

Le collège comme espace de structuration des bandes d'adolescents dans les quartiers populaires : le poids de la ségrégation scolaire

Benjamin Moignard

Cet article s'intéresse à la place du collège comme espace de structuration des bandes d'adolescents dans les quartiers populaires. L'étude de la répartition des élèves membres de bandes sur deux ans fait apparaître leur concentration dans un nombre très limité de classes de l'établissement. La mise en place de cette politique aboutit à une forme de ségrégation interne qui participe fortement à la construction d'une expérience collégienne douloureuse marquée par une détérioration du climat scolaire et une ethnicisation des rapports scolaires fortement structurants pour les bandes d'adolescents.

Descripteurs (TEE) : adolescent, bandes de jeunes, collège, délinquance juvénile, discrimination sociale, origine ethnique.

DES NOYAUX DURS AUX BANDES DE JEUNES : UNE SURREPRÉSENTATION DE GROUPES DÉVIANTS ET DÉLINQUANTS ?

La question de la surreprésentation de petits groupes d'élèves dans la délinquance et la violence dans les établissements scolaires est régulièrement posée. Les acteurs de terrain ne manquent pas de souligner les difficultés qu'ils rencontrent « toujours avec les mêmes élèves », discours redondant évoqué dans différents travaux (Payet, 1995). Un certain nombre de recherches conforte cette idée, Roché parlant par exemple de « noyaux suractifs », après avoir identifié des groupes d'adolescents particulièrement impliqués dans les activités délinquantes (Roché, 2001).

Cette approche s'appuie sur « la théorie des 5 % » selon laquelle environ 5 % des jeunes ayant une activité délinquante réalisent entre 30 et 60 % du nombre total de faits délinquants. Cette théorie est également évoquée et cependant déconstruite dans des travaux qui ont permis d'identifier dans des collèges des « noyaux durs » d'élèves en grande rupture, investis à la fois dans une délinquance au moins auto-déclarée et une « micro-délinquance » reconnue par un ensemble de manquements au règlement, et qui entretiennent par ailleurs des rapports particulièrement difficiles avec les adultes de l'établissement (Debarbieux, 2001). Si de tels groupes sont repérés, É. Debarbieux démontre bien comment l'école participe à la construction de ces noyaux durs en utilisant

les classes de niveaux comme outil de gestion de l'hétérogénéité des élèves dans les zones sensibles en particulier. Si certains adolescents sont surreprésentés dans la conduite d'activités délinquantes, il est donc indispensable de pointer les mécanismes de construction de ces regroupements pour ne pas se satisfaire des seules explications naturalisantes que de tels sujets ne manquent pas d'alimenter. Pour ce faire, nous avons choisi de nous intéresser, via une approche qualitative, à la structuration de ces groupes en bandes et de montrer comment l'appartenance à ces bandes peut aussi se coupler à une appartenance à un groupe-classe particulier.

Les travaux qui s'intéressent à la structuration de tels groupes sont d'ailleurs relativement peu nombreux en France. Peut-être faut-il y voir le résultat d'une frilosité toute hexagonale à qualifier les groupes délinquants, révélée par l'intérêt extrêmement réduit que suscite l'objet « bande de jeunes ». De manière plus large, cet objet, brouillé par un traitement journalistique sensationnaliste, n'a pas été particulièrement étudié en Europe alors qu'il représente un enjeu majeur de la production nord-américaine *via* les travaux sur les gangs (1). M. W. Klein constate de fait le manque d'intérêt scientifique qu'il inspire et les stéréotypes qui le caractérisent. L'amalgame est ainsi clairement dénoncé : il n'y a pas de gangs en Europe car il n'y a pas de gangs qui correspondent à l'image qu'ont les européens de ces gangs (Klein *et al.*, 2001). Les quelques travaux qui s'intéressent à la question en France s'attachent d'abord à étudier la dimension socialisante – certes essentielle – de ces groupes, mais se penchent de manière très inégale sur leur activité délinquante (Esterlé-Hédibel, 1997 ; Robert & Lascoumes, 1974). Cette dimension est pourtant essentielle et participe de la construction de l'objet bande de jeunes. S'il n'y a pas d'unanimité sur une définition de ce que sont les bandes de jeunes (Howell, 1998), il semble que la dimension délinquante de tels groupes est essentielle pour pouvoir la différencier des formes classiques d'agréga-tions juvéniles de l'adolescence (Hagedorn, 2005 ; Spengel, 1995). Nous considérons donc dans ce travail les bandes de jeunes comme des formes d'agréga-tions juvéniles particulières, regroupant des adolescents pour qui la structure de la bande constitue un élément décisif de socialisation, qui fréquentent par ailleurs assidûment l'espace public du quartier en y adoptant une forme de visibilité forte et démonstrative, et qui puisent dans les activités déviantes ou délinquantes menées collectivement (2), une part importante de leur propre identité et de celle de leur groupe.

Nous nous interrogerons dans cet article sur la présence de groupes structurés sous forme de bande au sein des établissements scolaires. Si la surreprésentation d'une minorité d'adolescents délinquants et déviant par rapport aux normes scolaires a été démontrée, le travail ethnographique que nous avons mené doit nous permettre de vérifier le regroupement de ces adolescents dans des bandes. La question sera alors de savoir dans quelle mesure l'école peut ou non participer à la construction et à la structuration de ces bandes d'adolescents. À travers cette question, c'est la place de l'école dans la construction des pratiques déviantes et délinquantes que nous souhaitons réinterroger.

QUELLE PLACE POUR L'ÉCOLE DANS LA CONSTRUCTION DES PRATIQUES ET DES IDENTITÉS DÉVIANTES ET DÉLINQUANTES ?

L'approche par facteur de risques, d'inspiration essentiellement anglo-saxonne, a tenté de définir quels pouvaient être les facteurs qui influençaient la conduite d'activité délinquante ou violente. Trois types de facteurs sont ainsi définis : les facteurs personnels, les facteurs environnementaux et les facteurs familiaux. Si l'école est parfois prise en compte, É. Debarbieux note que « l'approche par facteur de risque en milieu scolaire a curieusement hésité à inclure dans ses modèles les facteurs liés à l'école elle-même » (Debarbieux, 2006, p. 156). Les quelques études qui y ont procédé soulignent pourtant l'importance du poids des politiques scolaires, des pratiques pédagogiques et de l'organisation des établissements sur ces questions (Benbenisthy & Astor, 2005 ; Gottfredson, 2001). D'autres recherches exo-nèrent au contraire l'école de responsabilité directe dans la construction des activités déviantes et délinquantes. La célèbre étude de P. Willis (1977) assure en ce sens que « si l'école constitue bel et bien le lieu d'expression d'une culture de la résistance, elle intervient relativement peu dans l'élaboration de cette contre-culture qui se fonde sur le mariage créatif des valeurs émanant de la culture ouvrière traditionnelle et de la culture "jeune" et qui se construit dans l'interaction entre les groupes informels qui se constituent à l'école et dans les groupes de voisinage » (van Zan-ten, 2000, p. 378). De la même manière en France, c'est l'environnement immédiat de l'école, en particulier dans les milieux populaires, qui est pointé comme la principale source des carrières délinquantes mais aussi des difficultés que rencontre l'école elle-même.

Pour reprendre l'expression de R. Ballion, l'école est devenue poreuse à son environnement et ne parvient plus alors à imposer son modèle (Ballion, 1993 ; Charlot, 1997). La capacité socialisatrice de l'école est ainsi mise à mal, le mode scolaire de socialisation s'affirmant difficilement face aux valeurs de la « culture des rues » que partagent les adolescents de ces quartiers (Lepoutre, 1997 ; Thin, 1998). Mais si les adolescents de quartiers populaires puisent dans leur propre environnement un certain degré d'attachement à la culture scolaire et à la culture des rues, c'est très souvent « au sein même des établissements d'enseignement que se développent, en interaction avec des processus proprement scolaires, des conduites déviantes et potentiellement délinquantes chez certains d'entre eux » (cité par van Zanten, 2000, p. 378). A. Cohen montre bien en ce sens comment la scolarisation s'accompagne du développement de pratiques délinquantes comme moyen légitime d'accéder à des idéaux valorisés par l'école mais inaccessibles pour ces élèves (Cohen, 1955). P. Bourgois évoque dans le même sens la manière avec laquelle l'école participe à la construction de l'*habitus* agonistique des adolescents, tout en signifiant l'exclusion et la domination que subissent les élèves des milieux défavorisés (Bourgois, 2001). Si l'école n'est donc pas le seul élément de structuration des identités et des pratiques déviantes, elle peut cependant en être un élément décisif. L'étude des modalités de structuration des bandes de jeunes est en ce sens révélatrice. Nous faisons ainsi l'hypothèse que l'école, par le biais de politiques scolaires internes de gestion de l'hétérogénéité des élèves qui aboutissent à une détérioration du climat scolaire et à une ethnicisation des rapports scolaires, participe largement à la structuration de ces bandes au sein même du collège.

Notre recherche s'appuie sur des données de nature diverse. Nous avons mené une étude par observation directe dans un quartier populaire défavorisé de la banlieue parisienne. Une forte densité caractérise le quartier des Pivoines (3), organisé autour de bâtiments collectifs. Un peu plus de la moitié du parc de logement est en locatif social et près des deux tiers sont en location. Les Pivoines, qui accueillent près de 10 000 habitants, bénéficie de nombreuses mesures de discriminations positives : Zone franche, Zone urbaine sensible, Grand projet ville, etc. Le taux de chômage est en 2005 de 18,9 % sur le quartier mais atteint près de 36 % pour les jeunes de moins de 25 ans et 21,5 % en ce qui concerne les 50 ans et plus. De multiples indicateurs attestent en fait des difficultés que rencontre la population du quartier qui est clairement celui qui connaît la situation sociale la

plus fragile de l'agglomération et le positionne comme un des quartiers les plus défavorisés du département et de la région Île-de-France (4).

Nous disposons d'un journal de bord tenu quasi quotidiennement pendant les trois semaines d'observation directe menées dans le quartier entre les mois d'avril 2003 à janvier 2004. Vingt-quatre entretiens semi directifs orientés autour des questions de socialisation entre pairs et des conduites d'activités déviantes ou délinquantes « dans » et « autour » de l'école ont par ailleurs été menés pendant cette période avec des adolescents âgés de 12 à 17 ans de ce même quartier. Entre les mois de mars à avril 2005, nous avons entrepris une nouvelle phase d'observation directe réduite cette fois-ci au seul espace du collège des Poètes, situé au cœur de ce quartier, classé ZEP (5) et accueillant 75 % des adolescents du quartier. Il est à noter que près de 79 % des élèves scolarisés dans cet établissement habitent le quartier (selon des chiffres fournis par l'établissement. En classe de troisième, la majorité des élèves du quartier sur l'ensemble des établissements a au moins redoublé une fois (58 %), et un sur cinq (21 %) connaît un retard important (deux ans et plus) : ce sont les taux les plus élevés de l'agglomération et ils sont deux fois plus importants que ceux du département (6). Le collège des Poètes était classé ZEP et fait désormais partie des 249 établissements « ambition réussite » mis en place depuis janvier 2006. Il accueillait à la rentrée 2006 un peu moins de six cent élèves. Il fait parti d'un Réseau d'éducation prioritaire (REP), il dispose des caractéristiques d'établissement « sensible », bénéficie du plan national « prévention violence » et d'enseignants recrutés sur des Postes à exigences particulières IV (PEP IV) (7). Le collège bénéficie depuis la rentrée 2006 du dispositif d'« Affectation à caractère Prioritaire justifiant une valorisation » (APV) (8).

Là encore, un journal de bord a été quotidiennement tenu, données auxquelles s'ajoutent dix entretiens semi directifs menés auprès des professeurs et cinq entretiens conduits avec le personnel de direction et de la vie scolaire orientés autour de la perception du climat de l'établissement, de la relation aux élèves et de l'organisation interne. Seize entretiens ont par ailleurs été menés auprès de membres de chacune des bandes repérées dans l'établissement, entretiens organisés autour des modalités d'adhésion et d'organisation de la bande, de la construction des réseaux de sociabilité « dans » et « autour » de la bande, de la conduite d'activité délinquante ou déviante. Chaque adolescent interrogé est souligné dans la figure 1.

DES BANDES DANS LE COLLÈGE ?

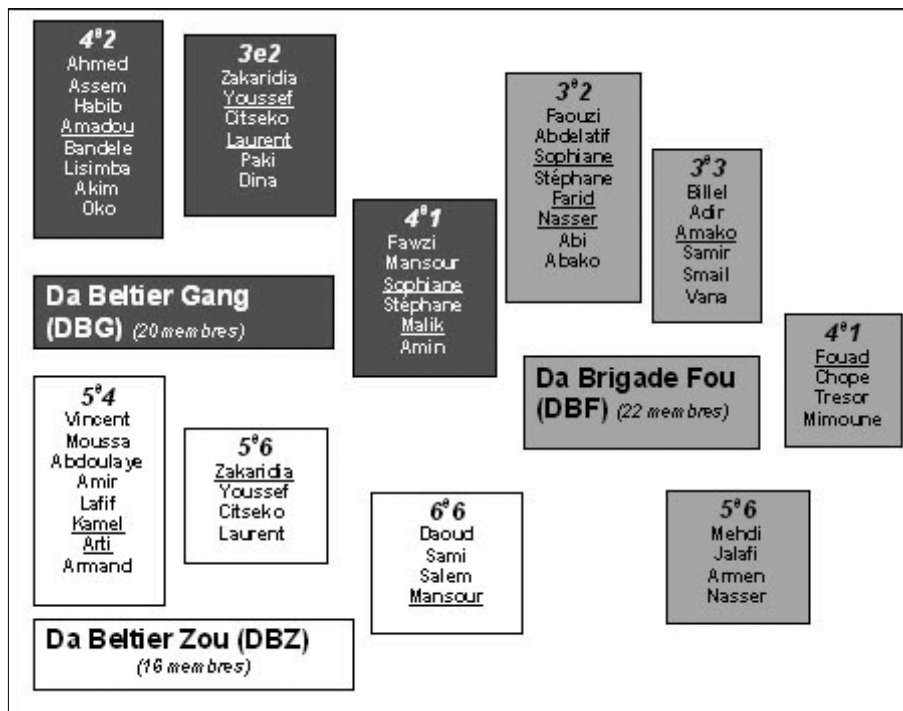
Nous avons pu comptabiliser trois bandes d'adolescents qui évoluent au sein du collège des Poètes et qui correspondent à nos critères de définition. Ces bandes regroupent entre seize et vingt-deux jeunes âgés de 12 à 16 ans, aucune adolescente n'ayant été comptabilisée comme membre de bandes. Elles ont une durée de vie qui s'étale sur plusieurs années, correspondant généralement, comme nous y reviendrons, au temps de l'expérience collégienne de certains de ses membres. On ne peut pas parler d'organisation hiérarchique au sein de la bande, mais plutôt de relations de dominance entre les membres du groupe basées sur la loi du plus fort (Rubi, 2005) et les formes de socialisations agonistiques décrites par D. Lepoutre (1997). Un certain nombre d'élèves gravite autour de la bande sans pour autant en faire forcément partie. Nous considérons comme membre de la bande tout collégien se revendiquant de la bande et reconnu comme tel par les autres membres de la

dite bande. La figure 1 récapitule la composition des bandes par bandes et par classes.

La bande ne se structure pas autour d'une seule classe mais réunit des élèves issus de classes différentes. Il n'y a pas en ce sens de bandes structurées exclusivement dans une seule classe même si nous verrons que certaines y sont très clairement surreprésentées. À cette variété de classes s'ajoute une variété de niveaux, les membres de la bande pouvant appartenir à n'importe quel niveau du collège. On peut cependant souligner la relative proximité de ces niveaux dans la mesure où la « DPG » est constituée d'élèves de 3^e et 4^e, la « DBF » d'élèves de 3^e, 4^e et de quatre élèves de 5^e dont trois sont des redoublants, alors que la « DPZ » réunit des adolescents de 5^e et 6^e. Cette proximité de niveau est aussi une proximité d'âge, deux ans au maximum séparant les différents membres de la bande.

Tous les élèves des trois bandes représentées sont scolarisés dans le collège des Poètes. Aucun des élèves scolarisés dans un autre établissement de la ville

Figure 1. Répartition des membres de bandes, par bandes et par classes, juin 2005
(Les élèves soulignés sont les adolescents avec lesquels nous avons mené des entretiens semi-directifs)



n'appartient à ces bandes. On peut donc supposer que l'appartenance à une classe dont l'expérience scolaire est commune aux membres de la bande est un élément de sa structuration. Une lecture plus fine de nos résultats va en ce sens et nous permet de mettre en évidence le poids de la construction de classes de niveaux à l'intérieur de l'établissement dans la structuration des bandes adolescentes.

LE POIDS DE LA CONSTRUCTION DES CLASSES « PÉRIPHÉRIQUES » DANS LA STRUCTURATION DES BANDES.

Le tableau 1 ci-dessous récapitule la répartition par classe et par bande du nombre de membres d'une bande. Les initiales « DPG », « DPZ » et « DBF » renvoient au nom usuel de chaque bande. Ce tableau et les suivants sont le résultat de mises en perspective de données recueillies sur le terrain en deux temps. D'abord auprès des membres des bandes, à l'occasion d'entretiens semi directifs et du travail d'observation directe engagé dans la rue et dans le collège. Ensuite au niveau du collège où nous nous sommes appliqué à vérifier la concordance des déclarations des élèves et de nos observations avec les listings de l'établissement. Aucune anomalie n'a alors été relevée.

Les classes qui accueillent des élèves membres de bandes sont donc en nombre relativement restreint. On note ainsi deux classes de chaque niveau et une seule classe en 6^e dans un établissement qui compte une moyenne de six classes par niveau. Les membres

Tableau I. – Répartitions par classe et par bandes du nombre de membres d'une bande au collège des Poètes, juin 2005

	DBG	DBZ	DBF	Total	
6 ^e 6		4		4	4
5 ^e 6		8		8	16
5 ^e 6		4	4	8	
4 ^e 1	6		4	10	18
4 ^e 2	8			8	
3 ^e 2	6		8	14	20
3 ^e 3			6	6	
Total	20	16	22	58	58

des bandes sont donc concentrés dans les mêmes classes, classes que les jeunes désignent eux-mêmes comme les classes les plus dures, les plus « mauvaises » ou posant le plus de difficultés aux enseignants et à la vie scolaire. Les professeurs comme les élèves y notent une proportion particulièrement importante de bavardages, d'altercations entre élèves ou entre élèves et professeurs, ou encore de micro-violences, qui participent largement à la détérioration du climat scolaire (Blaya, 2006 ; Debarbieux *et al.*, 1999 ; Dubet, 1991). Si le collège des Poètes accueille des élèves qui habitent très majoritairement dans le quartier des Pivoines, quelques élèves issus des zones pavillonnaires alentours sont censés atténuer la concentration des seuls adolescents du quartier. Si l'on s'en tient à la carte scolaire, une forme de ségrégation urbaine semble inévitable, mais les stratégies de contournement de cette carte scolaire l'accroissent ici comme ailleurs. S. Broccolichi a ainsi mis en évidence trois types de préoccupations qui déterminent les stratégies d'évitement scolaire : les résultats de l'établissement, les formes de socialisation et de sociabilité juvénile qui y prennent corps, et la sécurité supposée des élèves. Selon le milieu social des familles, chacune de ces préoccupations sont agencées de manière différenciée, mais révèle la mise en place de stratégies d'évitements communes (Broccolichi, 1998).

Le collège des Poètes est ainsi soumis à la loi du marché scolaire et a mis en place des classes dites « d'excellence » pour tenter de retenir et d'accueillir des élèves issus de milieux plus favorisés. Une classe de 5^e bi-langue a ainsi été créée il y a quelques années, de même que des « classes européennes » permettant de pratiquer plusieurs langues vivantes en 4^e et en 3^e. L'option latin est disponible en 3^e alors qu'un pôle d'excellence sportive constitué de différentes sections a été mis en place. Ces classes d'excellences aboutissent de manière quasi-automatique, à la construction de classes de relégation, la concentration des « bons » élèves dans certaines classes ayant pour corollaire le regroupement d'élèves dits « difficiles » ou de faible niveau scolaire dans d'autres classes (Duru-Bellat & Mingat, 1997 ; Payet, 1998). Ces « mauvaises classes » que nous appellerons « classes périphériques » (9), sont perçues comme telles à la fois par la direction et la vie scolaire, les enseignants, et les élèves eux-mêmes. C'est ainsi que ceux qui posent le plus de problèmes à l'institution scolaire sont regroupés dans un nombre de classes limité, visant à préserver la tranquillité des autres. Ces classes périphériques, dans lesquelles les membres de bandes sont surreprésentés, ne

sont d'ailleurs pas constituées tant sur des questions de niveau scolaire que par rapport à des « problèmes de comportements ».

« Les classes ne sont pas constituées au hasard. On évite de mettre certains élèves dans des classes que l'on espère tranquilles et qu'ils risquent de perturber. Il y a des gamins complètement déstructurés par rapport à l'école, intenable et qui ne répondent plus à aucune pression [...] Il n'y a pas de raison qu'ils saccagent la scolarité des autres. » (M^{me} T., CPE).

Cette répartition des élèves selon leur comportement traduit finalement la forte attente des membres de l'établissement en terme d'intégration des normes scolaires de socialisation (Millet & Thin, 2005). Il semble bien que les difficultés, réelles par ailleurs, auxquelles sont confrontées les enseignants et sous d'autres formes les membres de la vie scolaire, alimentent un brouillage des exigences scolaires plus liées à des attentes en terme de comportements qu'en terme de résultats scolaires. L'ambiance de ces classes périphériques rappelle celle que décrivait déjà J. Testanière en 1968 à travers le chahut anomique : la responsabilité individuelle du chahut semble s'effacer devant la dynamique collective qui le provoque (Testanière, 1968). Les élèves ne se reconnaissent pas comme responsables du chahut mais pointent plutôt l'effet de groupe comme facteur d'entraînement : « moi j'fous l'bordel parce que j'me fais engréner [*entraîner*, BM] en fait, et toujours c'est comme ça, on s'laisse trop engréner en vérité ». Ce climat aboutit progressivement à l'état de dérive décrit par D. Matza, la classe devenant un lieu propice au développement d'une sous culture délinquante et donc à la structuration des bandes au sein même de l'établissement (Matza, 1964). Les transgressions de normes deviennent ainsi inévitables voire même légitimes, renforcées par une solidarité entre les élèves qui puise une part de sa force dans son rejet de l'institution scolaire (van Zanten, 2000). Les élèves membres de bandes ne sont ainsi jamais isolés dans une classe, cette dernière offrant le réseau de sociabilité indispensable à l'appartenance à une bande. On compte ainsi, avec le tableau 1, entre quatre et huit élèves membres d'une même bande dans une même classe.

Certaines classes, au sein même de ces différentes classes périphériques, ont une surreprésentation du nombre d'élèves appartenant à une bande. Dix élèves de 4^e 1 (38,4 %) et quatorze de 3^e 2 (56 %) appartiennent à une bande, ce qui signifie que deux classes sont constituées à elles seules de 41,3 % de l'ensemble des membres des bandes de l'établissement.

Ce résultat confirme le poids des classes périphériques dans la construction des bandes adolescentes. Dans le même sens, si les membres des bandes sont bien concentrés dans quelques classes, on remarque un accroissement du nombre de membres au fur et à mesure que l'on progresse dans le *cursus* scolaire. Le nombre d'élèves de 6^e est ainsi sous-représenté avec quatre membres de bandes contre seize pour ceux de 5^e, dix-huit chez les élèves de 4^e et vingt chez ceux de 3^e. Les classes périphériques ne sont pas encore en place en 6^e, les jeux d'options n'étant intégrés qu'à partir de la 5^e. De la même manière, le repérage des élèves « posant des problèmes » n'a pas encore pu être effectué et ce n'est que par la suite que le regroupement des élèves les plus durs s'opère.

Reste que l'on pourrait considérer que cette répartition n'est que le résultat d'un regroupement d'élèves difficiles que l'école ne fait que concentrer dans des mêmes classes sans que pour autant cela suffise à conclure qu'elle alimente des processus de structuration de la bande. Il est nécessaire de se pencher sur la construction, au fil des années, de l'adhésion à la bande pour éclairer cet aspect.

EXPÉRIENCE COLLÉGIENNE ET TRI SCOLAIRE

Le tableau 2 présente la répartition des membres de bandes par classe. Sous chaque nom de bandes sont précisées les classes d'appartenance des membres de la bande pendant l'année scolaire 2004-2005. Les classes de la colonne de gauche correspondent aux classes dans lesquelles étaient scolarisés les élèves en 2003-2004. Cette présentation nous permet de connaître les classes d'appartenance des élèves sur deux années consécutives.

Le tableau 2 permet tout d'abord de constater le nombre très faible d'élèves scolarisés en école primaire l'année précédent leur adhésion à la bande. Seuls deux élèves étaient ainsi en CM2 pendant l'année 2003-2004 alors que les 56 autres membres de bandes étaient tous déjà scolarisés dans l'établissement depuis au moins un an. L'expérience collégienne apparaît ainsi comme un élément indispensable de l'adhésion à la bande, révélant le poids du collège dans ce processus. Très peu d'élèves de 6^e appartiennent ainsi à une bande telle que nous la définissons. Si des groupes de pairs existent, ils restent impliqués de manière très réduite dans la conduite des activités délinquantes de leurs aînés et ne présentent pas encore les mêmes signes de désespérances par rapport à l'école (Charlot *et al.*, 1992).

Tableau II. – Répartition des membres de bandes (en 2005) par classe (année scolaire 2003-2004)

	DBG	DBZ	DBF	Total	
				Par classe	Par niveau
Primaire		2		2	2
6 ^e 1		2		2	
6 ^e 2		2		2	
6 ^e 3		2		2	14
6 ^e 4		3		3	
6 ^e 6		2	1	3	
5 ^e 4	10	3	4	17	20
5 ^e 6			3	3	
4 ^e 2	8		7	15	17
4 ^e 4			2	2	
3 ^e 2	2		4	6	7
3 ^e 3			1	1	
Total	20	16	22	58	58

Lecture : le chiffre « 10 », deuxième colonne, 8^e ligne : dix membres de la DPG étaient scolarisés en 5^e 4 durant l'année 2003-2004.

On pourrait cependant invoquer la question de l'âge comme facteur explicatif de cette disparité. Les élèves les plus jeunes ne seraient ainsi pas encore soumis au processus de socialisation adolescente propice à l'adhésion à une bande, et leur structuration à partir de la 5^e ne serait que le résultat d'une forme particulière d'agrégation juvénile assez classique de l'adolescence. Là encore, l'absence de bandes dans une grande majorité de classes, visible aussi bien dans le tableau que dans le tableau 2, s'oppose pourtant à cette idée. D'autres résultats confortent plutôt le poids de la politique d'établissement dans ce processus d'adhésion. Les membres de bandes en 2005 étaient scolarisés en 2004 dans cinq classes de 6^e différentes, alors que la répartition s'opère uniquement entre deux classes de chaque niveau pour les élèves plus âgés. Ce résultat illustre la mise en place de la politique ségrégative au sein de l'établissement à partir de la 5^e, qui aboutit à un tri scolaire des élèves, concentrant comme nous l'avons déjà évoqué les éléments les plus « perturbateurs » dans les mêmes classes. Le recul d'une année scolaire qu'offre le tableau 2 nous permet aussi de constater la même surreprésentation de membres de bandes dans cer-

Tableau III. – Répartition des élèves membres de bandes scolarisés en 5^e 4 en 2003-2004, selon leur bande et leur classe de scolarisation en 2004-2005

		4 ^e 2	4 ^e 1	5 ^e 4	5 ^e 6
Membres de la DBG	Ahmed	×			
	Assem	×			
	Habib	×			
	Amadou	×			
	Bandele	×			
	Lisimba	×			
	Fawsi		×		
	Mansour		×		
	Sophiane		×		
	Laurent		×		
Membres de la DBF	Fouad		×		
	Chope		×		
	Tresor		×		
	Mimoune		×		
Membres de la DBZ	Armand			×	
	Zakaridia				×
	Youssef				×

taines classes pendant l'année 2003-2004, une classe de 5^e et une de 4^e rassemblant respectivement dix-sept élèves (29,3 % de l'ensemble des membres) et quinze élèves (25,8 % de l'ensemble des membres) membres de bandes. Ces deux classes concentrent donc 55,1 % de l'ensemble des membres de bandes, confirmant ainsi le rôle de la ségrégation scolaire dans la constitution des bandes. Cette surreprésentation a par ailleurs été constatée par le personnel de l'établissement qui a rencontré d'importantes difficultés avec ces deux classes. La décision a donc été prise de les scinder, sans pour autant ventiler les élèves sur les autres classes, ce qui aurait eu pour effet de remettre en cause la politique d'établissement en place. Le tableau 3 ci-dessous récapitule la répartition des élèves de la 5^e 4 prise à titre d'illustration, classe que nous évoquons juste précédemment et dont dix-sept élèves sont membres de bandes en 2003-2004. Les élèves sont regroupés sur cette figure selon la bande à laquelle ils appartiennent.

Les élèves de 5^e 4 ont donc été répartis entre deux classes de 4^e, les redoublants étant eux aussi séparés entre deux classes de 5^e, la direction cherchant ainsi à « casser la dynamique anti-scolaire et les solidarités en place » très largement dénoncées par les enseignants. Cette scission ne suffit cependant pas à remettre en cause le principe de tri scolaire instauré dans l'établissement, la répartition des élèves étant très relative. Toutes les bandes ont ainsi perduré sur les deux années de cette étude, l'expérience de la bande se prolongeant dans le temps et au-delà de la seule appartenance à une classe.

Si le quartier offre des opportunités d'activités délinquantes variées, il nous semble donc que le collège de son côté peut favoriser la structuration de groupes de pairs qui vont à mesure de l'expérience scolaire de ses membres se structurer en bande. Nous l'avons dit, la ségrégation interne est d'abord le résultat d'une concentration d'élèves préalablement repérés, dont on peut supposer que l'attitude et le comportement, au regard des normes scolaires instituées, ne donnent pas satisfaction à la communauté éducative. Il serait donc abusif de conclure à une production purement scolaire des conduites déviantes même si nous avons vu que le climat général de l'établissement l'encourage sans doute. Mais la politique ségrégative du collège des Poètes, en regroupant dans les mêmes classes des élèves déjà confrontés à des difficultés scolaires – qu'elles soient liées au registre des apprentissages ou à celui de la confrontation de systèmes normatifs différents –, signe son renoncement à assumer sa mission. Cette politique ne marque pas seulement l'abandon de ces élèves, elle contribue aussi à les pousser dans des formes de sociabilités qui favorisent l'adoption de conduites délinquantes sans que l'école ne puisse décidément proposer d'alternatives valables. L'école entre ainsi « *fortement en concurrence avec les sociabilités non scolaires, celle du groupe de pairs et avec l'espace sécurisant de l'entre-soi, ensemble plus attractif parce que moins dévalorisant et moins dangereux pour l'estime de soi* » (Millet & Thin, 2005, p. 283 ; *nous soulignons*). Le groupe devient ainsi une ressource alors que les aspirations scolaires diminuent (Charlot *et al.*, 1992). C'est alors autour de la vie du groupe et de la sociabilité juvénile que s'organise l'essentiel de l'activité des membres de la bande. Si les autres élèves sont parfois soumis à un rapport à l'école conflictuel, on remarque au travers des différents résultats exposés que seuls les élèves de certaines classes ségréguées à partir de la 5^e sont membres de bandes. On peut donc considérer que ces classes périphériques sont de véritables « fabriques délinquantes » pour

reprendre l'expression de H. Lagrange (2001). Cette concentration des élèves, si elle contribue à marquer une expérience scolaire douloureuse, participe aussi de l'ethnisation des rapports scolaires, autres éléments de structuration des bandes adolescentes.

ETHNICISATION DES RAPPORTS SCOLAIRES ET STRUCTURATION DE LA BANDE

Les bandes de jeunes au collège des Poètes sont constituées à deux exceptions près d'élèves allochtones, c'est-à-dire d'élèves qui sont « censés être issus d'un parcours migratoire » (Felouzis *et al.*, 2003, p. 416). La constitution de la bande est favorisée par une ethnicité revendiquée et revendicative qui s'inscrit dans un contexte où la distinction entre « blancs » et « arabes et noirs » est exacerbée. Les élèves sont ainsi persuadés d'être victime d'un racisme institutionnel et de ne pas disposer à l'école des mêmes chances que les élèves blancs. Nous ne nous attarderons pas sur cet aspect qui a été révélé de manière explicite dans différents travaux (Bruneaud, 2005 ; Lorcerie, 2003 ; Payet, 1992). La mise en place de classes d'excellences et la politique de ségrégation de l'établissement des Poètes révèlent par contre un niveau de tension sur lequel il nous semble pertinent de nous attarder.

B. M. : Tu veux dire que y'a pas des élèves de toutes les couleurs de peau dans les classes ?

Malik (15 ans, 4^e) : Ben non hein, ben non. Carrément ils font, ils font des classes pour les blancs, où tu peux y aller que si t'es blanc en fait.

B. M. : Dans le collège ici ?

Malik : Ben ouais. Ben ouais ouais ouais.

B. M. : C'est quelle classe ?

Malik : C'est quelle classe attends [*il réfléchit*] Ben tu sais c'est la 4^e 6 et la 3^e 6 et tout ça là tu vois ? C'est, c'est ces classes-là en fait.

B. M. : Mais pourquoi c'est que les blancs qui peuvent y aller ?

Malik : Ah ben j'sais pas ça moi hein, j'sais pas hein ! Mais en tout cas, c'est, c'est des classes que pour les blancs en tout cas ; ils appellent ça... [*il réfléchit*]. Attends j'me rappelle plus comment ils appellent ça déjà... [*il réfléchit*] C'est le truc là, pas la France là mais... Hooo ça m'vénère [*m'énervé*] ça... Attends c'est... [*il réfléchit*] européenne ! [*en criant*]

Ouais ouais c'est ça !!! C'est des classes européennes comme ils disent, ouais c'est ça !

B. M. : Oui mais tout le monde peut y aller dans ces classes.

Malik : Ah ben non hein, sinon, sinon c'est plus des classes euh, des classes européennes là alors hein !

B. M. : Oui mais c'est des classes européennes parce que on y apprend plusieurs langues pas...

Malik : Ben non c'est parce que y'a que des blancs qui peuvent y aller dedans hein, c'est pas... J'sais pas mais c'est pas des questions d'autres choses [*// réfléchit*] Enfin j'crois en tous cas hein... [*// réfléchit*] Et quand tu regardes en vérité, en fait quand tu regardes hein, et ben en fait y'a que des blancs ! J'te jure c'est des classes y'a que des blancs ! Faut l'faire ça hein quand même, c'est abusé ! [*il rigole*] ».

L'interprétation de Malik n'est pas isolée, et nous avons retrouvé ce même amalgame entre couleurs de la peau et option scolaire chez d'autres élèves, en particulier dans les classes périphériques. Si les classes européennes sont perçues comme « des classes de blancs », les classes ségréguées sont désignées dans une même logique ethnicisante comme « des classes d'étrangers » par les mêmes élèves. Les difficultés scolaires qu'ils rencontrent sont alors dénoncées comme le résultat de discriminations racistes de la part des enseignants ou du personnel de la vie scolaire, se traduisant à la fois sur le plan des résultats et sur celui des punitions infligées.

« Ouais bah nous les arabes tu peux être sûr qu'ils nous ont dans le collimateur, ça c'est sûr hein. Et puis les renois [*les noirs*] c'est la même chose. Dès qu'on fait un petit truc, pah, ils nous tombent dessus direct, heures de colles et compagnie. Un petit blanc il fait pareil, walou [*rien*] il a, que dalle, juste une petite remarque. Nous c'est à base de "ah c'est encore vous, attendez on va pas vous rater". » (Farid, 15 ans, 3^e)

Comme l'a très bien exposé G. Felouzis (Felouzis, *et al.*, 2005), le mépris scolaire s'additionne ainsi pour de nombreux élèves à un mépris ethnique, que la constitution de classes périphériques contribue à notre sens à exacerber. Cette ségrégation est par ailleurs d'autant plus mal perçue que la légitimité sociale de l'école est reconnue par les élèves qui se désespèrent de ne pas avoir les mêmes chances que les autres.

« Non parce que les racistes non seulement y'en a chez les keufs [*la police*], mais bon ça presque on

pourrait dire c'est normal, mais en plus y'en a dans l'école ! Moi, moi avant, quant j'étais petit, quand j'étais avant le collège, j'crois pas qu'à l'école c'était comme ça, raciste et tout là. En fait c'est raciste de partout t'as vu, même à l'école, même si on le dit pas. » (Amako, 16 ans, 3^e).

Les propos d'Amako caractérisent bien le sentiment de nombreux adolescents pour qui l'école représente un idéal déchu par une expérience scolaire douloureuse. Dans ce contexte, la bande devient le lieu d'expression et de construction d'une culture d'opposition qui cristallise les frustrations liées au manque de perspectives scolaires – donc sociales – qui s'offrent aux élèves et à la discrimination dont ils s'estiment victimes. Issus de classes ségréguées, les jeunes membres de bandes puisent dans ce groupe des ressources de valorisation que ne leur offre pas l'école, la bande se structurant autour de revendications identitaires elles aussi ethnicisées.

La bande est ainsi une « bande d'étrangers » pour reprendre l'expression de ses membres, qui ne manquent pas de l'afficher par l'intermédiaire de diverses productions : graffitis de style calligraphique à l'effigie de la bande dans le collège et à l'extérieur, édition de tee-shirts frappés d'un « 100 % Muslim » sous le sigle de la DPZ... C'est ainsi dans l'interaction sociale que se construit le groupe de pairs et sa référence ethnicisée, et non pas à l'aune d'une appartenance culturelle incertaine, même si elle peut être parfois revendiquée (Poutignat & Streiff-Fenart, 1995). L'attitude d'opposition aux processus de *labelling* et de désignation attribuée à la société française par ces adolescents n'est pas bien sûr le seul fait de l'école. Mais cette dernière peut, via le développement de certaines politiques scolaires, l'encourager.

CONCLUSION

Si un certain nombre de processus propres à la ségrégation et à la ghettoïsation des quartiers populaires alimente sans aucun doute la structuration des bandes juvéniles, il semble bien que le collège, du fait de sa politique ségrégative, puisse aussi y participer. Nous avons constaté en effet que les membres de bandes sont des élèves qui partagent une même affiliation à des « classes périphériques » qui regroupent des adolescents préalablement repérés d'après leur degré d'intégration, ou plutôt de non intégration de la norme scolaire. Si le quartier offre des opportunités d'activités délinquantes variées, il nous semble donc

que le collègue de son côté peut favoriser la structuration de groupes de pairs qui, à mesure de l'expérience scolaire de leurs membres, se structurent en bande. Les formes de sociabilité juvénile en place dans le quartier favorisent de fait les regroupements entre pairs, mais l'expérience partagée de l'échec et du mépris scolaire dans ces classes encourage le glissement du groupe de copains à la bande adolescente qui devient dès lors une source de valorisation indispensable. La mise en place de « classes périphériques » qui regroupent les élèves les plus en difficulté scolairement ne marque pas seulement leur abandon par l'école, elle contribue aussi à les pousser dans des formes de sociabilités qui favorisent l'adoption de conduites délinquantes, dans la mesure où le collègue ne peut proposer aucune alternative valable. L'amélioration des résultats scolaires des élèves de ces classes devient en effet chimérique, leur rapport à l'école se réduisant à une expérience routinière de l'échec et de la tension. Ce n'est pas le fait d'appartenir à une classe particulière qui est en soi structurant pour les membres de la bande, mais plutôt celui de partager une expérience scolaire douloureuse que l'appartenance à cette classe vient confirmer et aggraver. Les classes périphériques favorisent par ailleurs une lecture ethnicisée des rapports scolaires alors que les adolescents opposent leur classe « d'étrangers » aux classes d'excellence constituées en grande partie d'élèves autochtones. Les amalgames entre « l'origine » des élèves qui les composent et leur appellation officielle – « classes européennes » – révèlent l'état de délitement du modèle républicain, au moins dans la perception qu'ont ces élèves de leur collègue. Les processus de ségrégation scolaire sont alors perçus comme des processus de ségrégation ethnique qui ne se disent pas, renforçant des attitudes d'opposition à l'école déjà fortement affirmées par ailleurs. Le collègue devient ainsi le théâtre de la mise en scène d'une ethnicité fière et revendicative, ciment de ces « bandes d'étrangers » telles que les désignent les adolescents eux-mêmes. S'il serait abusif de conclure à une production purement sco-

laire de la bande et des activités délinquantes qui lui sont liées, il semble bien cependant que ce type de politique ségrégative porte des conséquences que les acteurs qui la mettent en place sont loin de soupçonner.

Il est cependant nécessaire de replacer cette démarche dans un contexte où les mécanismes de ségrégations ne se limitent pas à l'école mais s'aggravent de manière plus large (Maurin, 2004). Mais la réponse apportée pour tenter d'atténuer une mauvaise réputation dévastatrice dans un contexte scolaire concurrentiel est non seulement maladroite, mais aussi contre-productive. Le mythe d'une école assiégée de l'extérieur doit être combattu, à la fois parce qu'il est réducteur, mais aussi parce qu'il alimente des modes de réponses inadaptés voire aggravants, tels la mise en place de ces classes « périphériques » qui sont autant de fabriques délinquantes. L'école ne fait pas que subir la pression de son environnement, elle participe aussi à la construction des réalités sociales qu'elle redoute. Cette étude en est l'illustration. C'est aussi sa limite dans la mesure où la focalisation sur un établissement pose toujours la question de sa transférabilité. Il serait nécessaire de comparer différents types de politiques internes d'établissements pour mesurer précisément leur incidence sur la structuration des bandes adolescentes. De la même manière, si l'école favorise la structuration de tels groupes, d'autres éléments révélant des situations d'exclusion et de domination plus larges pourraient aussi être pris en compte. Reste que l'école est au centre d'enjeux décisifs dans la mesure où elle est une structure essentielle de la socialisation adolescente et devrait justement permettre de dépasser les déterminismes de toute sorte. Une lourde responsabilité qui doit aussi devenir, parfois, un combat.

Benjamin Moignard

benjamin.moignard@obsviolence.com

Université Victor Segalen – Bordeaux 2

LARSEF – Observatoire européen de la violence scolaire

NOTES

- (1) Pour Michel Kokoreff, les études sur les gangs ont constitué un espace de structuration de la discipline sociologique aux États-Unis (Kokoreff, 1996).
- (2) Nos observations recoupent les catégories d'activités délinquantes traditionnellement comptabilisées dans les recherches sur la délinquance des mineurs (Lagrange, 2001 ; Salas, 1998) : les activités liées à une logique de la « débrouille » (recel, petits trafics divers, etc.), le racket, principalement tourné vers des pairs et, de manière beaucoup plus occasionnelle, le trafic de drogue (trafic de cannabis exclusivement). Dans l'école, ces activités sont plus limitées même si le racket occupe une bonne place. Ce sont en fait surtout les micro-violences et leurs répétitions qui caractérisent les activités déviantes et délinquantes dans le collège (Debarbieux, 1999).
- (3) Tous les noms de lieux et de personnes ont été modifiés pour assurer leur anonymat.
- (4) Remarques tirées d'études et de publications commanditées par la ville.
- (5) Et nouvellement classé « ambition réussite », selon l'appellation mise en place en 2006 par le ministère de l'Éducation nationale.
- (6) Chiffres tirés d'études commanditées par la ville.
- (7) Mis en place en 2001 dans certaines zones pour déroger aux règles habituelles de recrutement.
- (8) Ce dispositif vise à favoriser la constitution d'équipes pédagogiques stables autour du projet d'établissement. Après cinq ans d'ancienneté, les enseignants disposent d'une forte priorité de mutation qui doit leur faire gagner au moins dix ans pour satisfaire leurs vœux de mutation (dossier de la conférence de presse du ministre de l'Éducation nationale du 13 décembre 2005, exemplaire dactylographié).
- (9) Nous prolongeons ici la terminologie utilisée par A. van Zanten (2001), qui parle d'« écoles périphériques » en opposition aux écoles de centre-ville. De la même manière qu'il existe donc des écoles « périphériques », il nous semble que l'on peut désigner à l'intérieur de ces établissements des « classes périphériques » qui concentrent une population d'élèves défavorisés scolairement.

BIBLIOGRAPHIE

- BALLION R. (1993). *Le lycée, une cité à construire*. Paris : Hachette.
- BENBENISTHY R. & ASTOR R. A. (2005). *School Violence in Context : Culture, Neighborhood, Family, School and Gender*. New-York : Oxford University Press.
- BLAYA C. (2006). *Violences et maltraitements en milieu scolaire*. Paris : A. Colin.
- BOURGOIS P. (2001). *En quête de respect : le crack à New York*. Paris : Éd. du Seuil, 2001.
- BROCCOLICHI S. (1998). « Inégalités cumulatives, logiques de marché et renforcement des inégalités scolaires ». *École, ville, intégration*, n° 114, p. 35-52.
- BRUNEAUD J.-F. (2005). *Chronique de l'ethnicité quotidienne chez les maghrébins français*. Paris : L'Harmattan.
- CHARLOT B. et al. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : A. Colin.
- CHARLOT B. & ÉMIN J.-C. [coord.] (1997). *Violences à l'école : état des savoirs*. Paris : A. Colin.
- COHEN A. (1955). *Delinquent Boys : The Culture of the Gang*. New York : Free Press.
- DEBARBIEUX É. (1995). *La violence en milieu scolaire. 2 : Le désordre des choses*. Paris : ESF.
- DEBARBIEUX É. (2001). « Noyaux durs ? ». *Les cahiers de la sécurité intérieure*, n° 42, p. 109-125.
- DEBARBIEUX É. (2006). *Violence à l'école : un défi mondial*. Paris : A. Colin.
- DEBARBIEUX É. et al. (1999). *La violence en milieu scolaire : le désordre des choses*. Paris : ESF.
- DUBET F. (1991). *Les lycéens*. Paris : Éd. du Seuil.
- DURU-BELLAT M. & MINGAT A. (1997). « La constitution des classes de niveau par les collèges : les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice ». *Revue française de sociologie*, vol. 38, n° 4, p. 759-790.
- ESTERLÉ-HÉDIBEL M. (1997). *La bande, le risque et l'accident*. Paris : L'Harmattan.
- FELOUZIS G. et al. (2003). « La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences ». *Revue française de sociologie*, vol. 44, n° 3, p. 413-447.
- FELOUZIS G. et al. (2005). *L'apartheid scolaire. Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*. Paris : Éd. du Seuil.
- GOTTFREDSON D. C. (2001). *Schools and Delinquency*. Cambridge : Cambridge University Press.
- HAGEDORN J. M. (2005). « The global impact of gangs ». *Journal of Contemporary Criminal Justice*, vol. 21, n° 2, p. 153-169.
- HOWELL J. C. (1998). *Youth gangs : an overview*. Washington [D. C.] : US Department of Justice : Office of Justice Programs : Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention ; « Juvenile Justice Bulletin », n° NCJ 167249. Document disponible sur Internet au format PDF : <<http://www.ncjrs.gov/pdffiles/167249.pdf>> (consulté le 21 mars 2007).
- KLEIN M. W. et al. (2001). *The Eurogang Paradox : Street Gangs and Youth Groups in the U.S. and Europe*. Dordrecht : Kluwer.
- KOKOREFF M. (1996). « Jeunes et espaces urbains. Bilan des recherches en France, 1977-1994 ». *Sociologie et société*, vol. 28, n° 1, p. 159-176.
- LAGRANGE H. (2001). *De l'affrontement à l'esquive : violences, délinquances et usages de drogues*. Paris : Syros.
- LEPOUTRE D. (1997). *Cœur de banlieue : codes, rites et langages*. Paris : O. Jacob.
- LORCERIE F. (2003). *L'école et le défi ethnique : éducation et intégration*. Paris : ESF ; INRP.
- MATZA D. (1964). *Delinquency and Drift*. New York : Wiley.
- MAURIN É. (2004). *Le ghetto français. Enquête sur la ségrégation urbaine*. Paris : Éd. du Seuil.
- MILLET M. & THIN D. (2005). *Ruptures scolaires : l'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris : PUF.

- PAYET J.-P. (1992). « Civilités et ethnicité dans les collèges de banlieue : enjeux, résistances et dérives d'une action scolaire territorialisée ». *Revue française de pédagogie*, n° 101, p. 59-69.
- PAYET J.-P. (1995). *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*. Paris : Méridiens-Klincksieck.
- PAYET J.-P. (1998). « La ségrégation scolaire. Une perspective sociologique sur la violence à l'école. » *Revue française de pédagogie*, n° 123, p. 21-34.
- POUTIGNAT P. & STREIFF-FENART J. (1995). *Théories de l'ethnicité*. Paris : PUF.
- ROBERT P. & LASCOUMES P. (1974). *Les bandes d'adolescents : une théorie de la ségrégation*. Paris : Éd Ouvrières.
- ROCHÉ S. (2001). *La délinquance des jeunes : les 13-19 ans racontent leurs délits*. Paris : Éd. du Seuil.
- RUBI S. (2005). *Les « crapuleuses », ces adolescentes déviantes*. Paris : PUF.
- SALAS D. (1998). *La délinquance des mineurs*. Paris : La Documentation française.
- SPERGER I. A. (1995). *The Youth Gang Problem : A Community Approach*. Oxford : Oxford University Press.
- TESTANIÈRE J. (1968). « Chahut traditionnel et chahut anémique dans l'enseignement secondaire ». *Revue française de sociologie*, vol. 9, n° 5, p. 17-33.
- THIN D. (1998). *Quartiers populaires : l'école et les familles*. Lyon : PUL.
- VAN ZANTEN A. (2000). « Le quartier ou l'école ? Déviance et sociabilité adolescente dans un collège de banlieue ». *Déviance et société*, vol. 24, n° 4, p. 377-401.
- VAN ZANTEN A. (2001). *L'école de la périphérie : scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : PUF.
- WILLIS P. (1997). *Learning to Labour. How Working Class Lads Get Working Class Jobs*. Farnborough : Saxon House.