

COMITÉ EUROPÉEN
POUR LES PROBLÈMES
CRIMINELS

LE RÔLE DE L'ÉCOLE
DANS LA PRÉVENTION
DE LA DÉLINQUANCE
JUVÉNILE

CONSEIL DE L'EUROPE - STRASBOURG
1972

1/148
F9C69

LE RÔLE DE L'ÉCOLE
DANS LA PRÉVENTION
DE LA DÉLINQUANCE
JUVÉNILE

Étude présentée par l'équipe de la Bourse
coordonnée de recherches criminologiques de 1969,
composée de
Y. Bachy, A. Duner, J. Snelders et J. Selosse,
directeur d'étude



CONSEIL DE L'EUROPE
1972

TABLE DES MATIÈRES

	<i>Pages</i>
<i>Avant-propos</i>	7
<i>Chapitre I. Présentation de l'étude</i>	9
Section 1 : Les caractéristiques des délinquants d'âge scolaire	10
Section 2 : Les caractéristiques des institutions scolaires susceptibles d'être des facteurs d'inadaptation, voire de délinquance	17
<i>Chapitre II. L'enseignement, la socialisation et la délinquance</i> ..	27
Section 1 : I. Le cadre social multiforme de l'individu	29
II. Identification et intériorisation	32
III. Les aspects du « moi » et son évolution	36
Section 2 : (a) Modèle inspiré par la psychologie de l'apprentissage	39
(b) Présentation schématique d'un modèle	42
Section 3 : Principales méthodes de recherche et présentation de quelques résultats	43
<i>Chapitre III. Les aspects individuels du comportement délinquant et le rôle spécifique de l'école dans la prévention</i>	55
Section 1 : Apprentissage, transmission et acquisition des connaissances	56
Section 2 : Adaptation individuelle et sociale	62
Section 3 : Développement de la personnalité	65
<i>Chapitre IV. Commentaires et conclusions</i>	69
Section 1 : Pour un meilleur ajustement de l'école à son rôle	69
Section 2 : La délinquance et l'inadaptation dans la recherche pédagogique et scolaire	78
Section 3 : Conclusions et suggestions	83

AVANT-PROPOS

Le groupe de praticiens et de chercheurs chargé, dans le cadre de la bourse coordonnée du Conseil de l'Europe, d'étudier le rôle de l'école dans la prévention de la délinquance juvénile a été constitué dès son origine de représentants de diverses disciplines.

Une sociologue, enquêteuse sociale, technicienne du Centre d'étude de la délinquance juvénile de Bruxelles (Belgique) : M^{me} Y. Bachy.

Un psychologue, chargé de recherche à la Faculté de Stockholm (Suède) : M. A. Duner.

Un psychologue, clinicien, ancien psychopédagogue, exerçant à la prison de Breda, fonctionnaire de l'Administration pénitentiaire des Pays-Bas : M. J. Snelders.

Un chercheur psychosociologue, responsable du Service de la Recherche du Centre de l'Éducation surveillée à Vaucresson (France), chargé de la direction de cette étude : M. J. Selosse.

Il n'a pas été possible d'adjoindre à cette équipe un pédagogue. Nous ne pouvons que le regretter.

Ces quatre personnes au cours de deux années (1969-1970) ont eu l'occasion de se rencontrer cinq fois durant des périodes variables de deux à neuf jours. Ils ont eu la possibilité de rendre visite en Grande-Bretagne, en Suède et en France, à des équipes de spécialistes qui travaillent sur ce même thème ou sur des secteurs d'études voisins afin de recueillir des informations sur les recherches en cours et confronter leurs points de vue.

Compte tenu des charges professionnelles des intéressés, de l'éloignement géographique, de la diversité des cultures et des langues, le groupe a considéré qu'il était préférable de déterminer un secteur d'investigation propre aux intérêts et aux compétences de chacun plutôt que d'essayer d'effectuer une démarche commune pluridisciplinaire, ce qui aurait exigé un travail collectif impossible à réaliser. C'est ainsi que le thème a été divisé en quatre secteurs d'approches complémentaires :

1. Les rôles sociaux, culturels et pédagogiques de l'institution scolaire.
2. Analyse des processus de socialisation.

3. Perspectives d'intervention préventive.

4. Réflexions et propositions.

Afin d'éviter que cette répartition des tâches ne donne lieu à un rapport se présentant comme une juxtaposition des points de vue, il a également été décidé qu'une rédaction révisée établie à partir de textes partiels serait soumise au groupe et approuvée par lui. C'est ce texte que les auteurs soussignés présentent au Comité européen pour les Problèmes criminels en le remerciant de leur avoir fourni l'occasion de se rencontrer, de s'estimer et de nouer des liens d'amitié qui perdureront au-delà de la durée de la bourse coordonnée.

Nos remerciements s'adressent également à M. N. Bishop et à M^{lle} M. Eckert du Conseil de l'Europe dont la collaboration nous a été des plus précieuses pour mener à son terme cette modeste contribution.

CHAPITRE I

PRÉSENTATION DE L'ÉTUDE

L'école, en tant qu'institution émanant de la société, entretient avec celle-ci des rapports étroits tant au niveau de ses structures que de son fonctionnement.

Elle peut se définir par les différents rôles qui lui sont dévolus.

1. Le premier, et le plus fondamental de ses rôles, est celui de *socialiser* l'individu selon un processus d'enculturation complexe, présentant deux aspects.

(a) L'école joue un rôle de transmission de la culture qui a cours au sein de la société, culture qui s'exprime dans un système de valeurs reconnues et impliquant les normes de conduite qui témoignent de ces valeurs.

(b) L'école fournit de plus aux élèves un arsenal de connaissances et de techniques, destiné à leur faciliter leur insertion dans les structures de production et de participation.

Ce rôle de socialisation : transmission de valeurs et transmission de savoir, assigne à l'école une fonction en soi conservatrice, puisqu'il s'agit de garantir la continuité de civilisation d'une société.

2. Cependant, l'école a également un rôle dynamique à jouer. La société change constamment sous la poussée de diverses forces qui lui font connaître des périodes d'évolution, de révolution, de mutation. Ces transformations s'accompagnent d'un changement des normes culturelles, impliquant des modifications parallèles dans les attitudes des personnes.

Dans cette perspective, elle doit s'efforcer de préparer les élèves à leurs rôles futurs, en tenant compte de leur capacité d'adaptation aux exigences sociales de l'avenir, dont ils seront eux-mêmes les promoteurs.

3. L'individu ne peut acquérir son efficacité optimale au sein de la société qu'en étant d'abord un être humain épanoui. D'où la nécessité, pour l'école, d'assumer un troisième rôle, où l'élève sera abordé en tant que sujet ayant des besoins spécifiques, des aspirations personnelles, des potentialités et des

talents qui devront pouvoir s'exprimer notamment grâce à une meilleure relation avec autrui¹.

La conception de l'éducation évolue : de dogmatique, elle devient relativiste en raison même des transformations accélérées de la Société².

Dans les structures sociales actuelles, l'école est considérée avec la famille comme le lieu privilégié où s'élabore l'adaptation de l'enfant à la société.

La délinquance peut signer l'inadaptation des jeunes au cours des divers processus de socialisation. Elle peut se manifester à tous les niveaux et dans chacun des cadres de vie des jeunes.

Il est donc logique de se demander où résident les facteurs de délinquance, et à quelles variables les imputer ? A l'enfant lui-même, à son milieu familial, à l'école, ou à l'action combinée de facteurs défavorables agissant à chacun des niveaux ? Et plus spécifiquement, dans le cadre de cette étude, d'envisager de quelle manière l'école peut être impliquée dans le processus d'inadaptation, d'une part en raison de son rôle actif dans la formation des personnalités, d'autre part en tant que milieu de vie important pour les jeunes qui lui sont confiés.

Section 1

Les caractéristiques des délinquants d'âge scolaire

Les chercheurs associés au présent travail ont eu la possibilité, au cours de visites en Grande-Bretagne, en Suède et en France, de prendre contact avec diverses équipes menant des études sur le sujet proposé par le Conseil de l'Europe.

C'est essentiellement à partir des informations recueillies à cette occasion et en tenant compte de leurs propres travaux que ce rapport a été établi. Des références bibliographiques étrangères complètent éventuellement les indications dégagées

1. Cf. Les trois modèles d'éducation proposés par G. Ferry : le modèle charismatique, le modèle d'ajustage et le modèle d'affranchissement, dans *La pratique du travail en groupe*, une expérience de formation d'enseignants. Paris, Dunod, 1970, 226 p.

2. Cf. S. Mollo : *L'école dans la société*, Paris, Dunod, 1970, 306 pages.

par les recherches en cours de façon à fournir une base de référence plus large.

C'est au-delà de l'âge de 14 ans que les comportements délinquants recensés dans les différents pays d'Europe prennent une réelle importance quantitative. C'est donc à partir de cet âge que nous résumerons les connaissances actuelles en matière de délinquance juvénile. Ceci limite donc notre étude, en ce qui concerne ces facteurs, aux jeunes fréquentant le cycle d'études secondaires.

La plupart des recherches sur la délinquance juvénile se basent sur la criminalité définie par des critères d'ordre juridique. Sont considérés comme délinquants les jeunes ayant fait l'objet, une fois ou plus, d'une intervention officielle (judiciaire ou administrative selon les pays) pour un fait qualifié infraction.

Ce critère de délinquance se révèle avoir une portée limitée. On sait, en effet, que la délinquance connue et enregistrée ne constitue qu'une part minime de la délinquance réelle¹. Les recherches en cours en ce moment à l'Université de Stockholm, font apparaître, au moyen de questionnaires remplis anonymement par des jeunes de 15 à 16 ans, une délinquance *self reported* chez 96 % des jeunes interrogés². Qui plus est, la courbe de cette délinquance réelle n'est pas parallèle à celle de la délinquance enregistrée. Autrement dit, les jeunes répertoriés par les tribunaux ne sont pas nécessairement ceux qui ont commis ni le plus grand nombre de délits, ni les plus graves. Et la même constatation a été faite dans divers autres pays, depuis plusieurs années³. De telles découvertes montrent que les données recueillies par les méthodes criminologiques traditionnelles nécessiteraient de sérieux correctifs, et qu'elles ne reflètent pas d'une manière sûre les aspects quantitatifs et qualitatifs des phénomènes étudiés. Elles ont néanmoins une valeur indicative certaine⁴.

1. Cf. Short, J.F., Nye, F.I. : Extent of unrecorded juvenile delinquency. *Journal of Crim. Law, Crim. and Pol. Sc.* 49, 1958, 296-302.

2. Elmhorn, K. : Study in self-reported delinquency among school children in Stockholm, dans : *Scandinavian Studies in Criminology*. Vol. I 117-146, 1965.

Christie N., Andenaes J., Skirbekk S. : A study of self-reported crime, dans : *Scandinavian Studies in Criminology*. Vol. I. 1965, pp. 86-116.

3. Gold, M. : *Status forces in delinquent boys*. Ann Arbor, Univ. of Michigan, 1963, 229 p.

4. McClintock : Le chiffre noir. *Rapport à la 6^e Conférence de Directeurs d'Instituts de Recherches criminologiques*, Strasbourg, 19-21 nov. 1968, 23 p.

Nous avons donc regroupé ici les données faisant apparaître les caractéristiques communes aux écoliers délinquants, après avoir constaté la concordance, dans les grandes lignes, des résultats obtenus dans les divers pays¹. Certaines constatations sont apparues partout, d'autres seulement dans certaines recherches, ce qui peut s'expliquer par la diversité des objectifs poursuivis d'un groupe à l'autre, ou par le caractère plus ou moins poussé des investigations.

Milieu familial

Composition

Les jeunes délinquants détectés d'âge scolaire appartiennent, dans une proportion plus élevée que celle constatée dans la population générale du même âge, à des familles dissociées ; cette constatation est moins rigoureuse en ce qui concerne « la délinquance cachée » des jeunes.

Il semble que les problèmes posés par l'absence des parents soient plus aigus en cas de décès qu'en cas de divorce.

Les délinquants appartiennent plus souvent que les non-délinquants à des familles nombreuses.

Niveau socio-économique

On sait que, dans leur grande majorité, les jeunes délinquants, détectés et poursuivis, proviennent de milieux socio-économiques médiocres.

Au niveau d'âge qui nous intéresse, à savoir la population du secondaire, nous ne trouvons pas d'indication particulièrement significative en ce qui concerne la corrélation entre délinquance juvénile *self-reported* et l'appartenance sociale. (Aux États-Unis et au Canada, il semble que cette constatation ait été confirmée² tout au moins en ce qui concerne les délin-

1. Cf. C.F.R.E.S. Vauresson : *500 jeunes délinquants*. Paris, Cujas 1963.

Peyre, V. : Les jeunes délinquants et l'école. *Annales de Vauresson*, 1964, 57-103.

2. Cf. Short J.F., Nye F.I. : Extent of unrecorded juvenile delinquency. Op. cit.

Akers R.L. : Socio-economic status and delinquent behaviour, *Journal of research in crime and delinquency*, 1964, 1. 38-46.

Vaz E.W. : Self-reported juvenile delinquency and socio-economic status, *Canadian Journal of corrections*. 1966, 8. 20-27.

quants primaires.) Ces remarques soulignent les différences d'appréhension des critères policiers et judiciaires appliqués à la détection des jeunes délinquants.

Niveau socio-culturel

L'héritage culturel apparaît trop souvent encore comme un facteur déterminant non seulement de l'accès à l'enseignement secondaire et supérieur mais encore des aspirations des élèves à envisager leur promotion¹. Par rapport aux milieux culturellement développés de nombreux jeunes délinquants partent victimes dans la compétition scolaire.

Valeur éducative

Le climat psychologique de la famille, aspect important de sa valeur éducative, est un élément qui pèse lourdement dans l'inadaptation et la délinquance des jeunes². Cette constatation se vérifie nettement au sein de la population scolaire délinquante quels que soient les systèmes d'éducation³. Plus que les autres élèves, les délinquants ont une relation psychologique perturbée avec leurs parents — le plus souvent avec le père. Ils évoquent par ailleurs l'indifférence ou l'hostilité de leur famille envers la scolarité, et notamment son désir de les voir quitter l'école le plus vite possible⁴.

Milieu scolaire

Aptitudes et résultats scolaires

Les comparaisons effectuées entre délinquants et non-délinquants ne montrent pas toujours de différences significatives sur le plan des aptitudes intellectuelles.

1. Cf. Darras : *Le partage des bénéfiques*. Paris, Ed. de Minuit, 1966 : *La transmission de l'héritage culturel* par P. Bourdieu, pp. 383-420.

2. Reuchlin M., Bacher E., par ex., ont mis en évidence l'influence de l'attitude parentale, qualifiée de dynamique par opposition à statique, sur l'adaptation scolaire des élèves du premier cycle du secondaire âgés de 11 à 15 ans, dans *L'orientation à la fin du premier cycle secondaire* - Paris - P.U.F. 1969.

3. Cf. Les travaux de Malewska et Peyre : Le processus de développement et la délinquance juvénile en France et en Pologne, *Année Sociologique*, 1967, pp. 73-109.

4. Cf. Travaux de A. Cloward et J.A. Jones : *Education in depressed Areas* - 1966 - A. Harry Passow Editor.

Par contre, les résultats scolaires des délinquants sont inférieurs dans une très large mesure à ceux des non-délinquants. (Par exemple en France, les enquêtes conduites par le Centre de Vaucresson montrent un retard scolaire moyen chez les délinquants de deux années par rapport à leurs condisciples.) Les aptitudes et les motivations scolaires semblent bien être des notions relatives. Elles reflètent souvent le lien entre l'individu et le système d'enseignement d'un côté, le système et la société de l'autre ¹.

Temps de scolarisation

Il est généralement plus court pour les délinquants, conséquence entre autres facteurs de leurs nombreux échecs ².

Ces échecs peuvent être le résultat d'une mauvaise orientation au départ de la scolarité, des changements d'école marquant une tentative de réorientation mais rendant plus difficile la socialisation de l'enfant, des redoublements inefficaces et décourageants pour les intéressés.

Mauvaise orientation scolaire, redoublement, échecs successifs entraînent chez ces jeunes une désaffection croissante à l'égard de l'école ; autre conséquence, l'absentéisme sous forme d'école buissonnière, observé plus fréquemment chez les délinquants que chez les non-délinquants (et cela indépendamment des régimes et de l'organisation des différents systèmes scolaires).

Attitude face à l'école et à la scolarité

Les délinquants ont une attitude généralement plus négative que les autres élèves envers l'école. Hall et Waldo ont montré qu'il leur est difficile d'éprouver un sentiment d'appartenance et de s'identifier au milieu scolaire et à ses normes ³. Ils n'aiment pas l'école, désirent abrégier le temps qu'ils y passent, et déclarent souvent qu'on ne les y prépare pas à leur vie future d'adulte et de travailleur.

1. Cf. *Rapport final de la 32^e session de la Conférence Internationale de l'Éducation* - Genève 1970 - B.I.E./UNESCO.

2. Cf. *Travaux de Peyre* : Les jeunes délinquants et l'école - *Annales de Vaucresson* n° 2, 1964.

3. Hall, N.E., Waldo, G.P., School identification and delinquency proneness, *Journal of research in crime and delinquency*, July 1967, pp. 231-242.

Ce rejet psychologique du milieu scolaire, s'ajoutant au manque de réussite pédagogique, renforce la tendance, déjà signalée, à faire l'école buissonnière ¹.

Relations avec les maîtres

Elles sont moins positives chez les délinquants que chez les non-délinquants. Les élèves délinquants, sur lesquels pèsent des facteurs d'inadaptation de diverses natures, sont des élèves plus difficiles, souvent cause de désordre, de perturbation dans la classe. Ils exigent, de la part des maîtres, un sens pédagogique, psychologique et social que tous ne possèdent pas.

On a constaté (Suède) que le statut attribué à ces élèves par les maîtres est le même que celui que leur attribuent leurs pairs dans la classe — or ce statut, généralement, est bas, ce qui explique l'insatisfaction réciproque dans la relation entre maîtres et élèves. En outre, les références des professeurs confrontés aux conduites délinquantes de leurs élèves sont essentiellement de nature sociale. Si certains élèves présentent des troubles du comportement la réaction première est de chercher des explications de nature sociologique.

Les réactions des enseignants sont variables selon qu'il s'agit d'un bon ou d'un mauvais élève. Dans cette seconde situation, le maître aura plus tendance à considérer le jeune comme un cas de délinquance. Par contre l'enseignant tend à être plus compréhensif vis-à-vis de celui qui sur le plan des performances intellectuelles est un bon élève.

Relations avec les camarades

Elles sont rendues difficiles par l'addition de différents facteurs :

- nombreux changements de classe et d'école ;
- écarts d'âge éventuels entre eux et leurs camarades ;
- les bas statuts de ces élèves, conséquence de leurs médiocres résultats et de leurs troubles de comportement ;
- incapacité d'accepter les normes du groupe et de s'identifier à ce dernier.

1. Cf. L'influence de l'école buissonnière sur la délinquance dans l'étude de Malewska-Peyre, *Année Sociologique*, déjà cité.

Évaluation et estime de soi

Elle est plus négative chez les délinquants que chez les non-délinquants, et leur niveau d'aspiration est moins élevé¹.

N.C. Kvaraceus affirme que l'une des grandes différences entre la population des jeunes en général et les délinquants provient du sentiment de « rejet » scolaire et de « condamnation » de l'élève-problème par les enseignants en raison de ses échecs. L'habitude de l'échec et le sentiment d'infériorité qui en résulte sont caractéristiques de la délinquance. Il n'est pas étonnant que des jeunes aient recours à la rébellion et à l'école buissonnière. Ces conduites traduisent des réactions directes face aux « défaites » éprouvées en classe.

Le milieu et les occupations de loisir

Les délinquants ont tendance à passer leur temps de loisir en compagnie de nombreux camarades. Ils sont, plus que les non-délinquants, membres de bandes. Leurs occupations sont plus rarement personnelles (lecture, TV, etc.). Ils ont des contacts beaucoup plus fréquents avec les jeunes du sexe opposé.

Toutes ces informations confirment les recherches précédemment menées sur le problème, et notamment celles réalisées par le Centre d'étude de la délinquance juvénile (Belgique)² et le Centre de Vaucresson (France).

Cette énumération des caractéristiques communes aux délinquants scolaires décrit les intéressés dans une optique individuelle, à travers un diagnostic collectif. Elle donne en quelque sorte un portrait type de l'élève-délinquant selon ses caractéristiques scolaires les plus évidentes.

Il est clair que toutes les recherches montrent que l'instabilité et l'échec scolaires précèdent le plus souvent les manifestations de délinquance et que l'école, en raison même du nombre important d'heures durant lesquelles elle s'adresse aux jeunes, est un lieu particulièrement révélateur des comportements des élèves.

1. Gold M., *Status Forces in Delinquent Boys*, Ann Arbor, Michigan University Press - 1963.

2. *La délinquance juvénile et l'école*. Centre d'étude de la délinquance juvénile. Bruxelles. 11^e Colloque 1962.

*Section 2**Les caractéristiques des institutions scolaires susceptibles d'être des facteurs d'inadaptation, voire de délinquance*

Certains travaux ont montré que les taux de délinquance peuvent présenter une répartition fort inégale selon les établissements scolaires. Deux recherches (Londres et Manchester) se sont notamment préoccupées de ce problème.

Peut-on espérer dresser, à la lumière de ces travaux, le portrait type de l'« école délinquante » ? (comme l'appellent les Anglais).

M. Power et son équipe de la *Social Medecine Research Unit* (Université de Londres) se sont consacrés à l'étude de 20 écoles de niveau secondaire, insérées dans le quartier de Tower Hamlets. Ce quartier comporte 200 000 habitants dont la population se présente comme relativement homogène quant au niveau socio-économique. Ces chercheurs britanniques ayant considéré qu'ils pouvaient annuler les facteurs criminogènes inhérents au milieu, puisqu'étant les mêmes pour tous, ont conclu que c'est au sein des écoles elles-mêmes qu'il faut chercher les facteurs expliquant une différence de taux de délinquance qui va de 0,9 à 19 % de l'effectif scolaire¹.

Poursuivant son analyse sur les critères de récidive, cette équipe a été confrontée à l'importance des facteurs familiaux. C'est ainsi « qu'après la première comparution devant le Tribunal, le facteur le plus discriminant a été la situation familiale et, ensuite seulement, mais toutefois encore à un degré significatif, la fréquentation scolaire »².

Il est regrettable que ces chercheurs n'aient pu poursuivre leurs travaux auprès des établissements scolaires et y associer les autorités académiques.

M. Read, thérapeute de consultation psycho-pédagogique à Manchester, a étudié 4 écoles secondaires groupant 2 500 élèves et présentant des taux de délinquance allant de 2,7 à 14,6 %. Il conclut son étude conduite dans une perspective

1. Power, M.J. et al. : *Delinquent Schools?* *New Society*, 19 oct. 1967, pp. 542-543.

2. Cf. la communication de Power M.J. : *Epidemiological studies of delinquency*. Papers given at the Golden Jubilee Conference, May 1967, pp. 196-199.

d'observation participante par les constatations suivantes qu'il classe en deux rubriques :

Atmosphère générale de l'école à haut taux de délinquance, comparée aux autres

- Manque de vie communautaire, d'activités sociales et créatrices.
- Absence d'une bonne organisation de la vie scolaire.
- Peu d'efforts tendant à développer de bonnes habitudes de travail.
- Médiocrité des résultats scolaires des élèves et fort pourcentage d'absentéisme.
- Manque de sécurité parmi les enseignants, provoquant une importante mobilité.
- Peu d'attention prêtée aux écoliers en difficulté, peu de relations individuelles entre maîtres et écoliers.
- Manque de confort et de souci esthétique dans l'aménagement du milieu scolaire.

Personnalité des directeurs des écoles présentant un haut taux de délinquance

- Manque d'autorité réelle et de prestige.
- N'ont que des contacts limités avec le personnel et avec les élèves.
- N'ont qu'une connaissance réduite des antécédents personnels des écoliers et de leur famille ; ils ne considèrent pas ces données comme importantes.
- Semblent avoir un total manque de confiance dans les méthodes psychologiques de traitement des déviations ; ils estiment que l'école ne peut pas faire grand-chose pour contre-carrer les effets d'un milieu familial de bas niveau socio-économique.

Bien que ces recherches soulèvent de délicats problèmes de validation, elles ont le mérite d'attirer l'attention de l'école sur sa part de responsabilité dans le phénomène de la délinquance.

Si l'école, dans certains cas, peut favoriser la délinquance, encore faut-il essayer de préciser à quel niveau de son fonctionnement les risques paraissent les plus grands.

A. *Les fonctions de l'institution scolaire*

(a) *Transmission de valeurs et de normes*

De nombreux travaux (Bourdieu, Girard, McDonald, Cohen, Miller, Kvaraceus)¹ ont montré que les valeurs et normes transmises par l'école sont essentiellement celles ayant cours dans le groupe social « bourgeois », ou, selon la terminologie anglo-saxonne, dans la *Middle Class*. Ces valeurs diffèrent grandement de celles qui sont vécues dans la classe sociale numériquement la plus importante : à savoir celle des travailleurs manuels. La violation des normes est, de ce fait, vécue de manière différente selon l'appartenance sociale du délinquant.

Au niveau de l'école, cette difficulté est particulièrement grande pour les enfants de milieux défavorisés par rapport aux autres, et il arrive qu'ils soient incapables d'assimiler les normes qui leur sont imposées. Cette difficulté les place en marge de deux cadres de références : celui de la famille et du milieu d'origine, et celui de l'école. Si celle-ci ne tient aucun compte de l'arrière-plan socio-culturel de ces élèves, elle se prive de toute possibilité de comprendre leurs besoins réels et leurs difficultés, et ne peut leur apporter une aide quelconque².

(b) *Transmission des connaissances et des techniques*

Il va de soi que les élèves des milieux défavorisés abordent l'école avec un handicap important par rapport aux autres. Leur bagage en connaissances théoriques et en vocabulaire est bien plus léger à l'arrivée. Ils ne peuvent espérer de leur milieu familial l'aide pédagogique et culturelle qui étayerait leurs efforts personnels.

En outre, et pour tous les écoliers, l'école distribue un savoir auquel on fait le reproche d'être stéréotypé et souvent

1. Bourdieu, P., Passeron, J.C. : *Les Héritiers*. Paris, Ed. de Minuit, 1964.

Girard, A. : *La réussite sociale en France*. Paris, P.U.F., 1961, 355 p.

McDonald Lynn : *Social class and delinquency*. London, Faber and Faber, 1969, 239 p.

Cohen, A.K. : *Delinquent boys. The culture of the gang*. N.Y. Free Press of Glencoe, 1963, 198 p.

Kvaraceus, W.C., Miller, W.B. : *Delinquent behaviour*. Washington, National Education Ass., 1960, 147 p.

2. Isambert-Jamati, V. : « L'échec scolaire et la démocratisation de l'enseignement », dans *Cahiers pédagogiques*, 1965, 53, 17-20.

coupé de la réalité. Il en résulte que la formation scolaire prépare mal et insuffisamment les jeunes à s'insérer dans la vie sociale et économique.

(c) Préparation au changement dans une société en mutation

L'école doit non seulement s'ajuster mais également préparer l'évolution de la société. Aux époques de grande mobilité verticale et horizontale, conséquence des progrès de la science et de la technique — et notre société actuelle est en pleine mutation à cet égard — le rôle de l'école est particulièrement complexe, puisque celle-ci devrait rendre les individus aptes à participer à un monde en devenir.

Comme toutes les institutions sociales à caractère normatif, l'école est conservatrice et ne s'adapte au changement qu'avec un important retard. Les réformes s'élaborent très lentement. La lourdeur de l'institution constitue un frein sérieux à la mise en œuvre de ces réformes¹.

(d) Compréhension globale des jeunes

Ce rôle, s'il est théoriquement admis par l'école, est loin d'être assumé par elle sans réticences. On peut dire qu'elle reste attachée à sa mission d'enseignement au sens strict, et que son rôle éducatif passe souvent au second plan. Dans ces conditions, les écoliers à la personnalité plus fragile, et *a fortiori* ceux qui présentent des troubles de comportement de quelque origine que ce soit, voient ces handicaps peser lourdement sur leur carrière scolaire, quel que soit par ailleurs leur niveau d'aptitudes intellectuelles.

B. L'organisation générale de l'institution scolaire

(a) Accès aux études et orientation

Si on examine la population des écoles secondaires selon sa répartition dans les différents secteurs de cet enseignement, on voit que cette répartition se fait encore trop souvent d'après l'appartenance sociale des élèves. De légers correctifs y sont

1. Cf. « L'école conservatrice » de Bourdieu, dans : *Revue française de sociologie*, 1966, 3, pp. 336-342.

Cf. également V. Isambert-Jamati : La rigidité d'une institution : structure scolaire et systèmes de valeurs, dans : *Revue française de sociologie*, 1966, 3, pp. 306-324.

apportés en fonction des aptitudes intellectuelles de certains élèves, et des « passerelles » mises en place entre les différents ordres d'enseignement. Mais la proportion des enfants des classes sociales bourgeoises est plus élevée dans les sections classiques, voie d'accès vers les études supérieures, tandis que les enfants des classes défavorisées se retrouvent dans les sections d'enseignement technique aux débouchés universitaires plus limités.

Cette distribution des écoliers selon des critères de stratification sociale entraîne plusieurs conséquences¹.

Les enfants de bas niveau socio-culturel s'adaptent mal, malgré leurs aptitudes intellectuelles, à l'enseignement de type classique, à la fois pour des raisons pédagogiques (faible soutien du milieu familial), pour des raisons psychologiques (difficulté de se conformer à des normes et références très différentes des leurs), et pour des raisons culturelles (les intérêts et les aspirations étant d'une autre nature)².

(b) Décalage entre l'évolution rapide de la société et l'évolution lente de structures périmées au sein de l'école.

Ce retard reste important, malgré des réformes diverses. Il se manifeste principalement sous divers aspects : programmes et méthodes pédagogiques.

Parmi les aspects négatifs de l'école, diverses études ont mis en évidence :

- le décalage culturel des manuels scolaires notamment pour les élèves issus de familles et de zones déshéritées ;
- le caractère stéréotypé des programmes des écoles secondaires ;
- la variabilité des normes d'appréciation selon les professeurs et les disciplines ;
- le peu d'intérêt pour tout ce qui concerne la vie extérieure à l'école ;

1. A. Sauvy et A. Girard : Les diverses classes sociales devant l'enseignement, *Population Mars-Avril, 1965*, pp. 205-232.

Cf. également : Halsey, Floud et Anderson : *Education, economy and society*. N.Y. 1965 et Floud, J. Halsey, Martin : *Social class and educational opportunity*. N.Y. 1957.

2. Reuchlin, M., Bacher, E. : L'orientation à la fin du premier cycle secondaire. *Une enquête psycho-socio-pédagogique de l'I.N.O.P.* Paris P.U.F., 1969, 392 p.

— l'uniformité des modèles de référence proposés par l'école et leur faible adéquation à ceux, multiples, des autres milieux de vie (dualisme des systèmes de normes)¹.

La masse des connaissances à transmettre s'accroît d'année en année. Cependant, l'école ne peut étendre davantage ses programmes sans demander aux élèves des efforts qui mettent leur santé et leur équilibre personnel en danger².

L'autorité formelle, fondée trop souvent encore sur des critères de réussite, peut susciter chez l'écolier, selon sa personnalité, des réactions ambiguës :

— souci de devenir, par soumission et bonne volonté, une bonne copie conforme du modèle qu'on lui impose ;

— révolte si les modèles proposés lui paraissent inacceptables ;

— indifférence et désengagement progressif s'il se sent incapable soit de se conformer, soit de se révolter³.

(c) Isolement de l'école par rapport aux autres milieux éducatifs

L'école est loin d'avoir reconnu la nécessité de s'ouvrir sur les divers milieux éducatifs et d'avoir admis que la tentative de relation constitue une part inhérente de sa mission. Les recherches mentionnées dans la première partie du présent rapport font apparaître les différences d'aptitudes entre les « bonnes » écoles et les autres face à ce problème. Par ailleurs, l'école apparaît encore trop souvent comme étrangère aux problèmes familiaux de ses élèves. Il n'existe pratiquement pas de dialogue établi structurellement entre ces deux principaux milieux normatifs. Certes, plus le milieu familial est déficient, plus il sera difficile d'intervenir mais plus il sera nécessaire de le faire. Les recherches actuellement conduites en Angleterre par *the National Foundation for Educational Research* dans le cadre du *Constructive Education Project* et qui concernent les relations entre les familles et les écoles semblent indiquer

1. L'expérience suédoise qui a placé l'école au sein de la communauté a beaucoup atténué cette dualité de normes.

2. Debre, R., Douady, D. : *La fatigue des écoliers français dans le système scolaire actuel, recherche de ses causes et des remèdes possibles*, Paris I.N.P. 1962.

3. Cf. l'analogie de ces comportements avec ceux décrits par Cloward, R.A., Ohlin, L.E., dans *Delinquency and opportunity*. London, Routledge and Kegan Paul, 1960, 220 p.

que les enseignants et les chefs d'établissements reconnaissent l'utilité de ces rapports mais qu'ils ne sont pas satisfaits des formes actuelles d'échanges notamment par l'intermédiaire des Associations de Parents d'élèves. Les élèves sont en général moins partisans de ces contacts entre l'école et les familles que les maîtres.

C. Personnel enseignant

(a) Origine sociale

Dans la plupart des pays européens, au niveau du cycle élémentaire et du cycle secondaire, les maîtres dans leur majorité semblent être issus de milieux sociaux modestes. L'accès à la profession représente souvent pour eux une promotion sociale¹ qui, en principe, les fait accéder à la classe sociale supérieure dont ils auront à transmettre les valeurs.

(b) Rôles et statuts

Lorsqu'on assigne à l'école, comme cela devient progressivement le cas, des rôles plus nombreux et plus complexes, on transforme par la même occasion les rôles assignés au corps enseignant². En conséquence, leur statut devrait évoluer parallèlement aux nouvelles fonctions qu'on attend d'eux. Ce n'est pas le cas. On constate chez les enseignants un sentiment permanent d'insatisfaction et d'anxiété, résultat d'antagonismes entre leur rôle et leur statut. Ce vécu quotidien met en péril l'équilibre personnel des maîtres et risque de se projeter sur leur action pédagogique et éducative (cf. O.C.D.E. — Direction des affaires scientifiques, 1968. Étude sur les enseignants en Autriche, Grèce et Suède, 1969 — Étude sur les enseignants en France ; Article de Y. Guyot dans *l'École des Parents*, juillet-août 1969).

(c) Motivations et formation

Pour certains d'entre eux, le choix de la profession répond à des motivations parmi lesquelles la vocation pédagogique n'est pas nécessairement la principale. L'espoir d'une promo-

1. Vincent, G. : *Les Professeurs du second degré*. Paris, A. Colin, 1967, 330 p.

2. Mollo, S. : Représentation de la condition du maître dans la société, *Enfance*, avril-septembre 1966.

Rueff, C. : L'image du maître, *Enfance*, avril-septembre 1966.

tion sociale, le désir de profiter des avantages inhérents à la carrière, parfois même l'échec d'ambitions plus vastes, expliquent le choix. Celui-ci sera d'autant plus préjudiciable aux écoliers et aux enseignants eux-mêmes que les raisons réelles de l'option s'éloigneront des motivations purement pédagogiques.

La formation dispensée aux futurs enseignants peut en partie rectifier les perspectives faussées et leur fournir au moins une bonne connaissance de leur métier. Cependant, les écoles assumant cette formation n'échappent pas elles non plus aux critiques formulées tout au long de ce rapport, notamment celle de mettre plus l'accent sur la mission enseignante que sur la mission éducative.

La réussite scolaire brillante du futur maître ne garantit pas ses compétences en tant qu'éducateur du caractère, de la personnalité, ni en tant qu'animateur du groupe formé par la classe. La formation qui lui est donnée le confronte trop peu, aux niveaux théorique et pratique, avec les aspects dynamiques et inter-relationnels de son futur travail¹.

(d) Hiérarchisation des fonctions

Le corps enseignant, dans certains pays tout au moins, constitue un groupe professionnel soumis à une discipline hiérarchique qui vise aussi bien le contenu et les horaires de programmes que les méthodes pédagogiques. Les maîtres disposent d'une très relative autonomie, par manque de temps d'une part, et par l'obligation d'avoir à en référer à leurs supérieurs pour les initiatives débordant le cadre prévu de leurs fonctions. Ces supérieurs directs (les directeurs d'école) sont eux-mêmes tenus par des directives ou impératifs inhérents à la structure hiérarchique du système.

(e) Lacunes au niveau des relations psychologiques

(a) avec des jeunes : elles découlent des différents points que nous venons d'examiner.

Le dialogue s'avère difficile si la personnalité du maître ne l'y prédispose pas de prime abord. Cette situation, aussi

1. Ferry, G. : Les communications dans la classe. Étude des communications entre les élèves et un professeur dans une classe de 6^e, *Bulletin de Psychologie*, oct. 1968, pp. 81-95.

Debesse, M. : L'éducateur et ses problèmes, *Bulletin de Psychologie*, XV, 9 et 18, 1962.

aberrante soit-elle, se présente parfois dans la réalité selon les motivations qui ont amené le maître à choisir ce métier. Lorsque le maître aime les jeunes et manifeste un réel désir de bien remplir son rôle, il peut avoir manqué de la formation adéquate. Il arrive que, dans des classes trop nombreuses et mal équipées au point de vue matériel et didactique, il ne puisse suffisamment individualiser son travail. Les impératifs du programme le talonnent et lui laissent peu de temps pour des activités propices à l'établissement d'un vrai dialogue, si celui-ci doit déborder du cadre scolaire au sens strict.

Mais les maîtres, insuffisamment préparés, présentent rarement les compétences indispensables pour établir une relation efficace avec les écoliers en difficulté qui, de ce fait même, sont toujours des éléments difficiles et perturbants dans le groupe.

Un autre aspect du problème est l'établissement de bonnes relations entre les écoliers eux-mêmes. Le système scolaire basé sur l'autorité du maître tend à favoriser le type de relations dit « en rayons de bicyclette », c'est-à-dire centré sur le maître. Le travail compétitif, sanctionné par les examens et le classement des élèves, laisse peu de place à la coopération et à la solidarité vécue. Le statut de l'élève parmi ses pairs, nous l'avons vu, a tendance à être le même que celui qu'il occupe aux yeux de l'enseignant. Dès lors, si l'élève rejeté par ses pairs l'est aussi par ses maîtres, il a peu de chance de s'intégrer dans la collectivité scolaire.

(b) avec les familles des jeunes : si le maître est convaincu que sa fonction consiste exclusivement à enseigner, il ne verra évidemment l'écolier que sous l'aspect strictement scolaire. Si la compréhension de son rôle et son talent personnel lui permettent d'être en outre un éducateur, il aura conscience des dimensions extrascolaires de l'enfant, et notamment de son appartenance à un milieu familial ayant des caractéristiques propres, lesquelles, s'il y est attentif, peuvent l'éclairer sur l'origine de bien des comportements marginaux de l'enfant. Dans le meilleur des cas, les maîtres vont jusqu'à poser ce diagnostic, mais ne sont ni armés ni compétents pour entreprendre avec la famille un dialogue à valeur thérapeutique. Si l'école où il enseigne ignore elle-même cette dimension de son rôle, il subsiste peu de chances pour qu'un tel travail se fasse ou soit même entrepris. Les réunions de parents, aussi méritoires soient-elles, ne font qu'effleurer les problèmes et ne posent pas, parmi ceux-ci, les plus graves et les plus urgents.

En conclusion, tout ce qui précède met en lumière les différentes manières selon lesquelles l'école — de par son rôle, ses

structures et son fonctionnement — peut entraver l'intégration sociale de l'enfant et lui rendre difficile, les facteurs étant cumulés, une bonne identification au milieu scolaire.

Or, plus le jeune est vulnérable, plus cette identification lui est nécessaire.

CHAPITRE II

L'ENSEIGNEMENT, LA SOCIALISATION ET LA DÉLINQUANCE

Le rôle de l'école dans une société pluraliste, en rapide évolution, a été analysé dans le chapitre précédent. Nous allons maintenant examiner les interactions entre les facteurs individuels et les facteurs sociologiques. Cet examen sera effectué dans une optique plus théorique, en vue d'en faire ressortir les conséquences pour les recherches entreprises dans ce domaine. Après cette analyse conçue quelque peu restrictivement, nous concentrerons notre intérêt dans le chapitre suivant (Chapitre III) sur l'élève dans une école déterminée.

Les premières études criminologiques ont porté sur des variables bien définies et les ont reliées aux cas de délinquance connus. Elles ont naturellement abouti à la découverte de corrélations entre les délits commis et la personnalité de l'individu, ses tendances à l'extraversion ou à l'introversion, son milieu social, les principes d'éducation adoptés dans sa famille, le climat affectif de son foyer, ainsi qu'un certain nombre de facteurs d'ordre psychologique, psychiatrique et sociologique. Certes, les rapports établis n'étaient jamais très étroits. Ils permettaient simplement de formuler des hypothèses un peu moins hasardeuses sur la délinquance prévisible.

La prise de conscience de la complexité des mécanismes de causalité a donné naissance à l'anti-théorie de la causation multiple¹. Les corrélations multiples, associées en tant que critères aux cas de délinquance connus, ainsi qu'un nombre souvent élevé de variables, que l'on savait liées à la délinquance, ont servi de prédicteurs, et facilité la mise au point de systèmes permettant de prévoir la délinquance avec une précision assez remarquable. Ces systèmes, toutefois, dépendent de l'époque et de la culture au sein desquelles ils sont établis. Le poids de certaines des variables de ces équations ne fournit aucune information d'ordre causal. Dans l'ensemble, nous demeurons impuissants lorsqu'il nous faut aborder l'étape suivante des travaux et choisir les mesures à prendre pour lutter contre la délinquance.

1. Wilkins, L.T. : *Social deviance*, Tavistock Publications, 1964.

Nous savons que certaines variables possèdent un pouvoir prévisionnel et nous en connaissons un certain nombre qui jouent vraisemblablement un rôle causal, mais ces connaissances n'ont pas donné lieu à la mise en œuvre de mesures efficaces. Les relations supposées ont souvent été implicitement interprétées comme des relations causales. Or, les variables qui ont été étudiées ne constituent pas les causes de la délinquance, mais indiquent simplement les conditions ou les traits qui, chez certains individus, ont accru les risques de délinquance. Les facteurs en question doivent être analysés en facteurs d'ordre psychologique pour devenir des causes de délinquance. « Un facteur n'est une cause que s'il devient un motif. ¹ » Le délinquant n'est pas une personne qui présente certaines caractéristiques ou handicaps particuliers, c'est sans doute une personne qui est en butte à certains problèmes de maturation et de développement.

Pour progresser, c'est-à-dire approfondir nos connaissances et ainsi pouvoir mettre au point des mesures permettant de lutter efficacement contre la délinquance, dans le cadre des établissements scolaires par exemple, il convient d'envisager le problème sous un nouvel angle.

Il paraît indispensable de postuler que la réalité complexe est régie par des lois générales et compliquées. Les théories fondées exclusivement sur l'individu, la théorie psychanalytique par exemple, peuvent donner aux éducateurs quelques éléments susceptibles de les aider à éliminer la délinquance et à favoriser l'adaptation des individus. Le mode d'action le plus prometteur, néanmoins, semble être un examen approfondi des interactions qui s'exercent dans certains secteurs limités du vaste domaine à étudier et l'approche de ces secteurs un par un, au lieu de s'obstiner à préciser les coefficients de régression des facteurs isolés ou multiples déterminant les équations prévisionnelles établies pour l'ensemble de la population.

Ces études d'interaction sont effectuées grâce à des systèmes ouverts comportant de nombreuses variables mesurables et beaucoup d'autres dont il est impossible d'évaluer l'importance. De ce fait, il est nécessaire de travailler sur des modèles partiels et simplifiés, où ne figurent que certains éléments de l'ensemble complexe du problème, lequel est représenté par un modèle global plus général et jusqu'à présent dénué de structures rigoureuses.

1. Glueck S. et E., *Physique and delinquency*, New York, 1956.

Dans les paragraphes qui suivent, certains aspects de la situation de l'individu seront analysés du point de vue socio-psychologique. Quelques mécanismes du processus de maturation et de développement seront liés à un modèle théorique inspiré d'un certain nombre de théories, dont chacune a une valeur limitée. C'est à partir de cette théorie synthétique qu'il semble possible d'engager des recherches sur le rôle des établissements scolaires dans la prévention de la délinquance juvénile.

On trouvera plus loin la description d'une méthode destinée à guider ces projets de recherche. Il sera fait également mention de quelques-unes des études européennes portant sur certains aspects des problèmes qui nous intéressent.

Section 1

I. Le cadre social multiforme de l'individu

Dans la société pluraliste qui est la nôtre, l'individu appartient à de nombreux groupes. A la famille s'ajoutent le groupe des congénères, la classe sociale, les divers groupements auxquels l'enfant participe pendant ses heures de loisirs et, plus tard, les autres associations auxquelles il adhère une fois entré dans la vie professionnelle. Les caractéristiques de ces groupes peuvent être analysées sous deux angles particulièrement importants que nous allons distinguer.

(a) Les principes : les systèmes de normes et de valeurs

Tous les groupes possèdent des principes que leurs membres doivent accepter plus ou moins totalement sous peine d'être exclus. Ces principes leur imposent un certain comportement, l'adoption de certaines attitudes et le respect de certaines valeurs. Les divers groupes ont en général bien des valeurs fondamentales communes, mais diffèrent à d'autres égards. Il existe par exemple des différences considérables entre les divers groupes sociaux, politiques, religieux, etc. Dans chaque pays, il existe également des minorités (immigrants) qui ont un passé culturel original. Aujourd'hui, les individus apprennent rapidement à tolérer les exigences très différentes des divers groupes auxquels ils appartiennent, à y répondre et à adopter le comportement que l'on attend d'eux dans diverses circonstances, sans pour autant avoir l'impression de ne pas y adhérer.

Les normes se modifient constamment. Les groupes possédant des systèmes normatifs stables risquent d'avoir des diffi-

cultés à recruter de nouveaux membres. Il est donc nécessaire que l'école suive de près, ou, mieux encore, dirige l'évolution en la matière.

Les enfants qui fréquentent les établissements scolaires et sont soumis à leur système relativement uniforme sont issus de familles dont les échelles de valeurs sont fort différentes. Ils y rencontrent des enfants appartenant à d'autres milieux sociaux et ayant sur la vie des conceptions très diverses. Or, il est rare que les enfants soient préparés à résoudre de tels conflits. C'est pourquoi la scolarité a une grande importance pour leur développement. Les valeurs inculquées dans les écoles sont généralement considérées comme celles de la bourgeoisie, ce qui rend la situation particulièrement difficile pour les enfants issus de milieux sociaux plus modestes, c'est-à-dire les enfants dont l'origine sociale est déjà telle que, pour d'autres raisons, elles les prédisposent à une mauvaise adaptation. (Cf. Chap. I — Section 2-A.)

Les valeurs inculquées aux élèves sont également, en règle générale, des valeurs périmées. Au lieu de contribuer, de façon constructive, à l'évolution des normes, l'école exerce une influence conservatrice. La cause est évidente. Il est beaucoup plus facile de faire admettre des principes immuables que de faire admettre des principes en cours d'évolution et de développer l'esprit critique des élèves.

(b) *Les systèmes de sanctions*

Les différents groupes peuvent avoir différents systèmes de sanctions pour faire admettre leurs principes aux nouveaux membres, aux enfants par exemple.

Les systèmes autoritaires comportent une surveillance et des peines sévères. A l'opposé, un système démocratique aurait pour objet essentiel de susciter un sentiment d'appartenance. L'appartenance au groupe a une telle importance que les normes de ce groupe sont alors acceptées.

Les débats tenus au cours des dernières décennies ont souligné, peut-être trop, cet aspect du transfert des normes. Plus important encore est le climat affectif créé par les groupes normatifs — c'est-à-dire essentiellement par la famille qui élève les enfants et par les éducateurs qui poursuivent leur instruction. La coloration émotivo-affective de l'encadrement est réputée comme la plus efficace. L'enfant a besoin d'affection, de sécurité et d'appartenance. Ce besoin est également ressenti par les adolescents, même s'il se mêle chez eux à un désir de voir se

crystalliser et s'affirmer leur propre personnalité (Lawrey, 1944). Cet aspect est probablement lié au climat relationnel autoritaire ou démocratique mais il est sûrement le plus important des deux. La structure du groupe autoritaire appelle un transfert des normes — et limite les risques de délinquance — à condition que l'atmosphère soit chaleureuse et se caractérise par un respect mutuel. S'il n'existe aucun rapport affectif, l'éducateur, s'il veut obtenir l'observance des règles, se voit contraint d'imposer une discipline stricte : les normes sont observées seulement pendant les périodes de surveillance. Lorsque les membres du groupe — les écoliers par exemple — ne sont soumis à aucune discipline, ils risquent d'entrer plus avant dans la délinquance s'ils n'ont pas acquis suffisamment de maturité. En pareil cas, les normes n'ont été ni transférées ni intériorisées ; les jeunes ont adopté les principes d'autres groupes, ce qui transparait dans leur comportement dès que la discipline cesse de leur être imposée.

Le besoin qu'éprouve l'individu d'appartenir à un groupe devrait être mis à profit dans le cadre du système d'enseignement. La méconnaissance de ce fait peut entraîner l'expulsion de tel ou tel individu du groupe auquel nous désirons le voir se joindre et son admission au sein de bandes constituées par d'autres adolescents se trouvant dans la même situation. L'organisation de nos écoles, qui impose une répartition des enfants par âge, favorise de tels phénomènes. Ces bandes sont à l'origine de ce que Coleman¹ a appelé une culture de jeunes bien distincte. Si les normes de ces bandes et le comportement logiquement adopté par leurs membres sont en opposition avec les règles et les lois de la société, nous nous trouvons en présence d'une sous-culture délinquante². Les objectifs de ces bandes correspondent à leurs besoins présents. Selon Cohen, les enfants qui appartiennent aux classes ouvrières se fixent de tels objectifs immédiats, alors que les enfants des milieux bourgeois agissent surtout en fonction d'idéaux plus durables. Dans les sociétés où cette distinction est manifeste, la sous-culture constituée par les bandes de délinquants attire bien davantage les membres des classes sociales plus modestes. Sutherland³ insiste sur la théorie de l'association différentielle, selon laquelle le comportement du délinquant s'acquiert. Cette théorie est

1. Coleman J., *The adolescent society*, New York, The Free Press of Glencoe, 1961.

2. Cohen A.K., *Delinquent Boys : The Culture of the Gang*, Glencoe, 1955.

3. Sutherland E.H., *Principles of Criminology*, 5th ed. Chicago, Philadelphie, New York, 1955.

limitée, mais ses principes essentiels méritent d'être intégrés à une théorie plus générale. L'aspect d'apprentissage explique pourquoi, dans bien des cas, des jeunes ont cessé de se soumettre et sont entrés dans la délinquance après s'être joints à une bande.

II. Identification et intériorisation

L'image du moi naît et se développe au contact d'autrui. Le comportement que l'entourage attend d'un individu a une énorme influence sur la façon dont ce dernier se juge.

Les personnes qui jouent le rôle le plus important à cet égard sont les membres des groupes où l'individu se sent à l'aise et où il peut satisfaire ses aspirations les plus fondamentales ; l'image du moi est fonction de l'intégration et de l'épanouissement de l'individu au sein de ces groupes, lesquels sont qualifiés de groupes de référence. La famille y occupe une place de tout premier plan ; c'est en son sein que l'enfant peut trouver la sécurité dont il a un besoin essentiel, ce qui crée généralement de solides liens d'affection.

A l'école, l'enfant fait partie d'une classe et, éventuellement, d'autres groupes constitués pour des activités spéciales. Ces groupes de travail jouent également un rôle considérable dans les processus de socialisation et peuvent être conflictuels pour les enfants dont l'encadrement familial a été insuffisant.

Ces groupes vont imposer des normes, fixer celles qui doivent être intériorisées, c'est-à-dire acceptées personnellement par l'individu, qui peut toutefois être amené, par loyauté ou affection, ou encore pour être admis dans un autre groupe, à accepter des valeurs appartenant à des échelles différentes. Celui-ci éprouve des difficultés, surtout s'il s'agit d'un enfant.

L'école constitue souvent ce second groupe de référence, qui exige que l'élève se conforme à ses règles et à ses principes et fasse ce qu'elle attend de lui. Dans bien des cas, c'est là une source de conflit, tout particulièrement pour les jeunes issus de milieux sociaux modestes. La façon dont ces problèmes et ces conflits sont réglés a une immense importance. Dans les cas défavorables, la prise de conscience de l'incompatibilité des diverses exigences peut conduire l'enfant à se détourner de l'école : c'est ainsi que se crée parfois, au cours des années de scolarité, un véritable cercle vicieux, l'enfant ayant le sentiment d'être un intrus, un rebut de l'école et de la société qu'elle représente. C'est là un facteur essentiel dans le développement de la délinquance juvénile : le facteur qui transforme en motifs

les tendances sociales ou individuelles. Les difficultés de cet ordre peuvent naturellement, dans d'autres cas, poser d'autres problèmes d'adaptation : la délinquance juvénile n'est qu'un des phénomènes découlant d'une adaptation pénible.

Certains enfants font l'objet de pronostics négatifs quand ils entrent dans un nouveau groupe, par exemple lorsqu'ils accèdent à une nouvelle classe ou commencent leur scolarité. L'attitude adoptée à leur égard peut provoquer le comportement prévu. Le jeune élève vif et actif qui est surpris en flagrant délit de vol, par exemple, est catalogué comme un futur voleur. Cet élève est considéré comme un paria et il le sent fort bien. La tendance à juger la nature d'un individu d'après tel ou tel de ses actes contraint celui-ci à perpétuer cet acte. Traiter une personne comme un être qui s'écarte immanquablement et non occasionnellement du droit chemin revient à formuler une prophétie dont on force la réalisation.

Pour s'adapter convenablement à un milieu, il importe d'en discerner correctement les facteurs essentiels. Les autres personnes évoluant dans ce milieu en constituent les principales composantes. Les enfants qui entrent en contact avec de nombreux groupes dont les membres ont des origines sociales, des vocations et des âges différents, ont plus de chances de comprendre l'ensemble du milieu social que les enfants qui ne frayent qu'avec un nombre limité de congénères dont l'origine, l'intelligence et l'âge sont sensiblement les mêmes. C'est pourquoi, dans bien des pays, on s'efforce de grouper les enfants issus de milieux socio-économiques différents dans les mêmes classes pendant une grande partie ou tout au long de la scolarité obligatoire — en créant des *comprehensive schools*. Le but en est de contrebalancer l'apparition de sous-cultures particulières, avec tous les inconvénients qu'elles comportent — tout particulièrement pour les adolescents eux-mêmes — en supprimant notamment la ségrégation opérée dans les établissements scolaires selon l'âge des élèves.

Il semble que l'homme ait généralement besoin d'appartenir à un groupe et d'y être accepté. Il est possible, toutefois, que le caractère de ce groupe importe peu et qu'il puisse se composer de l'enfant et d'une seule autre personne. Les résultats d'une enquête montrent que la famille remplit son rôle, même si un seul des parents apporte l'affection et le sentiment de sécurité, qu'il s'agisse du père ou de la mère¹. Néanmoins,

1. McCord W. et McCord J., *Origins of crime. A new evaluation of the Cambridge-Sommerville Youth Study*, New York, 1959.

si l'un des parents — ou les deux — rejette les normes de la société, il crée chez l'enfant un terrain propice à la délinquance. En étendant ces résultats, on est en droit de supposer que si un enfant trouve en classe un groupe — et *a fortiori* un professeur — qui l'accepte et répond ainsi à un besoin auquel ses parents n'ont pas su répondre, son évolution peut être radicalement différente. Or, ce n'est pas souvent le cas, et il y a à cela de nombreuses raisons. L'enfant qui a un tel passé est généralement un enfant difficile et la fermeté qui est adoptée à son égard constitue à ses yeux une attitude permanente : il se sent rejeté. C'est ainsi qu'il devient un être marginal. Cet enfant, en effet, éprouve des difficultés à faire ce que l'on attend de lui et, en conséquence, ne peut acquérir de cette façon le sentiment d'appartenance.

Les personnes qui peuvent apporter à l'enfant l'affection, l'appartenance et la sécurité qu'il réclame au cours des toutes premières années feront l'objet d'une identification — et l'attitude de ces personnes a naturellement une grande importance. Lorsque, dans une famille unie, les parents sont délinquants, ils peuvent fort bien dresser leurs enfants contre la société. Les attaches affectives qui relient ces enfants à leur famille rendent difficiles les tentatives effectuées par les éducateurs pour modifier les principes acquis. Les sanctions prises peuvent être inefficaces, car aucun lien affectif ne peut faire souhaiter à l'enfant l'appartenance au groupe scolaire. En outre, si l'enfant juge ces sanctions injustes : elles viennent confirmer ce qu'il attendait d'une institution de la société. Ces sanctions creusent l'écart qui le sépare des normes de la société et de l'école. L'enfant cherche à s'identifier de plus en plus aux objets d'identification — c'est-à-dire à ses parents — et à répondre à leurs espérances. Ce comportement est naturel, car c'est de ses parents qu'il a reçu la sécurité voulue. Il a intériorisé leurs normes. L'image que l'enfant se fait de lui-même correspond de plus en plus aux ambitions de ses parents. Il s'agit là d'une délinquance « héritée » (Jonsson¹). Ce type de délinquance s'est révélé particulièrement difficile à traiter.

Selon cette analyse, il semble que les enfants qui se trouvent au seuil de la délinquance lorsqu'ils abordent le monde scolaire, sont :

(a) ceux qui ont un encadrement familial défavorable,

1. Jonson G. : *Delinquent boys, their parents and grandparents*, Copenhagen, 1967.

c'est-à-dire un foyer incapable de constituer un groupe de référence ;

(b) ceux qui appartiennent à une famille dont l'échelle de valeurs est différente ou opposée à celle de l'école et de la société (probablement la minorité).

Dans les deux cas, le comportement de l'enfant est tel que les mesures correctives risquent fort d'être inappropriées. La seule solution valable consiste — dans les deux cas — à intégrer d'abord l'enfant au sein du milieu scolaire. Pour que les sanctions aient des effets vraiment durables, il faut que l'école devienne le groupe de référence de l'enfant. Or, cet objectif ne peut être atteint que si l'école apporte à l'enfant ce que son foyer n'a pas su lui apporter : les sentiments de sécurité et d'appartenance. Les liens affectifs qui se créent peuvent alors faire apparaître l'échelle des valeurs souhaitée et permettre son intériorisation par l'enfant. Au cours de ce long cheminement, l'épanouissement de l'enfant peut susciter en lui la « droiture » qui est un gage indirect de bonne conduite. Au fur et à mesure que le comportement de l'enfant s'améliore, il devient plus facile de diriger les activités du groupe et également de resserrer les liens affectifs unissant professeurs et élèves. Cette méthode doit permettre de remodeler systématiquement l'idée que les enfants se font d'eux-mêmes et de restructurer leur conscience. Le moi chaotique qui peut être la conséquence d'un mauvais encadrement au cours des premières années doit être transformé et c'est peut-être au début de la scolarité que cette transformation est encore relativement réalisable ; il s'agit de constituer un groupe de référence solide.

Ainsi, l'école doit apporter aux enfants particulièrement vulnérables tout ce qui leur a fait défaut. Il importe, dès lors, de connaître les enfants et leurs antécédents, de leur offrir des activités variées et un enseignement individualisé et d'organiser leur travail sous des formes diverses en les rassemblant par petits groupes. Il ne faut pas tomber dans l'excès inverse de tolérance et d'absence de règles : pour que l'enseignement soit efficace, les normes et les sanctions doivent être faciles à comprendre et à généraliser. Les sanctions doivent pouvoir être comprises, mais ne doivent pas entraver la création de l'ambiance chaleureuse nécessaire.

La discipline directe — ou la surveillance — ne doit pas être trop relâchée. Les fautes commises doivent être remarquées et doivent exposer leurs auteurs à des sanctions — expérience riche en enseignements. Une discipline trop souple

ouvre la voie aux abus et nuit aux efforts de socialisation entrepris par l'école.

Le cercle vicieux de l'héritage social peut plus facilement être brisé au début de la scolarité. Plus tard, les difficultés sont souvent insurmontables.

Il s'agit d'assouplir les systèmes de valeurs des enfants et de leur faire adopter une attitude critique à l'égard des principes qu'ils ont eux-mêmes choisis, d'où la difficulté de leur inculquer des valeurs nouvelles. Il n'est pas possible de faire appel à des valeurs universellement acceptées. Dès le plus jeune âge, une attitude d'évaluation critique devrait remplacer l'acceptation d'emblée des valeurs reconnues dans un milieu donné.

III. *Les aspects du moi et son évolution*

Cooley (1902) a parlé d'un « moi » réfléchi *looking-glass self* pour bien faire entendre que la compréhension qu'on a de soi est conditionnée par le reflet du milieu environnant, des attitudes et des espérances que l'on ressent chez autrui à son égard.

Dès les premières années, l'individu acquiert un sentiment de son corps et de son identité qu'il garde toute la vie malgré ses nombreuses transformations. Par ses rapports avec son environnement, l'enfant réalise bientôt qu'il est un être issu de ses rapports avec son milieu. Cet être éprouve parfois des menaces contre son existence et affirme ce qu'il considère ou ressent comme ses droits face aux prétentions des autres. Le défi et l'affirmation de soi ont souvent pour objet de mettre à l'épreuve l'identité de l'*ego* et ses rapports avec tel ou tel élément du milieu.

L'environnement proche est intégré en partie dans l'*ego* par l'engagement, les associations, les relations et l'identification. Cette extension du moi commence dès avant l'école et se poursuit toute la vie, mais elle est surtout importante dans les premières années scolaires et pendant l'adolescence.

L'adolescent s'efforce de clarifier l'image de son identité, de cristalliser son *ego*. C'est pour lui la tâche essentielle¹. Cet effort prend pour principaux points de comparaison les garçons et les filles du même âge (Allport, 1961).

1. Eriksson E.H., *Insight and responsibility*, N.Y., 1964.

Au cours de ces années, l'image du moi acquiert une nouvelle dimension : une projection plus lointaine, le choix d'un mode de vie, des objectifs professionnels et une philosophie de l'existence. Dans ces décisions, l'individu tient à se montrer indépendant et à avoir le sentiment que le facteur décisif est une impulsion venue de lui-même.

L'appréciation de soi qui prend forme et se modifie ensuite peut être étudiée sous quatre aspects :

(a) La notion et l'appréciation intime de soi-même : le moi proprement dit.

(b) La notion de la manière dont les autres perçoivent, estiment et évaluent l'individu dans telle ou telle situation : le moi social.

(c) La notion d'un moi souhaitable, objet des aspirations, qu'il s'agisse d'un comportement, d'une réussite matérielle ou d'un caractère : le moi idéal.

(d) La notion d'un moi futur tel qu'on prévoit qu'il se manifesterà à l'âge adulte impliquant, par exemple, un statut professionnel et social, c'est-à-dire le « moi en gestation ».

Certes, des enquêtes ont montré que l'image du moi dépend de facteurs constitutionnels¹, mais c'est surtout par l'apprentissage que se forme l'identité du moi. On peut la définir comme une perception de l'*ego*, une partie de la perception sociale totale et dont l'apprentissage va de pair avec le développement. La conscience est une partie du moi. On peut la considérer comme acquise et développée par l'identification. Pendant l'adolescence, la nature et les fonctions de la conscience se modifient : l'habitude d'obéir cède la place à l'acquisition d'un système de valeurs qui donne les moyens de se comporter d'une façon plus générale : être soi-même.

C'est dans un milieu changeant, dans un véritable milieu d'apprentissage social que l'adaptation et l'épanouissement réaliste et sain du moi ont les meilleures chances d'aboutir. Les discussions en classe peuvent contribuer à donner les moyens d'ouvrir les yeux sur la vie et elles ont un intérêt particulier pour les enfants venus d'un milieu social dépourvu d'idéologie unitaire. Le milieu doit comprendre des gens différents par l'âge, les particularités du langage, les valeurs, la façon

1. Juckhat, M. Leistung, Anspruchsniveau und Selbstbewusstsein, *Psychologische Forschung*, 1937, 22, 89-179.

de vivre, etc. Mais l'apprentissage peut être plus ou moins efficace. L'environnement de cet apprentissage, en l'occurrence le stimulus, peut être plus ou moins efficacement et systématiquement structuré. Un stimulus trop violent à un âge trop précoce avec des composants incongrus risquent d'engendrer la confusion. Dans les premières années de la vie, il peut en résulter un sentiment d'insécurité et d'angoisse qui rend l'apprentissage difficile et atténue le goût de ce type de connaissances et d'expériences ainsi que la possibilité de percevoir le moi et son milieu social. De nos jours, les enfants se trouvent tôt exposés aux nombreux stimulus des communications de masse, des changements de milieux, des voyages, de la vie en société, de l'école et des loisirs. Bien des enfants peuvent y trouver des difficultés à assimiler les rapports qui se créent avec l'image de leur moi. Un autre facteur qui rend plus difficile l'évolution du moi est la modification rapide des normes sociales qui caractérise la vie contemporaine. Une perception chaotique du moi peut provoquer pendant l'adolescence, où la perception du moi a un vif besoin de cristallisation, une crise aiguë au cours de laquelle l'inadaptation peut se manifester sous diverses formes, par exemple un comportement névrotique qui entraîne de grandes souffrances ou encore une délinquance juvénile sortant de la normale.

Dans sa lutte pour assimiler l'image de son moi, l'individu met à l'épreuve certaines valeurs, notamment parmi celles qu'il a autrefois acceptées. Il les met à l'épreuve en les discutant, en marquant une opposition. Il peut manifester activement cette opposition en se comportant contrairement à l'attente du monde adulte. C'est ce que l'on appelle dans certains cas le défi, le comportement adolescent. Dans d'autres cas, quand les normes sont fixées et légalisées, c'est ce qu'on appelle crime ou délit : l'individu est un jeune délinquant traduit en justice ou devant l'instance responsable.

Les enquêtes sur la délinquance avouée par les adolescents au cours de ces dix dernières années ont montré que les jeunes garçons qui n'ont jamais commis de délits sont très rares. En d'autres termes, il est normal d'enfreindre la loi à tel ou tel moment. En règle générale, cependant, l'adolescent met à l'épreuve l'identité de son moi par le moyen de délits mineurs. Son but n'est pas de faire le mal ni généralement de satisfaire un besoin de propriété, mais de se soumettre à une épreuve. Cette mise à l'épreuve prend d'autres formes chez les jeunes filles, ce sont des actes sexuels ou autodestructeurs. L'adolescent en général n'a pas besoin de nombreuses épreuves. Il ne commet pas de nombreux délits.

Pendant ses crises plus ou moins apparentes, l'adolescent éprouve des sentiments d'insécurité et d'angoisse croissante qu'il cache soigneusement à ceux de son âge et aux adultes. La tension intérieure qui en résulte a pour effet d'atténuer les inhibitions qui s'opposaient jusqu'alors aux actes en raison des normes qui avaient été assimilées.

Section 2

(a) *Modèle inspiré par la psychologie de l'apprentissage*

Les leçons des expériences faites sur le conditionnement inhibiteur ont été appliquées au processus de socialisation sous une forme qui est pleine d'enseignements pour le problème de la délinquance juvénile. A la suite d'infractions aux normes, l'éducateur cherche à avoir une influence sur l'enfant et il utilise un état d'angoisse en choisissant une sanction telle que, par association, une réaction conditionnée inhibe ultérieurement des impulsions qui autrement provoqueraient le comportement redouté. D'après Sears¹, la sanction négative consiste à priver temporairement le sujet d'amour, de soutien et d'intimité, tandis que la sanction positive a pour objet d'assurer et d'entretenir la qualité de la relation émotivo-affective. La crainte de perdre cette sécurité est justement l'état d'angoisse dont on tire parti. Cette méthode doit surtout réussir dans les familles dont les membres entretiennent des relations chaleureuses et où l'on a recours de temps en temps avec souplesse à de pareilles mesures d'isolement socio-affectif. Il importe que l'enfant puisse percevoir les impulsions et les situations génératrices de ces sanctions lorsque le comportement se déclenche. Comme chaque situation peut être considérée comme unique, ce n'est qu'en généralisant qu'on peut atteindre le but. L'efficacité de la méthode dépend alors également de l'habileté de l'éducateur à expliquer les aspects généraux de la situation ayant provoqué la sanction.

Le langage² des professeurs appartenant aux classes moyennes et supérieures s'y prête mieux que le langage populaire qui a cours dans les classes inférieures de la société et qui n'a ni la souplesse ni la précision nécessaires pour véhiculer des

1. Sears, R.R., Maccoby, E.E., et Levin, H. *Patterns of child rearing*, New York : Harper, 1957.

2. Bernstein, B. *Social class and linguistic development : a Theory of social learning, Education, Economy and Society*, Flaud, Anderson, Glencoe, 1961.

principes généraux et faire comprendre les rapports entre les divers événements. Les sanctions incomprises risquent d'avoir des effets contraires à ceux qu'on en attend.

D'après la théorie avancée par la psychologie de l'apprentissage, l'introverti est plus réceptif au conditionnement inhibiteur que l'extraverti. Autrement dit, les enfants introvertis se laissent plus facilement conditionner et acquièrent mieux le comportement qui est conforme aux normes. A l'égard des enfants extravertis, il faut appliquer beaucoup plus strictement la méthode pour que la socialisation suive le processus souhaité. De même, l'enfant émotionnellement stable apprend plus facilement que l'enfant instable¹. Dans la famille, la stricte application d'un pareil modèle ne peut certainement pas être la règle. C'est ce qui peut expliquer les différences de fréquence des comportements délictueux entre des adolescents de personnalité ou de constitution différente. S'il n'est pas raisonnable de croire à l'hérédité de la délinquance, par contre, la résistance constitutionnelle aux conditionnements inhibiteurs est une notion utile².

La théorie suppose qu'après le conditionnement, une réaction d'angoisse devant un stimulus conditionné inhibe les impulsions vers un certain comportement. La différence entre la force de cette réaction d'angoisse et la réaction normale, c'est-à-dire l'angoisse latente, doit être assez grande pour être perceptible. Si le degré d'angoisse avant la stimulation ou, disons, la tentation, est élevé, ou bien si les circonstances atténuent plus ou moins à ce moment-là la réaction d'angoisse, il peut se faire que l'inhibition ne se produise pas. Voilà pourquoi des gens normaux et bien conditionnés peuvent de façon souvent « inexplicable » violer les lois ou les commandements quand ils sont dans un état d'angoisse ou sous l'effet, par exemple, de l'alcool. Les enfants dont le niveau d'angoisse est élevé ont du mal à percevoir les signaux d'arrêt que le processus de socialisation aurait dû déclencher. Certains de ces enfants peuvent tomber dans la délinquance, d'autres être inhibés ou obéissants à l'excès.

Les enfants extravertis, les enfants très angoissés et les enfants éloignés de leur famille et peu doués sur le plan du langage, sont, d'après ce modèle, les plus vulnérables devant la dif-

1. Eysenck, H.J. *Crime and personality*, Routledge and K. Paul, 1964.
2. Cf. Rolland, M., Bernard, M.J. Etude de la formation d'un conditionnement E.E.G. et d'un conditionnement opérant chez un groupe de jeunes délinquants, *Annales de Vaucresson*, n° 6, 1968, pp. 75-111.

ficulté d'acquiescer les normes que les éducateurs souhaitent leur inculquer. Il existe aussi un rapport entre le système des sanctions et le niveau le plus instinctif de l'angoisse. Un enfant éloigné d'une famille où les sanctions sont passives, inexistantes (laissez faire), inconséquentes, brutales, distribuées pour contre-carrer les aspects gênants du comportement de l'enfant et non pour développer sa personnalité, etc., éprouve des difficultés devant le processus de conditionnement. Mais en outre il tend à acquiescer un haut degré d'angoisse, qui rend plus difficile l'apprentissage dans le sens de la socialisation, même quand les sanctions sont appliquées correctement. Ces enfants sont tantôt inhibés, tantôt encouragés à des activités visant à remplacer par des satisfactions de substitution le manque de sécurité, d'acceptation, d'estime, de succès, de débordement physique et psychique. Le délit qui donne une réputation de courage et qui procure de l'argent ou des biens peut être perçu comme une évasion devant un sentiment d'insatisfaction, comme une compensation ou une revanche et un défi à l'autorité, peut-être même comme une façon détournée d'attirer la sollicitude ou du moins l'attention (cf. les comportements chez l'enfant de 3 ans).

L'effet des sanctions sur certains comportements peut être négatif si le délinquant n'en a pas compris ni accepté le motif. L'enfant normalement très angoissé agit sans percevoir émotionnellement son acte comme un délit parce qu'il n'a perçu aucun signal d'arrêt, l'augmentation d'angoisse aiguë ayant été trop faible. En pareil cas, la punition risque de faire rejeter les normes qu'on veut inculquer au lieu de les faire accepter. L'enfant éprouve alors la sensation d'être exclu du groupe qui admet ces normes, ce qui accroît son sentiment d'insécurité, d'isolement et d'angoisse. Une répétition de sanctions risque de renforcer l'impression d'isolement¹. Quand il évolue dans ce cercle vicieux, l'adolescent, surtout dans une grande ville, a de fortes chances d'entrer en contact avec des enfants placés dans la même situation. Il se forme une bande qui donne à ses membres un sentiment d'appartenance, d'insertion et cette bande devient une communauté de remplacement offrant une sensation de sécurité à ses membres. Il y a aussi de fortes chances pour que la bande adopte des normes contraires à celles de la société qui la rejette, normes qui sont antisociales et finissent par constituer une « sous-culture délinquante »².

1. Becker, H.S. *Outsiders, studies in the sociology of deviance*, N.Y., London, 1963.
2. Cohen, A.K. *Delinquent boys: The culture of the gang*, Glencoe, 1955.

La délinquance passe donc dans ce cas-là par des formes *asociales*, (ces formes, qui sont normales dans certaines phases de maturation et qui s'expliquent d'ailleurs par des déficiences du processus de socialisation et par l'absence de signaux d'arrêt due au fait que les normes ne sont pas entièrement assimilées, traduisent un comportement répréhensible dépourvu de maturité, destiné à satisfaire les besoins par un procédé de substitution) pour aboutir à des formes *antisociales* de types plus graves et plus durables. Celles-ci se manifestent par des infractions qui visent à satisfaire les besoins des délinquants, certes, mais qui sont aussi dirigés contre la société qui les a expulsés sans leur laisser une chance équitable dans la vie.

Les cas de délinquance asociale, les premiers à apparaître dans le processus, sont liés à la maturité de l'individu. Si le système de sanctions de la société est conçu pour éviter la phase d'isolement, les adolescents sont amenés plus tard à respecter les normes de la société. C'est le sort de la plupart des adolescents. Lorsqu'est passé le premier stade d'angoisse grandissante, le comportement délinquant initial est considéré comme un enfantillage.

(b) *Formulation schématique d'un modèle*

Le modèle est schématisé par la figure 1. On l'expliquera à l'aide de quelques commentaires.

(a) La personnalité, les besoins et les mécanismes inhibiteurs de l'individu sont influencés par les caractères héréditaires et le milieu initial.

La concordance entre la personnalité, d'une part, et les exigences et récompenses de l'école et de la société, d'autre part, est importante pour le choix des attitudes. Une discordance peut donner lieu à plusieurs cas :

1. Une adaptation, c'est-à-dire une transformation de l'individu ou bien une transformation du milieu sous l'impulsion de l'individu, qui aboutit à une meilleure concordance.
2. Une inadaptation sous forme de névroses suivies d'un dérèglement et de grandes souffrances.
3. Un changement de groupe de référence ou une attitude de retrait à l'égard de la société. Ce cas est le plus propre à provoquer la délinquance de caractère antisocial.

(b) L'enfant peut acquérir un sentiment d'isolement, même s'il existe une concordance acceptable, lorsque les circonstances le

transportent dans des groupes de référence ayant des normes antisociales.

(c) Les anciennes sanctions peuvent avoir été traitées de manière telle qu'il se développe un sentiment d'isolement chez le jeune.

(d) Il existe un autre type de délinquance si commun dans la première adolescence qu'on peut le considérer comme un comportement normal. Nous l'appellerons ici délinquance asociale. Il s'agit d'un comportement dépourvu de maturité. Ce comportement est beaucoup plus grave dans les cas de frustration¹ ou lorsqu'on a affaire à ce que Merton² a appelé un comportement d'innovation, qui accepte les buts mais non pas les moyens de la vie, principalement sous l'angle économique.

(e) Il existe de nombreuses formes de délinquance qui sont provoquées par des névroses et qui n'ont pas encore été prises en considération dans le modèle en question. Il est facile de les étudier lorsqu'on dispose des informations voulues. Ceci est discuté dans la Section 3.

(f) Le modèle n'est pas statique. Il décrit la situation à plusieurs stades, mais les conséquences d'un stade d'évolution font partie des « anciennes sanctions » qui ont des conséquences sur le stade suivant.

Le modèle est construit à partir de théories qui ont été corroborées par la recherche et l'expérience. Sur la figure, certaines des théories et des conclusions sont indiquées par des numéros de référence qui renvoient à la bibliographie spécifique³.

Section 3

Principales méthodes de recherche. Exemples de projets

L'étude des problèmes de délinquance juvénile fait appel à plusieurs méthodes.

1. Dollard, J. et al. *Frustration and aggression*, New Haven, 1949.
2. Merton, R. *Social Theory and Social Structure*, Glencoe, 1957.
3. Cf. références bibliographiques, en fin de brochure, page 91.

1. Les comparaisons entre groupes

La méthode la plus courante a consisté à comparer un groupe de délinquants avec un groupe témoin constitué selon des critères dont l'importance est reconnue, ou bien constitué au hasard.

Les groupes ont été étudiés en fonction de divers paramètres qui ont révélé des différences importantes entre eux. Parfois, ces variables ont été mises en équations de régression et utilisées comme prédicteurs.

Cette méthode a donné beaucoup d'indications sur lesquelles reposent bien des recherches d'aujourd'hui. Toutefois, elle a des inconvénients qu'il importe de souligner.

(a) Les résultats donnés par les coefficients de régression ne doivent pas être considérés comme indiquant l'importance relative des variables. Des facteurs de hasard et des corrélations peuvent enlever tout effet à un facteur important, alors qu'un autre qui en découle prend une grande importance.

(b) Les résultats dépendent beaucoup de la situation. Les modifications de temps et d'arrière-plan culturel rendent parfois caducs les coefficients obtenus.

(c) La méthode par stades successifs rend forcément peu sûres les données relatives à la vie antérieure des individus du fait que les derniers événements marquent davantage l'individu.

(d) Les deux groupes comparés ne sont pas toujours aussi différents en matière de délinquance qu'on avait pu le supposer : la délinquance est une variable continue et non une dichotomie.

Ces aspects expliquent pourquoi, en partie, cette ligne de recherche ait suggéré si peu de mesures préventives. Elle ne donne qu'une information descriptive.

Toutefois, appliquée dans un cadre théorique, cette méthode pourrait donner plus de résultats que ceux obtenus par des analyses de régression. Tel est le cas de « l'enquête sur la clientèle » faite en Suède par le Service de recherche du Ministère de la Justice sur les jeunes délinquants. Le recueil des données n'est pas achevé, mais un échantillon de résultats a déjà été analysé. Le système de référence est psycho-analytique et les principaux instruments sont le test de Rorschach, un test du type Symonds appelé « test d'aperception des adolescents », les entretiens, des tests et un questionnaire rempli par les délin-

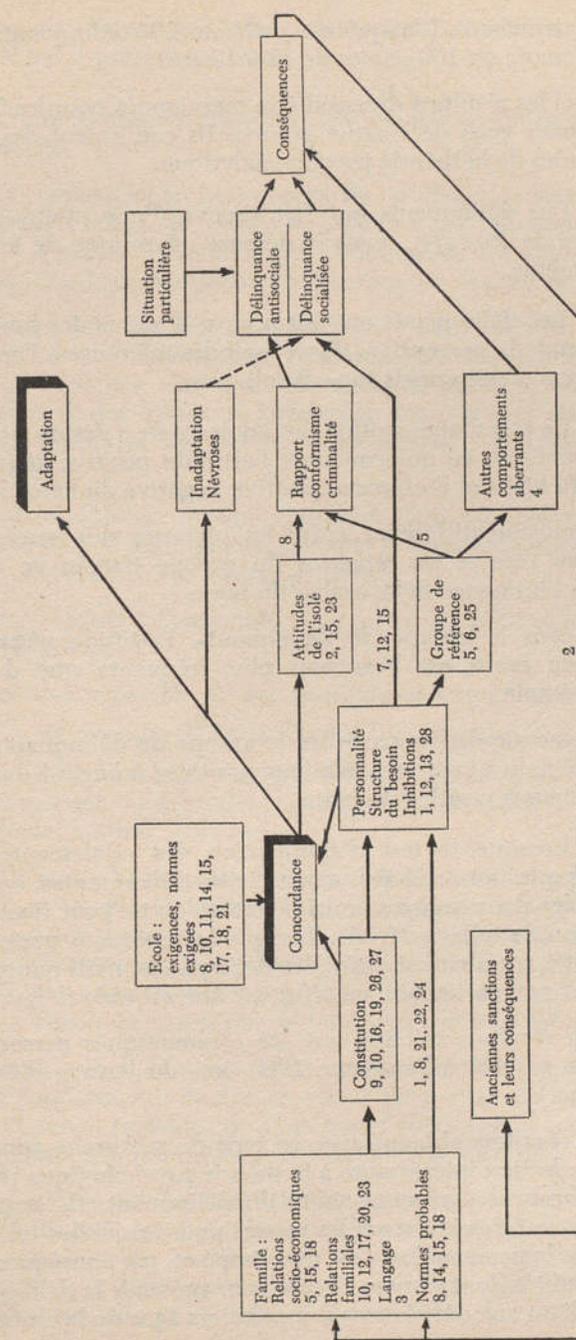


Figure 1. — Modèle d'évolution conformisme-délinquance.

quants eux-mêmes. L'enquête a porté sur 200 délinquants et un groupe témoin de 100 jeunes de 11 à 15 ans.

Voici les résultats dignes d'être mentionnés pour les 50 premiers jeunes gens de chaque groupe. Ils confirment des hypothèses tirées de la théorie psycho-analytique.

(a) Les délinquants ont fait preuve d'une moins grande résistance de leur *ego*, mais la défense névrotique de leur *ego* a été la même.

(b) Les délinquants ont fait preuve d'une moins bonne assimilation de la perception, d'une moindre tolérance à l'anxiété et de contacts personnels superficiels.

(c) Le test d'aperception des adolescents a donné les résultats suivants en ce qui concerne l'attitude positive/négative à l'égard du héros et l'influence positive/négative du héros :

— aucune différence entre les réponses des jeunes gens soumis au test et les réponses du groupe témoin en ce qui concerne l'influence défavorable du héros ;

— dans le groupe de délinquants, l'attitude négative à l'égard du héros est beaucoup plus fréquente que dans le groupe témoin ;

— aucune différence entre le groupe de délinquants et le groupe témoin quant aux relations positives à l'égard du héros et à l'influence positive du héros.

(d) Lorsque le test d'aperception des adolescents comporte des questions relatives aux activités délinquantes, on constate que les deux groupes considèrent qu'on ne peut rien attendre de bon de telles activités. Lorsque les questions portent sur les activités socialement utiles, les délinquants, mais non pas les jeunes du groupe témoin, manifestent une attitude défavorable.

(Ces résultats initiaux ont été communiqués personnellement aux auteurs à l'automne 1969, lors du voyage d'étude à Stockholm.)

Les résultats obtenus avec ce type de recherche apportent une contribution intéressante à la théorie psychologique relative à la structure de la personnalité du délinquant. Ils suggèrent indirectement des idées sur les causes pour lesquelles tel ou tel facteur de la personnalité s'est développé et, par conséquent, sur les possibilités dont dispose l'école pour prévenir la délinquance en remédiant aux déficiences des premiers âges de la croissance.

Dans ces cas-là, on peut relier les résultats au modèle qui a été décrit dans le présent chapitre.

2. Comparaisons entre les délinquants et l'ensemble d'un groupe

La remarquable description du système scolaire anglais faite dans l'étude de Plowden (1967) a eu notamment pour résultat d'attirer l'attention sur l'importance de l'attitude des parents pour le développement et la réussite des élèves.

Le projet d'éducation constructive de l'*English National Foundation for Educational Research* (NFER) étudie, parmi d'autres variables, l'attitude des parents, des professeurs, des directeurs et des élèves, se préoccupe des relations entre la famille et l'école et les met en rapport avec l'adaptation et la délinquance.

L'ensemble du groupe considéré dans 45 écoles comprenait près de 300 délinquants. Lorsque le questionnaire a été distribué, 174 d'entre eux étaient présents.

Par rapport à l'ensemble du groupe, les délinquants se caractérisaient par :

(a) des capacités et des résultats nettement moins bons ;

(b) un moindre désir de rester à l'école après 15 ans ;

(c) de moins bons résultats sur deux points d'un questionnaire touchant les attitudes : « l'attachement à l'école » et « le respect des normes scolaires ».

En revanche, il y avait peu de différence entre les délinquants et les élèves ordinaires dans les jugements portés sur l'école et les professeurs. Les uns et les autres souhaitent que les professeurs jouent essentiellement un rôle de soutien. Cette attente commune aux deux groupes de jeunes semble reconnaître à l'école la possibilité de tenir une fonction préventive.

Pour cela, il faut, toutefois, que les maîtres apprennent à mieux connaître les modes de vie et de pensée de ces adolescents et soient capables de s'intéresser sincèrement à leurs problèmes. La compréhension doit remplacer le jugement.

L'analyse des caractéristiques des milieux scolaires fait apparaître comme premiers facteurs l'importance de la pauvreté économique et de l'arriération, et, comme deuxième facteur, l'influence par les opinions traditionnelles ou progressistes des professeurs sur les variables scolaires.

Le projet d'éducation constructive s'attache au problème de la délinquance dans un cadre comparable à la méthode fondamentale adoptée dans le présent chapitre. L'attitude des parents est importante pour apprécier le milieu et le développement des premières années. Les relations entre l'école et la famille jouent un grand rôle dans les possibilités, car l'école doit contribuer à remédier aux déficiences acquises par certains enfants dans les premières années de leur vie. Ce projet étudie l'interaction de ces facteurs. Les écoles ont été affectées de plusieurs variables et les calculs, qui ont été faits au niveau des écoles, renseignent sur les facteurs qui peuvent avoir la plus grande importance pour l'adaptation des enfants. C'est au fond une étude des effets globaux des systèmes scolaires. Il y a trop peu d'études dans ce sens, la plupart des recherches se bornant à étudier la réussite des élèves.

3. Études de groupes complets par stades successifs

Pour tirer le plus d'informations possible d'un projet d'étude sur un groupe, c'est-à-dire sur une cohorte, il faut avoir une variable continue. (La dichotomie délinquants — non délinquants est l'essence du paragraphe 2 : comparaison entre délinquants et groupes complets.)

L'étude de Plowden a employé une technique pleine de promesses. Le critère est la réussite à l'école et les coefficients de régression ont été regroupés en trois constellations : l'attitude des parents, les circonstances familiales et les variables scolaires. L'analyse statistique a utilisé la méthode d'analyses de régression. Par cette méthode, on obtient différentes équations d'estimation au moyen de coefficients de régression. A chaque stade, on ajoute la variable qui modifie le mieux l'estimation globale. Dans l'équation finale, les coefficients de régression ne sont pas nécessairement ceux qui présentent les corrélations les plus étroites avec le critère. Les corrélations sont aussi importantes pour le résultat. Naturellement, cette technique ne supprime pas les inconvénients de l'analyse de régression. Mais l'interprétation des causes et des effets est plus sûre lorsque les résultats sont donnés par rapport à un modèle. D'autres interprétations peuvent être soumises à l'épreuve d'analyses distinctes.

Le principal résultat des analyses de régression de l'étude de Plowden paraît être l'estimation du poids respectif des trois groupes de variables. L'attitude des parents est apparue comme le principal groupe de variables pour la réussite scolaire, puisqu'elle explique 28 % des écarts. Les circonstances familiales interviennent pour 20 % et les variables scolaires pour 17 %. La

même structure est apparue dans divers groupes. L'attitude des parents prend une importance croissante avec l'âge. Une analyse des inhibitions montre que l'attitude des parents ne s'explique par les circonstances familiales que pour 25 %. Ces faits paraissent corroborer l'hypothèse selon laquelle l'attitude parentale serait le facteur le plus important.

Ce que l'étude de Plowden appelle les « prédicteurs » sont plutôt des éléments d'estimation. Ils se mesurent en même temps que le critère. Il y a probablement une interaction entre l'attitude des parents et les résultats scolaires de l'enfant, ce qui peut accroître l'apport de ce groupe d'éléments d'estimation. C'est un inconvénient inévitable des études comparatives. Pour y remédier, il faut procéder à des études longitudinales. Dans l'enquête de Plowden, on a étudié l'échantillon original 4 ans plus tard pour rechercher :

(a) si l'attitude initiale des parents qui avait paru importante dans les résultats de l'école primaire est également importante dans le secondaire ;

(b) si l'attitude initiale s'est maintenue ou bien si elle a été remplacée par une autre attitude lorsque les parents et leurs enfants ont été plus vieux, et quels sont les rapports entre ces attitudes différentes d'un sondage à l'autre.

Dans de telles études longitudinales, la comparaison dans le temps de certains groupes de variables permet une estimation encore plus plausible des causes et des effets.

4. Les études longitudinales sur des populations juvéniles tout-venant

Pour savoir comment se déroule la vie du délinquant, il faut étudier de grands groupes sur de longues périodes et noter les renseignements intéressants à divers stades du développement. Cette méthode a l'inconvénient d'exiger un échantillon de sujets très large pour que le nombre de délinquants qui s'y manifestent ne soit pas trop faible.

Réduire les problèmes à une étude de la socialisation de l'enfant et aux processus de conformité d'une part, et considérer, d'autre part, la délinquance comme une variable continue n'est pas une façon appropriée de poser la question.

On peut mesurer la délinquance à l'aide de questionnaires remplis par les délinquants eux-mêmes. On obtient une appréciation individuelle sur la délinquance, variable qui peut ser-

vir aux analyses statistiques, par exemple à l'analyse de régression. Comme on détermine les éléments de prévision avant le critère de délinquance, on améliore quelque peu les chances d'en mieux cerner les causes.

Une autre méthode consiste à classer chaque individu selon la place qu'il occupe au moment où on le situe dans un enchaînement d'événements qu'on suit jusqu'à la délinquance grave et à laquelle la plupart des enfants échappent. La théorie d'enchaînement de Becker¹ a inspiré le modèle dont l'esquisse est donnée à la figure 1.

Les recherches du projet d'Örebro (étudié sur place par les auteurs à l'automne 1969) visaient à tester certaines hypothèses sous-tendues par un tel modèle. Les résultats d'une étude pilote sont en préparation sous forme d'une thèse (Olofsson, non publiée).

Un groupe tout-venant de 500 jeunes garçons élèves de « 9^e » (âge : 16 ans) est réparti selon sept groupes, chacun de ces groupes étant défini comme suit par rapport à la délinquance de ses membres :

1. Les garçons qui n'ont jamais commis d'actes délictueux.
2. Les garçons qui n'ont jamais été ni vus ni pris et qui se sont amendés.
3. Les garçons qui n'ont jamais été ni vus ni pris et qui continuent leurs activités délinquantes.
4. Les garçons qui ont été pris une fois et dont le cas a été officiellement traité et qui se sont amendés.
5. Les garçons qui ont été pris une fois et dont le cas a été officiellement traité et qui continuent leurs activités délinquantes.
6. Les garçons qui sont connus de la police, qui ont eu affaire à la Commission d'assistance aux enfants et qui se sont amendés.
7. Les garçons qui sont connus de la police, qui ont eu affaire à la Commission d'assistance aux enfants et qui continuent leurs activités délinquantes.

1. Becker, H.S. *Outsiders, studies in the sociology of deviance*, N.Y., London, 1963.

Quelques-uns des résultats préliminaires figurent sur les tableaux 1 à 3. Ci-après le tableau 1 montre que les jeunes délinquants du groupe 7, c'est-à-dire ceux qui ne se sont pas amendés après avoir été confiés aux autorités, ont un lourd passif, non seulement en matière d'actes délictueux mais encore en fonction d'autres comportements inadaptés. Ils appartiennent, plus souvent que les autres, à des bandes de délinquants.

Tableau 1 — Comportement inadapté dans les sept groupes définis précédemment. Projet d'Örebro.

Variable	Total	Groupe						
		1	2	3	4	5	6	7
Nombre de garçons	426	11	83	77	62	126	21	46
Taux de délinquance	6,8	0	3,4	5,7	6,1	8,9	8,6	12,4
Cas d'ivrognerie, %	46	0	23	40	43	66	38	90
Proposition d'achat de stupéfiants, %	40	0	2	41	23	54	37	81
Usage de stupéfiants, %	14	0	6	8	5	22	12	61
Fugue, %	4,6	0	0	0	5	5	12	35
École buissonnière, %	52	0	23	47	50	71	75	83
Appartenance à une bande, %	71	36	63	70	66	79	63	96

Amendés : les amendés n'ont pas commis de délits au cours du dernier semestre.

Le tableau 2 donne des renseignements sur l'arrière-plan social et économique. Les garçons du groupe 7 sont plus souvent que les autres issus de la classe sociale III¹, la plus basse, et leurs parents ont plus souvent que les autres une instruction qui ne dépasse pas le niveau de la scolarité obligatoire. Leurs familles sont plus mobiles que celles des autres et les enfants habitent souvent Örebro depuis moins de 5 ans. Les bas salaires et les appartements anciens sont plus fréquents que dans les autres groupes. Les familles incomplètes sont plus fréquentes dans les groupes 6 et 7 que dans les autres. Les enfants du groupe le plus handicapé sont manifestement moins surveillés dès la classe de « 6^e » : la mère travaille à plein temps et les enfants se couchent après 10 heures du soir et passent moins de trois fois par semaine leur soirée en famille.

1. Cette terminologie est propre à la Suède, elle correspond à l'ensemble de la population ouvrière et rurale de faible qualification professionnelle et qui n'a pas dépassé le niveau de la scolarité obligatoire. Elle représente plus de 50 % de l'ensemble de la population.

Tableau 2 — Antécédents des garçons classés dans les sept groupes définis (Projet d'Örebro).

Variable	Groupe	Total							
			1	2	3	4	5	6	7
Groupe social III, %		54	50	54	48	55	54	35	70
Très faible instruction des parents, %		18	10	13	15	25	15	15	38
Domicile à Örebro de 5 ans ou moins, %		12	0	14	15	10	9	12	23
Appartement ancien, %		8	10	4	7	8	8	5	18
Revenu familial de 20 000 cour. suéd., %		33	20	32	33	29	31	33	47
Familles, %		12	0	10	7	5	13	30	28
Travail à plein temps de la mère, %		17	10	8	17	8	19	30	36
Coucher après 22 heures à 12 ans, %		26	18	26	26	27	27	15	44
Soirées passées en famille (3 fois au moins par semaine), %		16	0	9	14	14	22	10	38
Mère ne venant jamais aux réunions de parents ou à l'école		8	0	3	6	4	6	22	31

L'adaptation scolaire en classe de « 6^e » (12-13 ans) est figurée sur le tableau 3. D'après les estimations du professeur, le groupe 7 est constitué d'inadaptés agressifs (classement établi en fonction d'une analyse de structure latente des estimations de professeurs), alors que le groupe de non-délinquants souffre plus souvent d'une inadaptation caractérisée par une motivation faible pour l'école et est moins sécurisé.

Tableau 3 — Facteurs de la personnalité et de l'adaptation classés selon les groupes définis d'enchaînement (Projet d'Örebro).

Variable	Groupe	Total							
			1	2	3	4	5	6	7
Nombre de garçons		426	11	83	77	62	126	21	46
Intelligence		30,1	27,6	32,4	31,7	30,1	29,6	29,1	25,3
<i>Estimation des professeurs sur sept variables (dont deux n'ont pas été retenues dans ce tableau)</i>									
Tendance agressive prononcée, %		27	9	17	20	29	31	38	46
Déprimés, %		26	18	17	22	24	28	29	46
Peu attirés par l'école, %		23	27	16	20	15	25	29	43
Agités, %		28	0	22	21	32	28	38	43
Inhibés, %		27	64	22	29	26	29	24	24

Tableau 3 (suite)

Variable	Groupe	Total							
			1	2	3	4	5	6	7
<i>Ces données traitées selon l'A.S.L. révèlent trois groupes (dont deux groupes inadaptés sont présentés ici)</i>									
Agressifs, agités, peu attirés par l'école, %		48	28	34	45	42	53	53	79
Tendus, inhibés, déprimés, %		10	36	8	11	9	12	0	5
<i>Estimation des jeunes de même âge :</i>									
Motivation		3,0	3,1	3,2	3,2	3,1	3,0	3,0	2,4
Sécurité		3,0	2,9	3,1	3,1	3,1	3,0	3,1	2,7
Popularité *		18	18	10	13	14	14	22	
<i>Questionnaire de l'élève :</i>									
Satisfaction à l'égard de l'école *		13,6	11,7	13,5	12,9	13,6	13,4	13,1	15,9
Ambition *		8,5	6,9	7,9	8,4	8,7	8,6	8,3	9,6
Relations avec les jeunes de même âge *		7,9	7,0	7,9	7,9	8,0	7,8	7,9	8,2
Cours spéciaux ou autres initiatives de l'école, %		27	45	18	23	27	26	28	48

* Variables comportant de hautes valeurs représentant des conditions défavorables.

d.m. Différences minimales entre les groupes.

C'est dans le groupe 7 que les enfants sont les plus nombreux à être agressifs, déséquilibrés et las de l'école. Dans les estimations de jeunes de même âge, ce groupe 7 apparaît comme le moins attiré par les travaux scolaires et comme le plus marqué par un sentiment d'insécurité.

Dans le questionnaire, les enfants se montrent eux-mêmes peu satisfaits de leur situation à l'école, jugent le travail dur et ne trouvent pas pleinement satisfaisants leurs rapports avec les enfants de leur âge. Les garçons des groupes 7 et 1 sont les moins populaires, mais les différences sont faibles.

Les enfants des groupes 1 et 7 sont aussi ceux qui ont le plus souvent suivi des cours spéciaux ou ont bénéficié de mesures spéciales d'assistance dans le système scolaire.

Les résultats montrent que les groupes extrêmes, le groupe 1, toujours respectueux des normes, et le groupe 7, qui ne s'y conforme pas même après l'intervention de la Commission d'assistance aux enfants, sont différents des autres. Les groupes 2 à 5 sont composés plus que les autres de garçons actifs qui ne présentent sans doute un comportement délinquant que dans

certaines phases de leur développement. Les garçons du groupe 1 sont timides, inhibés et peut-être pas très heureux. Ces deux groupes, 1 et 7, présentent aussi le plus faible quotient intellectuel.

D'autres calculs montrent que les garçons peu intelligents et très intelligents sont les moins délinquants. Les garçons qui ont commis le plus grand nombre d'actes délictueux ont une intelligence supérieure à la moyenne.

D'autre part, les garçons peu intelligents sont pris plus souvent que les autres et connus de la police. C'est parmi les plus intelligents que la proportion des resquilleurs est la plus grande.

Le nombre des délits n'est pas plus grand chez les garçons issus des classes socio-économiques inférieures. Toutefois, certains signes montrent qu'une fois découverts, ils sont plus souvent connus de la police et pris en charge par la Commission d'assistance aux enfants.

L'étude principale complétant cette étude pilote suit une cohorte à partir de la « troisième » (9 ans). Les rapports entre l'adaptation scolaire, le comportement et les attitudes seront observés sur une longue période. Les deux cohortes seront longtemps suivies, au moins dans les registres administratifs, policiers et judiciaires.

Cette étude principale du projet portera aussi sur l'évolution des attitudes et les enregistrements officiels des conduites délinquantes.

L'étude pilote a démontré l'importance des rapports entre l'adaptation précoce à l'école et l'évolution délinquante ; l'étude principale montrera s'il en est de même pour le comportement dans les premières années d'école.

Ces résultats font aussi apparaître qu'il était pertinent de supposer dans le modèle l'existence d'un rapport entre la délinquance et le degré d'adaptation de la personnalité à l'école. Les enfants possédant peu l'esprit d'abstraction ne voient pas le rapport entre leurs intérêts et leurs capacités, d'une part, et les exigences de l'école de l'autre. Beaucoup d'enfants intelligents trouvent aussi l'école inadaptée à leurs besoins.

La prise en considération de ces constatations pourrait être le point de départ d'une réflexion en faveur d'une réforme scolaire. L'inadéquation de l'enseignement ne doit pas être imputée aux enfants, mais à l'école qui, sous sa forme actuelle, ne répond pas aux besoins de tous les élèves et dont les activités sont trop restreintes dès le départ et en cours de scolarité.

CHAPITRE III

LES ASPECTS INDIVIDUELS DU COMPORTEMENT DÉLINQUANT ET LE RÔLE SPÉCIFIQUE DE L'ÉCOLE DANS LA PRÉVENTION

Lorsque nous examinons le rôle que peut jouer l'école dans la prévention de la délinquance et dans l'adaptation des enfants à la vie en société, nous sommes amenés à nous poser un certain nombre de questions, par exemple :

- que peut faire l'école ?
- comment l'école peut-elle agir ?
- que peut-elle et doit-elle éviter ?
- et dans quelle mesure doit-elle être modifiée ?

Jusqu'à présent, nous avons examiné essentiellement les facteurs liés à l'environnement qui revêtent une importance du point de vue socio-psychologique. Dans le présent chapitre, il est nécessaire de centrer la discussion sur les facteurs individuels, afin de dégager les possibilités et les limites d'action de l'école sur le développement de la personnalité de l'enfant¹.

Dans l'examen de ce problème complexe, nous distinguerons comme suit trois fonctions fondamentales de l'école.

1. *L'acquisition des connaissances, l'apprentissage*

Il s'agit là du transfert des connaissances et du développement de certaines capacités nécessaires dans notre société. Les échecs de ces processus et leurs causes doivent être analysés en liaison avec les difficultés de comportement et d'adaptation qui peuvent elles-mêmes être soit les causes, soit les conséquences des échecs.

Les techniques et les méthodes d'enseignement sont extrêmement importantes en la matière.

1. Voir Hofman L. et Hofman M. dans *Review of Development Research*, N.Y., Russel Sage Foundation, 1966.

2. Comportement et capacité d'adaptation

Il s'agit, pour l'école, de favoriser le développement de la personnalité des enfants ainsi que leur adaptation à la vie en société : c'est le processus de socialisation.

3. Le développement de la personnalité

Il s'agit du développement de la maturité et de la personnalité de l'enfant. Il conditionne évidemment l'insertion de l'enfant dans la société.

Section I

Apprentissage, transmission et acquisition des connaissances

A l'école élémentaire, les difficultés d'apprentissage et celles du comportement sont le plus souvent liées. D'une part, les difficultés d'apprentissage doivent être considérées comme les causes premières du trouble du comportement. L'enfant qui est incapable de suivre à l'école et de réussir dans les disciplines traditionnelles a souvent recours à des comportements d'aspect négatif, à la fois pour se défendre et pour attirer l'attention d'autrui ainsi que pour recueillir l'approbation de groupes sociaux attachés à des normes et à des valeurs différentes de celles de l'école. D'autre part, les troubles du comportement et de l'adaptation peuvent également être à l'origine des difficultés d'apprentissage.

En présence de cette interaction complexe de variables, il semble nécessaire d'effectuer une distinction entre les diverses catégories de difficultés d'apprentissage, les causes possibles de ces difficultés ainsi qu'entre les diverses manifestations des troubles du comportement.

(a) *Différents types de difficultés d'apprentissage*

Il paraît utile de distinguer nettement les difficultés d'apprentissage qui ont un caractère général et celles qui ont un caractère particulier. Les difficultés générales sont celles qui affectent toutes les formes de travail intellectuel. Les enfants qui souffrent de déficiences de ce genre ont de mauvais résultats scolaires dans toutes les matières. Les enfants qui souffrent de difficultés de caractère particulier peuvent suivre et même obtenir de très bons résultats dans certaines matières, tout en étant faibles en lecture ou en orthographe (cécité verbale), en mathématiques ou dans d'autres disciplines.

(b) *Causes des difficultés d'apprentissage*

Il est possible de distinguer trois catégories de facteurs à l'origine des difficultés d'apprentissage :

(i) *Facteurs génétiques et défauts organiques acquis*

L'importance relative de l'hérédité et du milieu a fait l'objet de nombreuses recherches. Du point de vue des biogénétiens, il semble que les facteurs génétiques puissent expliquer 75 à 90 % des différences de quotient intellectuel, dans notre type de société. L'importance de ces facteurs semble avoir été négligée depuis quelques années par de nombreux chercheurs axés sur l'influence du milieu. (Nous citerons à ce propos la controverse acharnée qui a suivi la publication d'un article de Jensen (1969)¹ dans lequel celui-ci cherchait à dégager les conséquences, sur le plan pédagogique, de sa thèse fondée sur l'influence prépondérante de l'hérédité.)

Les facteurs génétiques et organiques ne sont que les causes indirectes du niveau d'intelligence trop faible et des divers comportements asociaux. Il est démontré que, dans certains cas, l'action sur le milieu de vie peut corriger l'influence défavorable des facteurs génétiques. Nous devons nous efforcer sans relâche de déterminer quels sont les facteurs liés au milieu qui correspondent à chaque déficience génétique ou même organique et permettent de la corriger. Tant que ces problèmes ne seront pas résolus, il demeurera toutefois nécessaire d'accepter les limites souvent fort étroites que ce genre de facteurs impose à un traitement plus général fondé sur l'action sur le milieu de vie. Ce n'est pas aider les enfants dotés d'un faible niveau d'intelligence que d'attendre d'eux des succès sans commune mesure avec leurs capacités. Au contraire, il faut donner à ces enfants la possibilité d'apprendre et de progresser dans des disciplines qui leur sont accessibles. Les tâches confiées aux enfants doivent être individualisées dans toute la mesure où les facteurs génétiques et les facteurs organiques le rendent nécessaire.

(ii) *Les facteurs liés au milieu*

Un fonctionnement de l'intelligence générale faible peut résulter de facteurs variables². On peut citer dans ce groupe de variables toutes carences sur le plan matériel, affectif ou

1. Dans *Harvard Educational Review*.

2. Par exemple Gilly M. : Influence du milieu social et de l'âge sur la progression scolaire à l'école primaire, dans *Bulletin de Psychologie*, Paris. Numéro spécial psychologie et éducation, 1967, pages 797-810.

pédagogique dans la petite enfance et la vie dans un milieu d'où est absente toute stimulation de l'intelligence, ce qui ne donne à l'enfant aucune possibilité de développer son intelligence à l'époque la plus cruciale de son développement intellectuel. Un grand nombre de ces variables exercent une influence indirecte sur le développement de l'intelligence, en créant une attitude négative à l'égard du travail. L'adaptation à la vie scolaire devient difficile et le handicap de l'enfant s'aggrave constamment.

Les difficultés d'apprentissage peuvent également avoir pour cause principale des troubles du comportement sous l'influence de troubles du tempérament et du caractère et de problèmes socio-affectifs. La fonction « intelligence » évaluée par des tests peut donc être soit normale, soit inférieure à la normale. Dans ce dernier cas, on parle d'intelligence retardée.

(iii) *Défauts physiques*

Un fonctionnement de l'intelligence trop faible ou une intelligence générale insuffisamment développée peuvent être dus à des défauts sensoriels du type : ouïe défectueuse, mauvaise vision, etc. S'ils ne sont pas décelés et traités, ces défauts physiques peuvent engager le développement de l'enfant dans un cercle vicieux ; les difficultés d'apprentissage étant intensifiées par les problèmes d'adaptation.

(c) *Manifestations des troubles du comportement*

Les troubles du comportement susceptibles d'influencer les possibilités d'apprentissage ont des manifestations diverses selon les individus. La prédisposition ultérieure à la délinquance variera beaucoup selon les types de comportement dans l'enfance. La façon dont l'enfant choisit de résoudre ses problèmes et conflits personnels tend à persister pendant toute sa vie. Nous classerons ces types de comportement en trois catégories, les deux premières englobant les comportements névrotiques et le troisième englobant les troubles constitutionnels.

(i) Les mécanismes névrotiques dont les manifestations principales sont la régression, la crainte, l'inhibition exagérée, la fuite, etc. Ce mode d'expression est appelé *intra-punitif*.

(ii) Les mécanismes névrotiques dont les manifestations principales sont la défense, l'opposition, l'agression, la résistance etc. Ce mode d'expression est appelé *extra-punitif*.

Les facteurs des troubles du comportement et d'adaptation déjà manifestes au moment de l'entrée à l'école primaire devraient naturellement être recherchés dans les années qui précèdent la scolarisation.

Ces facteurs fondamentaux semblent, selon S. et E. Glueck, figurer parmi ceux qui distinguent le plus les délinquants des non-délinquants. Ces facteurs sont les suivants : manque d'affection du père ou de la mère, orientation insuffisante par le père et/ou par la mère, absence de cohésion familiale. Un certain nombre de mécanismes névrotiques souvent profondément enracinés, sont ainsi créés et entraînent une incapacité à manifester un comportement équilibré sur le plan socio-affectif, surtout dans des situations que l'on trouve à l'école, en classe, qui imposent des ordres et des règles de discipline. La crainte, le sentiment d'infériorité, une confiance en soi ébranlée, un fréquent sentiment de culpabilité, l'insécurité, le manque de calme et d'indépendance, l'impression d'être toujours en tort et l'attitude de fuite, de défense, de compensation irréaliste, d'agression qui en résulte, font que l'enfant perçoit et assimile de moins en moins bien. Les résultats insuffisants qu'il obtient renforcent à leur tour cette situation.

(iii) Troubles du caractère. Les particularités de tempérament et de caractère qui se manifestent sous forme d'hypo- et d'hyperfonction et qui, principalement, ont un rapport avec la constitution du sujet et/ou résultent de lésions organiques congénitales ou accidentelles, peuvent aussi affecter la perception et l'assimilation de données intellectuelles entraînant ainsi des difficultés d'apprentissage. Celles-ci, à leur tour, se superposent à l'ensemble et accroissent encore les troubles du comportement et d'adaptation. Il est extrêmement difficile de briser ce cercle vicieux.

(d) *Traitement des difficultés d'apprentissage*

En ce qui concerne les enfants qui ont des difficultés d'apprentissage provenant de facteurs génétiques ou de défauts organiques acquis ou de handicaps physiques, il est nécessaire de prendre des mesures spéciales pour leur instruction et leur rééducation afin de prévenir des difficultés de réadaptation graves et même un comportement délinquant.

En outre, les mesures prises à l'égard de cette catégorie d'enfants devraient contribuer à développer le plus possible leur personnalité et à favoriser leur adaptation et leur intégration dans la communauté. Naturellement, il est souhaitable d'individualiser fortement l'enseignement en constituant de petits groupes, des classes à effectif réduit, des écoles ou des cliniques spéciales employant des méthodes et un équipement particuliers. Il est souhaitable, pour de nombreuses raisons, de maintenir ces enfants dans la communauté scolaire normale comme c'est le cas en Suède où beaucoup d'entre eux peuvent

être admis dans des classes ou des groupes spéciaux. Ils ne rendent dans des cliniques spéciales extérieures à l'école que pour quelques heures par semaine. Toute l'aide qu'il est possible de leur apporter leur est alors fournie — soutien, attention spéciale et enseignement correctif. En Suède, ce système n'est pas seulement considéré comme étant efficace pour cette catégorie d'enfants, mais aussi pour de nombreux enfants qui ont des difficultés à s'adapter. Font exception les enfants qui ont de très grandes difficultés d'adaptation et que l'on place dans des demi-pensionnats. Par contre, dans quelques autres pays, on a largement recours à un enseignement spécialisé, ce qui peut présenter des inconvénients marqués. Souvent placés trop tôt et trop rapidement, ces enfants sont ainsi classés comme des « individus à part » portant l'étiquette « non totalement intégrés ». Il en résulte souvent des effets négatifs supplémentaires sur le comportement de l'enfant lui-même et sur les relations entre la famille et la société. Du fait que l'enfant a fréquenté une école spéciale, il risque de devoir faire pendant longtemps à une « répudiation sociale ».

Le groupe dont nous traitons principalement est composé des enfants classés sous la rubrique (c) (i) (ii) (iii) ci-dessus. La probabilité d'une évolution vers la délinquance est particulièrement forte chez les groupes (ii) et (iii).

Si l'on part du principe que l'éducation n'est pas uniquement l'acquisition de connaissances et de techniques, ce principe est d'autant plus vrai pour les enfants qui éprouvent des difficultés d'adaptation.

En effet, il s'agit précisément d'enfants qui assimilent faiblement les valeurs et les attitudes souhaitées, n'ont pas suffisamment acquis des règles de conduite, ont été privés d'estime, d'affection et de sécurité, ont eu des possibilités réduites ou nulles de suivre des processus d'identification positive et de renforcement du moi, n'ont pas satisfait leurs besoins de connaissances et d'expériences nouvelles, etc. Pour ces enfants, aucun système ou programme d'enseignement ne peut convenir si l'accent est trop mis sur des objectifs traditionnels, si les règles et codifications sont trop sévères et si l'emploi des méthodes comparatives établit un climat de compétition par des examens et des sélections.

Ceux qui ne suivent plus, ceux qui ne se sont jamais intégrés, qui ont perdu le contact, sont ceux-là mêmes qui vivent dans un contexte pédagogique, culturel et socio-économique pauvre. Aucun système ou programme d'enseignement où les enfants sont confrontés à la moyenne d'une classe, où l'on attri-

bue encore des notes, où être dernier est encore possible et où l'on ne parvient encore qu'à une très faible individualisation, ne pourra les aider. Ce qu'il faut, c'est un système ou un programme d'enseignement qui soit orienté vers la création de bonnes possibilités d'identification (relations positives entre le maître et l'enfant), de processus du renforcement du moi (assurance), vers la compréhension de valeurs et de règles et qui accorde toute l'attention particulière nécessaire à la personnalité de l'enfant, à son contexte et à ses besoins. C'est le seul moyen qui permette de favoriser la stabilité et l'épanouissement de la personnalité. Ce n'est qu'ainsi que l'enfant peut être conduit à accepter les règles du groupe et des sanctions raisonnables d'une manière qui lui paraisse évidente et naturelle. Par ailleurs, son aversion souvent bien enracinée pour l'école et l'apprentissage peut se transformer en un sentiment de parfaite intégration au milieu et une attitude plus positive. A cet égard, il est révélateur qu'une enquête réalisée en France sur les principales caractéristiques de 500 jeunes délinquants ait montré que 20 % d'entre eux fréquentaient encore l'école ; un grand nombre n'avaient pas achevé le cycle scolaire et avaient mal réussi leurs études, bien que le test d'intelligence Wechsler-Bellevue ait indiqué que la plupart auraient été aptes à suivre des cours d'un niveau supérieur. Ainsi, un net écart apparaît clairement entre les possibilités réelles et la manifestation de ces possibilités.

S. et E. Glueck ont montré que l'intelligence moyenne des jeunes délinquants et celle des non-délinquants (groupes comparables en ce qui concerne les caractéristiques de la personnalité) ne différaient pas sensiblement, si ce n'est sur le plan de la structure de l'intelligence et des aspects dynamiques qualitatifs. Leur conclusion fut que dans le groupe des délinquants, les fonctions liées à la capacité de s'adapter de manière conventionnelle et avec succès à la vie scolaire étaient plus faibles. Il est intéressant de noter que toutes les fonctions considérées étaient des fonctions où des émotions profondément enracinées jouent un rôle (influence des couches inconscientes de la personnalité où des désirs et des besoins insatisfaits ont été réprimés). Ainsi, les délinquants sont moins observateurs à la fois parce qu'ils sont instables et parce qu'ils sont inattentifs — avec de fait une mémoire visuelle insuffisante — et que leur concentration n'est pas assez active et orientée. Ayant une capacité d'observation réduite, ils sont moins aptes à enregistrer objectivement et ils tendent à faire des observations inexactes et à réagir sous l'influence de désirs et de besoins inconscients réprimés. Ils manquent de sens commun et de méthode. Leurs

intérêts sont aussi moins dirigés vers un but objectif, moins « sociaux » et « réalistes ». Ils sont très sensibles au prestige, au succès et à l'attention. Les délinquants ont aussi davantage tendance à accomplir des actes où l'exercice physique joue un rôle et où il n'apparaît pas nécessaire de faire intervenir des symboles intermédiaires ou des concepts abstraits.

En conséquence, nous avons conclu que l'enseignement devrait tendre à :

- (i) donner la plus large part possible à l'enseignement visuel ;
- (ii) instruire de la manière la plus complète possible ;
- (iii) dispenser une formation qui ait à la fois un caractère véritablement « manuel » et « spécialisé » et une valeur expressive. Il conviendrait de mettre davantage l'accent sur l'aspect de manipulations concrètes, de formation pratique et de création technique ;
- (iv) cultiver un intérêt « objectif » en stimulant l'initiation à un passe-temps et en assurant l'orientation et la formation professionnelles ;
- (v) cultiver une attitude de travail et une orientation ordonnées, constantes et méthodiques ;
- (vi) accorder une certaine importance à l'entraînement physique.

Section 2

Adaptation individuelle et sociale

Les recherches effectuées par Power et Reade, mentionnées au chapitre I, portent sur les trois éléments suivants :

- (i) les écoliers, leur « attitude » ;
- (ii) l'ambiance de l'école, la manière dont l'école fonctionne en général ;
- (iii) la personnalité et le rôle du directeur de l'école.

Il semble justifié de formuler les conclusions suivantes :

- (i) dans une école où le niveau de délinquance est élevé, davantage d'élèves apparemment — ceux qui sont moins attirés par les activités culturelles (lecture) pendant leurs loisirs — pensent que l'on ne s'occupe pas suffisamment d'eux, que ce soit à l'école ou à la maison et qu'ils sont moins souvent punis chez eux qu'à l'école pour leur conduite ;

(ii) il importe que l'école soit organisée de façon à favoriser les activités sociales et créatrices et possède des locaux convenables offrant tout l'espace, le confort et les services nécessaires. L'école doit disposer d'un personnel stable, formé, équilibré et expérimenté, qui offre la possibilité d'établir des contacts personnels satisfaisants et qui assure un contrôle de l'assiduité ;

(iii) il importe qu'une école ait un directeur qui, d'une part, commande le respect et exige une certaine soumission aux règles de discipline établies par lui, mais qui, d'autre part et en même temps, s'efforce d'en faire connaître les causes et les raisons. Le directeur, de préférence, doit connaître chaque élève de même que le milieu dans lequel celui-ci évolue et doit lui consacrer l'attention nécessaire. Il doit être bien disposé envers les services d'assistance et recevoir les représentants de ces services. Cette attitude du directeur devrait aussi être celle des professeurs. En général, une formation du professeur davantage orientée vers les aspects sociaux et psychologiques est souhaitable, car elle lui permet de mieux déceler les troubles de la personnalité à un stade précoce et de confier les enfants aux services spécialisés compétents, par exemple aux services scolaires de psychologie et de pédagogie, aux cliniques d'orientation pour les enfants, aux services psychiatriques pour les jeunes, etc. Le professeur pourrait et devrait intervenir en tant que personne capable d'apporter de l'aide à cet égard.

Le milieu constitué par l'école est très favorable pour révéler l'inadaptation de la personnalité parce que, précisément, l'enfant dans la situation scolaire est confronté à une communauté et doit se soumettre à la discipline collective.

Des méthodes de diagnostic des tendances à la délinquance peuvent donc être mises au point et utilisées. Ces méthodes peuvent être établies sur la base de données concernant, par exemple, le milieu familial et social, les particularités de la personnalité et le comportement social. Cela peut être obtenu par des études médicales, sociales, psychologiques et psychiatriques, en collaboration avec la famille, le directeur et les professeurs¹. Il est souhaitable que le diagnostic des tendances à la délinquance soit effectué le plus tôt possible, de préférence au début de l'école élémentaire, afin d'éviter la fixation d'une tendance à un comportement inadapté.

1. Voir par exemple Stott D.H. *The British Social Adjustment Guides*, Univ. of London Press, et "A new delinquency Prediction Instrument Using Behavioural Indications", dans *Inter. Jour. of Soc. Psychiatry*, VI, 1960, 195-205.

En faisant la synthèse et en interprétant la totalité de ces facteurs, nous pouvons par conséquent affirmer que l'école — si elle désire jouer un rôle positif dans la prévention de la délinquance — doit :

(a) accorder l'attention nécessaire à tous les enfants pris individuellement et à leur milieu, en particulier à ceux dont les besoins élémentaires de sûreté, de sécurité, de soins, de sentiment d'être acceptés, d'appartenir à un groupe, etc., n'ont pas été suffisamment satisfaits dans leur foyer. C'est le cas, notamment, des enfants qui n'ont reçu que des notions faibles ou nulles au sujet des valeurs et des règles de conduite et qui, quelquefois même, ont élaboré un système de règles antisociales. Ceci concerne tous les enfants qui, en raison de leur contexte familial, social ou éducatif, n'ont pas été en mesure de mettre au point des instruments (le plus souvent dans le domaine culturel) qui ont une grande importance pour la construction et le renforcement de leur moi et l'établissement de relations sociales ajustées ;

(b) être bien équipée sur le plan de l'espace et du confort, être en mesure d'animer diverses activités, posséder une bonne organisation, utiliser une méthode de contrôle adéquate, surtout en matière d'assiduité scolaire, et offrir l'occasion de développer de bonnes relations personnelles ;

(c) avoir un directeur et un personnel s'intéressant vivement aux élèves et capables de créer une ambiance chaleureuse.

Le système scolaire et les techniques d'enseignement doivent donc être souples, afin que les activités puissent être correctement individualisées, que des possibilités soient offertes pour l'exercice de diverses activités (travaux pratiques et activités techniques créatrices, initiation à des passe-temps, activités de caractère social et public, sports, etc.).

En outre, ce système devrait être souple pour que des groupes différents puissent être formés à divers égards dans des domaines multiples. L'enfant a ainsi de meilleures chances de se sentir à l'aise, notamment en ce qui concerne ses objectifs, ses aptitudes et son intelligence.

Les contacts entre l'école et les parents devraient être nombreux et même suffisamment fréquents pour assurer une certaine uniformité dans l'éducation de l'enfant et dans les règles de conduite à son égard.

A maints égards sociaux, l'école peut aussi être un excellent moyen de donner aux parents des notions d'éducation et

d'hygiène mentale. Ce point est certainement important dans ce monde en évolution où les règles de conduite, les « attitudes » et les valeurs changent rapidement.

On a essayé d'ouvrir l'instruction des enfants sur des thèmes comme : la société et la structure de la société, le droit, le code de la route, la sexualité, le monde du travail, etc. ; l'école est un lieu approprié pour ce type d'enseignement. On peut considérer comme des activités préventives et efficaces, dans un sens étroit, les conférences sur la protection de l'enfance (qui sont expérimentées dans certaines régions de la Suède) et, dans un sens plus large, la coopération qui existe entre l'école, la police et les comités de protection de l'enfance. Cette coopération intéresse les administrateurs de l'école, les médecins, les psychologues (assistants psychologues), les assistants sociaux, les professeurs, les représentants des comités de protection de l'enfance, les agents de la brigade des mineurs, etc. Ce système permet de déceler à un stade précoce les difficultés d'apprentissage ainsi que les difficultés de contact, d'adaptation, les problèmes sociaux et les comportements déviants. On s'efforce de cette façon de déceler quels sont les garçons et les filles qui risquent d'accomplir des actes délicieux afin de les soumettre à un traitement approprié. On peut alors trouver les moyens de prévenir et de traiter efficacement ces problèmes et de prendre les mesures qui conviennent.

Section 3

Développement de la personnalité

Les troubles socio-affectifs profondément enracinés qui se manifestent par la crainte, le sentiment d'insécurité, de ne pas être accepté ni apprécié à la maison et à l'école (même chez les plus jeunes), les possibilités insuffisantes qui en résultent de construire un fort *ego* et d'identifier et d'assimiler des valeurs, etc., nuisent au développement et à la manifestation d'un comportement socio-affectif indépendant et équilibré, empreint de maturité et de stabilité. Par ailleurs, ils nuisent au développement et au fonctionnement de l'intelligence au niveau correspondant à ses capacités réelles. Il importe, en outre, que la situation d'apprentissage et d'éducation soit clairement et efficacement structurée, c'est-à-dire construite d'une manière qui ne crée aucune confusion dans l'esprit de l'enfant en plein développement, sinon elle pourrait faire naître aussi des doutes et des craintes. Ce point est important lorsque l'on considère que les enfants doivent absorber tant de connaissances et sont à tel

point stimulés qu'ils risquent d'avoir des difficultés à assimiler, sélectionner et évaluer ces informations. Cette considération revêt une importance d'autant plus grande que les enfants sont dans la phase de création d'une perception sociale stable et cristallisée.

Surtout pendant la période qui précède la puberté et pendant la puberté où chacun est à la recherche de l'idéal, l'enfant peut manifester un comportement « délinquant » inadapté parce qu'il essaie et vérifie des valeurs et des règles acceptées ou non auparavant.

Un grand nombre, sinon la totalité, des particularités du sous-développement intellectuel, de l'immaturité et de l'infantilisme sont reconnaissables chez ceux qui posent des problèmes sur le plan du comportement et de l'adaptation, c'est-à-dire chez les enfants-problèmes ou les délinquants. A maints égards, l'intelligence et la personnalité n'ont pas atteint un niveau de développement suffisant : le concept du moi n'est pas suffisamment cristallisé. La capacité d'un individu de travailler avec succès, par exemple, signifie qu'il peut assimiler et travailler de manière appropriée et satisfaire aux exigences de devoir faire et penser activement, tranquillement, avec concentration, objectivité et réalisme sans être troublé par l'inquiétude, l'incertitude, des besoins et des désirs essentiels inassouvis, etc. La capacité aussi d'accepter les règles de la communauté et ses normes, les sanctions et les ordres raisonnables, même s'ils sont peu agréables pour la personne concernée. Certaines exigences telle celle de renoncer à des besoins affectifs propres, signifient l'adaptation de la vie intérieure et instinctuelle aux normes de la société, sous l'influence du jugement et de la volonté ainsi qu'une perception claire des causes et des raisons de ces règles. Une situation d'apprentissage structurée de manière nette et efficace contribue à cette « socialisation ».

Si la supervision stricte dans le cadre de l'école augmente ou décroît, c'est alors le degré de maturité et de développement des élèves qui devient essentiel pour déterminer si le degré de délinquance, dans l'école concernée, se maintiendra à un faible niveau.

En conclusion, l'assimilation ou l'acceptation par l'élève de règles et de valeurs établies, à l'origine d'un comportement adapté, dépend de l'interaction de trois facteurs principaux :

(a) l'enfant se sent-il à son aise dans le groupe, se sent-il en sécurité, « est-il sensible au groupe », l'ambiance du groupe est-elle pour lui satisfaisante sur le plan émotionnel ?

(b) existe-t-il un contrôle institutionnel et personnel et, dans l'affirmative, comment est-il exercé ?

(c) quelle est l'attention portée aux divers processus de maturation, de développement et d'individualisation des élèves par le personnel enseignant et le milieu scolaire ?

CHAPITRE IV

COMMENTAIRES ET CONCLUSIONS

Section 1

Pour un meilleur ajustement de l'école à son rôle

Si l'on admet que l'école n'est pas étrangère au phénomène de la délinquance juvénile, on peut se demander comment son influence pourrait non seulement cesser d'être préjudiciable, mais comment elle pourrait au contraire jouer un rôle bénéfique pour éviter ces comportements répréhensibles et limiter leurs conséquences¹.

Il nous semble, de prime abord, qu'on ne peut lui assigner un rôle thérapeutique qui ne lui incombe pas. D'autres instances doivent prendre en charge le délinquant déjà confirmé dans sa déviance et nécessitant, de ce fait, un traitement approprié². L'école pourrait d'ailleurs collaborer à cette action.

Cependant, il est certain qu'une intervention de détection bien menée constitue déjà un début de prévention. A ce niveau, l'école peut et doit jouer un rôle.

Nous l'envisageons sous trois aspects :

- le dépistage des enfants en danger ;
- la mise en œuvre de moyens destinés à compenser les facteurs criminogènes ;
- la mise en œuvre de moyens propres à favoriser l'adaptation des jeunes et leur développement sous tous les aspects.

1. Dépistage

En partant du fait, très largement constaté, que souvent les enfants inadaptés ont une scolarité perturbée, on peut admettre que les écoliers en butte à des obstacles pédagogiques requièrent une attention particulière. Le dépistage dans sa première étape est donc la détection des jeunes en difficulté. Cette

1. Bataillon M. ; Berge A. ; Walter F. : *Rebâtir l'école*, Paris, Payot, 1967.

2. La prise en charge revient alors aux équipes des Consultations d'orientation éducative.

détection doit être précoce. Elle devrait être entreprise dès l'école élémentaire où déjà s'ébauchent très nettement les problèmes¹.

Après l'identification des jeunes en difficulté pédagogique, l'école devrait rechercher les causes de ces difficultés et s'efforcer d'y apporter des remèdes². Ses efforts pourraient se situer aux niveaux suivants :

— dépistage des carences organiques en collaboration avec les services médico-scolaires et la famille. Le diagnostic posé et selon sa gravité, certains jeunes pourront être dirigés vers les institutions spécialisées susceptibles de porter remède à leur état. Les cas les plus bénins, maintenus dans les classes ordinaires, devraient recevoir une attention particulière de la part des maîtres ;

— repérage rapide des enfants insuffisamment doués qu'il s'agira de réorienter après avoir associé les parents à la mise en œuvre d'un dispositif d'aide psycho-pédagogique ;

— dépistage des troubles caractériels dont il faudra rechercher l'origine, en étant particulièrement attentif aux caractéristiques du milieu familial. Si celui-ci se montre résolument non collaborant, l'école aura à cœur de compenser ses lacunes en apportant à l'enfant un soutien pédagogique et psychologique renforcé et individualisé, en favorisant au maximum son intégration parmi ses pairs et en lui fournissant autant que possible les modèles d'identification dont il est privé dans son milieu familial ;

— identification des élèves ayant un passé judiciaire. L'intervention de l'école sera particulièrement discrète dans ces cas. Une collaboration intelligente avec les instances judiciaires peut s'avérer très efficace.

L'intervention de l'école sera d'autant plus efficace qu'elle sera étayée sur des informations multiples. Elle s'appuiera sur les spécialistes et les services les mieux à même d'étayer son action ; médecin, assistante sociale et psychologue scolaire, centres de guidance et de thérapie péri-scolaires.

1. Piacere J. et A. : Une expérience d'observation psychologique et de rééducation préventive contre l'échec scolaire au cours préparatoire. *Bulletin de psychologie*, Paris, XX-10-15, numéro spécial, pp. 670-680.

2. Il convient à ce sujet d'attirer l'attention sur les dangers que peuvent présenter des diagnostics précoces formulés en termes fixistes. Rappelons par exemple l'ambiguïté de la notion de débilité qui sert encore trop souvent à répartir les élèves dans des classes spéciales alors que l'on sait par ailleurs la relativité de cette notion.

La collaboration avec le milieu familial sera recherchée par tous les moyens et les contacts réalisés seront l'occasion de fournir à la famille, en cas de nécessité, une aide sociale et éducative, voire même thérapeutique.

Afin d'éviter les solutions de ségrégation scolaire qui risquent d'accuser le sentiment de rejet ou de marginalité des élèves, signalons l'existence, en Suède, de *School Clinics*, classes spéciales instituées au sein même de l'école où les élèves en difficulté vont passer quelques heures par semaine et où ils trouvent les spécialistes les mieux aptes à leur apporter une aide tant sur le plan pédagogique que sur le plan psychique.

2. Compensation des facteurs criminogènes

Il s'agit ici d'enfants dont l'environnement extrascolaire : familles, milieu de loisirs, se révèle particulièrement dangereux par les comportements qui y ont cours — et notamment par les violations habituelles des normes sociales. Les enfants déjà officiellement enregistrés comme délinquants se retrouveront souvent dans cette catégorie et pour eux l'intervention de l'école visera à prévenir la récidive. Le rôle de l'école sera alors de rendre possible pour ces jeunes une identification au milieu scolaire.

Une expérience concluante a été réalisée aux Pays-Bas en 1959¹. Dans un quartier sous-prolétarien, une école a tenté un essai d'intégration des enfants en s'adaptant à leurs besoins, et notamment en abaissant, au début, ses exigences en matière de normes de comportement. Les programmes comportaient surtout des activités concrètes intimement liées à la vie des enfants, et l'accent a été mis sur les activités collectives plutôt que sur la compétition individuelle. Après quelques années, les résultats étaient remarquables, tant au niveau des performances scolaires (avec une élévation sensible du Q.I. dans beaucoup de cas), que des relations au sein de la classe. Une action parallèle au niveau des familles a connu un succès incontestable. Cette expérience avait exigé une formation préalable de l'équipe des enseignants qui ont été supervisés pendant toute la durée de l'expérience, avec des réunions régulières de discussion et d'appréciation des résultats. Les enseignants ont déclaré que sans cette formation préalable et le soutien ininter-

1. Cf. M.P. van den Broek, Chef de la Section de Psychologie scolaire à l'Université de l'Etat de Leyde : *Rôle de l'école dans le domaine du traitement et de la prévention*.

rompu dont ils ont bénéficié, ils auraient été incapables de mener à bien leur tâche tant elle s'était avérée difficile¹.

Un autre aspect positif de l'intervention de l'école est d'améliorer chez les enfants leur confiance et leur estime d'eux-mêmes en les réconciliant avec leur propre image.

3. Adaptation et développement harmonieux des jeunes

(a) Égalité des chances pour tous

Il importe que l'école remplisse avec plus d'efficacité son rôle qui consiste à atténuer progressivement l'influence des facteurs socio-économiques sur les jeunes. Ce rôle est de plus en plus important du fait que, grâce à la démocratisation de l'enseignement, la durée de la scolarité s'accroît constamment. Paradoxalement, cette démocratisation risque d'accroître le nombre et la gravité des cas d'inadaptation, à moins que des mesures curatives ne soient mises en œuvre d'urgence. C'est aux responsables de la politique sociale qu'il incombe de promouvoir des réformes dans ce domaine, mais l'école devrait être associée à l'élaboration et à la mise en œuvre de ces réformes. La plupart des réformes mises en pratique, ou en cours d'introduction dans les pays européens visent à démocratiser encore davantage l'enseignement, mais leur degré de réussite varie selon les pays.

Pour acquérir une bonne connaissance des modes de pensée et des aspirations, des attitudes et des normes des divers groupes, la différenciation ou l'orientation en fonction de l'intelligence abstraite ne devrait pas intervenir pendant la scolarité obligatoire. D'autre part, les enfants éprouvant des difficultés particulières devraient être aidés à surmonter ces difficultés au moyen d'un programme spécialement conçu pour eux auquel seraient consacrées un certain nombre d'heures par semaine. Les élèves ayant des centres d'intérêts particuliers — non abstraits — devraient également avoir la possibilité d'exercer des activités dans d'autres domaines pendant un certain nombre d'heures chaque semaine. Chaque enfant, de cette façon, s'intégrerait à plusieurs groupes d'autres enfants et pourrait acquérir une expérience plus large de la vie en société. Le nombre d'heures passées hors de la classe habituelle devrait être limité

1. Cf. L'expérience en cours des éducateurs de la Cité du « Chêne des Anglais » à Nantes rapportée par J. Gatard : *L'école, noyau d'une unité éducative solidaire d'un milieu défavorisé*, 1970, doc. ronéo.

au cours des premières années et augmenté considérablement après 5 ou 6 ans de scolarité. Il y a lieu de tenir compte du sentiment de sécurité que les jeunes enfants éprouvent lorsqu'ils sont dans leur propre classe.

Il est possible, de cette façon, de donner leur chance dans ce système d'enseignement aux sujets doués d'une intelligence de type abstrait. Les enfants ayant la possibilité de choisir les matières à étudier pendant une partie de l'horaire, les élèves intéressés par les études abstraites choisissent des cours supplémentaires de mathématiques, de langues étrangères, etc., tandis que leurs condisciples moins doués pour ce genre d'études choisissent des activités plus concrètes.

Citons les réalisations suivantes :

En Grande-Bretagne : les *Comprehensive Schools*, destinées à regrouper dans les mêmes écoles les élèves auparavant répartis, selon leur niveau intellectuel, dans des secteurs d'enseignement différents (*streaming*).

En Suède : Même expérience mais, de notre point de vue, mieux structurée : tous les élèves suivant leur scolarité pendant 9 années, dans les mêmes classes. Pendant les 3 dernières années (l'instruction est obligatoire jusqu'à 16 ans), ils disposeront d'un certain nombre de cours à option. Signalons que dans la province d'Örebro, 80 % des écoliers poursuivent leurs études après la fin de l'obligation scolaire.

En France : En théorie, la réforme se fonde sur le même principe visant à regrouper tous les élèves pendant les 2 premières années du cycle secondaire, puis à les orienter dans des sections diversifiées selon leurs aptitudes et leur intérêt. En pratique et pour quelques années encore, l'insuffisance des moyens matériels, la pénurie en maîtres formés et certaines résistances du corps social limitent les résultats escomptés de cette réforme.

Signalons encore qu'en Suède, on procède actuellement à une restructuration géographique de l'implantation des écoles afin que chacune d'elles regroupe une population scolaire représentative de la population globale¹.

1. Cf. de ce point de vue l'intéressante étude sur « Les disparités dans la formation des adolescents », de MM. Ceaux et Chatelain, qui met en cause l'inégalité des équipements scolaires selon les diverses régions géographiques en France, *Études et documents* (Ministère de l'Éducation Nationale), n° 11, 1968.

(b) *Connaissance de la personnalité de l'enfant*

Pour appréhender, derrière l'écolier, l'enfant sous tous ses aspects, il faut notamment :

- connaître les besoins de l'enfant ;
- connaître le milieu familial de l'enfant ;
- avoir des contacts avec la famille de l'enfant ;
- savoir ce que l'enfant fait pendant ses loisirs et qui il fréquente.

Les enseignants devraient consacrer chaque semaine un nombre déterminé d'heures à s'occuper individuellement des enfants. En outre, tous les enseignants d'une classe donnée devraient se réunir régulièrement pour confronter leurs points de vue sur leurs élèves, notamment sur ceux qui paraissent mal adaptés. Les conseils de classe, tels que ceux dont il est question au chapitre III, contribuent à cette personnalisation de relations de maître à élèves qui est nécessaire si l'on veut que tous les élèves aient le sentiment que l'on s'occupe de chacun d'eux individuellement. Le maître doit apprendre, dès le début de sa période de formation, à considérer ses élèves non pas en tant que groupe constituant une classe, mais bien en tant que personnes distinctes. L'enseignement devrait comporter une période de réflexion sur tous les problèmes qui se posent aux élèves en vue de proposer des moyens de résoudre ces problèmes. Connaître l'élève signifie connaître sa famille et tous les éléments du cadre de vie qui influent sur l'élève. Le maître doit connaître les parents de ses élèves. Il faut augmenter le nombre de réunions de parents d'élèves et s'efforcer d'éveiller l'intérêt des adultes qui ne participent pas habituellement à ces réunions. Ces parents doivent être contactés individuellement dans un esprit de coopération, en vue d'obtenir leur participation active, dans l'intérêt de l'enfant.

(c) *Adaptation de l'enseignement aux capacités de l'élève*

Il est nécessaire de guider les jeunes pendant leur scolarité en fonction de critères tenant compte des véritables aptitudes et aspirations de l'enfant afin d'éviter le long processus de « rejet » provoqué par les échecs successifs, les changements répétés de classe et d'école, les vains redoublements de classe, aboutissant à l'abandon des études. Il serait bon, à cette fin, d'améliorer les centres spécialisés et la coopération sur le plan personnel établie entre ces centres d'une part et les maîtres et parents des élèves d'autre part.

Les enfants, à leur arrivée à l'école, ont déjà acquis, dans leur famille, des besoins et des intérêts divers. Il est nécessaire que tous les élèves considèrent que le travail scolaire a un sens et il faut donc que les activités pédagogiques soient variées. La partie abstraite des programmes scolaires doit donc être différenciée. Les élèves peu doués intellectuellement doivent être mis en contact lentement et progressivement avec la partie abstraite du programme afin qu'ils puissent s'y intéresser peu à peu et finir par en comprendre l'intérêt. A l'école primaire, ce qui importe avant tout pour stimuler l'intérêt des enfants, c'est de leur donner le sentiment qu'ils sont intégrés à leur classe, qu'ils font partie d'un groupe d'élèves. Les méthodes visant à inculquer des besoins, motivations et intérêts de ce genre sont insuffisamment développées : des recherches doivent être entreprises dans ce secteur. Pour atteindre l'objectif en question, il est nécessaire de disposer de ce que l'on pourrait appeler des programmes « compensatoires » qui ne soient pas conçus essentiellement pour enseigner des connaissances et des techniques.

Au niveau de l'enseignement secondaire, il faut expérimenter de nouvelles méthodes pour agir sur les élèves qui « n'appartiennent » pas réellement à la classe et pour lesquels le travail scolaire n'a pas vraiment de sens. On pourrait expérimenter des interruptions de scolarité, l'élève étant autorisé, pendant de courtes périodes, à remplacer la scolarité obligatoire par des stages de formation professionnelle et scolaire, ou à pratiquer un mi-temps professionnel.

Divers programmes destinés à empêcher les jeunes de devenir étrangers aux valeurs et normes de l'école et de la société (à cause de trop fortes doses d'études théoriques dont ils ne ressentent pas le besoin) devraient être expérimentés sous forme de recherche socio-pédagogique entreprise en coopération avec les pouvoirs locaux intéressés.

(d) *Recours aux méthodes démocratiques en classe*

L'un des objectifs importants de notre système scolaire est de développer chez les enfants l'esprit critique qui leur permet de porter un jugement sur les normes en vigueur dans la société en général, et dans les divers groupes sociaux afin de modifier ce qui n'est pas fondé sur des motifs acceptables. Il est extrêmement difficile d'atteindre cet objectif et il est dangereux d'aller trop loin en employant dans l'enseignement des méthodes non éprouvées. Des procédés d'enseignement démocratiques doivent toutefois être introduits et occuper une place plus importante dans les grandes classes. De cette façon, les élèves

auront conscience de l'importance de leur rôle et auront le sentiment de pouvoir agir sur leur environnement. Il sera plus facile pour les jeunes d'accepter et de respecter des règles qu'ils auront eux-mêmes définies après en avoir discuté. Il est nécessaire, à ce propos, de faire confiance même aux sujets les plus jeunes et à leurs capacités de prendre des décisions raisonnables.

L'emploi de méthodes démocratiques ne signifie en aucune façon que les enseignants considèrent qu'il ne leur incombe plus de veiller à la réalisation d'un programme et d'objectifs déterminés. Cette utilisation de méthodes démocratiques signifie, au contraire, que l'élaboration des programmes et leur mise en œuvre se font au sein du groupe en collaboration avec les membres de ce groupe et non pas en enlevant au groupe toute responsabilité. De même, s'il est bon que les règles de conduite du groupe soient établies par celui-ci, les enseignants devront peut-être imposer strictement certaines limites, surtout lorsqu'ils auront affaire aux élèves les plus jeunes.

(e) *Adaptation permanente de l'école à la société*

Il est nécessaire d'adapter constamment les programmes et les méthodes d'enseignement aux modifications survenues dans la société en tenant compte, notamment, de la « demande » de citoyens compétents et créateurs.

Ceci implique une réorganisation fondamentale des programmes pour permettre aux écoliers de découvrir par eux-mêmes les rapports entre les diverses branches du savoir et de faire la relation entre les matières enseignées et la vie quotidienne. L'accumulation de connaissances simplement juxtaposées doit être remplacée par un processus de synthèse permanente, ce qui implique un bouleversement des rapports entre enseignants et enseignés. C'est seulement au moyen d'un dialogue authentique entre professeurs et élèves, libéré de toute contrainte fondée sur l'autorité, que les connaissances ont quelque chance d'être convenablement inculquées et que la personnalité des enseignants comme des enseignés peut se développer pleinement et devenir réellement créative¹.

(f) *Formation des enseignants*

La formation des enseignants doit être radicalement modifiée en fonction des nouveaux besoins de l'école d'aujourd'hui,

1. Peretti, A. de : *Les contradictions de la culture et de la pédagogie*, Epi, Paris, 1969.

de ses nouveaux objectifs qui s'inspirent des nécessités du développement de la personnalité et se fondent sur la notion de souplesse et d'esprit critique. En outre, il est indispensable que les enseignants se tiennent constamment au courant des nouvelles tendances psycho-pédagogiques.

Un aspect important de la formation des enseignants, lorsque l'école veut promouvoir le développement complet de la personnalité, est la sensibilisation des enseignants à leur propre implication psychologique et aux problèmes psychologiques de leurs élèves. Il semble qu'à long terme il soit nécessaire de donner à tous les enseignants la possibilité d'acquérir la connaissance de leurs propres réactions, sinon, l'interférence de leur implication gêne l'adaptation et le développement de la personnalité des élèves. Cette formation peut avoir lieu en groupe et peut constituer une forme d'éducation et de formation de la sensibilité au sein d'un groupe¹.

La formation des enseignants doit également comporter l'étude des différences entre les divers groupes sociaux quant aux attitudes, systèmes de valeurs et de normes et aspirations. C'est là un domaine dans lequel les chercheurs et les éducateurs devraient mettre au point des techniques de formation et du matériel d'information destiné aux enseignants.

(g) *Mécanisme de contrôle*

C'est un fait bien connu que la délinquance est extrêmement fréquente parmi les garçons en général. Un grand nombre d'infractions ne sont jamais décelées et ne font donc l'objet d'aucune mesure officielle. Cette constatation soulève deux questions. Premièrement, dans quelle mesure est-il souhaitable que les infractions commises soient détectées et réprimées ? Deuxièmement, pour autant que ces infractions soient connues, quelles mesures appellent-elles ? L'examen de ces questions pose des problèmes très complexes, qui sont examinés en détail au chapitre II, section II. On peut dire, néanmoins, qu'il y a toujours un certain conflit entre la nécessité de comprendre et de sanctionner ou de s'abstenir de réprimer et la nécessité de bien faire comprendre aux jeunes que commettre des infractions graves ou renouvelées implique certains risques. Pour autant que cet objectif doive s'appuyer sur des sanctions, il est essentiel d'appliquer les principes suivants. Les sanctions doivent

1. Cf. Ferry G., *La pratique du travail en groupe*, déjà cité. Wall W.D., *Éducation et santé mentale*, UNESCO, Bourrelier, Paris, 1955.

paraître justes au délinquant, sans sévérité excessive. Il est primordial que l'école et les autres autorités fassent tout leur possible, lorsqu'elles ont recours à des sanctions, pour connaître les réactions des délinquants et pour leur faire comprendre les raisons des règles qui leur sont imposées.

(h) *Coopération avec d'autres secteurs de la société*

L'une des fonctions les plus importantes de l'école consiste à bien faire connaître à l'enfant la société dont l'école fait partie et à lui inculquer une attitude positive à l'égard de cette société. Il est indispensable pour cela que des représentants de diverses organisations viennent informer les élèves de leurs activités et en discutent avec eux. Il doit incomber à l'école d'éviter toute partialité dans la présentation de ces informations et de donner à tous les courants d'opinion la possibilité de s'exprimer.

Nous soulignons à ce propos l'importance des contacts entre l'école et la police. Les policiers peuvent, par exemple, participer à l'éducation des jeunes en ce qui concerne, notamment, l'enseignement du code de la route et de la sécurité routière. L'objectif en la matière devrait être d'inculquer aux élèves des attitudes saines à l'égard de la loi et de ceux qui sont chargés de la faire respecter, à savoir les policiers.

Différentes formes de participation de policiers à l'éducation des enfants ont été réalisées en Grande-Bretagne, à Nottingham, Liverpool, Manchester¹ et dans le Pays de Galles, dans le cadre du *Police Juvenile Liaison Scheme*. Ces programmes semblent avoir donné des résultats positifs.

Section 2

La délinquance et l'inadaptation dans la recherche pédagogique et scolaire

L'éducation est considérée comme une priorité. Par suite, les subventions à la recherche dans le domaine de l'enseignement ont considérablement augmenté. Il importe d'établir une coordination internationale dans le domaine de la recherche scolaire appliquée, notamment celle concernant les recherches longitudinales étudiant aussi bien les problèmes de délinquance juvénile que ceux de l'adaptation. Il faut poser les objectifs sco-

1. Dr Gordon Rose, Hamilton B.A. : Effects of a Juvenile Liaison Scheme, *British Journal of Criminology*, Jan, 1970, 1-20.

lares à long terme (de l'enseignement, de la pédagogie) dans le sens de l'épanouissement de la personnalité, de l'éducation, de la socialisation, etc.

La recherche scolaire de tradition psychologique s'est attachée aux problèmes de la réussite en matière d'acquisition de connaissances en les liant aux systèmes scolaires des pays considérés, par exemple l'examen des jeunes de 11 ans en Angleterre (Vernon, 1957). D'autres fois, les problèmes ont été abordés sous d'autres angles, qui concernent davantage l'étude de la délinquance, par exemple les travaux se rapportant à la sociologie scolaire en Angleterre (Halsey, 1961)¹.

De nombreux psychologues et éducateurs ont maintenant élargi le champ des études. On étudie aussi d'autres fonctions que l'acquisition des connaissances, non seulement comme éléments de prévision des succès scolaires, mais comme critères, lorsqu'on analyse différentes situations scolaires, pédagogiques et sociales dans leurs effets sur la personnalité et l'adaptation. Dans quelques cas (op. cit.), on a choisi la délinquance comme critère et comme domaine d'étude (voir aussi Husen, 1969).

Certains types de comportement scolaire sont considérés comme les signes d'adaptation. L'inobservation des normes en vigueur (règlement de l'école) est un critère de mauvaise adaptation si elle est fréquente. Toutefois, l'élève qui enfreint ce règlement ne doit pas être taxé de délinquant — il agit comme le jeune enfant qui ne peut s'empêcher d'enfreindre certaines règles et conventions familiales, car il agit souvent inconsciemment, souvent par défi. Mais, lorsque l'enfant grandit, les activités propres à l'adolescence sont telles que les normes, les règles et les accords qu'il enfreint sont du domaine public et relèvent des lois. L'adolescent qui garde le même type de comportement que dans son enfance est considéré comme un jeune délinquant ; il fait connaissance avec la police, la Commission d'assistance aux enfants ou l'autorité qui, dans son pays, est chargée de ces problèmes.

C'est pourquoi il paraît naturel de lier l'étude de l'adaptation et du développement de la personnalité à l'étude de la délinquance juvénile. Les meilleurs symptômes d'une réussite dans les études à venir sont les succès scolaires antérieurs. Par

1. Cf. pour un panorama rapide mais très illustrant de ces divers problèmes le rapport n° 6 du Secrétariat de l'UNESCO consacré au *Développement de la recherche pédagogique* à l'occasion de l'Année internationale de l'Éducation, 9 p., 1970, doc. multigraphié.

analogie, il paraît raisonnable de supposer que les meilleurs éléments de prévision concernant l'adaptation des adolescents aux normes de la société doivent être tirés de la manière dont ils ont su s'adapter précédemment au règlement de leur école et aux groupes d'enfants de leur âge.

Les recherches en matière de délinquance juvénile doivent aussi mettre au centre de leurs préoccupations l'étude des enfants dans les premières années de la fréquentation scolaire. D'ailleurs, certains courants de la psychologie industrielle et de la psychologie des organisations militent dans ce sens. Les découvertes des théoriciens en ces matières ont été appliquées dans les réformes du système scolaire de plusieurs pays, généralement avec plusieurs dizaines d'années de retard.

Les méthodes d'enseignement sont maintenant mises au point à grande échelle et s'inspirent beaucoup des premières théories de l'organisation du travail. Celles-ci étaient caractérisées par un excès de simplification : par exemple, selon ces théories, il suffisait d'éliminer les gestes inutiles pour obtenir un rendement optimum. Le contexte social dans lequel s'effectuait le travail était, en grande partie, laissé de côté. De même, nous assistons actuellement à l'introduction de systèmes d'enseignement offrant un matériel avec lequel les élèves peuvent étudier seuls, se contentant de suivre les instructions programmées et travaillant individuellement à leur propre rythme, les capacités et les stimulants devenant alors les facteurs décisifs. Les partisans de ces systèmes allèguent que les professeurs peuvent alors se rendre disponibles pour d'autres travaux, laissant les assistants s'occuper à leur place des groupes de classe, qui peuvent être plus nombreux.

Les théories plus modernes « d'organisation du travail » mettent l'accent sur l'adaptation et la motivation. C'est ainsi qu'il faut étudier les relations avec les collègues et les supérieurs et la perception de la situation sociale d'ensemble dans laquelle s'insère le travail. Il faut également étudier et évaluer les systèmes d'enseignement compte tenu non seulement de la quantité de connaissances qu'ils permettent d'inculquer, mais également en se référant aux attitudes, aux intérêts et aux aspirations des élèves.

Ce mouvement d'organisation du travail a eu beaucoup de succès ; on y a souvent recours parce qu'on a jugé très efficace son principe qui fait appel à des tâches de courte durée et dont le contrôle est immédiat. Les inconvénients du système ne sont pas faciles à discerner. Ils tiennent à des facteurs qu'on

n'étudie généralement pas dans le monde industriel, tels que l'attitude envers le travail et les supérieurs, la loyauté envers l'usine et la société ou l'entreprise, l'ambiance entre collègues.

L'organisation du travail est un système efficace dans toutes les activités très routinières où on réussit rarement à créer de bons stimulants. Dans d'autres types d'occupations, où les initiatives de l'individu peuvent être intéressantes, où les tâches varient continuellement, les tentatives pour introduire des routines rigoureuses dans lesquelles les supérieurs organisent et surveillent chaque détail montrent que ce principe n'est pas défendable selon les psychologues de la vie industrielle. Même s'il en résulte des avantages immédiats, comme un accroissement de la productivité et des profits enregistrés, ces profits sont trompeurs. Il faut les comparer aux profits enregistrés dans une organisation sur une courte période quand elle n'a pas à prévoir l'entretien des machines et leur amortissement. Ce qui s'use dans ce cas particulier, c'est la bonne volonté du personnel, sa conscience professionnelle, son enthousiasme, sa santé mentale, sa fidélité. Même sur le plan purement économique, une étude de longue durée révélerait une perte, les profits diminuant à mesure que se dégradent la conscience professionnelle, la fidélité, la santé mentale, etc. Finalement, tout le monde est perdant si l'on cherche à améliorer la productivité en appliquant de façon systématique le principe d'organisation du travail.

Il est sans doute possible d'aborder d'une façon semblable les problèmes de l'école et les expériences scolaires. Pour cela, il ne faut pas se contenter de juger un système d'enseignement d'après la somme de connaissances ou de techniques immédiatement acquises. Il faut aussi étudier dans un système les mentalités qu'il finit par créer : comment les élèves se comportent-ils à l'école, quel est leur intérêt pour les matières enseignées et leur attitude envers l'école et la société, envers les adultes et les enfants de leur âge et envers leur propre transformation à venir ? Un système qui inculque un grand nombre de connaissances aux dépens du goût de l'étude ou du respect des normes scolaires, par exemple, est un système mauvais. Pourtant, d'après le mode d'appréciation habituel des résultats, il faudrait le juger bon. En revanche, un système qui dispense une somme normale de connaissances et de techniques en donnant un goût plus vif du travail scolaire et en incitant les élèves à une formation professionnelle et à des études raisonnables pourrait être jugé moins bon selon les normes classiques. Or, à plus long terme, ce système serait plus efficace.

Les conceptions modernes sur l'organisation du travail tiennent compte de l'adaptation et de la stimulation. Les nouvelles options reposent sur la coopération entre les employés de grade égal et proche et sur le rôle de la stimulation et de la fidélité. La coopération de groupe entraîne la fidélité au groupe, qui est liée à l'entreprise ou à l'usine. Ce système offre de grandes possibilités pour la simplification des procédés de travail. Les employés imaginent ces simplifications et les enseignent aux autres d'autant plus facilement qu'ils sont fidèles et attachés à atteindre une bonne productivité pour eux-mêmes et pour toute l'entreprise. A la longue, cette façon d'organiser le travail est plus efficace, du moins pour tous les travaux qui comportent des tâches variées.

Transposée à l'école, cette évocation soulève une question essentielle pour la délinquance juvénile. Si un système d'enseignement repose sur la coopération et la stimulation, le sentiment de fidélité s'affirme à mesure que l'école est acceptée comme groupe de référence. Les élèves tiennent alors à respecter le règlement et acceptent les normes imposées par le personnel des écoles et en particulier par les enseignants. Si les contacts sont bons et les communications faciles, l'assimilation de ces normes suit tout naturellement son cours. Les normes de l'école n'ont souvent rien d'extraordinaire et on peut les comparer à celles que la plupart des enfants sont habitués à respecter. L'attitude conflictuelle envers la société de « parents-problèmes » ou ceux dont les normes sont inadaptées ou encore ceux qui n'imposent pas de normes du tout — parce qu'ils sont passifs ou laissent leurs enfants en liberté — créent des défaillances chez leurs enfants face au système de normes et amoindrissent leur volonté et leur capacité d'accepter et d'assimiler celles de l'école et de la société. Ces enfants devraient être aidés dès le début. Ils ne peuvent pas coopérer avec les autres quand ils entrent à l'école et surtout pas avec des enfants issus d'autres classes sociales. Il faut structurer rigoureusement le travail de l'école pour aider tous les enfants à acquérir une solidarité de groupe et un esprit de coopération.

Il devrait être naturel de rechercher dans quelle mesure ces objectifs peuvent être atteints dans les systèmes scolaires, différents selon les écoles et les pays, qui fonctionnent ou qui sont expérimentés en vue d'une réforme scolaire. Cette recherche ne doit pas se borner à apprécier quels sont le degré de satisfaction immédiate, les attitudes, les relations sociales saisies à un moment défini. Il faut se placer dans une perspective longitudinale en procédant à des études de suite sur l'adaptation, la capacité de tirer parti des ressources sociales et autres, l'aspi-

ration vers des études et une formation professionnelle plus poussées et éventuellement la propension à la délinquance. Il apparaît nécessaire de répertorier les attitudes envers la société et ses institutions, envers l'école et les groupes de gens qui y travaillent, envers les enfants de même âge et les adultes et de comparer la situation dans les divers systèmes. La délinquance doit être étudiée sur une population tout-venant en employant des épreuves de déclarations spontanées sur la délinquance, qui peuvent être appliquées à l'issue de la scolarité obligatoire. Lors de la poursuite des études de suite, le seul critère possible sera la délinquance détectée.

On voit combien il serait souhaitable qu'une part importante des subventions de recherche appliquées aux problèmes scolaires soit consacrée à un petit nombre de projets liés à des expériences bien planifiées et bien préparées sur de nouvelles formules et de nouveaux systèmes à appliquer dans le travail scolaire, la vie et la coopération à l'école pour en apprécier les effets à long terme. Avant de lancer de tels projets, il faudrait soigneusement mettre à l'épreuve les détails des nouveaux systèmes par des séries de pré-enquêtes.

Section 3

Conclusions et suggestions

Les auteurs estiment qu'il faut développer et mettre sur pied de nouvelles idées tendant à intégrer plus pleinement l'école dans la prévention de la délinquance. Pour raccourcir l'inévitable perte de temps qu'il y a entre le développement de nouvelles idées, leur mise en œuvre et, si elles sont valables, leur incorporation dans un système scolaire national, il faut qu'elles soient évaluées par une série de recherches opérationnelles. Un résumé des conclusions les plus importantes de notre réflexion sur l'innovation et l'expérimentation suit.

(a) Position du problème

Le changement social affecte non seulement les structures mais les comportements d'une société. Il est important que l'école soit un élément d'invention et d'innovation à la base d'une dynamique de l'évolution socio-culturelle. La démocratisation de l'enseignement ne peut être posée seulement en termes d'accès du plus grand nombre des élèves à une scolarisation de plus en plus longue mais surtout en termes d'égalisa-

tion des chances de chaque élève pour la construction de son devenir.

Compte tenu de l'extrême diversification des structures, des techniques et des formes de participation, l'école doit se présenter comme une institution mobile et novatrice en introduisant de nouveaux modèles de comportement.

Il appartient à l'école d'essayer de combler le retard culturel qui caractérise encore trop souvent les diverses classes sociales¹.

Afin d'apprécier l'ampleur du décalage, les enseignants et les chercheurs pourraient utilement réfléchir sur la nature du retard qui intervient dans l'échec scolaire, les corrélations et les interdépendances qui peuvent l'expliquer et les variations de niveau que l'on peut observer dans les différents groupes sociaux.

Ce retard culturel est non seulement un facteur de désorganisation sociale mais aussi un facteur d'inadaptation sociale. L'éducation se doit de répondre aux anachronismes et aux conflits résultant des diverses manières de vivre confrontées aux exigences mouvantes de situations nouvelles.

La structure sociale de l'école en tant qu'institution est des plus importantes. La manière dont s'établissent les rapports entre l'école, ses méthodes, son système de valeur, son programme et le monde extérieur affecte les fonctions éducatives et enseignantes et conditionne leur efficacité.

Le développement des élèves dépend du climat de l'école, du système de motivations instauré par les enseignants, de la compétition et de la nature des sanctions ou des récompenses utilisées.

Le comportement des enseignants conditionne l'assimilation des faits et l'acquisition des techniques intellectuelles. Si leur référence est essentiellement centrée sur l'institution, leurs attitudes seront presque exclusivement dominées par le souci d'instruire, de sanctionner et de satisfaire à certaines normes de conformisme. Il est donc utile d'analyser les conséquences des divers systèmes d'attitudes qui gouvernent la scolarisation.

Les expériences actuelles de pédagogie institutionnelle devraient être conduites en vue de faciliter une cogestion de

1. De la démocratisation de l'enseignement secondaire et supérieur, doc. 4 A.J.E./UNESCO, Paris, 1970, par Huberman M.

l'institution éducative par les représentants des enseignants, des enseignés, des familles et des membres de la communauté sociale, afin d'arrêter en commun les méthodes et les programmes de formation¹. La cogestion pédagogique doit permettre d'estimer dans quelle mesure l'expression des aspirations collectives peut être diffusée au travers de la vie scolaire. Dans cette perspective l'école développe un processus instituant dont il convient de s'assurer de l'authenticité par rapport au milieu social global.

(b) Suggestions

(a) A un niveau global, l'importance des éliminations scolaires dans les différents systèmes scolaires contraint à poser le problème de l'inadaptation scolaire en renversant les termes dans lesquels on a l'habitude de le poser : Sont-ce les élèves qui sont inadaptés ou bien faut-il considérer que ce sont les structures d'enseignements qui ne répondent pas à leurs objectifs² ?

Il serait utile, face aux anomalies des structures scolaires, que diverses expériences de modifications des structures soient conduites et donnent lieu à évaluation et à ajustement progressif, en particulier en tenant compte de la diversité des niveaux et des variations dans les rythmes d'acquisition³ des élèves.

(b) L'école, qui a mission d'introduire l'enfant dans la société, ne doit plus être considérée comme étant uniquement un moyen d'enseignement mais doit s'ouvrir au monde et sur le monde en devenant un lieu de participation de l'ensemble de la communauté.

(c) De même, l'enfant au sein de la classe ne doit plus être perçu uniquement comme un élève mais comme quelqu'un dont les ressources doivent être éveillées et développées en vue de son devenir personnel, social et professionnel. Dans cette perspective le groupe scolaire constitue un moyen privilégié de socialisation et de co-éducation⁴.

1. Lobrot, M. *La pédagogie institutionnelle*, Paris - Gauthier-Villars, 1968 - 282 p.

2. A titre d'illustration en France et pour l'enseignement du second degré rappelons que 1 élève sur 4 atteint le niveau du Brevet d'enseignement du premier cycle après 4 années d'enseignement et 1 sur 10 le Baccalauréat après 7 ans d'études secondaires.

3. Cf. par exemple Beley R. : *Les classes de réadaptation dans les lycées*, Paris P.U.F. 1969 et Guillaume G. : *L'école inadaptée*, déjà cité.

4. Gibson H.B. et Hanson R. : *Peer ratings as predictors of school behaviour and delinquency* (doc. non publié) 1969.

Au niveau des enseignants, il faut souhaiter qu'au cours de leur formation une information leur soit donnée sur les caractéristiques sociales, culturelles et individuelles des enfants-problèmes et qu'ils aient la possibilité ensuite de perfectionner leurs connaissances dans ce domaine¹.

Compte tenu de l'interaction des facteurs psychologiques, biologiques, sociologiques et médicaux qui se posent à tout instant dans l'exercice d'une relation pédagogique il est indispensable que les enseignants apprennent à travailler en équipe et à mettre en commun avec d'autres spécialistes, leurs observations afin d'ajuster leurs interventions et leurs rôles².

Au niveau de la pratique pédagogique : Au lieu de s'opposer sur le plan des méthodes, les divers courants de la pédagogie moderne devraient s'accorder pour conduire une analyse objective sur les causes d'échec et d'insuffisance observées auprès de diverses populations d'élèves. Il serait ensuite utile de définir les caractéristiques du milieu éducatif, d'en faire l'inventaire et de définir les fins et les moyens d'une pédagogie renouvelée.

Au niveau préventif, il faut rappeler le rôle non négligeable de l'inadaptation d'origine scolaire parmi les éléments de la constellation délinquante observée chez les jeunes. Or, il faut considérer l'inadaptation scolaire comme évitable. D'où la nécessité d'un dépistage précoce afin que ne se structurent des troubles qui résisteront ensuite aux moyens pédagogiques. Cette détection est également le seul moyen de contribuer à égaliser les chances de tous les enfants face à la construction de leur avenir.

Il serait ridicule de faire porter à l'école la responsabilité de l'inadaptation au sens large, celle-ci déborde le cadre étroitement pédagogique. Mais il convient que les enseignants dans la société urbaine actuelle, qui ont un contact journalier avec les enfants, plus long et plus suivi que celui établi avec leurs parents, soient à même de considérer les difficultés scolaires en tant que symptômes. S'il ne revient pas aux enseignants de les interpréter, il leur revient d'aider à les débusquer et de participer à leur traitement dans le cadre d'un travail d'équipe multidisciplinaire³.

1. C.A. Richardson et Coll. : *La formation du personnel enseignant* UNESCO - Paris - 1954.

2. Centre Claude Bernard : *Relations affectives enfants-éducateurs* I.P.N. - Paris - 1967.

3. West D.J. *Present conduct and future delinquency* - Cambridge - Heinemann - Londres 1969 - 207 p.

De ce point de vue il serait nécessaire de conduire une série d'interventions coordonnées visant à apprécier dans quelle mesure l'école peut compenser soit les frustrations sociales, soit les troubles du milieu familial, soit les déficiences individuelles de certains de ses élèves en s'ajustant à leur potentialité.

Pour conduire de telles études, il semble utile de distinguer dans la genèse des inadaptations les aspects socio-culturels des aspects psychologiques, d'estimer leurs poids respectifs de façon à dégager les secteurs d'intervention corrective qui relèvent soit de l'école, soit de toute autre institution et d'expérimenter des méthodes de prévention.

Le fait déjà constaté¹ que les observations des enseignants sur les troubles du comportement de leurs élèves aient pu constituer un bon prédicteur de délinquance doit engager les criminologues et les maîtres à élaborer des instruments spécifiques donnant lieu à validation².

L'association des pédagogues au travail d'équipe médico-psycho-social renforce la valeur de la démarche prédictive³. Il y a donc tout intérêt à conduire celle-ci d'une façon concertée.

Par exemple, les études comparatives sur les caractéristiques des écoles présentant des taux de délinquance différents parmi leur effectif devraient permettre d'associer les enseignants, les autorités sociales et judiciaires ainsi que les animateurs de la communauté.

L'examen des diverses solutions à apporter en vue de réduire au maximum l'inadaptation des élèves devrait toujours être l'occasion d'un travail collectif.

La contribution des enseignants à l'étude de certaines formes particulières de déviance peut être également du plus

1. Cf. Bower *The Education of Emotionally Handicapped Children*. Sacramento, California - State Department of Education, March 1961.

Kvaraceus W.C. *Forecasting Juvenile Delinquency - "A three year experiment"* *Exceptional Children* - XXVII - 1961 - 429-435.

2. Khlie B.B. "Teachers as predictors of juvenile delinquency and psychiatric disturbance", *Social Problems* 1964 - 11 - 270-282.

3. Canadian Welfare Council, *Early Detection of Delinquency and Disturbance*. Ottawa. 1967.

Cf. La recherche actuellement en cours sous la direction du Dr G. Rose de l'Université de Manchester dans le cadre du *Central Lancashire Family and Community Project*.

haut intérêt pour la mise en œuvre d'une politique sociale préventive ¹.

En résumé, un bon programme de recherches devrait comporter les points suivants :

(a) L'étude longitudinale de cohortes complètes d'enfants depuis leur plus jeune âge ².

(b) Des échantillons « tout-venant » devraient être examinés attentivement, par exemple à l'aide d'entretiens et d'autres méthodes individuelles en vue de conduire des études approfondies sur des échantillons très réduits.

(c) L'étude des attitudes envers l'école et la société ainsi que celle des résultats scolaires et d'autres aspects de l'adaptation sociale pour porter une évaluation sur le système scolaire.

(d) Des modèles définis de façon opératoire, à partir de critères de personnalité (tels que la rigidité, le goût du risque, la conceptualisation théorique ou pratique) devraient pouvoir remplacer des concepts étiologiques trop larges et de caractère insuffisamment précis. Ceux-ci devraient être incorporés dans des modèles utilisant d'autres critères également opératoires et relatifs à la situation scolaire.

(e) La participation de plusieurs écoles à une même étude pour dégager l'importance de facteurs différentiels.

(f) La mise à l'épreuve des méthodes nouvelles et l'évaluation des divers systèmes d'enseignement. (Comme une longue période s'écoulera entre l'éclosion de nouvelles idées et l'adoption des méthodes éprouvées, dans un système scolaire national, les recherches devront souvent prendre la forme de recherches actives.)

(g) La mesure de la délinquance dans une population tout-venant et l'établissement d'un indice établi soit sous forme d'un taux de délinquance soit d'un classement dans une structure hiérarchisée. (Il faut aussi avoir recours aux critères officiels, c'est-à-dire à la délinquance détectée aussi bien qu'à la crimi-

1. Cf. par exemple l'enquête en cours *Drug taking among school leavers* conduite par le Dr Oppenheim A.N. de la London School of Economics and Political Science.

2. Par ex., du type du National Survey, Cf. Mulligan, D.G., Douglas, J.W.B., Hammond, W.A. et Tizard, J. *Delinquency in Proceedings of the Royal Society of Medicine*, 56 - 1083-4 - 1963.

nalité recensée lorsque la population étudiée sera parvenue à l'âge adulte.)

(h) La coopération internationale pour mettre en évidence les différences pédagogiques et socio-culturelles.

Bien qu'une étude particulière et une recherche menée sur une grande échelle, englobant des écoles de plusieurs pays, ne soient peut-être pas réalisables, il convient d'encourager une coopération étroite entre plusieurs projets d'appréciation des systèmes scolaires utilisant des plans de recherche aussi semblables que possible. Ceci pourrait relever de la compétence et de l'initiative du Conseil de l'Europe.

BIBLIOGRAPHIE

se rapportant à la figure 1, page 45

1. Allport, G. *Becoming*. New Haven, 1955.
- Nuttin, J. *La structure de la personnalité*. Paris, P.U.F., 1965.
2. Becker, H.S. *Outsiders, studies in the sociology of deviance*. N.Y., London, 1963.
3. Bernstein, B. *Social class and linguistic development : a theory of social learning*. Education, Economy and Society, Floud, Anderson, Glencoe, 1961.
- Bourdieu et Passeron, J.C. « Langage et rapport au langage dans la situation pédagogique », *Cahier du Centre de Sociologie européenne*, Paris, 1965.
4. Cantril, H. et Sherif, M. *The Psychology of ego-involvement*. N.Y., London, 1947.
5. Cohen, A.K. *Delinquent boys : the culture of the gang*. Glencoe, 1955.
- Cohen, A.K. *Deviance and Control* - 1966. Traduit sous le titre : *La déviance*. Gembloux, Duculot, 1971.
6. Coleman, J. *The adolescent society*. New York : The Free Press of Glencoe, 1961.
7. Dollard, J. et al. *Frustration and aggression*. New Haven, 1949.
8. Eriksson, E.H. *Insight and responsibility*. N.Y. 1964. Traduit sous le titre : *Éthique et psychanalyse*. Flammarion, Paris, 1971.
- Eriksson, E.H. *Identity and the life cycle*. N.Y., 1959.
9. Eysenck, H.J. *Crime and personality*. Routledge and K. Paul, 1964.
10. Glueck, S. et E. *Physique and delinquency*. New York, 1956.
- Glueck, S. et E. *Unravelling juvenile delinquency*. N.Y., 1950. Adaptation française sous le titre : *Délinquants en herbe* - Vitte, 1956.
11. Gudbrandssen, S., Brun. *Kjønnsrolle och ungdomskriminalitet*. Oslo, 1958.
12. Healy, W. et Bronner, A.F. *New light on delinquency and its treatment*. Yale University Press, 1936.
13. Horney, K. *New ways in psychoanalysis*, N.Y. 1939. Traduit sous le titre : *Les voies nouvelles de la psychanalyse*, L'arche - Paris, 1951.
14. Johnson, A.M. et Szurek, S.A. Etiology of anti-social behaviour in delinquents, *J. Amer. Med. Assn.*, 1954, 10.
15. Jonson, G. *Delinquent boys, their parents and grandparents*. København, 1967.
16. Maberly, A. Delinquency in handicapped children. *Brit. J. of Del.* Vol. I, N. 4, 1951.
17. McCord, W. et McCord, J. *Origins of crime. A new evaluation of the Cambridge-Sommerville youth study*. N.Y., 1959.

18. Merton, R. *Social theory and social structure*. Glencoe, 1957.
19. Nielsen, J. The XYY syndrome in a mental hospital. Genetically determined criminality, *British Journal of Criminology*, 8, 186-203, 1968.
20. Nye, I. *Family relationship and delinquent behaviour*, N.Y., 1958.
21. Rommetveit, R. *Social norms and roles*. Oslo : Universitetsforlaget, 1954.
22. Sears, R.R., Maccoby, E. et Levin, H. *Patterns of child rearing*. N.Y. Harper, 1957.
23. Settergren, G. et Grandt-Humble, K. Progress report 1965. *Psykologiska avsnittet inom 1956 års klientundersökning rörande ungdomsbrottslingar*. Stencil, Stockholm, 1965.
24. Sutherland, E.H. *Principles of Criminology*. 5th ed. Chicago, Philadelphia, New York, 1955.
25. Takman, J. et Sandquist, C. Ett pojkgängs utveckling och upplösning. *Sociala meddelanden* (Stockholm), 1957, 9.
26. Torold, A. *Ungdomskriminalitet, Socialstyrelsen redovisar*. Stockholm, 1969.
27. Weinschenk, C. The prevention of juvenile delinquency. *World Med. Journ.* Vol. 14, 2, 1967.
28. Wermlund, S. *Samvetets uppkomst*. Stockholm (1949), 1966.