

## L'ÉLÈVE « TÊTE À CLAQUES » Une situation scolaire discriminatoire

Chloé BONNET

*Les enseignants assument souvent ouvertement le fait de désigner dans leur classe un ou des élèves « tête à claques ». Cette situation discriminatoire souvent occultée est ici étudiée à la lumière des travaux d'Erving Goffman portant sur les mécanismes de stigmatisation.*

On se souvient tous des surnoms donnés à l'école à certaines figures de la classe : le « chouchou », le préféré de la maîtresse, la « tête de Turc », le « fayot », la « tête à claques »... Immédiatement, de bons et de mauvais souvenirs affluent, des visages d'anciens camarades de classe jaillissent des mémoires, c'est pour certains l'évocation d'une situation vécue.

L'élève « tête à claques » est plus difficilement désigné, car les élèves non concernés s'en préoccupent beaucoup moins. Qui n'a pas apprécié les railleries régulières du maître envers un élève en se sentant soulagé de ne pas être à la place de cet élève ?

Le schéma s'inverse dans les discours enseignants. Ces derniers désignent aisément le ou les élèves « têtes à claques » de leur classe – en remontant parfois très loin dans leur mémoire –, mais n'avouent qu'à demi-mot l'existence de « chouchous ».

Patrick Cauvin, écrivain et ancien instituteur, l'illustre franchement : « On a tous des têtes de Turc, mais l'essentiel c'est que ça ne se voit pas. Parfois, vous en avez un qui est une tête de lard, qui ricane dans son coin, qui ne fait jamais vraiment de bêtises, que l'on ne peut pas

*coincer, qui vous enquiquine la vie. Vous entrez alors en classe en vous disant : merde, je vais encore l'avoir celui-là ! » (1).*

L'élève « tête à claques » à l'école primaire est un phénomène qui existe depuis que l'école est née, mais, étonnamment, il a rarement été étudié – seul Philippe Jubin, spécialiste en sciences de l'éducation, traite de cette situation (2). La sociologie de l'éducation, quant à elle, effleure ce thème sans jamais le cultiver entièrement. C'est donc un terrain d'étude quasiment vierge qui s'offre aux chercheurs.

### ***Une situation discriminatoire « légale »***

L'élève « tête à claques », par définition, soulève un problème de discrimination qu'il convient de resituer dans le cadre d'un rapport de domination. Ce rapport de domination est inévitable du fait même de la relation enseignant/enseigné. La situation de domination/subordination de genres, de classes, interethniques, est sous-jacente à toute interaction. Le rapport de domination est institué dès le départ, il est reconnu par l'institution scolaire dans son ensemble et accepté par tous ses acteurs. C'est pourquoi, dans le jeu des rapports de forces, la position de l'enseignant n'est jamais remise en cause. Ce dernier est l'instigateur d'un phénomène discriminatoire reconnu légitime par l'institution scolaire. Qui est l'élève « tête à claques » ?

Le sens commun nous fait dire qu'un élève qui ne répond pas aux critères de l'élite scolaire – âge, sexe, origine sociale, origine ethnique, etc. – est plus susceptible de devenir un élève « tête à claques » qu'un autre élève. Et pourtant, l'élève « tête à claques » n'est pas inévitablement le plus mauvais élève de la classe. Impossible d'en faire un portrait récurrent. C'est un dominé, un minoritaire, un subordonné. Il a été figé à un moment donné dans un rapport de forces comme « le plus détestable des élèves de la classe » et y reste inscrit dans la durée. Il a été « élu » par son enseignant pour maintenir une situation acceptable dans sa classe. Ainsi, l'élève le plus éloigné des valeurs, codes, rites, pratiques de l'enseignant est, le plus souvent, l'élève « tête à claques ».

Une typologie des comportements a été tentée par Philippe Jubin (3). Ce dernier distingue trois attitudes propres à l'élève « tête à claques », des attitudes semblables à celles spécifiées dans les discours des enseignants rencontrés.

Le perturbateur : il est dans un rapport de forces continuels avec l'enseignant. Il déséquilibre le déroulement de la classe en renvoyant l'en-

seignant dans ses retranchements. Ce dernier, voulant éviter la sanction physique, ne peut plus tenir son rôle d'autorité. Les autres élèves peuvent, à leur tour, se servir de lui pour se « défouler » ou, tout au contraire, le choisir comme leader de la classe.

« *Guillaume est une grande gueule. Il se met régulièrement en valeur en cassant tout mon travail, soit en me contredisant, soit parce qu'il sait avant moi ce que je vais dire. C'est exaspérant.* »

Le hors jeu affectif : il n'accepte pas le rôle que l'enseignant veut lui imposer et, pour cela, il coupe toute communication. Seul l'enseignant ressent ce comportement comme un rejet. À l'inverse, celui que l'on pourrait nommer le « trop plein affectif » énerve aussi l'enseignant.

« *Maxime ne me regarde pas et, quand je hausse le ton parce que ça m'énerve, il pleure.* »

Le physiquement gênant : son corps et ses attitudes perturbent l'enseignant. Ce dernier rejette dans son entier l'image que l'élève lui renvoie de lui-même. L'enseignant ne peut s'expliquer rationnellement ce qui le gêne dans sa relation avec l'élève, il en est totalement déstabilisé.

« *Claire, elle est boulotte et molle. Mais il n'y a pas de physiques qui m'énervent trop.* »

Un portrait approximatif peut alors être tenté, sachant que cela reste des généralités puisque le choix dépend entièrement de l'enseignant. L'élève « tête à claques » est huit fois sur dix un garçon. Il est souvent le seul de sa classe. Il n'est pas issu des classes privilégiées – tout comme l'enseignant qui appartient fréquemment à la classe moyenne. Il n'est pas fatalement le cancre de la classe, même s'il peut l'être ponctuellement. En tant que « tête à claques », il est à peu près certain qu'il ait reçu une claque au moins une fois. Il se fait remarquer par ses camarades de classe par son comportement excessif, qu'il soit complètement intériorisé ou totalement extériorisé. Un détail de son physique peut lui donner une particularité supplémentaire, mais ce n'est en aucun cas la cause de son état – même si c'est l'interprétation courante de l'enseignant : « *Yvan, il m'énerve, il a une tête de pou !* » De manière secondaire, les enseignants sont influencés par la famille de l'élève : ses relations avec ses parents, le comportement des parents, etc.

### ***L'exemple de Fabrice***

Il faut d'abord préciser la situation de Margaux. Margaux est d'origine africaine, son accent est notable, elle enseigne depuis une dizaine

d'années et c'est sa première année en CP dans cette école. Elle a déjà prévenu le directeur qu'elle ne restera pas une année de plus, elle n'a « *jamais vu ça !* ». Ses deux collègues de CP, Naïma et Nathalie, souhaitent rester. Pour de bonnes raisons : « *Ici, c'est plutôt bien, pas au niveau des parents d'élèves mais des conditions de travail : un parking pour les voitures devant l'école, une proximité avec mon domicile, de bons collègues, un bon rapport avec le directeur* », selon Nathalie. Margaux a été nommée au dernier moment dans cette école, elle n'a pas eu le choix de sa classe. Naïma et Nathalie sont allées se renseigner sur leurs futurs élèves auprès des institutrices de maternelle à la fin de l'année scolaire précédente. Les classes ne sont pas constituées de manière aléatoire.

À deux reprises, des parents d'élèves ont demandé ses diplômes à Margaux. Le père d'un élève lui a fait passer un véritable questionnaire lors d'une réunion de parents d'élèves à la rentrée. « *Il est psychologue* », dit-elle. La mère d'une élève a directement demandé à Naïma de prendre sa fille dans sa classe plutôt qu'elle aille dans la classe de Margaux – qu'elle ne connaissait pas encore.

Dans la classe de Margaux, Fabrice est le premier dont j'entends le prénom à plusieurs reprises, sur le ton du reproche. Lorsque l'institutrice le réprimande, Fabrice fait des grimaces derrière son dos. Il intervient dans la classe à n'importe quel moment pour dire des choses du genre : « *Eh ! maîtresse, mes dents cassées ça m'évite de me mordre la lèvre.* » À l'assemblée, l'institutrice répond : « *Il n'est pas là, Fabrice, il n'est pas dans la classe... sauf quand il travaille.* » Margaux ignore Fabrice la plupart du temps, sauf quand il décide de travailler. Elle définit Fabrice comme un « *hyperactif* », parfois comme un « *débile* ». Sur une feuille de classement par groupes de niveau (affichée derrière le bureau de la maîtresse donc visible pour tous), Fabrice est qualifié de « *perturbé et perturbateur : très intelligent* », il est classé dans le niveau 2 celui des « *lents et irréguliers* ». Nathalie, une autre institutrice de CP, dit de lui qu'il est « *intelligent et sait plein de choses* ».

Margaux a eu de véritables problèmes avec lui, il a été renvoyé trois jours de l'école parce qu'il l'avait frappée. Plusieurs parents d'élèves se plaignent de Fabrice. Une fois, à l'heure de la cantine, il a tapé tellement fort une élève qu'elle ne voulait plus revenir à l'école. Fabrice devient insolent et grossier : « *Ta gueule !* » ; « *Ta mère !* » ; « *Bouffon !* » ; et à l'intention de la maîtresse : « *T'es folle !* » Il se moque de ses camarades. Il chantonne : « *Maîtresse égale merde 20* ». Parfois, il est obscène. La discussion des institutrices, le midi, est de

savoir si Fabrice voit, entend ou subit les obscénités dont il fait part à Margaux.

Margaux trouve « *totale­ment anormale* » l'insensibilité de cet enfant qui n'émet aucun sentiment. « *Lorsque je l'engueule, il a un sourire jubilatoire. Il est pas fini !* » La mère de Fabrice pense au contraire que son fils est surdoué, qu'il ne supporte pas ceux qui sont lents ou qui ne comprennent pas vite. De la mère, Margaux dit : « *Elle se droguait, elle lui a peut-être transmis quelque chose. Son père est légionnaire.* »

L'histoire familiale paraît compliquée. Fabrice a un frère trisomique dont il s'occupe beaucoup. Sa mère lui confère ce rôle de protecteur et de responsable, rôle qu'il reproduit dans la classe en aidant ses camarades.

Fabrice est l'exemple même du « perturbateur ». Il agit d'une façon assez spectaculaire qui dérange toute la classe. Ses manifestations intempestives empêchent le travail des autres élèves et écartent l'enseignant de son rôle premier, de ce pour quoi il est là : enseigner. Fabrice est continuellement dans un rapport de forces avec Margaux. Naïma et Nathalie, les deux autres institutrices de CP, pensent que « *c'est avec Margaux que ça ne va pas. L'année prochaine, en CE1, tout ira très bien. [...] Elle les a trop maternés ses élèves.* »

### ***Comment un élève devient « tête à claques » ?***

La « définition de la situation » de Thomas et Znaniecki (4) montre qu'un individu réagit à une situation en fonction de l'objectivité de la situation, mais également en fonction de sa subjectivité individuelle, de sa représentation personnelle. Le « théorème de Thomas » (1923) énonce : « *Quand les hommes considèrent leurs situations comme réelles, elles sont réelles dans leurs conséquences.* » À sa suite, Merton et sa « *self-fulfilling prophecy* » (5) souligne le mécanisme de la « prédiction auto-réalisatrice ». Il apporte l'idée qu'une définition collective de la situation peut avoir des conséquences pour la collectivité.

« *On a, par exemple, observé que la famille et les enseignants pretaient volontiers aux jeunes enfants les plus laids un caractère ombrageux et violent. Au bout du compte, ces enfants finiront effectivement par se comporter ainsi sous l'effet d'une forme de prédiction créatrice : s'ils n'étaient pas différents des autres avant, leur environnement va, peu à peu et inconsciemment, les enfermer dans le rôle qui leur a été assigné par la seule apparence* », confirme Jean-François Amadiou (6).

Rosenthal et Jacobson (7) mettent en pratique ces théories en menant l'expérimentation d'« Oak School ». Il en résulte la découverte de l'effet Pygmalion. Une des portées intéressantes de ce phénomène montre que les évaluations scolaires faites par les enseignants sont d'avantage basées sur leurs propres préjugés que sur les qualités intellectuelles de l'élève. C'est ainsi qu'ils peuvent influencer, par leurs attentes, sur le comportement de leurs élèves.

Ainsi, lorsqu'un enseignant impose sa propre définition de la situation à la classe entière, l'élève visé comme le « tête à claques » peut rarement faire autrement qu'endosser ce nouveau rôle. La plupart du temps, il intériorise même sa situation de dominé comme réelle voire naturelle. Cet élève peut réagir à son nouveau statut et agir en conséquence. Mais, en général, quelle que soit sa réaction, elle fait de lui un déviant. Cette identité déviante prend le pas sur toutes les autres formes possibles d'identification. Il est dorénavant stigmatisé et étiqueté élève « tête à claques » de la classe.

En sociologie, la notion de stigmaté est associée au nom de Goffman. Issu de l'École de Chicago et de l'interactionnisme symbolique, ce dernier est l'auteur de *Stigmaté* (8).

Le stigmaté est un attribut propre à un individu, c'est souvent une marque négative. Cet attribut, s'il est connu et reconnu par d'autres individus, devient un moyen de discrédit et de pression. Lorsqu'il est identifié par le groupe classe, le stigmaté disqualifie un élève et le place comme différent face aux autres membres de l'institution scolaire. « *Un individu qui aurait pu aisément se faire admettre dans le cercle des rapports sociaux ordinaires possède une caractéristique telle qu'elle peut s'imposer à l'attention de ceux d'entre nous qui le rencontrent, et nous détourner de lui, détruisant ainsi les droits qu'il a vis-à-vis de nous du fait de ses autres attributs. Il possède un stigmaté, une différence fâcheuse d'avec ce à quoi nous nous attendions. Quant à nous, ceux qui ne divergent pas négativement de ces attentes particulières, je nous appellerai les normaux* », précise Goffman (9).

Un stigmaté est un bon point de départ pour une analyse si cette dernière s'intéresse à la dépréciation sociale qui lui est liée. Le stigmaté ne fait pas naître la situation d'opposition – d'opposition d'abord puis de domination ensuite –, c'est le jeu des interactions entre les stéréotypes des uns et la spécificité des autres. Le malaise partagé qui ressort de cette interaction est aussi un processus de stigmatisation. Les stéréotypes sont construits de telle manière qu'ils apparaissent naturels voire innés à la plupart des gens qui les véhiculent ; c'est pourquoi « nous

*pratiquons toutes sortes de discriminations par lesquelles nous réduisons efficacement, même si c'est souvent inconsciemment, les chances de cette personne. »*

Goffman distingue trois types de stigmates :

– « *les monstruosités du corps* » ou stigmates corporels, qui correspondent à l'ensemble des différences physiques qu'elles soient liées au corps (l'obésité, le nanisme, un bec de lièvre, etc.), à des handicaps physiques ou à d'autres troubles visibles sur un individu ;

– « *les tares du caractère* » ou stigmates individuels, qui correspondent aux particularités propres à un individu ou à son passé : l'alcoolisme, l'homosexualité, le divorce, le chômage, la prison, l'orientation politique, etc. ;

– « *les stigmates tribaux* » qui correspondent à tout ce qui est transmis de génération en génération comme la religion, la couleur de la peau, la situation sociale, la nationalité, etc.

Ces stigmates peuvent être visibles ou invisibles. Les stigmates corporels sont le plus souvent visibles ainsi que certains stigmates tribaux, alors que les stigmates individuels le sont rarement. L'invisibilité du stigmate ne met pas à l'abri du discrédit, car l'individu qui n'est pas encore discrédité reste discréditable. Des marques du stigmate supposé vont être recherchées dans le comportement, le langage, la personnalité de l'individu. Ce dernier peut alors essayer de contrôler l'information concernant son stigmate et biaiser ainsi l'interaction.

L'exemple de la couleur de la peau est particulièrement intéressant pour l'analyse, car il est très difficile de feindre avec ce stigmate qui n'est pas dissimulable, qui a un caractère visible et contraignant.

Aux États-Unis et dans le monde anglo-saxon, tout le monde parle sans complexe de « *minorité visible* » alors que les pays, comme la France, fondés sur la « citoyenneté abstraite », sont décriés comme « *colour blind* », c'est-à-dire « aveugles volontaires » aux stigmatisations créées dans les minorités ethniques par les processus historiques et sociaux de domination.

Il est nécessaire de faire un examen historique, social, religieux, etc., pour comprendre pourquoi tel ou tel trait est déprécié dans notre société. Il ne faut jamais négliger le poids de l'histoire et des structures sociales, car la compréhension d'un phénomène social est souvent dépendante d'une histoire sociale.

## *L'élève « tête à claques » peut-il échapper à sa situation ?*

Il est nécessaire de rappeler que la situation d'interaction est une situation particulière et unique lors de laquelle chaque interlocuteur se représente celui qui lui fait face. C'est pourquoi la situation de stigmatisé ou de normal n'est jamais figée : un stigmatisé dans un type d'interaction peut être perçu comme un individu normal dans un autre type d'interaction.

Toutefois, lorsque l'individu stigmatisé veut réagir à sa situation, il n'a pas beaucoup de solutions. Il est victime des normes et des valeurs de la société ou du groupe dont il fait partie – normes et valeurs qu'il partage pourtant. Néanmoins, quelques cas de figure s'ouvrent à lui : adhérer en corrigeant ou maîtrisant son stigmaté, se retirer ou se cacher en évitant le groupe, se rebeller en se coupant définitivement de la normalité, profiter en détournant son stigmaté, etc. Pour l'élève « tête à claques », comme pour d'autres stigmatisés, l'issue la plus radicale est aussi la situation la plus délicate : le retournement du stigmaté. Tirer parti de son stigmaté à son avantage, c'est revendiquer sa différence négative pour la faire accepter comme une différence positive. L'élève affiche sa différence pour essayer de faire changer les évaluations majoritaires. Mais c'est également un mécanisme vicieux, car cela peut aboutir à se définir comme la victime. Certains personnages publics usent de cette tactique et se font passer pour de véritables victimes aux yeux de tous. L'attitude la plus commune chez l'élève est le conformisme ou la soumission. Il peut aussi jouer le rôle du bouffon.

L'élève stigmatisé comme élève « tête à claques » ne peut pas changer sa situation. Il sait très bien qu'il ne peut rien faire contre, sauf peut-être continuer dans sa carrière déviante – au sens où Becker l'entend : « *Le déviant est celui auquel cette étiquette a été appliquée avec succès* » (10). Ce mécanisme de déviance n'est pas généralisable à l'ensemble des individus stigmatisés qui sont tous différents et uniques. Une carrière déviante s'effectue en plusieurs étapes. Lorsque l'élève est désigné comme « tête à claques » dans sa classe, il est déjà à la seconde phase de sa carrière. Tout d'abord, l'élève commet un acte jugé déviant par l'enseignant. C'est à ce moment-là qu'il sera stigmatisé et publiquement désigné élève « tête à claques ». L'enseignant rejette systématiquement l'élève dans son ensemble alors qu'il s'est souvent contenté de ne juger qu'un seul aspect de l'élève, un aspect déplaisant à son sens.

L'élève peut délibérément continuer à transgresser la norme puisque c'est ce que l'enseignant attend de lui. C'est un cercle vicieux. Plus



l'élève enfreint les règles de la classe et plus il est stigmatisé comme déviant. Plus il devient déviant et moins il peut contester son nouveau rôle. Moins il conteste ce rôle et plus il est obligé d'agir hors du cadre légal de la classe, de l'institution scolaire. Malgré cette inévitable carrière déviante, l'élève « tête à claques » entre rarement dans une véritable carrière d'exclu tant que les cadres scolaires, familiaux, sociaux, l'en empêchent.

Goffman distingue plusieurs types de déviance issus directement de la stigmatisation (11). L'un d'entre eux reflète au plus près la situation des élèves « têtes à claques ». Ces derniers sont, pour la plupart, des déviants intégrés négatifs. Le déviant intégré est inclus dans un groupe tout en y ayant un statut ambigu. Il représente celui que le groupe n'aimerait pas être, celui qui n'est pas « normal » par rapport aux autres membres du groupe, tout en étant un élément de ce groupe. Le déviant intégré n'est pas à égalité avec les autres membres du groupe, car il est considéré comme différent dès le départ. « *L'infirmité s'inscrit dans un ensemble indissociable de signes victimaires et dans certains groupes – un internat scolaire, par exemple – tout individu qui éprouve des difficultés d'adaptation, l'étranger, le provincial, l'orphelin, le fils de famille, le fauché, ou, tout simplement, le dernier arrivé, est plus ou moins interchangeable avec l'infirme* », illustre René Girard (12). « *Comme exemples traditionnels, on peut citer l'idiot du village, l'ivrogne du bourg et le clown de la chambrée* » ; ou encore le « *gros lard* » du dortoir, continue Goffman (13). L'élève « tête à claques » est parfois l'idiot ou le clown de la classe, mais ce ne sont pas toujours les élèves qui se font le plus remarquer qui sont désignés par l'enseignant comme des « têtes à claques ». L'élève « tête à claques » est un déviant intégré négatif. Il peut être le centre d'intérêt de toute une classe mais ce ne sera jamais pour le présenter comme un modèle... ou alors comme un modèle à ne pas suivre.

Et la mascotte ? Il est rare que l'élève « tête à claques » fasse de son stigmatisme un atout, mais ce n'est pas impossible. Dans ce cas-là, il faut parler de mascotte. La mascotte du groupe a un sens positif, une dimension affectueuse, c'est celui (ou celle) qui centralise l'attention grâce à son stigmatisme. C'est un déviant intégré positif. Comme le bouc émissaire, la mascotte régule le groupe en absorbant les tensions et les conflits du groupe.

***L'élève « tête à claques » :  
un souffre-douleur de la violence institutionnelle***

La violence scolaire ne se manifeste pas uniquement par des actes physiques, comme les masses médias et le discours commun tendent à le relater. La violence morale existe aussi, plus quotidienne et persistante que toute autre forme de violence à l'école. L'élève « tête à claques » est sous le joug de cette violence morale à travers le comportement discriminatoire de l'enseignant à son égard, ce dernier étant parfois lui-même victime d'une certaine forme de violence morale exercée par l'institution scolaire. C'est un véritable cercle vicieux hiérarchique, car l'institution scolaire est, elle, dépendante de la loi de l'État français.

Il faut dresser trois niveaux dans l'analyse de l'exercice de cette violence morale et institutionnelle. Trois questions amènent à dévoiler l'existence d'écart entre la théorie, les discours et les usages dans le processus éducatif :

– comment s'exerce le droit français au sein de l'institution scolaire ? ;

– comment les professionnels de l'institution scolaire appliquent-ils la réglementation scolaire ? ;

– quelles sont les pratiques en classe de ces professionnels ?

L'école est une institution qui intervient sur elle-même pour régler ses propres problèmes juridiques, politiques, sociaux, etc. Comment viser malgré tout les grands principes de justice ?

C'est une situation complexe d'autosuffisance. L'institution scolaire s'affiche pédagogue et maîtresse de ses actes alors que les chercheurs, les masses médias et le public l'accusent continuellement d'inégalités. Les chercheurs commencent d'ailleurs à dénoncer la crise interne qui la ronge. Dénoncer le comportement discriminatoire de certains enseignants met en exergue la violence institutionnelle régnante, particulièrement au sein de l'institution scolaire. Il est indéniable qu'une institution qui s'autogère est une institution fonctionnelle ; mais en ce cas elle doit avoir le mérite d'être impartiale et intègre. Depuis quelques années, le harcèlement moral au travail est dénoncé, la situation de l'élève « tête à claques » pourrait en être une manifestation.

Chloé BONNET

## NOTES

(1) Émission de radio sur Europe 1 avec pour sujet : « Avez-vous été le choucou de la maîtresse ou son souffre-douleur ? », datée du 06.09.1999.

(2) JUBIN (P.), *L'Élève « tête à claques »*, Paris, ESF, coll. Sciences de l'éducation, 1988, 186 p.

(3) JUBIN (P.), *op.cit.*

(4) THOMAS (W. I.) et ZNANIECKI (F.), *Le Paysan polonais en Europe et en Amérique. Récit de vie d'un migrant*, Paris, Nathan, coll. Essais et Recherches, 1998, 1<sup>re</sup> éd. 1918, 446 p.

(5) K. MERTON (R.), *Éléments de théorie et de méthode sociologique*, chapitre IV : « La prédiction créatrice », Paris, Armand Colin, coll. U-Sociologie, 1997, 3<sup>e</sup> édition.

(6) AMADIEU (J.-F.), *Le Poids des apparences. Beauté, amour et gloire*, Paris, Odile Jacob, 2002, p. 164.

(7) A. ROSENTHAL (R.) et JACOBSON (L.), *Pygmalion à l'école. L'attente du maître et le développement intellectuel des élèves*, Tournai, Casterman, coll. Orientations/e3, 1983, 1<sup>re</sup> éd. 1971, 293 p.

(8) GOFFMAN (E.), *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, Paris, Minuit, coll. Le Sens commun, 1975, 1<sup>re</sup> éd. 1963, 175 p.

(9) GOFFMAN (E.), *op. cit.*, p. 15.

(10) S. BECKER (H.), *Outsiders*, Paris, Métailié, coll. Observations, 1985, 248 p.

(11) GOFFMAN (E.), *op. cit.*, p. 163-170.

(12) GIRARD (R.), *Le Bouc émissaire*, Paris, Grasset, coll. Le Livre de poche, 1982, p. 29.

(13) GOFFMAN (E.), *op. cit.*, p. 164.



### *III – LA SOCIÉTÉ FACE À DES CHOIX*