq minutes par semaine avec leur famille, en principe à jour et heure fixes. Ils peuvent, à leur guise, envoyer et recevoir du courrier qui sera lu par un membre du personnel lors de la rédaction et de la réception.

Le retour en famille, quand il est possible matériellement et humainement, ne s'envisage qu'après demande écrite du jeune auprès du juge, lequel autorisera ou non ce retour, en fonction des éléments fournis par les éducateurs et du comportement général du mineur. En tout état de cause, le premier retour en famille ne pourra se faire qu'à la fin du second mois de placement (donc au tiers de celui-ci), aucune sortie, même à la journée, n'étant possible avant ce laps de temps. Chaque pensionnaire est enfermé dans sa chambre pour la nuit, cet espace individuel étant dépourvu de la plupart des effets personnels qui lui ont été confisqués à son arrivée et lui seront restitués à son départ. Ainsi, ce type de structure possède tous les critères de ce que Goffman qualifie d'«institution totale» (1968, 47):

Un lieu de résidence et de travail où un grand nombre d'individus, placés dans la même situation, coupé du monde extérieur pour une période relativement longue, mènent ensemble une vie recluse dont les modalités sont explicitement et minutieusement réglées.

Le «terrain de l'observation» et support de l'étude du présent article est un CEF récent, résultat du déménagement d'une structure qui se situait à une cinquantaine de kilomètres du nouveau lieu d'implantation, l'établissement d'origine étant en place depuis la création des CEF au début des années 2000. Vieille demeure bourgeoise, des annexes ont été construites pour répondre à la logique architecturale des institutions carcérales (Jaspart, 2014, 186) qui doivent contrôler les entrées et les sorties du personnel (caméra, portail du parking à grande hauteur, ouverture après communication avec l'intérieur de l'établissement, passe unique qui donne accès à toutes les portes de l'institution, ouvrant et se refermant à chaque entrée et chaque sortie d'une pièce). L'institution est entourée par un haut grillage qui empêche (théoriquement) toute intrusion ou toute évasion. Des incohérences sautent rapidement aux yeux quand on observe d'un peu plus près la taille, le matériel

à disposition et la configuration des lieux. À mon arrivée dans l'institution, le gymnase est un grand espace pourvu de nombreux appareils de musculation. Située tout au fond de la cour, à l'opposé des locaux administratifs, la salle de classe fait à peine dix mètres carrés et ne contient que deux ordinateurs en pièces détachées. Cette pièce est plus petite que le bureau de la psychologue qui reçoit en rendez-vous individuel et que celui du directeur. L'éloignement des locaux administratifs et la petite taille de la salle de classe marquent de prime abord la place symboliquement réduite accordée à l'enseignement scolaire.

La structure comprend environ vingt professionnels qui encadrent les jeunes placés et répondent à leurs besoins en matière de services éducatifs, de soins (médicaux, psychologiques), d'accompagnement (dans la vie quotidienne, dans la formation professionnelle) et d'enseignement (en de très rares occasions, les pensionnaires sont intégrés dans des établissements scolaires environnants, l'enseignant ayant alors la tâche de l'organisation et de la coordination de ces inclusions). Plus précisément, on retrouve les professions de chef de service, directeur, éducateur, enseignant, infirmière, psychologue, qui évoluent avec du personnel administratif (secrétaire) ainsi que des salariés attachés aux services généraux et logistiques (technicien d'entretien, maîtresse de maison, lingère).

La présente approche ethnographique est également monographique dans la mesure où elle n'aspire, en aucun cas, à une généralisation de l'analyse sur une dimension élargie, les CEF ayant par ailleurs des configurations, des organisations et des fonctionnements relativement différents (Sallée, 2014, 69). Il s'agit d'une observation réalisée sur une institution à un moment donné. Cela amène, *a minima*, deux constats qui confèrent un caractère unique à cette recherche. L'institution analysée et décrite n'est sans doute plus la même actuellement, tant au niveau de ses acteurs qu'en ce qui concerne son organisation. Il faut voir ici une dimension figée par l'étude et une dimension évolutive influencée par des conjonctures temporelles et relationnelles internes ou externes à l'établissement. L'observation est le fruit d'un seul et unique ethnographe, avec son regard, sa sensibilité et sa perception qui lui sont propres (Guéranger, 2012). Ainsi, en aucune manière, il ne s'agira de faire ressortir des généralités empiriques relatives à tous les CEF. Il convient seulement de favoriser l'émergence de réalités sociales saisies à certains moments dans l'enceinte observée, pouvant éventuellement être corrélées, débattues ou critiquées par des observations réalisées dans d'autres CEF, voire dans des structures similaires. À partir de ce focus (Becker, 2016, 53) et des grilles de lecture proposées par la sociologie goffmanienne, cet article tente donc de recenser, sous une forme descriptive, les diverses formes de stigmatisation pouvant toucher les

jeunes pensionnaires du CEF, ces descriptions permettant, en creux, de proposer une lecture et une mise en lumière de leurs conditions de vie (Renahy, 2006) dans l'enceinte institutionnelle qui nous sert de terrain d'étude.

En utilisant une fonction d'enseignant, j'ai observé et consigné dans un carnet de bord, pendant deux années scolaires, de manière ponctuelle, des situations, des contextes, des séquences (Winkin, 2001, 63) qui s'inscrivent dans la réalité quotidienne de l'institution et de toutes les catégories d'acteurs qui la font vivre. Ce carnet de bord est la base analytique sur laquelle repose le matériau destiné à produire une étude ethnographique de l'établissement, à partir d'une observation participante *incognito*. Outre le problème de l'objectivité et de la qualité du matériau recueilli, la question du contournement de l'autorisation d'enquête et de l'engagement du chercheur en situation fait débat (Vingré, 2006). Ce dernier évolue en effet dans un environnement qu'il observe et qu'il modifie inéluctablement, en étant présent et impliqué de manière plus ou moins influente dans cet environnement, tout en utilisant une fonction, celle de l'enseignant, le plaçant dans un conflit de territoire entre l'exercice de sa profession justifiant sa présence *in situ* et la posture de chercheur qui vient parasiter la première (Vienne, 2003, 182). De plus, cette posture met l'ethnographe enseignant dans une situation de domination symbolique lorsqu'il s'agit de « se pencher sur » la condition de l'autre vulnérable (Copans, 2001, 48). Évidemment, ceci peut autant biaiser la réalité observée que sa restitution ou son analyse. En de nombreuses circonstances, la conduite à tenir en situation n'est pas véritablement codifiée et l'ethnographie fait appel en dernier ressort à la conscience du chercheur (Bizeul, 2007). C'est un subtil dosage d'intégrité professionnelle, de conscience citoyenne, complétées par des règles déontologiques relatives à la recherche en sciences sociales, mais aussi par du bon sens et des valeurs morales ou idéologiques (Rostaing, 2010, 27) qui requièrent en tout état de cause distanciation et réflexivité (Ghasarian, 2002, 11).

Il semble donc pertinent de saisir les processus de stigmatisation inhérents à la vie des usagers détenus dans un CEF, en reprenant la grille d'analyse proposée dans *Stigmaté*, de la compléter et de la faire dialoguer avec *Asiles* (Weil, 2001, 33) et, plus précisément, d'étudier le rapport reclus/institution totale. Avant cela, il conviendra de mettre en évidence les stigmatisations externes à la vie institutionnelle, les stigmatisations relatives au motif du placement complétant ce tour d'horizon.

Stigmatisations préalables : entre préjugés, stéréotypes et représentations

Les formes de stigmatisation présentées ici sont indirectes, dans la mesure où elles ne se concrétisent pas dans les interactions de la vie quotidienne. Elles sont plutôt caractérisées par les préjugés, les stéréotypes, les clichés et les idées reçues (Amossy, Herschberg Pierrot, 1997, 34) concernant l'environnement géographique ou professionnel gravitant autour des CEF en général, et en particulier celui de notre étude.

Les résistances locales d'un environnement rural

Quelques années avant sa mise en service effective, le projet d'implantation du CEF a fait l'objet de débats intenses et houleux lorsqu'il a été présenté à la population locale :

Le projet de l'implantation d'un Centre Éducatif Fermé provoque des inquiétudes, beaucoup de questions voire des oppositions. Le maire a répondu au tract et à la pétition. Une deuxième réunion publique avait donc lieu en présence des professionnels de l'association XXX. Une mise au point du maire à propos de la pétition, et surtout du tract distribué, a donné le ton à cette rencontre. Les opposants au projet et les personnes qui le désiraient ont pu poser leurs questions et exprimer leurs inquiétudes. (Journal local)

Bouleversant la quiétude ambiante d'une paisible bourgade rurale, ce projet a inspiré des interrogations, des craintes, mais aussi un mouvement de rejet, voire du racisme. Avant cela, le choix même du lieu d'implantation a mis en évidence des stéréotypes bien ancrés (Cohen-Emerique, 2015, 87) puisqu'il y a eu plusieurs sites envisagés. Mais les réticences des uns, les volte-face des autres, ont fait avorter plusieurs pistes avant que le projet n'aboutisse sur son emplacement actuel. La commune qui a finalement décidé de jouer le jeu avance ainsi prudemment avec ses habitants afin de déminer le terrain et de lever toute une série d'appréhensions, les élus eux-mêmes n'étant d'ailleurs pas en mesure d'afficher un consensus préalable face à la population :

Après un tour de table où chacun des onze élus présents a pu s'exprimer et faire valoir son opinion, le Conseil

s'est positionné favorablement, [avec] sept voix "pour" et quatre "contre", quant à la réalisation de ce CEF. Parmi les avis opposés, certains élus évoquaient bien évidemment leur appréhension face à l'accueil sur la commune d'un tel public. (Journal local)

Reste néanmoins une volonté de la municipalité de communiquer un maximum au sujet de cette future installation qui souffre parfois des stéréotypes qui accompagnent le type de public accueilli. (Journal local)

L'on se rend ainsi compte que les jeunes mineurs, bien avant leur arrivée, sont déjà victimes de stéréotypes (Amossy, 1991, 21 sq.). En discutant avec des enseignants d'autres CEF et avec ce que j'ai pu remarquer, la cohabitation avec les habitants des villes qui ont un CEF en leur sein est plutôt bonne, mais elle ne reste pas très développée la plupart du temps. En effet, les échanges sont peu nombreux à cause de la configuration architecturale et du fait du fonctionnement même de la structure, qui évolue en vase clos. Il arrive que des acteurs locaux (associations sportives, culturelles, établissements scolaires, commerçants, artisans, etc.) manifestent une sensibilité par rapport à la condition des usagers et acceptent de les accueillir. Ces diverses adhésions ne créent pour autant pas un maillage dynamique susceptible d'impulser un mouvement collectif durable et structuré. Fréquemment, les éducateurs en charge de trouver des stages pour les jeunes du CEF essuient des refus quand le nom de la structure est évoqué. Indiquer d'emblée « CEF », expliquer le cursus des usagers, interrogent d'ailleurs les pratiques professionnelles et alimentent les discussions du personnel. Certains se demandent s'il faut cacher le placement en CEF et le stigmate accolé à l'identité réelle de l'institution (Vienne, 2003, 86). Ainsi, les opinions des travailleurs sociaux divergent à ce sujet. Jouer « carte sur table » de suite, donner une image sincère et sérieuse du CEF quand il s'agit de prospecter au téléphone pour obtenir un rendez-vous, en affichant l'identité de l'institution dès le début de la négociation, amène le risque de subir un refus direct sans avoir la moindre possibilité de plaider la cause des jeunes. Inversement, omettre sciemment de révéler l'identité du CEF pour tenter de convaincre par la suite, en face à face, au risque de froisser les personnes démarchées mises devant le fait accompli, peut ternir l'image de l'institution qui « ne joue pas franc jeu », validant possiblement, au passage, les préjugés dont elle est l'objet, puisqu'elle adopte des manières de faire qui posent question. Ce débat demeure en tout cas très instructif dans la manière dont il faut composer avec l'étiquette apposée sur l'identité institutionnelle du CEF, cette composition étant l'objet de réflexions et de pratiques professionnelles destinées à intégrer le mineur placé dans le maillage local, qu'il soit associatif ou professionnel.

Les représentations socioprofessionnelles en question

Les résistances locales ne sont pas les seules sources de stigmatisation externes au CEF. Ainsi, dans les représentations professionnelles des enseignants de l'Éducation nationale (puisque chaque CEF se voit allouer un poste de professeur des écoles, en principe spécialisé), travailler dans ce genre d'institution relève au mieux du masochisme, au pire du suicidaire. Peu d'enseignants connaissent l'existence même d'un tel poste. Chaque fois qu'il m'est arrivé d'expliquer mon choix d'enseigner en CEF, je me suis confronté à l'incompréhension de mes pairs quant à ma démarche et à la méconnaissance de ma mission. L'Éducation nationale, malgré toute sa bonne volonté, est en charge de mettre à disposition un professeur des écoles mais elle est, chaque année, confrontée aux craintes du corps enseignant qui refuse d'assumer et d'envisager un exercice professionnel dans ces structures.

Il arrive ainsi que des CEF n'aient pas d'enseignants nommés, quand d'autres ont des enseignants chargés de rester pendant une durée déterminée, comme cela m'a été rapporté (ce qui fait un total de cinq enseignants qui se succèdent sur une année scolaire; on imagine alors le peu de continuité pédagogique existante). Certains enseignants sont nommés contre leur gré à la fin du mois d'août, voire début septembre, pour une rentrée scolaire tout début septembre, alors qu'ils s'attendent à avoir une classe de primaire ou de maternelle. Ce désengagement tenace empreint de préjugés (Élias, 1997, 14) se retrouve aussi dans la conduite de certains chefs d'établissement qui n'ont pas souhaité me rencontrer pour envisager des intégrations scolaires dans leur structure. Les appréhensions alimentées par les stéréotypes enrayent la mécanique de l'inclusion scolaire la plupart du temps et rendent les décisions frileuses quant à la volonté d'ouvrir les portes des établissements scolaires classiques à des adolescents en décrochage, en rupture, mais dans l'obligation de scolarité pour ceux qui ont moins de 16 ans.

La ténacité de ces représentations sociales négatives (Jodelet, 1989, 47) concerne aussi les travailleurs sociaux qui ont tendance à tourner le dos aux postes à pourvoir en CEF. Il y a en premier lieu une résistance idéologique pour nombre d'entre eux, qui refusent de travailler auprès d'une population adolescente enfermée (Frauendler, Nada, Bugnon, 2015), soumise à de nombreuses contraintes dans une institution (Bailleau, Milburn, 2014) considérée comme un OVNI dans le champ du secteur social (Palacio, 2006). De plus, il est établi, dans la culture de métier des éducateurs notamment, que les CEF sont mal gérés, qu'il y a de nombreux dysfonctionnements institutionnels, que les équipes ne sont pas stables,

qu'elles ont peu de moyens pour travailler, qu'elles sont peu formées, qu'il y a beaucoup de *turn over*, etc. Si l'on appose à ces constats (qui ne sont pas forcément faux), un rythme de travail irrégulier (travailler tantôt le matin, tantôt le soir, fréquemment les week-ends et les jours fériés) et l'exposition à un public difficile potentiellement violent (Farcy-Callon, 2016) ainsi que des institutions fragiles voire défailtantes, l'on obtient un secteur boudé. En ces lieux, les cadres bricolent en permanence une organisation précaire, une prise en charge parfois aléatoire, avec des postes non pourvus, des collègues effectivement non formés soumis à des tâches de travail extrêmement variées qui requièrent une grande polyvalence, une grande capacité d'inventivité, d'adaptation et de réactivité (Vuattoux, 2011). Au final, cet état des lieux conforte les représentations socioprofessionnelles des travailleurs sociaux dans leur dénigrement et renforce les idées reçues sur les CEF. Dans un cas (y enseigner en tant que professeur des écoles) comme dans l'autre (y exercer en tant qu'éducateur spécialisé), le travail en CEF est considéré comme du « sale boulot » (Hughes, 1996, 81). Lors d'une réunion, un éducateur, Anatole, a parfaitement expliqué le « conflit éthique » (Cherré, Laarraf, Yanat, 2014, 150) qu'il ressentait, reprenant les représentations socioprofessionnelles que nous avons mises en évidence et les associant à la réalité quotidienne des éducateurs en CEF :

Faut en vouloir, pour bosser ici, on bosse les week-ends, les jours fériés, on est payé à coups de lance-pierres, on n'est pas reconnu par l'institution qui nous dénigre, on se fait insulter, on se fait taper dessus par les jeunes. On m'a aussi dit dans mon entourage que j'étais un kapo, je [ne] savais pas quoi répondre, je [ne] savais pas ce que c'était. Quand je me suis renseigné, ça m'a rendu triste, c'est pas ça, mon job; moi, je suis là pour eux, pour tous ces gosses. C'est pour ça que je suis là, si on [n']est pas là, qui s'en occupe? Hein? Faut en vouloir, faut vraiment en vouloir, pour venir ici alors qu'on est déconsidéré de tous les côtés.

Trop fréquemment, ces éducateurs au dévouement exemplaire et salubre pour la jeunesse placée en CEF s'essouffent devant l'ingratitude institutionnelle, se découragent face à la « qualité empêchée » (Clot, 2010, 53), pour finalement baisser les bras et se tourner vers un autre projet professionnel, la plupart du temps hors de la sphère du travail social ou socio-éducatif.

Stigmatisations et typologies de *Stigmat*

Les discriminations vécues par les mineurs placés en CEF sont aussi les discriminations qu'ils s'infligent entre eux. Le jeu des équipes et des territoires (Goffman, 1973a, 201 sq.), les logiques d'action, les enjeux de pouvoir, le rapport au groupe, associés aux particularités et aux problématiques de chacun révèlent l'importance cruciale de « contrôler l'interaction » (Strauss, 1992, 89), de « garder la face » (Goffman, 1974, 9 sq.) en toute circonstance. En ces lieux, préserver son identité sociale, affirmer sa culture et protéger son positionnement territorial représentent une lutte permanente qui passe par le dénigrement de l'autre. Cet effet « panier de crabes », où chacun mobilise constamment son système de défense dans un environnement contraignant et agressif, engage nombre de formes de discrimination (Dargère, 2014a, 136). Animées par de réelles stratégies calculées ou par des affects totalement irrationnels, qu'elles soient éphémères ou durables, ces formes de stigmatisation fragilisent un environnement social instable, la moindre étincelle pouvant aboutir à de sérieuses bagarres ou à de graves situations de harcèlement.

Les stigmatés sociaux

Parmi les plus observables, notons les stigmatisations sociales, dernières des trois formes de stigmaté proposées par Goffman (1975, 14). Celles-ci peuvent être d'ordre ethnique. Elles valident des discours cultivés dans le groupe de référence, quelle que soit sa structure (clanique, familiale, géographique, etc.). Il existe parfois des stigmatisations assez fines (entre gitans qui appartiennent à des groupes différents, entre membres de quartiers opposés d'une même ville). C'est par exemple le cas pour la ville d'Echirolles et celle de Grenoble, marquées par un double homicide, celui de Kevin et Sofiane, qui a inspiré la chanson de Calogero *Un jour au mauvais endroit*. L'institution s'est ainsi retrouvée avec deux jeunes de Grenoble et deux d'Echirolles placés en même temps. Il fut curieux d'observer que ces quatre jeunes étaient tous musulmans et tous originaires du même pays du Maghreb. Mais ces appartenances et origines communes ne suffisaient pas à gommer et à enrayer la rivalité entre les jeunes d'Echirolles et ceux de Grenoble qui affichaient des revendications identitaires exclusivement liées à ces deux villes. L'appartenance à des gangs, les logiques de territoires du trafic de drogue, le besoin de faire corps et de faire face à la suite du drame ont ainsi pris le dessus sur les fondements habituels de l'identité que sont la religion et l'origine ethnique. J'ai eu l'occasion de mesurer l'étendue de ce genre de stigmatisation géographique

lorsque, en visitant la prison de Roanne, la responsable du centre pénitentiaire m'a expliqué combien il était difficile de répartir les détenus dans les étages et les quartiers du fait de leur origine citadine, qui peut, tout comme dans le CEF, prendre le pas dans les processus de reconnaissance identitaire, sur les fondements que sont l'ethnie et la religion. L'appartenance citadine, appelons-là ainsi, ancre donc les identités et fixe les places. Au CEF, dire que l'on vient de Seine-Saint-Denis est un symbole de prestige quand dire que l'on vient de l'Allier est un symbole de stigmaté :

Toi, t'es un paysan, tu viens de l'Allier! C'est quoi, l'Allier? Y'a qui, dans l'Allier? Y'a quoi, comme ville, dans l'Allier? Moi, je viens de Bobigny, frère, viens à Bobigny, frère, tu [ne] restes pas deux secondes à Bobigny si t'es pas avec moi, frère.

Le football et le fait de supporter une équipe amènent également des distinctions et des coalitions lorsque des équipes sont déclarées « ennemies » ou « amies » dans les représentations des pensionnaires du CEF. Tel est le cas pour les Lyonnais et les Stéphanois qui se détestent de longue date et il en est de même pour les Marseillais et les Parisiens. Il existe en revanche des rapprochements entre villes « amies », comme le serait Saint-Étienne (qui subirait la domination lyonnaise) avec Marseille (qui subirait la domination parisienne). Paradoxalement, et sans doute parce qu'elles touchent les fondements de l'identité, ces stigmatisations sont fréquemment « surjouées » car il existe aussi la conscience de la sacralité du groupe de référence. Cette dernière, dans un mouvement de protection identitaire, passe par le respect du groupe de l'autre, sans quoi l'on exposerait évidemment son propre groupe. Il arrive cependant que les choses dérapent quand les esprits s'échauffent lors d'un match de football à la télévision, quand sont servis des régimes alimentaires en lien avec des pratiques religieuses, ou encore quand l'actualité internationale fait état de l'oppression d'un pays envers un autre. Ces formes de stigmatisation dépendent évidemment des diverses origines des membres qui constituent le groupe, de ceux qui le dominent, ainsi que de la structure même du groupe. Les revendications identitaires et culturelles sont ainsi plus ou moins affichées et ancrées. La pauvreté excessive et l'homosexualité sont en revanche des sources de désignation nettement plus problématiques pour ceux qui y sont exposés. Si la seconde peut se dissimuler au prix de gros efforts, la première est une source de stigmaté conséquente lorsqu'il s'agit de porter de vieux vêtements ou des chaussures inappropriées pour un jeune adolescent en fonction de la culture de l'apparence qu'il revendique. Dans ce contexte, il arrive que de petits « caïds » possèdent des vêtements de grande valeur grâce à leurs activités lucratives quand d'autres n'ont pas de quoi se vêtir dignement :

Nous sommes en pause avec Hector[éducateur], sous le petit abri de la grande cour. Nous observons de loin le comportement d'un pensionnaire. Hector commente ses faits et gestes :

— “Regarde-moi l'autre, il fait la serpillière, Tarik, il est malin, il lui file des fringues et il en fait son larbin, c'est dingue, il fait la pluie et le beau temps avec ses fringues et comme l'autre, il a rien à se mettre de toute façon...”

Nous sommes ici à la croisée des stigmates d'apparence et des stigmates socioéconomiques où « la présentation de soi » (Goffman, 1973a) et « faire bonne figure » (Goffman, 1974, 11) prennent une place importante dans le quotidien des jeunes, notamment avec « l'obsession de la marque » (Avenel, 2006, 130-131). Certains sont prêts à devenir des lieutenants, des hommes de main, des mules qui planquent du cannabis dans leur chambre pour contourner ces stigmates d'apparence et de positionnement économique quand d'autres exploitent pernicieusement ces besoins de contournement. Au final, ces pratiques, ces « petits deals » (Touil, 2020, 137) produisent une institution clandestine (Hughes, 1996, 157) et sont autant d'exemples d'adaptations secondaires dans l'institution totale (Goffman, 1968, 256).

Les stigmates psychologiques et intellectuels

Poursuivant toujours avec la typologie dressée par Goffman, on trouve « les tares de caractère » (1975, 14) que nous proposons d'appeler « les stigmates psychologiques ». Certains pensionnaires flirtent ainsi avec différentes institutions susceptibles de les discréditer. Si des jeunes sont parfois scolarisés au lycée ou au collège, sans retard scolaire effectif, d'autres viennent d'ITEP (Institut Thérapeutique Éducatif et Pédagogique), de SEGPA (Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté), voire d'hôpitaux psychiatriques. Que dire de ceux qui n'ont pratiquement jamais fréquenté l'école ou qui ont quitté celle-ci avant le collège, se révélant être « les vaincus » du système scolaire (Peugny, 2013, 84). De ce fait, il n'est pas rare que la hiérarchisation du groupe soit liée au niveau scolaire, ce qui incite certains à mentir sur leur scolarité. En ce sens, la passation de l'épreuve du Certificat de Formation Générale (CFG) est un enjeu qui expose le jeune et le place parfois dans une situation intenable. En cas d'échec, la sanction sociale peut s'avérer douloureuse. Ceci explique pourquoi certains refusent de passer l'examen et pourquoi d'autres adoptent des comportements de défiance et d'agressivité pendant celui-ci, afin de

compromettre la session, comme j'ai pu le constater à chaque fois que l'examen a été passé dans les murs du CEF.

Dans un même ordre d'idées, la bibliothèque de la classe a été l'objet de plusieurs épisodes assez violents (Merkelen, 2015), notamment lorsque des usagers ont découvert qu'elle contenait des livres d'enseignement de primaire. La pluralité des niveaux (allant, en gros, du cours préparatoire à la terminale avec une grosse dominante de début de collège) implique effectivement la présence de ces livres dans la classe. Cette confrontation avec la réalité, en termes de positionnement social, ici, sous la forme de la relégation et de « l'écroulement des aspirations » (Vienne, 2003, 25), peut s'avérer particulièrement douloureuse et aboutir à des comportements exutoires. Il est ainsi arrivé que les jeunes saisissent tous les livres de la bibliothèque pour les jeter par terre, les déchirer, écrire et dessiner des obscénités dessus en criant « l'école, c'est de la merde, c'est pour les gogols ». Cela étant, plusieurs pensionnaires ont expérimenté l'inclusion scolaire et ont affiché des stratégies opposées quant à la révélation (ou non révélation) de leur placement en CEF :

C'est marrant, quand même, on a Rickie qui fait le mariole dans son collège et qui dit à tort et à travers qu'il est dans un CEF pour dominer les autres et attirer les bad girls. Le proviseur me l'a dit l'autre jour quand je l'ai vu. Dans le même temps, on a Thibault, au lycée, qui fait tout pour cacher qu'il est en CEF, les matins quand je l'emmène je dois le poser trois rues avant le lycée pour pas qu'on le voie dans une voiture du CEF.
(Medhi, éducatrice)

Le niveau scolaire, étonnamment présent dans les conversations et les enjeux de domination, n'est cependant pas l'unique source de stigmatisation : les comportements quotidiens de ceux qui ont des pathologies relevant d'un placement en institution psychiatrique ou ceux qui ont des déficiences intellectuelles relevant d'une institution spécialisée sont ainsi repérés, de même que les attitudes immatures ou inadaptées de très jeunes mineurs ayant évolué dans un environnement retiré et clos, qui tranchent avec les manières d'être de certains qui passent leur vie en groupe, avec toute la maîtrise des codes et des usages que cela implique. Fréquemment, la face se construit, se préserve, se bonifie ou inversement s'effrite, voire se détruit dans les conversations informelles que sont par exemple les rituels de la pause cigarette ou du repas. La pratique du langage des cités (Avenel, 2006, 130), marquée par le verlan, un champ lexical tout à fait spécifique et la rapidité dans la répartie, amène une forme de distinction inversée par rapport à celle amenée par Bourdieu (1979, 279). Cela étant, ces pratiques de « la culture du

pauvre » (Hoggart, 1970, 221) s'inscrivent tout à fait dans la lignée du modèle dominant de la société de cour décrite par Élias (1985, 121) lorsqu'il évoque « le charisme collectif » dans la manière de produire de l'éloquence et dans la maîtrise de « l'art de la pratique des rapports sociaux » (Élias, 1991, 152) qui régulait les interactions de la noblesse autrichienne dans laquelle Mozart évolua. Gare à celui qui participe au « malaise de l'interaction » (Joseph, 1984, 93) en ne présentant pas les capacités de participer à ces pratiques de langage, ce qui est le cas de jeunes qui proviennent du milieu rural ou bourgeois. Ici, la désignation de l'autre est autant une affirmation de soi qu'une protection du soi, en réaction aux effets potentiellement dangereux de la promiscuité et de « la contamination morale » (Goffman, 1968, 72). Mais elle incarne aussi la volonté de faire vivre *intra-muros* la culture référente et dominante propre à cette catégorie de la jeunesse. Ces formes de stigmatisation, qui reposent essentiellement sur la moquerie et les insultes, sont sans doute les plus fréquentes et conduisent parfois à des situations violentes.

Très paradoxalement, un mineur placé pour des faits de violences sexuelles mentait régulièrement sur son niveau scolaire (il était en première) par crainte d'attirer l'attention sur les causes de son placement, fréquemment liées au niveau scolaire dans les représentations des usagers placés en CEF. Pour eux, le placement correspondrait à une étape dans le parcours d'usage du jeune « qui délinque » (Touil, 2014, 174) : décrochage scolaire, échec dans les diplômes, délinquance « ordinaire » liée aux voies de faits, à la drogue, aux vols, aux cambriolages, etc.

Les stigmates physiques

Dans la déclinaison inverse à la catégorisation de Goffman, ultime forme de stigmatisme qu'il propose en tout premier lieu, à savoir « les monstruosité du corps » (1975, 14), je propose « stigmatisme physique ». Celui-ci concerne les marqueurs de la déficience ou de la pathologie psychique sur le visage (Le Breton, 1992, 296), ainsi que les marqueurs qui témoignent de la précarité sociale ou des addictions. On a donc les stigmates originels et les stigmates liés aux accidents de la vie, que ces derniers soient liés ou non aux conditions de vie en elles-mêmes, et notamment lorsqu'elles sont inhérentes à la précarité. David Le Breton amène magistralement, dans son ouvrage *Des visages* (1992), la fonction sociologique déterminante du visage dans la mécanique des interactions en particulier et pour les relations sociales en général. Chaque situation ou chaque contexte est le théâtre incertain du balai somptueux des expressions du visage et de l'infinie possibilité de leur signification et de leur interprétation. Cette valse subtile, que les attitudes soient éphémères ou amplifiées, implicites ou avouées, fixe

le déroulement des interactions et fige le sort dramaturgique des individus qui participent à la situation d'interaction. Le visage apparaît donc comme un élément fondamental dans ces moments communicationnels forts que nous apprenons à maîtriser et à interpréter dès les premiers mois de notre vie. L'expression « perdre la face », reprise par Goffman (1974, 11) s'avère indissociable de son inverse, « faire bonne figure » (Goffman, 1974, 11). Ce sociologue consacre ainsi une bonne trentaine de pages (Goffman, 1974, 9-42) à faire dialoguer ces deux expressions qui ont pour point commun de reposer sur deux synonymes du visage (face, figure). L'on a vu précédemment que « faire bonne figure » pouvait être une manière de préserver sa place dans le groupe, voire d'évoluer en son sein. Dans le cas présent, il y a une application concrète et visible du stigmate. Le caractère irréversible de la perte d'une partie de soi, une partie de soi aussi intime, aussi « collée à soi » et fondamentale que le visage, se corrèle donc avec la perte des situations sociales paisibles où le « faire bonne figure » jusqu'alors routinier et « allant de soi » s'éclipsera pour laisser place au doute, voire à la dure réalité du « perdre la face » :

Nous sommes tranquillement attablés, le repas se déroulant dans une ambiance détendue et agréable. Tarek vient d'arriver. Il est de retour après une fugue de plusieurs semaines. Son entrée dans le réfectoire provoque la stupeur de tous, pensionnaires comme professionnels. Des bleus lui couvrent une grande partie de son visage tuméfié. "Regarde-moi ça. T'as vu à quoi il ressemble. Va savoir qui l'a tabassé... Ses parents ? Les flics ? Les gars du quartier ?" me demande Alphonse [éducateur].

Certains usagers du CEF sont, en quelque sorte, les « Gueules Cassées » des temps modernes. L'errance dans les rues, parfois depuis plusieurs années, laisse des traces sur les apparences. Cicatrices consécutives à des rixes, plaques rouges sur la peau et dents jaunies par l'absence d'hygiène contrastent avec une culture de la présentation de soi aiguisée, tant certains sont particulièrement soucieux de leur apparence. Quelques situations de clochardisation prolongées laissent des traces indélébiles sur les corps et les visages meurtris par la précarité extrême (Le Breton, 1992, 276). De même, les addictions comme la toxicomanie et l'alcoolisme marquent les visages et amènent le discrédit :

Pendant la pause, dans la cour de l'institution, Billy et Brandon se chamaillent en simulant des coups. Billy, trop près de son camarade, lui donne un coup au bras sans le faire exprès puis se met à ricaner. Brandon, vexé, lâche : "Arrête de te marrer, t'as vu ta gueule, on

dirait un camé de la coke. Et ta dent en moins, t'as vu à quoi tu ressembles?". Vexé à son tour, Billy lui assène un nouveau coup de poing, dans la figure cette fois. Une violente bagarre démarre instantanément et il faut toutes les peines du monde aux éducateurs pour séparer les deux jeunes.

Les stigmatisations ordinaires peuvent aussi être relatives à la morphologie des pensionnaires, essentiellement en ce qui concerne les jeunes obèses ou ceux qui ont une petite taille ou de fluettes silhouettes, voire, une nouvelle fois, pour ceux qui ont été victimes d'accidents de la vie :

Fin de journée. Je regarde cette frêle et petite silhouette se dissoudre dans la pénombre pour rejoindre le bâtiment des chambres. Ethan avance doucement, en silence, tête baissée avec une capuche qui la recouvre. Les mains dans les poches, avec sa marche claudicante qui entrave son avancée comme elle entrave sa vie depuis sa naissance, il se fond dans l'obscurité jusqu'à ce que je ne le distingue plus...

Causes du placement, stigmatisation et estime sociale

Les motifs justifiant un placement en CEF font l'objet d'intenses discussions, voire d'interminables vantardises. Il est intéressant de constater que, dans la culture des jeunes qui flirtent depuis de longues années avec les interdits, qui jouent avec la loi et ses représentants, il est de bon ton de « gonfler son C.V. ». Grossir le trait sur les méfaits qui ouvrent les portes du CEF est un usage courant qui permet d'asseoir une certaine réputation, de consolider un capital de considération, voire d'installer une incontestable légitimité. Dit autrement, « c'est à celui qui aura fait la plus grosse connerie », comme le remarque Auguste, éducateur. Ainsi, ce qui pourrait être source de stigmatisation à l'extérieur des murs du CEF peut s'avérer être un chevron, à savoir une source de reconnaissance qui émerge en réaction inverse à celle du stigmaté (Javeau, 1990, 214; Javeau, 2015, 40). Les enjeux des comportements déviants, qu'ils concernent « l'ordalie » (Le Breton, 2000, 61) ou la « valorisation de l'acte délictueux ou criminel », sont considérables et pluriels. Ces comportements puisent leurs fondements dans la culture ultravirilisée de la domination masculine et dans la volonté, vitale pour certains, de garder une place dans le groupe, comme Bourdieu (2002, 77-78) le démontre ici :

Certaines formes de "courage", celles qu'exigent ou reconnaissent les armées ou les polices (et, tout spécialement, les "corps d'élite" et les bandes de délinquants), mais aussi, plus banalement, certains collectifs de travail - et qui, dans les métiers du bâtiment, contraignent à refuser les mesures de prudence et à dénier ou à défier le danger par des conduites de bravades responsables de nombreux accidents -, trouvent leur principe, paradoxalement, dans la peur de perdre l'estime ou l'admiration du groupe, de "perdre la face" devant les "copains", et de se voir renvoyer dans la catégorie typiquement féminine des "faibles", des "mauviettes", des "femmelettes", des "pédés", etc.

Les jeunes entretiennent un rapport assez étonnant avec le motif de leur placement. Ils composent avec, oscillent en fonction des interlocuteurs qui sont en face d'eux. Si la stratégie de la surenchère est de mise pour préserver sa place dans le groupe, que ce soit auprès des autres jeunes ou de certains éducateurs, il va de soi qu'il convient de minimiser le plus possible ses actes face à un juge ou devant les policiers. Parfois, à force de trop vouloir en faire, certains se perdent dans le « labyrinthisme » (Goffman, 1975, 103) : soit l'on se trahit soi-même, à force de superposer des mensonges, soit l'on est confondu par un nouvel arrivant qui vient du même quartier et qui connaît les véritables raisons du placement de son acolyte. C'est le schéma classique du jeu qui s'articule autour de l'identité personnelle et du contrôle de l'information (Goffman, 1975, 58). Mais il se peut que le motif soit également tenu secret car il pourrait être une vraie source de stigmatisation auprès des autres pensionnaires. Tel est le cas, comme dans les prisons, lorsqu'il s'agit de violences sexuelles commises sur des enfants. Les auteurs de ces crimes, quand ces derniers sont portés à la connaissance des autres détenus, peuvent faire l'objet de dangereuses représailles, entretenues par la culture carcérale et les entrepreneurs de morale qui la font appliquer (Becker, 1985, 171). De manière tout à fait inverse, un jeune amené à exagérer ses méfaits pour donner le change peut se trouver dans une situation bien inconfortable lorsqu'un nouveau pensionnaire issu de son quartier le confondra quand il aura pris connaissance de ses dires alors qu'il le sait « sans envergure » dans la délinquance. Dans ce cas précis, il peut alors se révéler trois angles de stigmatisation : mentir sur les causes de son placement, avoir des causes de placement peu valorisantes car peu élevées sur l'échelle des délits. La dernière pourrait consister à avoir été suffisamment stupide pour être placé en CEF avec de modestes méfaits à son actif, le jeune s'avérant alors une proie facile pour l'institution, puisqu'il n'a pas été capable de berner la justice ou la police.

Mentir sur la gravité des causes du placement s'explique aussi par la volonté de ne pas décevoir les éducateurs, qui peuvent parfois « tomber de haut » lorsqu'ils apprennent la manière dont évoluent certaines affaires, notamment dans le cadre de celles qui sont jugées pendant le placement en CEF. Outre le fait de minimiser une responsabilité pour voir sa peine atténuée, il est possible que le jeune reclus s'inscrive sincèrement dans un processus de réparation et de rédemption. Mais la révélation de certains méfaits méconnus peut changer l'image positive que le personnel possédait alors du jeune. Son implication dans une sordide affaire rehausse d'un cran le niveau de ses actes dans la criminalité et son double jeu s'envisage comme une perverse tromperie tout aussi moralement répréhensible. Cette chute des masques produit au final l'ambivalence décrite ici par Goffman (1975, 128) :

Puisque l'individu stigmatisé vivant dans notre société y acquiert inévitablement certains critères d'identité qu'il s'applique à lui-même s'il échoue à s'y conformer, il ne peut qu'éprouver un sentiment d'ambivalence à l'égard de sa propre personne. Nous en avons déjà parlé lorsque nous avons décrit les fluctuations de son identification à ses compagnons d'infortune.

La technique de la surenchère trouve ses fondements dans une véritable stratégie de survie institutionnelle et dans ce qu'Albert Ogien (1995, 123) nomme « la construction sociale de l'infraction », tacitement intériorisée par le personnel et les usagers. L'expérience de la réalité sociale en CEF montre que les jeunes qui ne présentent pas de méfaits suffisamment graves (et donc acceptables, voire louables pour la culture déviante qui règne dans l'institution) sont des éléments fragiles qui peuvent être véritablement exclus du groupe. Ceci engendre de nombreuses conséquences pour cet aveu de faiblesse que la cause du placement peut amener. De la violence physique, verbale, psychologique, mais aussi des intimidations permanentes, les délégations pour les basses besognes, les moqueries, les humiliations en public, l'isolement social stigmatisent au jour le jour celui qui ne présente pas un « pédigrée respectable ». Les raisons du placement instaurent une hiérarchisation configurant ainsi une « estime sociale » (Honneth, 2002, 137) au sein du groupe de reclus. D'un côté, il y a celui qui est capable d'aller très loin dans la violence et la transgression, ce qui implique la crainte et le respect chez les autres (y compris auprès du personnel) ; d'un autre côté, il y a celui qui n'est pas assez « dur », pas assez « anti-flic », pas assez « *no limit* » et, de ce fait, qui n'est pas digne du CEF quand on met dans la balance les causes du placement. Le curseur de la stigmatisation et de la honte est ici très fluctuant. Ces oscillations perturbent sans doute l'équilibre psychique du mineur placé. L'inversion des valeurs (Garfinkel, 2007, 97) consistant à désigner « un petit joueur »

face à d'autres qui se vantent d'avoir commis des délits ou des crimes d'une toute autre envergure, est un réel défi pour les travailleurs sociaux, chargés de responsabiliser et de conscientiser les mineurs vis-à-vis de leurs actes. Il arrive parfois que, à force de trop vouloir en faire, l'énumération exagérée de faits se retourne contre « celui qui mythonne » :

[En classe, Abel dit à Miguel, à propos de Matej:] *Il va où, lui? Il est mytho! Il croit qu'on va le croire cash, il nous dit qu'il a braqué une banque, qu'il a tué une meuf et après, course poursuite et il a tué un flic. Sans déconner, avec tout ça, il [ne] serait pas en CEF, le pélo!*

Mortification institutionnelle et stratégies d'adaptation à l'institution totale: quand *Asiles* produit *Stigmaté*

Le fonctionnement du CEF place parfois les jeunes usagers dans une situation de vulnérabilité qui les expose au stigmaté. Reprenons la grille de lecture proposée cette fois-ci par *Asiles* (Goffman, 1968) pour faire le lien entre l'institution et la stigmatisation et décrire les formes d'exclusion inhérentes à la vie institutionnelle du reclus.

Stigmatisation et technique de mortification

Lorsqu'il arrive dans l'institution, le jeune mineur est soumis à un ordre établi particulièrement violent. Cet ordre inflige « une série d'humiliations, de dégradations, de mortifications et de profanations de sa personnalité » (Goffman, 1968, 56). La personnalité du reclus « est systématiquement mortifiée, même si cela se déroule souvent selon un processus non intentionnel » (Goffman, 1968, 56). Les techniques de mortification bouleversent l'image que le reclus possède de lui-même afin que sa personnalité puisse se dissoudre dans le fonctionnement institutionnel. Goffman en propose six: la cérémonie d'admission, la dégradation de l'image de soi, le dépouillement, l'isolement, la contamination physique et la contamination morale (1968, 56 sq.). Nous allons reprendre les deux premières, à savoir la cérémonie d'admission et la dégradation de l'image de soi.

Les cérémonies d'admission présentent diverses fonctions: c'est une fouille de l'histoire individuelle et familiale du sujet mais aussi « la mise au pli idéologique » (Goffman, 1968, 59) pour que le jeune comprenne

bien ce que l'on attend de lui dans l'institution. Lorsqu'un adolescent arrive au CEF, il est ainsi soumis à plusieurs formes de rituels d'admission, comme on le retrouve dans nombre d'institutions (Vienne, 2003, 50). Certains sont administratifs et formalisés (l'inventaire des effets personnels, la présentation du fonctionnement et des locaux de la structure, la visite médicale, l'explication du règlement intérieur), quand d'autres sont officieux (« briefing » du personnel qui marque le territoire institutionnel, « testing » des autres usagers qui sondent le profil du nouvel arrivant et cherchent des informations à son sujet telles que la ville d'origine, le type de délits commis, la capacité de résistance face à l'institution, la place convoitée dans le groupe, la culture revendiquée). Cette cérémonie d'admission est humiliante à plus d'un titre :

Une nouvelle fois, j'assiste à du Goffman dans le texte lors de cet entretien. Premier contact avec l'institution pour Esteban : on pose sur la table l'histoire familiale, ce qui met en exergue la précarité de celle-ci. Esteban vit dans une caravane avec ses cinq frères et sœurs. Lorsque sa mère prend la parole, il est très mal à l'aise quand elle évoque le parcours judiciaire de son père et de son frère aîné.

Beaucoup de familles vivent ainsi, soit dans la rue, soit dans des caravanes ou des appartements insalubres. Quand la situation des parents est abordée, ressortent également leurs conditions de vie difficiles et douloureuses : chômage, incarcération, toxicomanie, placement en institution psychiatrique, maladie grave, décès, etc. La structure familiale est fréquemment éclatée (divorce, séparation, recombinaison, famille monoparentale) et la condition de la fratrie tout aussi complexe (incarcération, placements institutionnels divers, parfois dans un autre CEF, etc.). Le cursus scolaire est ensuite évoqué, un cursus la plupart du temps parsemé d'échecs, d'exclusions, de ruptures, de décrochages et de bouleversements. Les motifs du placement sont ensuite abordés : on fait l'état de méfaits plus ou moins graves qui présentent le jeune sous un aspect peu glorieux où s'entremêlent au final « misère de position » et « misère de condition » (Bourdieu, 1993, 11). Pour toutes ces raisons, la cérémonie d'admission est une épreuve terrible, un bilan assez sordide qui s'achève bien souvent par les larmes du futur pensionnaire, qui prend alors une nouvelle fois conscience de sa condition et qui en a profondément honte (Gaujac [de], 1996, 83).

La dégradation de l'image de soi (Goffman, 1968, 64) est un processus qui altère l'image que l'individu possède de lui-même avant son admission au CEF. Cette technique de mortification est destinée à soumettre le jeune au régime institutionnel. Le fonctionnement de la structure place

ainsi le pensionnaire dans une situation très embarrassante quand il arrive. Lorsqu'il n'a à sa disposition que les vêtements qu'il a pu récupérer après son déferrement, la dégradation de l'image de soi est un processus douloureux pour certains adolescents attachés à leur image. Chaussures percées, vieux joggings, tee-shirts passés ou troués sont de lourds fardeaux à porter en attendant que les familles amènent des vêtements, ce qui n'est pas toujours le cas :

Ce matin, la tension monte lorsque, à la pause cigarette, la camionnette de la gendarmerie s'engouffre dans l'allée de l'institution pour nous amener "le nouveau". Tout le monde s'interroge. De quel quartier sera-t-il? Aura-t-on des connaissances communes? Quel délit aura-t-il commis? Sera-t-il un leader, un pote, une balance? Plus tard, dans la matinée, après l'inventaire de ses effets personnels consécutif à son arrivée, Marco nous est présenté par le chef de service. Avec ses claquettes bleu marine, ses chaussettes trouées vertes, son jean déchiré et son polo jaune, il est déjà la risée des autres...

Parfois, le jeune devra subir l'affront de porter des vêtements fournis par l'institution et de mettre, par exemple, des claquettes pendant plusieurs semaines, faute de chaussures. Ces atteintes identitaires récurrentes sont humiliantes, elles altèrent l'estime de soi et participent à un processus de stigmatisation *intra-muros* observé dans maintes institutions (Dargère, 2012, 121). Pour prolonger ces stigmates d'apparence, nombre de jeunes ne disposent pas de parfum, de savon ou d'affaires de toilette personnels susceptibles d'améliorer leur image. Ces derniers produits, fournis par l'établissement, consolident alors les procédés d'uniformisation et de traitement collectif qui dissolvent la structure de la personnalité individuelle.

Stigmatisation et stratégies d'adaptation

« Le repli sur soi », « l'intransigeance », « l'installation », « la conversion » et « le mélange des styles » sont les cinq stratégies de l'adaptation aux institutions proposées par Goffman (1968, 104 sq.). Chacun pensionnaire dispose, en dernier ressort, de ressources qui peuvent contrecarrer la mécanique bien huilée de l'institution totale, ces réactions pouvant contrebalancer son pouvoir mortifiant (Dargère, 2022, 153). Ces marges de manœuvre sont des choix stratégiques assumés ou des comportements non intentionnels

qui peuvent parfois jeter le discrédit sur les pensionnaires du CEF. Nous allons reprendre «le repli sur soi», «l'intransigeance» et «l'installation» pour cette analyse.

Selon Goffman, le repli sur soi se révèle quand «le reclus cesse apparemment de prêter attention à tout ce qui se passe en sa présence immédiate» (1968, 106). Cette stratégie d'adaptation caractérise le profil type du solitaire qui ne maîtrise pas les compétences sociales pour vivre avec le groupe, aussi bien pour le personnel que pour les usagers. Ce comportement est objet de dénigrement parce que ce processus de non alignement sur le groupe met notamment en péril «les signes du lien» (Goffman, 1973b, 285) et, plus largement, toute la structure du groupe des usagers. Celui qui «la joue perso» ou celui «qui n'est pas clair» inspire méfiance et rejet. Ce type de conduites révèle aussi des souffrances psychologiques, ce qui constitue un aveu de faiblesse et une volonté de se protéger des intrusions diverses commises par l'institution et ses acteurs.

Alfredo passe son temps dans sa chambre, je me bats pour le faire sortir, t'as vu comme il marche, on dirait un zombie, il est en décalage complet avec les autres, on voit qu'il est super mal, qu'il est en décalage total avec les autres. (Solène, éducatrice)

«Défi volontaire à l'institution» (Goffman, 1968, 106), l'intransigeance se caractérise par une rébellion frontale et permanente qui mobilise des ressources importantes pour le jeune reclus. Le rejet du règlement intérieur, le manquement aux règles de civilité et de sociabilité élémentaires, le bris de matériel, la mise en danger des autres comme de soi, la violence verbale et physique contre le personnel de l'institution, la fugue constituent les fondements de l'intransigeance. Cette attitude dangereuse, parfois autodestructrice (Marcelli, 2009) est évidemment sanctionnée administrativement et socialement par le personnel :

De retour du collège avec Mathis, nous distinguons devant le CEF un camion de pompiers avec une échelle en train de sortir et une camionnette de gendarmerie. À peine arrivés devant le portail, nous distinguons Malek sur le toit de l'institution, en train de faire des allers-retours en courant et en sautant, les bras écartés, en train de mimer le vol d'un oiseau.

Si, la plupart du temps, elle suscite admiration, respect et s'érige en «symbole de prestige» (Goffman, 1975, 58) pour les autres usagers, il arrive que cette conduite soit mise à l'index par certains jeunes. La

paix institutionnelle est ainsi voulue par ceux qui sont désireux de se racheter une conduite (parce qu'ils vont bientôt être jugés ou parce qu'ils ont compris le discours éducatif), ou par d'autres qui manigancent en cachette et ne souhaitent pas attirer l'attention du personnel avec des esclandres réguliers.

L'installation caractérise une stratégie d'adaptation mettant en évidence un ensemble d'acceptations, voire de soumissions pour le reclus qui trouve d'incontestables bénéfices à sa réclusion : « les bribes d'existence normale que l'établissement procure remplacent pour lui la totalité du monde extérieur » (Goffman, 1968, 107). S'il est évidemment plébiscité par le personnel qui saura récompenser quiconque « joue le jeu », ce comportement qualifié de « fayot », « lèche-botte » ou autre est sévèrement réprimandé par les autres usagers. En effet, « l'installation » réinterroge des valeurs fondamentales telles que la loyauté et la complicité, constitutives de la structure et de la force du groupe :

Mon passe ouvrant toutes les portes de l'institution a disparu. Convaincu qu'il s'agit de Tom, puisqu'il était seul avec moi, je tente de le sermonner pour qu'il me le rende. Comme il ne veut pas l'admettre et que l'interaction s'ouvre à d'autres pensionnaires qui viennent de nous rejoindre, Tom se trouve rapidement dans une situation délicate. Soit il perd la face devant les autres et devient une balance en me rendant les clefs après avoir fait un fameux coup d'éclat, soit il entre dans un rapport de force avec l'institution et s'expose à de lourdes conséquences en termes de sanctions puisque ce cas de figure s'inscrit dans le règlement intérieur.

Celui qui pratique la conversion met donc en péril l'évolution du groupe et s'ouvre à des représailles. Mais il convient d'insister sur l'histoire et l'actualité institutionnelles. À certains moments, aller dans la classe avec l'enseignant pour faire du travail scolaire était particulièrement mal vu et celui qui s'y risquait ne tardait pas à comprendre qu'il ne fallait pas y retourner (Dargère, 2022, 157). Quelques mois plus tard, c'est celui qui n'allait pas en classe qui passait pour l'idiote de service et faisait l'objet d'un processus de stigmatisation de la part des autres.

Les conduites normées ou déviantes constitutives d'une dynamique vertueuse ou non, d'une « entreprise collective » (Hughes, 1996, 141) dépendent ainsi du contexte institutionnel global (moyens d'action du personnel pour sanctionner ceux qui ne vont pas en classe, attractivité de l'enseignement, valorisation du travail scolaire dans le discours institutionnel, collaboration entre le personnel éducatif et le personnel

enseignant, rapport au scolaire des usagers, etc.). La norme s'instaure aussi en fonction des stratégies de chacun et de l'influence de certains jeunes sur d'autres. Tel est le cas de cet usager, leader du groupe, désireux d'apprendre à lire l'heure parce qu'il posséderait une montre de grande valeur qui serait bien dissimulée chez lui. Le prestige associé au port d'une telle montre ne saurait être terni par le fait de ne pouvoir lire l'heure qu'elle indique... C'est pour cette raison apparente que ce jeune, très dominant, « s'est invité » dans la classe et a renversé les valeurs alors établies, à savoir fuir autant et dès que possible la prise en charge scolaire. La quasi-totalité du groupe s'est ainsi mise à venir en classe sans broncher. Après avoir appris à lire l'heure, ce jeune n'en est évidemment pas resté là et a dévoilé le véritable objet de sa démarche : apprendre à lire parce que « lire, ça le fait devant les filles ».

Conclusion

Les jeunes mineurs placés en CEF sont soumis à des processus de stigmatisation variés. Les clichés apposés aux CEF constituent de premières formes externes de désignation, avant tout contact humain. Ce sont par exemple les préjugés d'une population locale « obligée » de cohabiter avec les adolescents placés. Dans le même ordre d'idées, ces formes externes de stigmatisation concernent aussi les stéréotypes inhérents à ce type d'institution dans les représentations des professionnels de l'éducation ou du travail social (Dargère, 2014b).

Mais la stigmatisation tient surtout une place considérable dans les murs mêmes du CEF ; elle est par exemple relative aux trois grandes catégories proposées par Goffman dans *Stigmaté*. Elle se décline encore selon les aléas de la carrière institutionnelle du reclus sous les deux angles théoriques inhérents à *Asiles* (le poids de la structure avec « les techniques de mortification » et les possibilités d'action individuelle avec « les stratégies d'adaptation »). À ce titre, les grilles de lecture offertes par Goffman dans *Asiles* sont particulièrement précieuses pour mesurer la force du stigmaté institutionnel. La stigmatisation peut émerger quand sont évoquées les raisons qui amènent le jeune mineur dans les murs du CEF. Cette mise en évidence des stigmatisations montre que la condition sociale du pensionnaire est fortement corrélée avec les formes de discrédit qui planent au-dessus de l'identité plurielle du mineur placé. La liste des discriminations n'est pas exhaustive, bien d'autres formes de désignation enveloppent la vie sociale des jeunes, comme la stigmatisation du personnel du CEF, mais aussi celle des personnels policier et judiciaire, entre autres.

Que les stigmates soient figés, permanents ou éphémères, qu'ils soient d'ordre macrosociologique ou qu'ils s'inscrivent dans une dimension microsociologique, ils se négocient, se dissimulent, se gèrent, s'assument, voire s'intériorisent parfois. Ils répondent la plupart du temps à de solides logiques sociologiques. Mais certaines bascules sont imprévisibles comme lorsqu'un jeune, leader du groupe, a été surpris par un camarade en train de pleurer. Sa mère, gravement malade, lui manquait. La situation sociale fut alors marquée par cet aveu de faiblesse suprême pour un leader. Il eut alors une réaction très violente et les coups se mirent à pleuvoir sur le malheureux qui avait assisté à la scène.

Nordine Touil (2014, 185) nous rappelle avec beaucoup de finesse, dans le remarquable morceau d'ethnographie ci-dessous, combien le lien social est fragile et combien il est difficile de gagner la confiance des jeunes mineurs placés. Plus que tout, il démontre la force du stigmate dans la construction identitaire de l'adolescent et son influence déterminante dans la production, l'évolution, la consolidation, mais aussi la destruction des rapports sociaux :

Alvin, lui, avait choisi avec son éducateur référent un restaurant, afin de réaliser un stage de découverte professionnelle de quelques semaines (dans le cadre de sa prise en charge). Il n'avait pas ménagé sa peine pour apparaître sous ses aspects les meilleurs : celui que l'on souhaite qu'il devienne. Le responsable d'établissement, fier d'avoir converti à l'activité normalisée ce "délinquant", lui avait confié la préparation des desserts lors d'une soirée particulière. Au terme de celle-ci et plutôt fier de son apprenti, ce dernier a tenu absolument à présenter Alvin aux clients de la salle, non sans avoir précisé qu'il était un des pensionnaires du CEF voisin. Ce que ce responsable souhaitait démontrer (la normalité ou la repentance d'Alvin), ce dernier l'avait vécu comme une trahison. Ce fut le coup d'arrêt du stage, les relations entre l'adolescent et le responsable s'étant détériorées. Chacun est reparti avec le sentiment d'avoir été trahi par l'autre, l'un étant parvenu à se débarrasser de son stigmate quand l'autre, bien involontairement, semble l'avoir remis au centre de la scène sociale. ■

Bibliographie

- AMOSSY R., 1991, *Les idées reçues. Sémiologie du stéréotype*, Paris, Nathan.
- AMOSSY R., HERSCHBERG PIERROT A., 1997, *Stéréotypes et clichés*, Paris, Nathan.
- AMOUREUX C., BLANC A. (dir.), 2001, *Erving Goffman et les institutions totales*, Paris, L'Harmattan.
- AVENEL C., 2006, Les adolescents et leur cité, dans les «quartiers», *Enfances & Psy*, 33, 124-139.
- BAILLEAU F., MILBURN P., 2014, Éduquer les mineurs en milieu carcéral en France. Innovations institutionnelles et tensions professionnelles, *Déviance et Société*, 38, 2, 133-156.
- BECKER H.S., 1985, *Outsiders. Études de la sociologie de la déviance*, Paris, Métailié.
- BECKER H.S., 2016, *La bonne focale, de l'utilité des cas particuliers en sciences sociales*, Paris, La Découverte.
- BIZEUL D., 2007, Des loyautés incompatibles, *SociologieS*, [en ligne], <http://sociologies.revues.org/document226.html>.
- BOURDIEU P., 1979, *La distinction*, Paris, Éditions de Minuit.
- BOURDIEU P. (dir.), 1993, *La misère du monde*, Paris, Seuil.
- BOURDIEU P., 2002, *La domination masculine*, Paris, Seuil.
- CHERRÉ B., LAARRAF Z., YANAT Z., 2014, Dissonance éthique : forme de souffrance par la perte de sens au travail, *Recherche en Sciences de gestion*, 100, 143-172.
- CLOT Y., 2010, *Le travail à cœur*, Paris, La Découverte.
- COHEN-EMERIQUE M., 2015, *Pour une approche interculturelle en travail social. Théorie et pratiques*, Rennes, Presses de l'EHESP.
- COPANS J., 2001, *L'enquête ethnologique de terrain*, Paris, Armand Colin, 2001.
- DARGÈRE C., 2012, *Enfermement et discrimination – De la structure médico-sociale à l'institution stigmatée*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.
- DARGÈRE C., 2014a, *Vivre et travailler en institution spécialisée. La question de la prise en charge*, Lyon, Chronique Sociale.
- DARGÈRE C., 2014b, La stigmatisation des adolescents placés en institution médico-sociale, *Déviance et Société*, 38, 3, 259-284.
- DARGÈRE C., 2022, Goffman au CEF. Quand *Asiles* fait ressortir la réalité sociale d'un univers carcéral, in VIENNE P., DARGÈRE C., HÉAS S. (dir.), 2022, *Penser l'enfermement. Anciens et nouveaux visages de l'institution totale*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 149-167.
- DARNAUD Y., 2015, Centre éducatif fermé, vous avez dit «fermé»? , *Le Sociographe*, Hors-série n°8, 55-70.
- ÉLIAS N., 1985, *La société de cour*, Paris, Flammarion.
- ÉLIAS N., 1991, *Mozart, sociologie d'un génie*, Paris, Seuil.
- ÉLIAS N., 1997, *Logiques de l'exclusion*, Paris, Fayard.
- FARCY-CALLON L., 2016, La violence en centre éducatif fermé : enjeux et traitement, *Le Sociographe*, 56, 11-24.
- FASSIN D., 2017, *Punir. Une passion contemporaine*, Paris, Seuil.
- FRAUENFELDER A., NADA É., BUGNON G., 2015, Division morale du travail et recompositions du sens de l'enfermement en centre éducatif fermé, *Déviance et Société*, 39, 4, 477-500.
- GARFINKEL H., 2007, *Recherches en ethnométhodologie*, Paris, Presses Universitaires de France.
- GAULEJAC (de) V., 1996, *Les sources de la honte*, Paris, Desclée de Brouwer.
- GHASARIAN C. (dir.), 2002, *De l'ethnographie à l'anthropologie réflexive*, Paris, Armand Colin.

- GHASARIAN C., 2002, Sur les chemins de l'ethnographie réflexive, in GHASARIAN C. (dir.), 2002, *De l'ethnographie à l'anthropologie réflexive*, Paris, Armand Colin, 5-33.
- GOFFMAN E., 1968, *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux*, Paris, Éditions de Minuit.
- GOFFMAN E., 1973a, *La mise en scène de la vie quotidienne. Tome 1. La présentation de soi*, Paris, Éditions de Minuit.
- GOFFMAN E., 1973b, *La mise en scène de la vie quotidienne. Tome 2. Les relations en public*, Paris, Éditions de Minuit.
- GOFFMAN E., 1974, *Les rites d'interaction*, Paris, Éditions de Minuit.
- GOFFMAN E., 1975, *Stigmate, les usages sociaux des handicaps*, Paris, Éditions de Minuit.
- GUÉRANGER D., 2012, La monographie n'est pas une comparaison comme les autres. Les études de l'intercommunalité et leur territoire, *Terrains & travaux*, 23-36.
- HÉAS S., DARGÈRE C. (dir.), 2014, *Les porteurs de stigmate. Entre expériences intimes, contraintes institutionnelles et expressions collectives*, Paris, L'Harmattan.
- HOGGART R., 1970, *La culture des pauvres*, Paris, Éditions de Minuit.
- HONNETH A., 2002, *La lutte pour la reconnaissance*, Paris, Cerf.
- HUGHES C.E., 1996, *Le regard sociologique*, Paris, EHESS.
- JASPART A., 2014, La carcéralisation de l'enfermement des mineurs en Belgique, *Déviance et Société*, 38, 2, 181-197.
- JAVEAU C., 1990, *Leçons de sociologie*, Paris, Méridiens Klincksiek.
- JAVEAU C., 2015, À l'inverse du stigmate: le chevron, in DARGÈRE C., HÉAS S. (dir.), 2015, *La chute des masques*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 39-48.
- JODELET D., 1989, Représentations sociales: un domaine en expansion, in JODELET D. (dir.), *Folies et représentations sociales*, Paris, Presses Universitaires de France, 47-78.
- JOSEPH I., 1984, *Le passant considérable*, Paris, Librairie des Méridiens.
- JOSEPH I., 1998, *Erving Goffman et la microsociologie*, Paris, Presses Universitaires de France.
- LARDELLIER P. (dir.), 2015, *Actualité d'Erving Goffman, de l'interaction à l'institution*, Paris, L'Harmattan.
- LARDELLIER P. (dir.), 2023, *Actualité d'Erving Goffman, acte 2*, Paris, L'Harmattan.
- LE BRETON D., 1992, *Des visages. Essai d'anthropologie*, Paris, Métailié.
- LE BRETON D., 2000, *Passions du risque*, Paris, Métailié.
- MAUGER G., 2010, Jeunesse: essai de construction d'objet, *Agora débats/jeunesse*, 56, 9-24.
- MARCELLI D., 2009, Le centre éducatif fermé, la théorie est toujours plus belle que la pratique, *Adolescence*, 27, 2, 377-381.
- MERKELEN D., 2015, Quand nos bibliothèques brûlent, *Vacarme*, 75, 72-87.
- MUCCHIELLI L., 2005, Les «centres éducatifs fermés»: rupture ou continuité dans le traitement des mineurs délinquants?, *Revue d'Histoire de l'Enfance «Irrégulière»*, 7, 113-146.
- OIGIEN A., 1995, *Sociologie de la déviance*, Paris, Armand Colin.
- PALACIO M., 2006, Les centres éducatifs fermés. Entre mythe(s) et réalité(s), *Journal du droit des jeunes*, 259, 23-25.
- PEUGNY C., 2013, *Le destin au berceau – Inégalités et reproduction sociale*, Paris, Seuil/La République des Idées.

- RENAHY N., 2006, L'œil de Moscou. Devenir porte-parole d'un groupe illégitime, *Ethnographiques.org*, 11, [en ligne] <https://www.ethnographiques.org/2006/Renahy>.
- RONGÉ J.-L. 2007, Les centres éducatifs fermés, *Journal du droit des jeunes*, 264, 38-39.
- ROSTAING C., 2010, On ne sort pas indemne de prison – Le malaise du chercheur en milieu carcéral, in PAYET J.-P., ROSTAING C., GIULIANI F. (dir.), 2010, *La relation d'enquête. La sociologie au défi des acteurs faibles*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 23-37.
- SALLÉE N., 2014, Si loin, si proches de la prison: les centres éducatifs fermés pour jeunes délinquants, *Revue française de pédagogie. Dossier: L'internat et ses usages, d'hier à aujourd'hui*, 189, 66-76.
- STRAUSS A., 1992, *Miroirs et masques*, Paris, Métailié.
- TOUIL A.N., 2014, Quand l'institution réparatrice devient fabrique à stigmates et stigmatisés: quand l'expérience en CEF / CER disqualifie, in HÉAS S., DARGÈRE C. (dir.), 2014, *Les porteurs de stigmat. Entre expériences intimes, contraintes institutionnelles et expressions collectives*, Paris, L'Harmattan, 179-187.
- TOUIL A.N., 2020, *Les contrebandiers de l'éducatif. Ethnologie du don en Centre Éducatif Fermé*, Paris, L'Harmattan.
- VIENNE P., 2003, *Comprendre les violences à l'école*, Bruxelles, de Boeck.
- VINGRÉ P., 2006, Les coûts de l'observation. De la participation à l'enquête dans une institution fermée, *Ethnographiques.org*, 11, [en ligne] <https://www.ethnographiques.org/2006/Vingre>.
- VUATTOUX A., 2011, « Ici, tout le monde est un peu éducateur! ». Travail éducatif et pratiques de soin en centre éducatif fermé, *Les Cahiers Dynamiques*, 52, 3, 54-60.
- WEIL R., 2001, Les institutions totales dans l'œuvre de Goffman, in AMOUROUS C., BLANC A. (dir.), 2001, *Erving Goffman et les institutions totales*, Paris, L'Harmattan, 25-41.
- WINKIN Y., 1988, *Les moments et leurs hommes*, Paris, Seuil / Minuit.
- WINKIN Y., 2000, *La nouvelle communication*, Paris, Seuil.
- WINKIN Y., 2001, *Anthropologie de la communication. De la théorie au terrain*, Paris, De Boeck/Seuil.
- WINKIN Y., 2022, *D'Erving à Goffman. Une œuvre performée ?*, Paris, MKF Editions.

FR – Cet article repose sur la monographie d'un Centre Éducatif Fermé (CEF), menée à partir d'une ethnographie reposant sur une fonction d'enseignant. En France, dans leur expérience de réclusion, les mineurs placés en CEF sont soumis à des processus de stigmatisation variés. Il peut s'agir des préjugés de la population locale mais aussi des représentations des professionnels de l'éducation ou du travail social. La stigmatisation est aussi relative aux trois catégories proposées par Goffman dans *Stigmaté*. Elle se décline encore selon les grilles de lecture que Goffman offre dans *Asiles*. Enfin, elle se révèle en fonction du motif de placement en CEF et du niveau scolaire.

DÉLINQUANCE JUVÉNILE – CENTRE ÉDUCATIF FERMÉ
FRANÇAIS – STIGMATISATION – INSTITUTION TOTALE –
ENFERMEMENT – DÉTENTION DES MINEURS

EN – *Stigmatization in a French Educational (Closed) Facility – a Goffmanesque analysis* – This article is based on a monograph concerning an Educational (Closed) Facility (CEF in french) based on an ethnography conducted from the perspective of an educator. In France, within their experience of imprisonment, minors placed in CEF are subjected to various stigmatization processes. These represent the prejudices of a local population, but also the representations of educational and social work professionals. Stigmatization is related to the three categories suggested by Goffman in 'Stigma'. It is also shaped by the different points of view suggested by Goffman in 'Asylums'. Finally, it concerns the reasons that force a minor to enter a CEF, but also the minor's academic attainment.

JUVENIL DELINQUENCY – EDUCATIONAL (PENITENTIARY)
FACILITY – STIGMATIZATION – TOTAL INSTITUTION –
INCARCERATION – JUVENILE DETENTION

DE – *Stigmatisierungen in einer französischen geschlossenen Bildungseinrichtung. Die Skizze einer Goffmannschen Analyse* – Dieser Artikel basiert auf der Monographie zu einem geschlossenen Bildungszentrum (Centre Éducatif Fermé – CEF), die auf der Grundlage der Ethnographie einer Lehrkraft erstellt wurde. In Frankreich sind in den CEF untergebrachte Minderjährige, aufgrund ihrer Erfahrung des Freiheitsentzugs, verschiedenen Stigmatisierungsprozessen ausgesetzt. Dabei kann es sich um Vorurteile der lokalen Bevölkerung handeln, aber auch um Darstellungen von Erziehern oder Sozialarbeitern. Die Stigmatisierung ist auch bezogen auf die drei Kategorien, die Goffman in *Stigma* vorgeschlagen hat. Sie zeigt sich zudem in der Lesart, welche Goffman in *Asyle* anbietet. Schließlich stellt sie sich als Grund für die Unterbringung im CEF und für das Bildungsniveau dar.

JUGENDELINQUENZ – GESCHLOSSENES BILDUNGSZENTRUM IN FRANKREICH (CEF) – STIGMATISIERUNG – TOTALE INSTITUTION – EINSCHLUSS – JUGENDHAFT

ES – *Las estigmatizaciones en un Centro Educativo Cerrado francés: esbozo de un análisis goffmaniano* – Este artículo se basa en un estudio sobre de un Centro Educativo Cerrado (CEF), realizada a partir de una etnografía de la función de docente. En la experiencia francesa de reclusión, los menores ubicados en CEF sufren diversos procesos de estigmatización producidos por los prejuicios de la población local o las representaciones de los profesionales de la educación o del trabajo social. La estigmatización también se relaciona con las tres categorías propuestas por Goffman en «Estigma», se desglosa según sus marcos de interpretación en «Asilos» y se muestra según el motivo de ingreso al CEF y del nivel escolar.

DELINCUENCIA JUVENIL – CENTRO EDUCATIVO CERRADO FRANCÉS – ESTIGMATIZACIÓN – INSTITUCIÓN TOTAL – ENCIERRO – DETENCIÓN DE MENORES