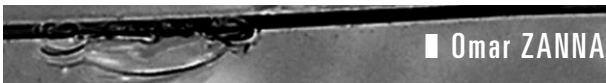


Norme scolaire et mineurs délinquants

Le concept de ductilité nomique à l'épreuve

Si tous les entretiens menés auprès des mineurs incarcérés révèlent de faibles niveaux d'études et des parcours scolaires chaotiques, un autre enseignement retient l'attention : ces jeunes ne se sont pas appropriés les normes scolaires, du point de vue tant des savoirs que des rapports à autrui qui structurent les relations dans l'institution. Quand on les interroge sur le sujet, leurs réponses réson-



nent avec une étrange unité. L'antienne qui en naît tient dans ces mots de Franck : *« L'école, c'est un truc de ouf, c'est pas pour moi [...]. On t'explique rien, le prof il arrive et te pose des questions comme si tu savais. »*

À l'évidence, les normes scolaires semblent étrangères à ces jeunes et sont uniquement envisagées sous leurs aspects contraignants, iniques et dévalorisants. Tout ce que peut par conséquent dire l'enseignant est associé à un excès de pouvoir auquel il faut résister ; résistance qui prend alors la forme d'une véritable rupture avec les exigences et les normes scolaires (Millet et Thin, 2005). Si rupture il y a, des questions se posent et en premier lieu celle-ci : dans quelles conditions et comment s'initie, puis se construit la « culture anti-école » (Van Zanten, 2000, p. 377-403) ?

Mettre sur l'établi du sociologue la question de l'échec scolaire et de ses conséquences n'est

■¹ Zanna, 1999, 2005.

L'auteur interroge depuis 1997 les processus de socialisation des mineurs incarcérés¹. Les matériaux accumulés au cours de ces années révèlent que les détenus ont en général fait des études courtes : plus du quart d'entre eux ont quitté l'école avant l'âge de 16 ans, les trois quarts avant 18 ans, et plus de 50 % sont sortis du système scolaire sans diplôme.

pas une originalité en soi. Les bibliothèques regorgent d'ouvrages qui envisagent ces questions. Bon nombre d'entre eux mettent l'accent sur les conditions sociales objectives – ou instituées – du phénomène. En revanche, plus rares sont les recherches qui donnent la parole aux principaux concernés : les (anciens) élèves. C'est ici notre option. Nous proposons dans les lignes qui suivent de rendre compte du processus qui a conduit les mineurs incarcérés que nous avons pu observer à s'inscrire dans un rapport distant à la norme scolaire.

MODALITÉS DE FABRICATION D'UNE « CULTURE ANTI-ÉCOLE »

Faire le choix de concentrer l'attention sur un groupe qui semble cristalliser tous les attributs habituellement conférés à l'échec scolaire n'est pas sans intérêt. En procédant de cette manière, notre dessein consiste à réaliser préalablement un gros plan sur les relations qu'entretiennent les mineurs incarcérés avec l'institution scolaire pour ensuite passer au grand-angle et, ce faisant, accéder à une meilleure compréhension du processus à l'œuvre dès lors que l'individu fait l'expérience de l'échec scolaire.

À ce sujet, les entretiens offrent un premier enseignement : la « culture anti-école » prend corps au travers du jeu d'interactions entre le jeune, le milieu familial, les

pairs et l'institution scolaire. L'échec scolaire ne résulte donc pas uniquement de l'inadaptation à l'école, mais aussi d'un rejet de l'institution scolaire et de ses représentants. L'analyse des récits révèle trois idéaux types de jeux d'interaction entre institution scolaire et milieu social. Nous désignerons ici ce jeu en recourant au concept de *ductilité nomique*, développé dans notre recherche de doctorat (Zanna, 2003). C'est sur ce processus de distanciation, qui se traduit de manière différente chez ces jeunes, que nous posons donc notre regard, non sans avoir au préalable défini le sens des mots.

La ductilité nomique

La ductilité désigne la propriété d'un corps métallique à se laisser étirer sans rompre. Les matériaux ductiles peuvent supporter une surcharge momentanée et une déformation plastique locale sans que cela ne conduise à une rupture. C'est cette élasticité résistante qui nous incite à envisager l'analogie avec les processus de construction d'une « culture anti-école » considérée ici comme un processus d'éloignement par rapport aux données scolaires conventionnelles. La mise en perspective de cette notion associée au terme *nomique* a incontestablement valeur heuristique dans les problématiques de la déviance. Encore faut-il s'entendre sur cette dernière expression. En l'espèce et par souci étymologique, nous préférons le substantif de *nomique* à celui de loi, car le *nomos* grec désigne plus fidèlement les préceptes ou les obligations morales et/ou juridiques dans leur ensemble. Moins restrictif, plus malléable, le terme *nomique* résonne étroitement avec la notion de ductilité et renvoie exactement au degré de liberté dont nos interviewés usent à l'égard des normes scolaires. C'est précisément cet *espace de liberté* que nous avons tenté de saisir par l'entremise du discours des mineurs pour rendre compte de la *ductilité nomique* que nous supposons être à l'origine de la construction d'une « culture anti-école ». Préalablement à la présentation des trois idéaux types construits à partir des discours, précisons que, dans la réalité, leurs caractéristiques se combinent. Ils offrent en effet la possibilité de rapprocher des situations parfois très hétérogènes. Si un de ces idéaux types est toujours dominant dans une situation, les deux autres peuvent également être à l'œuvre. Ils ont donc leurs limites et doivent être ici appréhendés comme des *tableaux de pensée* auquel s'adosse une partie de l'interprétation (Weber, 1992).

UN « MONDE » DISSONANT

Interrogé sur sa relation avec l'institution scolaire, Jérémy raconte : *« Je me rappelle la première fois que mes parents ont été convoqués à l'école. Ce jour-là, je me suis fait engueuler par mon père et ma mère. Mon père leur disait qu'il fallait me punir. Une fois à la maison, ils se sont battus à cause de moi... Comme mon père était en colère contre moi, ma mère me défendait, elle lui disait que c'était de sa faute, que s'il n'était pas parti... tu vois des trucs comme ça. Elle lui rappelle toujours ça... »* Comme tous les jeunes de ce « monde », Jérémy est ballotté entre, d'un côté, des réactions parentales plus ou moins en phase avec le discours institutionnel et, de l'autre, des adultes affichant des comportements ne respectant pas les normes conventionnelles. La situation le conduit inévitablement à prendre acte d'une absence de consensus normatif. Confronté à un relâchement épisodique de la contrainte morale, placé au confluent de plusieurs références, il se retrouve alors dans une situation de flottement, de *drift*, selon le mot de David Matza (1964). Tous les jeunes de ce « monde » ont fait l'expérience de ces influences dissonantes imputables à l'ambiguïté des positions familiales à l'encontre du statut de l'école. De ce point de vue, les propos de Michaël sont exemplaires : *« À l'école, je travaillais pas terrible, je faisais des conneries. Une fois, j'ai vidé un extincteur pour jouer avec un copain et puis, je me suis fait griller... Le directeur avait dit qu'il me laissait une dernière chance... Ma mère m'a dit qu'il ne fallait plus que je recommence. Mon beau-père, lui, il ne me disait rien... »*

Pour Michaël, Jérémy et les autres jeunes du « monde » dissonant, l'approbation des règles scolaires au moment des confrontations ordinaires ou extraordinaires² avec un membre de

■² Les rencontres ordinaires sont des rencontres classiques que l'école propose pour tenir les parents au courant des modalités d'organisation des enseignements et du déroulement de la scolarité en général. Entrent dans cette catégorie les réunions de parents/professeurs, les conseils de classe, les réunions de rentrée et d'orientation, les réunions de présentation des travaux des élèves... Les réunions extraordinaires sont celles qui mettent en scène les parents et un représentant de l'institution scolaire. Il peut s'agir de problèmes liés au travail scolaire, de problèmes administratifs (retard dans le paiement de la facture de cantine par exemple...) ou encore de problèmes disciplinaires.

la communauté éducative ne remet nullement en cause la légitimité de l'institution. Et pourtant, tous en ont une perception négative. « À l'école, c'est tous des bâtards, ils te gonflent la tête avec des choses qui vont pas te servir... » Visiblement, il ne suffit donc pas que les principes qui légitiment l'utilité de l'école soient énoncés pour qu'ils soient intériorisés, compris et acceptés. De la même manière, il semble que l'explication formelle de ce qu'il est souhaitable de faire – travailler à l'école – ou de ne pas faire ne soit pas non plus suffisante. Certes, l'explication est nécessaire, mais elle doit aussi être confirmée au quotidien par les intentions et les attitudes de l'entourage proche. Or les attitudes et les comportements parentaux ambivalents qui peuvent heurter la cohérence et se constituer en béances existentielles que les conduites déviantes des jeunes suturent momentanément.

On le voit, la socialisation scolaire ne se limite pas à une éducation explicite. « Il y a une éducation inconsciente qui ne cesse jamais » disait Émile Durkheim (Durkheim, 1922, p. 22). Hormis les conseils, les encouragements que les adultes dispensent directement, l'enfant est aussi influencé par les comportements et les discussions qu'il surprend çà et là. Ces expériences répétées dans le temps font naître des normes implicites de comportement qui donnent alors lieu à de nouvelles lectures de la réalité. L'aversion de l'école qu'ont certains jeunes naît, sans aucun doute, de cette dissonance entre milieu familial et milieu scolaire. Si l'on tient ces assertions pour vraies, il est alors permis de postuler que ce sont ces équivoques diachroniques qui servent ici de références normatives ; des références qui, on l'aura compris, participent à l'avènement du processus de *ductilité nomique*.

UN « MONDE » STIGMATISÉ

Tous les jeunes de ce monde sont affectés par la disqualification sociale dont eux-mêmes et/ou leurs proches ont fait l'objet. La disqualification sociale prend la forme d'une véritable épreuve qui se convertit en une dégradation morale insoutenable. Tous nos interlocuteurs nous ont confié combien ils avaient été touchés par l'opprobre jeté sur leurs parents au moment des confrontations scolaires extraordinaires. Être mis à l'index ou vivre dans le déshonneur n'est pas sans incidence sur la manière dont les individus se représentent la norme ; en témoignent les propos d'Abdel : « Mes parents ne comprennent pas bien le français, quand ils allaient à l'école c'était pour des reproches contre moi. Je voyais bien le prof, il leur parlait comme à des demeurés... Une fois, la honte, la prof, on parlait de la religion, elle m'a demandé un truc sur l'islam, je savais pas, et puis je vois pas pourquoi elle me demande ça à moi. Pourquoi elle demande pas à l'autre c'est quoi le catéchisme ? »

Défiant à l'égard de l'école, Abdel, comme les autres mineurs de ce monde, risque fort de ne jamais rien apprendre de constructif d'une expérience scolaire puisqu'il ne se laissera jamais altérer par les propos de ses maîtres. Répétées dans le temps, ces expériences alimentent et renforcent le processus de *ductilité nomique* que nous comprenons comme une des causes de la prise de distance à l'égard des normes scolaires.

Bien que sensiblement différents les uns des autres, les jeunes de ce « monde » ont en commun d'insister sur la disqualification sociale que leurs parents ont vécue et dont ils semblent avoir héritée. Ces situations, appréhendées comme des réprobations sociales, ont comme conséquence de rendre iniques les normes scolaires. Ce faisant, leur pouvoir normatif et normalisant – au même titre que celui des autres institutions républicaines – n'a que peu d'effets. Les propos de Franck, décrivant le travail de sa mère (femme de ménage) et le travail en général, sont de ce point de vue sans équivoque : « En vrai, on te dit que travailler à l'école, ça permet de gagner ta vie, de trouver du taf, mais c'est des conneries, parce qu'il y a plein de mecs dans mon quartier qui se retrouvent sans rien, même s'ils ont travaillé à l'école [...]. De toute façon, moi je n'ai pas envie de perdre ma vie, de me bousiller la santé comme ma mère... »

Franck s'inscrit très nettement dans une logique de désacralisation de la valeur travail que prône l'école. Pour lui, d'autres moyens d'accomplissement, beaucoup plus



lucratifs, et surtout moins fatigants, sont envisageables. Dans son esprit, comme dans celui de beaucoup de jeunes issus des classes populaires, être ouvrier, travailler de ses mains, ce à quoi semble les destiner l'école, c'est faire « du sale boulot ». Il y a là un rejet des travaux physiques, pénibles, qui cassent le corps, qui rapportent peu et qu'ont accomplis leurs parents.

Ces jeunes évoquent, chacun à leur manière, des situations de disqualification qu'eux-mêmes ou leur entourage vivent honteusement. Or on sait que la honte est d'abord un sentiment social qui passe par le regard réprobateur et méprisant d'autrui. Elle apparaît « lorsque les processus identitaires sont perturbés, mettant le sujet dans une confusion extrême, entre ce qu'il est dans le regard des autres et ce qu'il est pour lui-même. C'est le cas lorsqu'il est soumis à une injonction paradoxale qui l'oblige à s'affirmer comme différent de ses semblables. Cette rupture identitaire est la conséquence de situations de pouvoir qui engendrent le rejet et la stigmatisation » (de Gaulejac, 1996, p. 81).

De toute évidence, en situation de mise à l'écart chronique, les jeunes se sentent renvoyés à cette différence insultante et excluante. Si bien qu'ils développent un ressentiment continu ou impulsif susceptible de prendre la forme d'un bannissement ou d'une haine exacerbée envers l'institution scolaire. Irrévocablement, il ne leur reste alors plus que deux issues : soit fuir l'institution, soit, comme on le faisait remarquer plus haut, s'y opposer, en retournant le stigmate, en adoptant des attitudes de provocation envers les enseignants. Dans le second cas de figure, tout se passe comme si la haine constituait le dernier rempart pour préserver la face. S'accrocher à la haine, au point de donner l'impression de s'en nourrir, équivaut à se rattacher à l'hypothèse que l'on appartient encore à une communauté, mais pas à n'importe laquelle : celle des spoliés, des stigmatisés, des exclus. L'expérience collective de la discrimination conduit ainsi à un sentiment paralysant de honte sociale, dont on ne parvient à se libérer que par la haine ; une haine du reste insupportable par l'institution scolaire. On comprend mieux alors pourquoi « nos » jeunes sont très tôt exclus du système éducatif. Mais cela leur importe peu, dans la mesure où ils considèrent leur exclusion comme une libération, comme le triomphe de leur résistance et de leur libre arbitre.

Force est donc de constater que l'école engendre parfois des attitudes de rejet, puisque son verdict peut être appréhendé comme disqualifiant ou stigmatisant. En autorisant une meilleure compréhension des raisons pour lesquelles les jeunes de ce « monde » prennent de la distance à l'égard de la norme scolaire, les sentiments de disqualification et de stigmatisation révèlent à nouveau ici le processus de *ductilité normative* à l'origine de l'échec scolaire de ces jeunes.

Cela dit, le refus de s'identifier au monde scolaire ne rend pas compte à lui seul de cette construction. D'autres facteurs y contribuent, parmi lesquels la supervision³ joue un rôle important. C'est l'un des traits caractéristiques des jeunes du troisième « monde ».

UN « MONDE » DÉVIA NT

Le manque, voire l'absence de supervision familiale, qui représente, vraisemblablement, un facteur non négligeable dans l'initiation du processus de *ductilité normative*, semble plus prononcé pour les jeunes du « monde » déviant. Si l'entourage joue ici un rôle substantiel dans la délégitimation de la norme scolaire, ce sont ses modalités de transmission qu'il faut en premier lieu saisir pour comprendre la réception qu'en ont les jeunes.

Toutes les recherches qui s'intéressent à la délinquance soulignent régulièrement, venant ainsi nourrir nos propos, que la supervision est un bon moyen d'éviter les comportements déviants (Mucchielli, 2000). Toutes s'accordent sur les effets régulateurs d'une bonne communication entre adultes et enfants. Cela dit, comme on va le voir maintenant, la supervision ne saurait se limiter à un simple contrôle comportemental. Elle doit aussi être organisée de telle sorte que l'enfant l'appréhende et la

■³ Dans le champ de la criminologie, les termes de supervision et de contrôle renvoient chacun à un courant précis. Celui de supervision est principalement usité par les auteurs anglo-saxons, alors que celui de contrôle est plutôt l'apanage des Européens continentaux. Ici, nous utilisons indifféremment l'un ou l'autre pour désigner le contrôle formel ou informel que les parents exercent ou n'exercent pas sur leurs enfants.

comprenne sans ambiguïté. L'enfant doit savoir que certains comportements sont proscrits, ce qui implique qu'il ait eu à leur sujet des explications. Il faut, par ailleurs, qu'il comprenne que toute prescription non respectée peut faire l'objet d'une punition proportionnée au comportement transgressif. Tout cela implique un fort attachement affectif entre adultes et jeunes. Or, comme en témoignent les propos de Sam, ce précepte est loin de faire principe dans le « monde » déviant. *« Depuis toujours, on entend nos parents, ils disent de pas faire de conneries, qu'il faut travailler à l'école pour avoir un métier. Mais ils savent bien que c'est pas comme ça que ça se passe. Parce que, même si tu travailles bien à l'école, tu ne trouveras pas de boulot, ils voient bien les jeunes du quartier qui sont blindés de diplômes et qui sont au RMI⁴. ... Ici tout le monde se démerde comme il peut [...]. En fait, le seul truc, les parents, surtout le père, n'aiment pas être convoqués à l'école parce que c'est 'chouma⁵. »*

Ces quelques mots rendent compte des raisons pour lesquelles ces jeunes vivent leur enfance comme un monde d'apesanteur sociale, d'arrachement par rapport aux institutions. Comment, en effet, se construire quand les discours et les comportements environnants ne sont pas cohérents ? Sans compter que certains peuvent aussi vivre des situations sociales où l'entourage affiche lui-même des comportements et des valeurs déviant(e)s, voire délinquant(e)s. À cet égard, mes interlocuteurs m'ont souvent confié, sans doute pour ne pas avoir à battre leur coulpe, cette impression de collusion entretenue avec les adultes : *« Écoute, quand j'étais convoqué à l'école, ma mère venait avec moi. Quand le directeur il lui disait qu'il fallait que je me tienne à carreau, elle disait "oui oui", dès qu'on était dehors, c'était fini... »* (Angelo).

■⁴ Revenu minimum d'insertion.

■⁵ La 'chouma n'a pas son équivalent en français. Bien souvent, on la remplace par la notion de honte, mais c'est simplement et uniquement par commodité. Car la 'chouma, en se logeant dans les plis des corps et des âmes, convoque chaque fois l'être dans sa totalité sociale. La hchouma fait partie de ces fragments de la culture, incorporés, devenus réflexes. La non-observation de ces règles engendre systématiquement la mise à l'écart, temporaire ou définitive, du groupe.

En n'adhérant pas explicitement aux attentes de l'institution scolaire, les parents affichent, souvent à leur insu, une forme de complicité morale (implicite) qui génère le doute chez leurs enfants. Dans ce cas, les probabilités de distanciation à l'égard des normes scolaires sont d'autant plus prononcées que les proches prennent d'emblée la défense des enfants lors des confrontations scolaires extraordinaires. Ces situations rappellent l'analyse d'A. Cohen (1955) à propos des processus de construction d'une contre-culture scolaire des jeunes des classes populaires qui ne parviennent pas à accorder les rôles que leur propose l'école et le discours que tient leur famille. Tout se passe alors comme si – paradoxe de la situation – c'étaient précisément les rendez-vous extraordinaires qui, alimentant le sentiment qu'il y a un « eux » et un « nous », densifiaient le flou dans l'esprit du jeune.

On conviendra que la *ductilité nomique* en jeu dans ce contexte est étroitement liée à la réaction et aux attitudes des adultes face à l'institution scolaire. Euphémisant le pouvoir éducatif de l'école, les adultes symbolisent, pour les jeunes dont ils sont la référence affective, les conditions de son inanité. Dans l'incapacité d'opérer un contrôle actif, fermant parfois les yeux sur des comportements non conformes aux attentes scolaires, ils proposent, sans le savoir, des conditions sociales d'apprentissage d'une norme scolaire déviante.

EN CONCLUSION

Ce travail se présente comme une tentative de compréhension du processus de *ductilité nomique* dont on suggère qu'il est à l'origine de la construction d'une « culture anti-école ». L'analyse des discours des mineurs incarcérés révèle trois configurations idéales typiques de cette culture. Pour chacune d'elles, et sans jamais laisser entendre qu'il y ait des relations entre tous les individus d'une même configuration, le processus étudié se décline différemment.

Les jeunes du « monde » dissonant subissent des influences dissonantes imputables à l'ambiguïté des positions familiales quant au statut de l'école. Les jeunes du « monde » stigmatisé vivent des contradictions entre la disqualification que fait subir le système scolaire aux proches et l'exhortation qui leur est faite d'adhérer malgré tout aux valeurs de ce système. En ce qui concerne les jeunes du « monde » déviant, les plus nombreux, tous sont spectateurs de situations allant des plus licites aux plus illicites.

Ces résultats rappellent tout d'abord qu'il n'est pas possible d'ériger en loi des phénomènes de déviance scolaire, dans la mesure où les rapports aux valeurs ne s'imposent pas à tous les individus de la même manière. Ils permettent ensuite de réaffirmer qu'il n'existe pas d'explication causale entre le sens de l'action et les conditions objectives de l'action. De fait, il ne peut y avoir de déterminisme entre les facteurs de risque et la construction d'une « culture anti-école », de surcroît quand on sait que la majorité des frères et sœurs des jeunes interviewés, exposés eux aussi aux mêmes facteurs de risque, n'ont pas nécessairement construit ces comportements déviants. Cela ne signifie pas pour autant que la non-exposition à ces facteurs met à l'abri de comportements déviants futurs. Au final, et c'est ce que pointe ce travail, c'est d'abord et avant tout l'interaction et le renforcement mutuels de multiples facteurs de risque qui sont source de *ductilité nominale* et, par ricochet, de déviance. Si bien que l'on peut penser que pour les enfants qui pâtissent d'un seul facteur de risque, la probabilité de subir des conséquences graves est la même que pour ceux qui ne sont exposés à aucun facteur de risque. En revanche, s'il existe deux ou trois facteurs de risque, la probabilité de résultats défavorables devient plus importante. Au-delà, cette possibilité est significativement amplifiée. Mais cette condition nécessaire n'est néanmoins pas suffisante : en effet, il apparaît que l'interaction de facteurs n'est pas non plus décisive dans le devenir des individus si elle ne s'inscrit pas dans la durée, c'est-à-dire dans l'exposition prolongée et stable d'expériences similaires. À ce titre, les milieux familiaux et scolaires – espaces premiers de confrontation à autrui, à la réalité, au patrimoine culturel et au savoir – jouent assurément ces rôles.

Ces quelques remarques pointent la nécessité pour l'école et les familles d'assurer de concert la socialisation des enfants pendant qu'ils sont encore assez jeunes pour que cela leur soit utile. Sans quoi, « ils nous forceront plus tard à leur fournir la stabilité sous forme d'une école de redressement ou, en dernier lieu, sous celle que représentent les quatre murs d'une cellule de prison » (Winnicott, 2004, p. 77). ■

■ **OMAR ZANNA** est sociologue, chercheur au Groupe de recherche en géographie sociale – Espaces géographiques et sociétés (CNRS) de l'université du Maine.
omar.zanna@univ-lemans.fr

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- CARIO R., 1996, *Jeunes Délinquants. À la recherche de la socialisation perdue*, Paris, L'Harmattan.
- COHEN A., 1955, *Delinquent Boys. The Culture of the Gang*, Glencoe, Free Press.
- DURKHEIM É., 1922, *Éducation et Sociologie*, Paris, PUF.
- GAULÉJAC (de) V., 1996, *Les Sources de la honte*, Paris, Desclée De Brouwer.
- MATZA D., 1964, *Delinquency and Drift*, New York, Wiley.
- MILLET M. ET THIN D., 2005, *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris, PUF.
- MUCCHIELLI L., 2000, « Famille et délinquance. Un bilan pluridisciplinaire des recherches francophones et anglophones », CNAF, n° 86.
- VAN ZANTEN A., 2000, « Le quartier ou l'école ? Déviance et sociabilité adolescente dans un collège de banlieue », *Déviance et Société*, n° 4, vol. 24.
- WACQUANT L., 1999, *Les Prisons de la misère*, Paris, Liber-Raisons d'Agir.
- WEBER M., 1992 [1904-1917], *Essais sur la théorie de la science*, Paris, Pocket.
- WINNICOTT D. W., 2004, *Agressivité, Culpabilité et Réparation*, Paris, Payot.
- ZANNA O., 1999, « Les activités sportives en milieu carcéral. Le cas des mineurs de la maison d'arrêt de Brest », *Agora Débat Jeunesses*, n° 18.
- ZANNA O., 2003, « L'entrée en délinquance et la socialisation juridique des mineurs incarcérés : analyse comparative entre des mineurs "français" et des mineurs "maghrébins" », thèse de doctorat, université de Bretagne occidentale, 2003.
- ZANNA O. ET LACOMBE P., 2005, « L'entrée en délinquance des mineurs incarcérés », *Déviance et Société*, n° 1, vol. 29. ■