



HAL
open science

Être au carrefour de deux langues et de deux cultures : le possible impact sur le parcours scolaire de Français issus de l'immigration maghrébine des 2èmes et 3èmes générations

Dounia Atig

► **To cite this version:**

Dounia Atig. Être au carrefour de deux langues et de deux cultures : le possible impact sur le parcours scolaire de Français issus de l'immigration maghrébine des 2èmes et 3èmes générations. Linguistique. Université de Strasbourg, 2013. Français. NNT : 2013STRAC030 . tel-01063483

HAL Id: tel-01063483

<https://theses.hal.science/tel-01063483v1>

Submitted on 12 Sep 2014

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

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



**ÉCOLE DOCTORALE
DES HUMANITÉS**

UNIVERSITÉ DE STRASBOURG

**ÉCOLE DOCTORALE DES HUMANITES (ED520)
EA 1339 (LILPA)**

THÈSE présentée par
Dounia ATIG
Soutenue le : **7 octobre 2013**

Pour obtenir le grade de : **Docteur de l'Université de Strasbourg**
Discipline / Spécialité : Sciences du langage

**Être au carrefour de deux langues et de deux cultures :
le possible impact sur le parcours scolaire de Français issus de
l'immigration maghrébine des 2èmes et 3èmes générations**

Tome I

THÈSE dirigée par :

Mme BOTHOREL-WITZ Arlette Professeur émérite, Université de Strasbourg

RAPPORTEURS :

Mme VARRO Gabrielle Professeur, Université de Versailles

M. AKINCI Mehmet-Ali Professeur, Université de Rouen

AUTRES MEMBRES DU JURY :

M. HUCK Dominique Professeur, Université de Strasbourg

« Apprends une langue, tu éviteras une guerre ».

Proverbe arabe

« Si tu coupes les branches d'un arbre, il restera toujours ses racines. »

Proverbe égyptien

« Si les enfants savent d'où ils viennent, ils sauront où ils veulent être ».

Philippe BLANCHET

À mon fils bien aimé

Remerciements

Je remercie très chaleureusement Mme Arlette Bothorel-Witz d'avoir dirigé cette thèse avec un grand professionnalisme, beaucoup de rigueur et d'attention. Je la remercie d'avoir toujours cru en moi.

J'exprime toute ma gratitude à M.Yannick Lefranc, je n'oublierai pas ses riches conseils, ses nombreuses lectures et ses encouragements qui m'ont aidée dans ma recherche.

Merci aux membres du jury d'avoir accepté de lire et d'apporter leurs précieuses critiques et conseils avisés, ceux-ci me permettront encore de progresser dans ma réflexion.

Merci à tous les élèves qui ont participé à cette enquête de terrain et particulièrement à Yasmin, Wassila X2 (3ème et 5ème), Souleiman, Inès, Aylin, Sarah, Iman, Lina et Mehdi. Leur gentillesse, leur spontanéité et la richesse de leurs discours m'ont beaucoup apporté.

Merci à Elisabeth Fussler, Gislain Lhommeau et Aurélie Larrère d'avoir participé à cette recherche et merci pour l'intérêt manifeste qu'ils ont porté à mon travail.

Un grand merci à Messaouda, Farouk, Nadia et Hayat d'avoir répondu à mes nombreuses questions, leurs réponses éclairées ont beaucoup enrichi cette étude.

Merci à tous les collègues enseignants, qui de près ou de loin se reconnaîtront. Merci pour leur soutien.

Merci à mes amis Gerti, Jérôme, Jean-Pierre et Daniel. Merci pour votre gentillesse.

Merci à Yves Keller, merci d'être toujours là pour nous.

Merci à ma chère maman, que j'aime et que j'aimerai toujours. Cette thèse est la tienne et je ne saurai jamais assez te remercier pour ton soutien et ta gentillesse indéfectibles.

À mon petit garçon Naël, à ce petit ange qui compte tellement pour moi.

Table des matières

Remerciements	3
Table des matières	4
Tableaux, figures, cartes et illustrations	8

PARTIE INTRODUCTIVE **9**

PREMIÈRE PARTIE : ETAT DES LIEUX SUR LE SUJET
--

CHAPITRE 1

CONTEXTE HISTORIQUE DES 1ÈRES GÉNÉRATIONS DE MIGRANTS MAGHRÉBINS ET DE LEURS ENFANTS **18**

1.1 Le thème de l'immigration	19
1.2 La marche des Beurs : un tournant	27
1.3 Part des descendants directs d'immigrés selon l'âge et le nombre d'ascendants immigrés: Quelques chiffres en Alsace et sur le reste du territoire.	32

CHAPITRE 2

PLURICULTURALITÉ ET RAPPORT À L'ÉCOLE DES FRANÇAIS D'ASCENDANCE MAGHRÉBINE **36**

1 Des jeunes à la croisée d'une double structure	36
1.1 Place des langues familiales dans le contexte scolaire	39
1.2 Représentations des langues minorées face à la langue légitime	43
1.3 Quelques chiffres en termes de résultats scolaires	47

CHAPITRE 3

REPRÉSENTATIONS ET PROFILS DE RÉUSSITE ET D'ÉCHEC SCOLAIRE ET OU PROFESSIONNEL **50**

1 Quels sont les profils de réussite, pour quelles représentations?	50
1.1 Quelques modèles de réussite notoires	56
1.2 Quelques facteurs caractéristiques au phénomène d'échec scolaire	59
1.3 Double culture et institution scolaire	64
1.4 La famille maghrébine dans son rapport à l'école	69

CHAPITRE 4

LES FILLES DE 2ÈMES GÉNÉRATIONS : DES PIONNIÈRES DOCILES **73**

1	Des filles porte-paroles d'une réussite notoire	73
1.1	Une réussite des filles malgré une pression morale	75
1.2	Le contexte économique l'emporte sur les us et coutumes?	76
1.3	Conclusion de la première partie	78

<p>DEUXIEME PARTIE: QUELLE IMAGE DES LANGUES EXOGÈNES ARABES ET BERBÈRES DANS LE PAYSAGE FRANCAIS?</p>
--

CHAPITRE 5

STATUT DES LANGUES MINORÉES	80	
2	Bref historique des langues arabo-berbères	80
2.1	Le paysage culturel et linguistique français : la présence de l'arabe maghrébin à travers le champ scolaire et la culture	86
2.2	Travaux de recherche traitant des questions aux langues et cultures exogènes	91
2.3	Quelques chiffres émanant du HCI (Haut Conseil à l'intégration)	95
2.4	Politiques linguistiques. Acteurs et actions en lien avec les langues de la diversité	96
2.5	L'arabe maghrébin parmi les langues de France ?	107

CHAPITRE 6

ÉCART ENTRE LA LANGUE DE L'ÉCOLE ET LA LANGUE FAMILIALE. QUELS MODÈLES DE TRANSMISSIONS?	109	
2	Des écarts par rapport à une norme ?	109
2.1	Transmission linguistique et pluralité identitaire	112
2.2	La transmission: quelques chiffres	116
2.3	Un modèle empirique de la transmission	123
2.4	Les pratiques linguistiques dans la famille maghrébine et ses descendances	123
2.5	Un modèle de transmission dans un cadre linguistique canadien	127

CHAPITRE 7

LE PHÉNOMÈNE DU BILINGUISME	130	
2	Un bilinguisme de masse, pour quelles difficultés cognitives corrélées, quelles stratégies et représentations ?	132
2.1	Conclusion de la 2ème partie	143

TROISIÈME PARTIE: ANALYSE DE CORPUS

CHAPITRE 8 INTÉRÊTS POUR LA RECHERCHE 146

LA DÉLIMITATION DU CHAMP DE RÉALISATION DE L'ENQUÊTE : POUR QUELLE APPROCHE? 147

CHAPITRE 9

SÉRIE D'ENQUÊTE N°1 152

- 3 Présentation des enseignants et de l'espace dans lequel ils exercent. 152
- 3.1 Le choix du métier d'enseignant, pour quels reproches ou appréciations ? 154
- 3.2 Quels sont les discours rapportés par les enseignants à l'égard du phénomène la réussite scolaire? Quelles sont les pistes proposées en faveur de l'échec des élèves issus ou non issus de l'immigration? 159
- 3.3 Quels sont les positionnements enseignants relatifs à la maîtrise du français normé face à la réussite scolaire? 167
- 3.4 La langue d'origine et la langue scolaire peuvent-ils être antinomiques? Quels avis partagent nos enquêtés? 169

CHAPITRE 10

SÉRIE D'ENQUÊTE N°2 175

- 3 L'enquête exploratoire et l'enquête de terrain de 2010 176
- 3.1 Enquête empirique de 2010 : Quels critères de sélection pour quel déroulement de l'enquête ? 178
- 3.2 Présentation biographique des huit informateurs. 183
- 3.3 Quel portrait linguistique et culturel familial ressort des discours des Interviewés? Quel regard portent-ils sur la transmission, la double culture etc.)? 185
- 3.4 Comment se positionnent certains de nos apprenants par rapport à l'échec ou la réussite scolaire? Quels avis portent-t-ils sur l'institution scolaire? 192
- 3.5 Quelles informations ou situations *communes* tendent à ressortir davantage de cette analyse consacrée aux élèves ? 194

CHAPITRE 11

UN ESSAI D'ENTRETIEN FOCALISÉ 197

CHAPITRE 12

SÉRIE D'ENQUÊTE N°3	202
3 Présentation biographique de Farouk, Hayat et Nadia	204
3.1 Réussite scolaire : Quelles regards portés sur l'institution scolaire pour Farouk, Nadia et Hayat ?	206
3.2 Une double appartenance culturelle?	208
3.3 Quelle acception pour le terme « intégration » pour Farouk et Nadia ?	211
3.4 Quelles sont leurs perceptions de leurs langues d'origine ?	212
3.5 Quel regard portent-ils sur la transmission de l'héritage linguistique ?	214

CHAPITRE 13

SÉRIE D'ENQUÊTE N°4	218
3 Parcours biographique migratoire de Messaouda	218
3.1 Biographie linguistique et choix opérés	221
3.2 L'école de la République : un atout majeur pour l'avenir d'une majorité des familles maghrébines de 1ères générations : un espoir de promotion sociale pour leurs descendances	222
3.3 Quel type de transmission est opté par Messaouda ?	224

CHAPITRE 14

QUELLE HOMOGENÉITÉ ET HÉTÉROGÉNÉITÉ DES ÉLÉMENTS DU CORPUS (INTERVIEWÉS, OPINIONS) ?	226
Quelles sont les difficultés rencontrées lors de l'élaboration de ce corpus?	229

CHAPITRE 15

QUELS SONT LES RÉSULTATS LES PLUS SIGNIFICATIFS DE CETTE RECHERCHE?	233
QUEL EST L'APPORT POTENTIEL DE CETTE ÉTUDE ?	236
LA POSTURE DE LA CHERCHEUSE	237

CONCLUSION GÉNÉRALE	238
----------------------------	------------

BIBLIOGRAPHIE	244
INDEX DES NOTIONS	271
ANNEXES	272

Tableaux, figures, cartes et illustrations

Tableau 1	Enquête Trajectoires et Origines INED et INSEE, 2008	32
Tableau 2	Enquête Trajectoires et Origines INED et INSEE, 2008	33
Tableau 3	Enquête Trajectoires et Origines INED et INSEE, 2008	34
Tableau 4	Quelques systèmes d'écriture amazighe	84
Tableau 5	Les langues de migrants dans l'enquête famille de 1999	117
Tableau 6	Tableau récapitulatif informatif enseignants	152
Tableau 7	Tableau récapitulatif biographique élèves	181
	Tableau des comportements langagiers des élèves	182
Tableau 8-	Tableau informatif adultes	202
	Tableau des comportements langagiers adultes	203
Figure 1 -	Pourcentage d'élèves sous le niveau 2 de compétence Selon l'ascendance autochtone ou allochtone	48
Illustration 1	Plantu, Entre deux chaises. 1985 © Musée national de l'histoire et des cultures de l'immigration	18
Illustration-2	Samson, Nos échecs sont plus méritants que les vôtres	50
Carte 1	Les langues de la famille chamito-sémitique	81
Carte 2	Les Berbères en Afrique du Nord	82
Carte 3	Plus de 20 millions de berbérophones disséminés en Afrique	83

PARTIE INTRODUCTIVE

« L'immigration est [...] un enjeu politique majeur qui revient périodiquement sur le devant de la scène depuis plus d'un siècle ».¹ La question des immigrés, de leurs langues et cultures importées d'Afrique du Nord, reste encore aujourd'hui un objet de polémiques prégnant en France, aussi bien au niveau des chercheurs, des politiques et des médias. C'est à ce titre que l'histoire des Maghrébins et de leurs descendance nous interpellent. Notamment sur les questions d'altérité et d'identité culturelle et linguistique, dans les champs scolaires et extrascolaires français contemporains. Nos compétences plurilingues ont d'ailleurs souvent été un prétexte à une réflexion profonde autour du processus d'intégration scolaire et linguistique, de ceux qui comme nous, se retrouvent d'une manière ou d'une autre dans les appellations "issus de l'immigration," "Français issu de l'immigration" ou "Beurs." Catégorisations qui ont émergé dans l'Hexagone au début des années 1980 et que nous choisissons d'employer, entre autres, dans cette étude, pour désigner les 2ème et 3ème générations d'enfants de migrants maghrébins. « Les populations sont définies en référence à la migration, instituée en véritable moment fondateur. D'un côté, ceux qui sont dépositaires d'une mémoire de la migration ou qui, directement ont été socialisés dans une famille qui avait vécu la migration. De l'autre, les « autochtones » ou « Français de souche » investis d'une légitimité historique et politique ».² Nous choisissons pourtant de ne pas employer la notion "Français de souche" dans cette thèse. En effet, celle-ci est non représentée dans les réponses données dans les discours émanant du corpus de cette thèse, et ce, en dépit de notre sensibilité aux effets induits par les représentations véhiculées par un vocabulaire sociopolitique représenté.

En dépit d'une forte prégnance des politiques monolingues, l'analyse du langage des jeunes, souvent issus de quartiers populaires métissés témoigne « *de croisement, de mélanges entre langues en contact les unes avec les autres* ». « *Toutes ces pratiques renvoient à des stratégies diversifiées* ». C'est pourquoi, ces phénomènes peuvent engendrer des difficultés occasionnées par un « [...] *écart des situations communicationnelles et [...] la distanciation propres au langage normé et aux apprentissages scolaires [...]* ». *Engendrant une « bipartition « eux-nous » que l'école peut [...] susciter ».*³

¹Noiriel, G. *Le creuset français. Histoire de l'immigration, 19^{ème}-20^{ème} siècles*, Éditions du Seuil, Paris, 379 p. in *Langues et Cité, Plurilinguisme et migration*, Novembre 2008, N°13, p.3.

²Simon, P. *Les jeunes issus de l'immigration se cachent pour vieillir*, Représentations sociales et catégories de l'action publique, in *VEI Enjeux*, n° 121, juin 2000, p. 11.

³Bier, B ; Bautier, E et Brevan, C. *Pratiques langagières urbaines, Enjeux identitaires, enjeux cognitifs*, N° 130, septembre 2002.

Pourtant, plusieurs décennies après l'apparition des premiers ouvrages traitant de la question des migrants et de leurs descendances, certaines thèses continuent aujourd'hui à affubler de mille méfaits les langues et cultures familiales transmises par cette communauté linguistique. De par les représentations négatives qui leur sont assignées, les langues arabo-berbères⁴ restent toujours perçues comme très éloignées de la langue latine, et donc logiquement comme à l'origine des difficultés scolaires des élèves. Une représentation redondante est pour le dire de façon controversée, que « *les riches* » ont « *un langage riche* » et que « *les pauvres* » ont un « *langage pauvre* » (François, 1983).⁵ « *Un langage dans lequel deux langues, emblèmes d'identités distinctes se côtoient, se mêlent et fusionnent. Deux langues de prestige inégal, l'une représentative d'un groupe dominant, l'autre d'une minorité au statut social fragile* ». ⁶ Ce processus migratoire en marche peine donc à donner les résultats escomptés. En effet, quelques décennies après les premiers travaux portant sur les langues d'origine dialectales maghrébines orales des enfants d'origine populaire, on observe encore que l'institution qu'elle soit scolaire ou non, continue à considérer que le patrimoine linguistique familial et culturel maghrébin représente une source conséquente et manifeste de l'échec à l'école. Ces compétences génèreraient une influence ou une incidence sur le parcours scolaire et extrascolaire. Pourtant, le terme *influence* « *n'est pas à comprendre ni comme emprunt, ni comme calque, ni comme reproduction* ». ⁷

Dans cette étude, la transmission des cultures et des langues, les habitus sociaux et linguistiques restent prépondérants face aux pré-requis d'une école de la République, où le monolinguisme et l'irréprochable maîtrise du français restent un idéal. Notre travail vise, à faire prendre conscience de la richesse de la diversité linguistique et à promouvoir les parlers arabo-berbères dans le système scolaire français contemporain. Il s'emploie à valoriser toutes les langues et parlers, quel que soit l'espace et quel que soit le statut sociopolitique, ou l'histoire de ces langues au sein d'une société donnée (langue d'immigration, langue majoritaire, hypercentrale, supercentrale). Toutes ces réalités nous conduisent donc à réfléchir aux trajectoires individuelles et collectives qui se trouvent inscrites dans les différents phénomènes de migration entre le Maghreb et la France. De cet état de fait patent, il ressort

⁴L'emploi du terme "langues arabo-berbères" dans cette étude renvoie aux travaux universitaires et non aux catégorisations de nombreux lettrés ou locuteurs arabophones de France ou d'ailleurs.

⁵In Bautier E. *Pratiques langagières et scolarisation*, in Revue Française de Pédagogie, n° 137, octobre-novembre-décembre 2001, 117-161.

⁶Bouziri, R. *La variation dans les pratiques langagières des jeunes d'origine maghrébine à la Goutte d'Or* : Paris XVIIIème, thèse de Doctorat soutenue en 1999, p.405.

⁷Fagyal, Z. *Accents de banlieue, Aspects prosodiques du français populaire en contact avec les langues de l'immigration*, Éditions L'Harmattan, 2010, p. 9

que notre attention doit se focaliser en particulier sur l'intégration linguistique, culturelle et scolaire des jeunes nés de ces familles en mouvement, car l'enracinement dans une société autre que celle dans laquelle un individu est né est fondamentalement un processus historique majeur (1ères générations). C'est aussi un parcours personnel à la fois unique et singulier. Les caractéristiques de ces mouvements de population peuvent, tour à tour, conduire à diverses formes de rupture, d'ambivalence mais aussi être l'occasion d'innovations singulières.

Structuration du travail en lien avec les questions de recherche

Si l'école de la République doit assurer sa mission d'intégration culturelle, le Haut Conseil à l'intégration du 14 octobre 2010 rappelle pourtant que « *l'école est aujourd'hui le lieu de revendications nouvelles qui ressortent de l'expression du communautarisme [...], voire, au rejet de la culture et des valeurs de la République française* ». Porter tout son intérêt au phénomène du « *langage, c'est [...] étudier le rapport au monde qu'entretient le sujet en fonction de sa place sociale et de son histoire personnelle, [...] c'est aussi étudier son rapport au savoir à l'école et au langage [...] c'est chercher à décrire en positif, et non comme c'est souvent le cas à partir des manques [...] linguistiques [...] culturels ou cognitifs* ». ⁸

Les phénomènes de réussite et d'échec scolaire des enfants de descendance allophone maghrébine restent fortement corrélés et associés aux langues familiales arabo-berbères qui leurs sont transmises, et à leur rapport écrit et oral au français. Des chercheurs comme Chomentowski mettent en lumière l'influence néfaste qu'exerce l'hétérogénéité linguistique et culturelle migratoire, sur la bonne maîtrise du français à l'école. C'est ainsi que dans ses travaux de recherche cette dernière montre que l'ethnopsychanalyse « *fait état de conséquences pathologiques possibles, liées à la situation migratoire, car grandir en situation transculturelle représente un risque pour la structuration psychique* ». ⁹

Cette allégation relève selon nous d'une vision déficitariste, qui se fonde sur une représentation homogénéisante de la population immigrée maghrébine de 1ère génération et sur ses enfants : « *cette perception de la réalité fait fi de toute la dynamique dans laquelle*

⁸Charlot, B.; Bautier, E. et Rochex, J-Y. *Écoles et savoirs dans les banlieues et ailleurs*, Formation des enseignants, Éditions Armand Colin, 1992, p.165-166.

⁹Chomentowski, M. *Enfants de migrants, locuteurs natifs: une place à trouver*, in *Tréma*, 1 novembre 2010. <http://trema.revues.org/114>

s'inscrivent, pour la majorité d'entre elles, les populations immigrées ». ¹⁰ Certaines études (Bourdieu, Passeron, 1970) nous permettent de remettre en cause ces thèses simplistes qui rallient fatalement l'échec scolaire à l'immigration: « *les corrélations maintes fois soulignées entre la position socioprofessionnelle des parents et les probabilités de réussite /échec des enfants ne sont pas propres aux populations d'origine immigrée* ». ¹¹.

Le leitmotiv du projet de retour étant aujourd'hui révolu, l'heure est venue pour nous de poser un regard nouveau sur le phénomène d'une immigration post coloniale maghrébine et sur cet enjeu identitaire, où les antagonismes et la conformité peuvent parfois se combiner péniblement dans l'esprit des enfants d'ascendance migrante en France. En ne perdant pas de vue qu'un fort investissement n'implique pas automatiquement la réussite, et que les langues arabo-berbères ne sont pas les seuls parlés stigmatisés en France, nous partons du constat de Bruno Vincent dans le Monde du 15.04.2010 qui affirme que « *ces populations investissent fortement dans l'école pour leurs enfants. Elles partent certes souvent du bas de l'échelle sociale, mais allient à leur mobilité géographique initiale une volonté forte d'ascension sociale intergénérationnelle* ».

¹⁰Bruno V. *Promotion sociale des milieux populaires : les immigrés en exemple*. Le Monde.fr. 15.04.2010.

¹¹In Santelli, E. *La mobilité sociale dans l'immigration, itinéraires de réussite des enfants d'origine algérienne*, Presses universitaires du Mirail, 2001, p. 23.

Problématique

C'est après avoir procédé à des lectures de type sociologique et sociolinguistique, constitué la trame des quatre questionnaires, procédé aux enquêtes de terrain à proprement dit que l'émergence de la problématique de cette thèse nous apparaît. En prenant en compte tous ces éléments et à l'instar de certains sociolinguistes, nous mettons au jour les continuités et ruptures avérées entre la culture prônée par l'institution scolaire et celle (s) valorisée (s) par l'univers familial. Nous questionnons ainsi le rapport entre les conditions socioculturelles effectives des familles maghrébines en mettant en lien une théorisation plurifactorielle : l'éveil aux langues (arabe/berbère dialectal standard oral) et la maîtrise nécessaire et suffisante du français dans le parcours scolaire des descendances. Tout en mettant en avant les représentations communes, médiatiques, enseignantes et savantes de ces populations, nous mettons en exergue les rapports illusoire ou réels entre les inégalités socioculturelles et les déficits scolaires. Nous confrontons et discutons ces thèses adverses en mettant en lumière le déficit-handicap *versus* avantages. Aussi, nous nous employons à montrer à travers un plan en trois parties que l'univers culturel et linguistique familial, dont ces jeunes de 2èmes et 3èmes générations sont acteurs, n'influe pas forcément sur leur parcours éducatif. Mais que c'est surtout l'environnement socioculturel effectif, qui n'a pas toujours favorisé leur parcours scolaire, puis professionnel car souvent en déficit.

L'architecture générale de cette thèse s'organise en trois parties.

- La première intitulée "*État des lieux sur le sujet*" comporte quatre chapitres et se consacre aux liens et impacts du contexte sociohistorique migratoire. À travers la mise en lumière du statut transculturel et translinguistique et l'influence exercée sur les résultats scolaires, nous tentons de comprendre dans quelle mesure leur statut a un rôle, voire une influence sur leur parcours scolaire. Ce qui nous conduit à rechercher si la langue de l'école et la langue d'origine peuvent être antinomiques, de façon à ce qu'ils conditionnent voire déterminent les résultats et le parcours scolaires de jeunes descendants de migrants maghrébins. Cette partie introduit l'objet sur lequel nous travaillons.

- La deuxième intitulée " *quelle image des langues exogènes arabes et berbères dans le paysage français*" comporte trois chapitres et a pour but d'acquiescer un nombre suffisant d'éléments théoriques, qui nous permettent d'approfondir les questions du statut des langues familiales arabes et berbères en France. Elle vise à mettre en relief les pratiques bilingues et les transmissions linguistiques et culturelles des groupes d'origine et d'ascendance migratoire. Pour ce faire, nous dressons un historique des langues arabo-berbères, nous examinons quelques politiques linguistiques, traitant des acteurs et des actions en lien avec les langues migratoires, notamment sur l'évolution des représentations des idiomes dits *minorés*.

- Enfin, la troisième partie intitulée "*Analyse du corpus*" comporte huit chapitres et consiste en l'analyse des entretiens semi-directifs qui ont eu lieu entre 2009 et 2010. Elle ouvre sur les entretiens des enseignants (deux femmes et un homme) et se focalise sur le regard que ces derniers portent sur la composition multiculturelle du public scolaire actuel. Elle affiche leur position sur quelques réalités du monde éducatif contemporain. L'analyse du corpus porte ensuite sur huit entretiens. Ces enquêtes ont été menées avec des élèves âgés entre 11 et 15 ans et scolarisés dans un établissement situé en ZUS mais non en ZEP de la banlieue strasbourgeoise. Trois filles sont en réussite scolaire, tandis que les autres (2 garçons et 6 filles) sont en échec, d'après les critères des bulletins. Cette analyse s'achève par celle des discours apportés par trois jeunes adultes (un journaliste, une coiffeuse et une doctorante), puis par celle qui fait suite à un entretien mené avec une personne retraitée d'origine algérienne.

Les raisons du choix du sujet et du corpus. L'intérêt scientifique.

La première raison de notre choix a trait à notre histoire familiale, dont l'origine nord-africaine est marquée par un contexte migratoire. Celle-ci nous a souvent amenée à nous interroger sur notre propre trajectoire. Notamment durant notre adolescence, où de nombreuses questions concernant le parcours de nos parents, leur intégration et leur insertion dans la société française, nous ont naturellement conduite à réfléchir et à nous interroger sur les trajectoires individuelles et collectives; de ceux qui comme nous sont confrontés quotidiennement aux réalités sociales et sociolinguistiques consécutives à l'immigration. Dans la mesure où la vie dans une société autre que celle dans laquelle un individu est né est

fondamentalement un processus majeur dans sa construction et son évolution, nous avons choisi de porter plus particulièrement notre attention sur la trajectoire linguistique et scolaire des jeunes qui vivent ces réalités.

Notre thèse s'inscrit dans le prolongement d'une recherche antérieure réalisée en Master et intitulée « *Éléments pour une étude sociolinguistique portant sur l'intégration des jeunes Français issus de l'immigration maghrébine dans l'école de la République, autour de l'échec et de la réussite scolaire* ». En Master, notre travail d'étude rassemblait exclusivement **une catégorie d'informateurs** qui recueillait le discours d'élèves allophones scolarisés entre la 6ème et la 3ème. Nous nous focalisons, alors, sur certaines représentations médiatiques notoires, qui révélaient que les langues et les cultures arabes et berbères transmises par les parents dans un cercle familial prédestinaient leurs enfants à un échec scolaire inévitable. Au regard de ce premier travail, il nous a semblé judicieux d'explorer de nouvelles perspectives de recherches, tant sur le plan des représentations des langues familiales arabo-berbères en lien avec l'apprentissage et la maîtrise de la langue légitime, que sur les phénomènes d'échec et de réussite scolaire. Il importait donc de poursuivre nos investigations par une étude empirique fondée sur nos explorations antérieures et sur un état des lieux qui prend une **grande place dans notre recherche.**

PARTIE 1

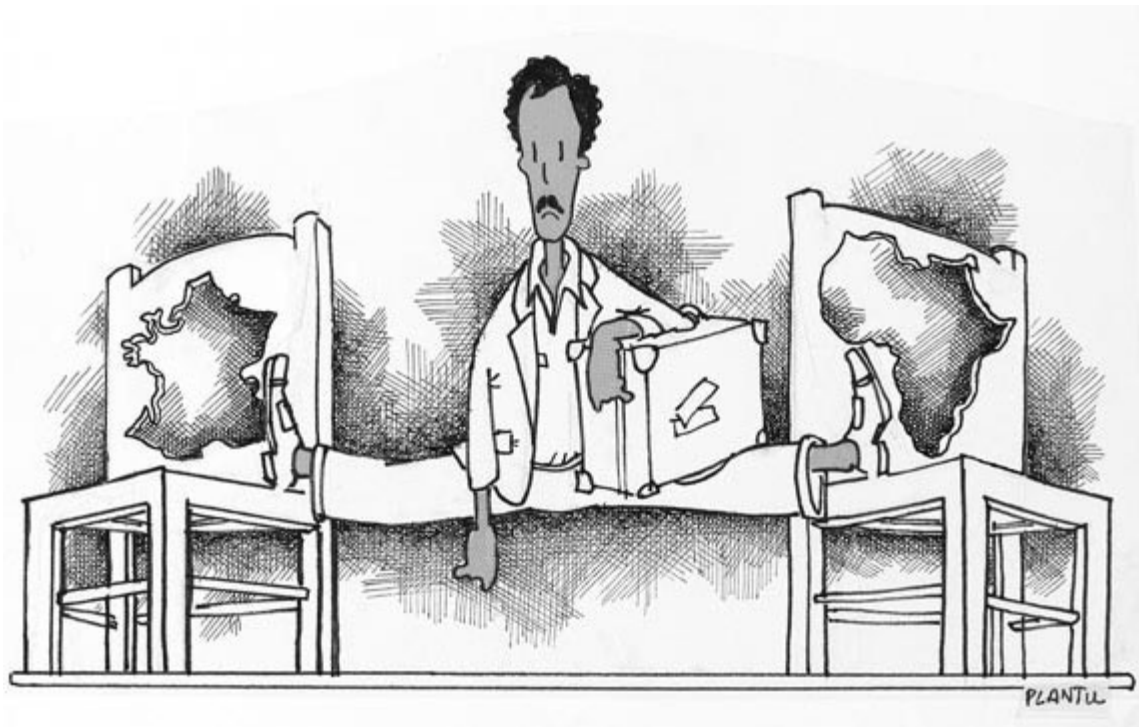
ETAT DES LIEUX SUR LE SUJET

CHAPITRE 1

CONTEXTE HISTORIQUE DES 1ÈRES GÉNÉRATIONS DE MIGRANTS MAGHRÉBINS ET DE LEURS ENFANTS

« Le migrant est acteur d'une histoire dans laquelle coexistent l'appropriation de normes françaises, condition d'une mobilité sociale ascendante, et la perpétuation de valeurs coutumières et villageoises qui le cultivent dans sa singularité en même temps qu'elles lui rappellent son extériorité. Il est en outre le spectateur impuissant et incrédule des tensions qui n'en finissent pas de se résoudre, dans les sociétés postcoloniales, entre une tradition réinventée et une modernité aux effets ambigus. L'Algérie offre l'image la plus crispée et la plus tourmentée de ce travail à l'œuvre ».

Mimouni,¹²



Plantu, Entre deux chaises. 1985 © Musée national de l'histoire et des cultures de l'immigration

¹²Mimouni, 1992, in Guénif-Souilamas, N. *Des beurettes*, Paris, Grasset & Fasquelle, 2000.

1.1 Le thème de l'immigration

Les réalités historiques et sociales observées précédemment nous amènent à réfléchir sur les trajectoires qui se trouvent inscrites dans les différents phénomènes de migration, entre les pays du Maghreb et la France. Ce processus donne lieu à penser toute la complexité de la situation. C'est pourquoi, notre recherche consiste ici, à explorer le champ du contexte socio-historique et migratoire vécu par les Maghrébins des 1ères générations des "Trente Glorieuses " à nos jours. En effet, cette période soulèvera des enjeux sur leur avenir et celui de leurs descendances. Leurs conditions de vie engendreront indubitablement un impact, tant bien dans leurs vies sociales en qualité de parents au quotidien, que dans celles de leurs enfants dans leurs rapports à l'école, leurs attitudes et choix opérés en termes de pratiques langagières et culturelles.

Le thème de l'immigration est médiatiquement lié à des problématiques diverses, il est corrélé à des difficultés sociales importantes. Il est alimenté d'opinions variées, dont l'univers quotidien renvoie davantage au négatif qu'au positif : échecs, maux corrélés à l'historique, carences sociales ou intellectuelles, racisme, cités, violence, injustice, assistanat sont autant d'idées associées à l'immigration. Ainsi les Maghrébins sont dans un premier temps colonisés, puis travailleurs immigrés majoritairement analphabètes à leur arrivée dans le pays d'accueil, au même titre, que les *Gastarbeiter* turcs travaillaient en Allemagne pour une durée limitée suite à des accords bilatéraux signés en 1961.

Certaines représentations sociales peuvent annoncer un savoir de sens commun. Il demeure sans cesse des va-et-vient entre les pratiques et les représentations qui reflètent des interprétations de la réalité : « *Dans le cadre des représentations en lien à l'immigration, ce sont elles qui déterminent le regard que la société porte sur les immigrés, et légitiment les pratiques sociales menées* ». ¹³ Selon Belarbi, il n'y a pas une représentation sociale de l'immigré mais une représentation plurielle qui varie en fonction du temps, de l'espace, du groupe d'appartenance, de l'âge et du sexe. Cela implique une dynamique des représentations

¹³Ciosi, L. et Vassort, M. *Les mémoires de l'immigration à Marseille, lieux, récits, projets*, in rapport final du Ministère de la Culture et de la Communication Direction de l'Architecture et du Patrimoine, Janvier 2008, p. 18.

qui permet de saisir le système social en place dans son ensemble, « *partant de sa structure matérielle, passant par son système de valeurs à son propre imaginaire* ». ¹⁴

Les mémoires de l'immigration et de leurs descendance ne sont pas monolithiques, elles ne sont pas figées. Elles circulent d'une génération à l'autre et d'une époque à l'autre. Elles nous permettent de mieux appréhender le caractère pluriel et productif des identités composites, dont sont héritiers les jeunes Français d'ascendance allogène arabe et berbère, à travers l'histoire, les représentations médiatiques, enseignantes et politiques. Le rôle de l'histoire n'est pas à minimiser car : « *on est souvent tenté de parler d'amputation de l'histoire ou de 'bricolage de la mémoire'. L'histoire est reconstruite ou réinterprétée, pour partie en réaction au passé, pour partie selon les vecteurs actuels et selon l'image que l'on voudrait donner de soi et qui serait conforme à la culture dominante* ». ¹⁵

L'immigration en France est un phénomène ancien. Pourtant son histoire n'est devenue une discipline universitaire qu'en 1988, ¹⁶ son histoire coloniale reste encore bien taboue. En dépit du travail non négligeable de nombreux chercheurs tels que Said, « Orientalism » ou encore Delcroix « Transmission de l'histoire familiale et de la mémoire historique », (Vol. 21, n° 123-124 mai) août 2009. ¹⁷La maghrébine a débuté dès la première guerre mondiale. Certains Nord-Africains étaient déjà présents en France à cette époque : « *ces régiments de soldats indigènes, venus d'Algérie, du Maroc de Tunisie... Ces appelés du contingent ou engagés dans ce qu'on appelait alors les armées d'Afrique de la France coloniale, qui ont fait les campagnes d'Italie, du Midi de la France et de l'Alsace* ». ¹⁸ Cette longue tradition caractérise l'Hexagone dès le début du XVIIIème siècle, période où la baisse de fécondité s'amorce. Le début du XXème siècle comptera plus d'un million d'immigrés essentiellement en raison des guerres (14/18 et 39/45 ainsi que la guerre d'Algérie), la faiblesse de croissance démographique, et de la main-d'œuvre insuffisante pour un pays qui n'aura de cesse de s'industrialiser. Le recours aux travailleurs étrangers devient une nécessité.

¹⁴Belarbi, A. *La dynamique des représentations sociales dans une situation d'immigration*, Revista CIDOB d' Afers Internacionals, n° 66-67, 2004, p. 283-298.

¹⁵Bothorel-Witz, A. *Le plurilinguisme en Alsace : les représentations sociales comme ressources ou outils de la description sociolinguistique*, in *Les Cahiers de l'Acedle*, volume 5, numéro 1, 2008.

¹⁶Noiriel, G. *Le creuset français. Histoire de l'immigration, 19 ème-20 ème siècles*, Éditions du Seuil, Paris, 379 p. in Delcroix, V, *Transmission de l'histoire familiale et de la mémoire historique face à la précarité*, in *Migrations société*, Vol. 21, n° 123-124, mai-août 2009.

¹⁷In Bhabha, H. K. *Les lieux de la culture. Une théorie postcoloniale*, Paris : Éd. Payot, 2007, 414 p.

¹⁸Blanchot, E. *Soldats algériens lors de la 1^{ère} guerre mondiale*, in *Meissonnier-Alger (blog)*, 10 juillet 2007. <http://biladi.skyrock.com/510545883-SOLDATS-ALGERIENS-lors-de-la-1ere-guerre-mondiale.html>

Après la seconde guerre mondiale, l'État encourage officiellement l'immigration, afin de pallier l'insuffisance de main d'œuvre à laquelle se heurte le pays en reconstruction. En outre, l'immigration sera admise dans le cadre du regroupement familial. Vers la fin du 20^{ème} siècle, on observe que la part des immigrés venus d'Afrique et d'Asie s'est accrue. Par ailleurs, les cinq communautés les plus nombreuses sur le sol français seront celles du Portugal, d'Algérie, d'Italie, du Maroc et d'Espagne.¹⁹

De nombreux étrangers sont venus grossir la population de la France pour des raisons de baisse de fécondité, de faiblesse de croissance démographique française ou d'une explosion de celle-ci dans les pays d'origine. On peut dénombrer parfois jusqu'à cinq générations successives dans des familles d'origine algérienne par exemple.²⁰ Leur immigration s'explique par le manque de main d'œuvre suite aux conflits armés, pour fuir les conditions de pauvreté et de situations de guerre civiles dans les pays d'origine, ou pour reconstruire et réindustrialiser l'Hexagone, apportant avec eux ce qui fait aujourd'hui la diversité de la population française. Ces arrivées ne se sont pas déroulées dans les mêmes conditions en fonction des périodes, des causes de leurs venues et de la provenance des immigrés et en particulier, la maghrébine, pour laquelle l'installation sur le sol français ne s'est pas effectuée sans heurts.²¹

La longue tradition d'immigration qui symbolise la France est due à la baisse de la fécondité amorcée au milieu du XVIII^e siècle, alors même que le pays s'industrialisait.²² L'Algérie devient colonie française en 1830 et le reste jusqu'en 1962. Le 28 juin 1881 la publication du Code de l'Indigénat voit le jour. La Tunisie (en 1881 et ce jusqu'en 1956) et le Maroc changent de statut et deviennent des protectorats français (en 1912, certaines parties du pays étant placées sous protectorat espagnol jusqu'à sa totale indépendance en 1956).²³ Le courant migratoire des travailleurs algériens vers la France se met en marche, dès les expropriations et les déplacements de populations qui suivent l'insurrection de 1871. C'est la plus importante insurrection contre le pouvoir colonial français depuis le début de la conquête

¹⁹60% de la population immigrée

²⁰Le courrier de l'Atlas *Hommage à nos mères*, N° 24, Mars 2009, p. 58.

²¹Documentaire de la Cité Nationale de l'histoire de l'immigration : *Deux siècles d'histoire de l'immigration en France, 1945-1974*.

²²INSEE. *Les immigrés en France*, Langues, parcours scolaires, éducation et famille édition 2005, p. 56.

²³Christmann, M. ; Bierry, S. *Le protectorat*. In *Dossier de presse en ligne*, 3 mars 2012.
m.christmann@memorial-alsace-moselle.com, / sabine.bierry@wanadoo.fr

de l'Algérie en 1830 : plus de 250 tribus se soulèvent, soit un tiers de la population totale de l'Algérie²⁴. Ce mouvement ne prendra fin qu'un siècle plus tard en 1973. Le parcours migratoire est appréhendé empiriquement par le lieu de naissance des parents et leur nationalité. Il reflète des processus de socialisation et des ressources inégales qui influenceront ensuite sur le rapport à l'école, les aspirations et pratiques éducatives des familles.²⁵

Colporteurs partis de Kabylie (berbères d'Algérie) pour Marseille, bâtisseurs du métro parisien, soldats de la première guerre mondiale, manœuvres et terrassiers durant l'entre-deux-guerres, ils sont près de 100 000 en 1939. Au lendemain de la seconde guerre mondiale, l'émigration des Algériens vers la métropole se poursuit sur une grande échelle. De 1947 à 1953, les services d'immigration comptabilisent 74 000 arrivées en France et 561 000 retours. La nature de cette immigration change, elle est moins mobile et plus sédentaire. La Kabylie n'est plus le seul grand réservoir de main-d'œuvre. Dans une moindre mesure, le département d'Oran, le Constantinois et même les territoires du Sud (le Sahara) fournissent un gros contingent de migrants²⁶.

En 1947, ils peuvent circuler librement entre l'Algérie et la Métropole, après l'indépendance en 1962, la libre circulation est maintenue. L'installation des Algériens en France s'accroît avec un nombre important des familles. Ils étaient 350 000 en 1962, ils sont 700 000 en 1975. Durant cette période, l'immigration en provenance de Tunisie et du Maroc ne cesse d'augmenter.²⁷ Dans l'œuvre intitulée *Les regroupements de la décolonisation en Algérie*, certains chiffres mentionnent l'illettrisme et la très faible scolarité des familles maghrébines (phénomène qui ne sera pas sans conséquences sur la transmission ultérieurement) : en 1954, 95% des hommes (l'âge est d'environ 28 ans) et 98% des femmes (20 ans environ) étaient illettrés.²⁸ Il faut rappeler que si « *les pères ont plus souvent été scolarisés que les mères, ils l'ont été aussi plus souvent en langue arabe. Alors que quasiment toutes les mères ont été scolarisées en langue française* ». ²⁹ Le modèle entre le décalage

²⁴Oussedik, T. *Mouvement insurrectionnel de 1871*, Alger, Éditions ENAG, 2005, 183 p.

²⁵Brinbaum, Y. *D'une génération à l'autre, les aspirations éducatives des familles immigrées : ambition et persévérance*, *Éducation & formations* n° 72, septembre 2005.

²⁶Sayad, A. ; Gillette, A. *L'immigration algérienne en France*, Éditions Entente, 1976, 263 p.

²⁷Documentaire de la Cité Nationale de l'histoire de l'immigration : *Deux siècles d'histoire de l'immigration en France, 1945-1974*.

²⁸Cornaton, M. (1967) in Santelli, E. *La mobilité sociale dans l'immigration, itinéraires de réussite des enfants d'origine algérienne*, Presses universitaires du Mirail, 2001, p. 23

²⁹Ibidem, p.78.

d'autorité traditionnelle et la loi française, les positions professionnelles dévalorisées vécues par les parents, ces pères déçus de leurs statuts, socialement disqualifiés ont bien longtemps été démunis du droit à la parole.

Les années 50, marquent l'expansion des Trente Glorieuses, entre 1945 et 1974, mais aussi ce que Sayad appelle le "deuxième âge de l'immigration"³⁰ (30 années de croissance continue et exceptionnelle : 30 années de l'immigration la plus forte de l'histoire). L'État aura recours à l'immigration maghrébine pour répondre aux besoins de l'industrialisation, en période de plein emploi ainsi que pour occuper les postes les moins qualifiés : travaux pénibles que les Français ne souhaitent, à ce titre, pas exercer. Au cours de ces trente ans les effectifs furent multipliés par seize pour atteindre 820.000 personnes à la veille des mesures restrictives.³¹

Dans son œuvre sur la mobilité sociale d'enfants immigrés algériens demeurant à Lyon, Santelli rappelle que « *certain parents originaires du monde agricole étaient fils de grands propriétaires terriens, loin d'être des paysans nécessiteux* ». ³² Pourtant, la prolétarianisation des paysans algériens dans les villes a métamorphosé des familles d'origine paysanne en familles ouvrières : « *Si l'émigration en France a homogénéisé les conditions sociales d'existence des familles, leurs attitudes, leurs représentations et leurs pratiques, se sont diversifiées en fonction du capital social et culturel qu'elles possédaient avant d'émigrer* ». ³³ En 1962, alors que l'Algérie proclame son indépendance, environ 350 000 Algériens vivent en France, dont 202 000 actifs (Sayad). L'accord franco-algérien du 27 décembre 1968 limitera la liberté de circulation prévue par les accords d'Évian. Le contrôle aux frontières se veut plus sévère, plus sélectif que par le passé. Un tournant se profile. ³⁴ Hommes et femmes immigrés ne connaissent pas la même histoire migratoire. Les femmes

³⁰Sayad, A. *Les trois âges de l'émigration*, Actes de la Recherche en sciences sociales, n° 15, juin 1977, p. 59-79, réédité in Sayad, A. *La double absence. Des souffrances de l'émigré aux souffrances de l'immigré*, Éditions Le Seuil, Paris, 1999, p. 53-98.

³¹Beauge, G. Les formes de la mobilisation de la force de travail algérienne en France de 1945 à 1982, essai de périodisation critique. Ouvrage collectif *Maghrébins en France, émigrés ou immigrés?*, éditions du CNRS, 1983, p. 101.

³²Santelli, E. *La mobilité sociale dans l'immigration, itinéraires de réussite des enfants d'origine algérienne*, Presses universitaires du Mirail, 2001, p. 23.

³³Zéroulou, Z. *La réussite scolaire des enfants d'immigrés. L'apport d'une approche en termes de mobilisation*, in *Revue française de Sociologie* XXIX, 1988, p.447-470.

³⁴Stora, B. *Algériens, des bras pour la France*, in *Le Monde*, Mars 1997.

forment plus souvent une famille l'année de leur arrivée en France ou avant. Près de la moitié d'entre elles sont en couple avant la migration (47 %).³⁵

Alors que la moitié des immigrants proviennent de zones rurales, seulement 6% d'entre eux choisiront l'agriculture. Les deux tiers des immigrés sont affectés dans la sidérurgie, dans les mines, le bâtiment et les travaux publics, participant de ce fait à la remise en route de l'économie nationale. Les Algériens sont recrutés en priorité sur les autres migrants car ils bénéficient théoriquement de droits attachés à leur histoire coloniale et à la citoyenneté française.³⁶ Le parcours migratoire est appréhendé empiriquement par le lieu de naissance des parents et leur nationalité. Avant les années 1970, l'immigré ne dispose pas de réelle effigie. Il est le symbole de l'appareil industriel français, au sein duquel il besogne en qualité d'ouvrier spécialisé et où son intégration est très limitée. Les Algériens sont le fruit d'un contingent qui résulte d'accords bilatéraux entre les deux gouvernements. Selon le ministère du Travail, 70% d'entre eux sont sans qualification et remplissent des emplois divers de nettoyage, de domesticité.³⁷ Ils occupent la plupart du temps des postes peu qualifiés de manœuvre ou d'ouvrier spécialisé (OS) dans le secteur automobile, agricole ou dans le bâtiment. Les femmes travaillent dans le nettoyage ou les services domestiques, lorsqu'elles ne sont pas femmes au foyer. La plupart étant venus en France dans le but de trouver un emploi.

La période active de recrutement de la main d'œuvre maghrébine a commencé selon Ceyrac³⁸ (président du CNPF de 1972 à 1981) tout de suite après la 2^{nde} guerre mondiale. D'après lui, « *le synchronisme entre le besoin de main d'œuvre, la croissance économique et le déficit démographique d'alors* » étaient patents, « *il fallait donc y faire face* ». Le besoin en ouvriers spécialisés (O.S) était important, le recrutement s'effectuait d'abord essentiellement en Algérie car c'était encore dans les années 50 un département français. Ce recrutement était essentiellement réalisé géographiquement dans les villages puis les villes. Les immigrés logent dans des habitations souvent insalubres dans des bidonvilles ou des taudis à la périphérie de grandes villes telles que Lyon, Marseille ou Paris. Les 2/3 sont des Algériens et

³⁵INSEE, *Transmission des langues, Les immigrés en France*, édition 2005, p. 56.

³⁶Rainhorn, J. *Immigration algérienne et guerre d'Algérie*, in *Hommes et migrations* n°1273 juin 2008, p.29.

³⁷Blanc-Chaléard, M-C. *Immigration les Trente Glorieuses*, in *Ina.fr*, mai 2010.

<http://blogs.ina.fr/edu/2010/05/13/histoire-et-memoires-des-immigrations-3-les-trente-glorieuss/>

³⁸Bengugui, Y. *Mémoires d'immigrés*, documentaire en trois volets, 1997.

des Portugais, les autres sont principalement Marocains, Tunisiens et Espagnols. Les Maghrébins seront plus tard (environ dix ans) relogés dans des cités de transits « *qui devaient accueillir les familles pour deux ans au départ, qui correspondaient à deux années d'action socio-éducative et qui devaient leur apprendre à vivre en France* ». Pourtant un grand nombre de foyers y demeureront vingt cinq années ou dans des hachéléms.³⁹

L'émigration de travail n'a pas vocation à une stabilisation dans la société d'accueil. Le retour au pays devient quelque part un mythe inavoué dans l'inconscient collectif. Nous passons ainsi d'une immigration conjoncturelle à une immigration structurelle, qui se traduit par le regroupement, la reconstitution d'un cadre familial, par l'installation des immigrés dans les périphéries des villes. Après vingt années d'extension, la France rentre en récession économique. En 1974, l'État français suspend l'entrée des travailleurs étrangers permanents, le chômage gagne du terrain. Aujourd'hui, les immigrés et leurs enfants sont devenus une des composantes de la France "arc-en-ciel". Alors que l'histoire de l'immigration maghrébine en France s'est aujourd'hui aisément insérée dans le débat européen, les premiers migrants, issus des grandes vagues migratoires postcoloniales sont amenés à disparaître d'ici 2020.⁴⁰

Sayad décrit le migrant comme « *un individu qui vit sur la marge de ces cultures et sociétés* », dont « *l'interpénétration et la fusion ne sont jamais complètement réalisés* ».⁴¹ L'immigration reste en outre un des paradoxes français des plus surprenants. « *Alors qu'environ un tiers des citoyens français en est issu, la France demeure encore largement un pays d'immigration qui s'ignore* ».⁴² Les itinéraires migratoires relèvent de motivations et contraintes diverses, induisant ainsi une relation différente par rapport au pays d'accueil et au pays d'origine. Quitter un pays n'est pas uniquement un déplacement géographique, c'est aussi un changement de trajectoire, une discontinuité dans une histoire. Sayad montre dans son ouvrage *la double-absence* (Paris Seuil, 1999), que si les post colonisés « *ont éprouvé leur entrée en modernité sous les pires aspects, appauvrissement et aliénation, leurs descendants [...] sont dépositaires de cette histoire. À la génération la plus récente revient un*

³⁹Pertus, J-P. Directeur de logement et promotion sociale de 1967 à 1988, in *Mémoires d'immigrés* de Bengugui, 1997.

⁴⁰Documentaire. *Musulmans de France* in Public Senat (programme), 1.01.2012.

⁴¹Sayad, A. *L'immigration ou les paradoxes de l'altérité*, Bruxelles, Éditions Universitaires et De Boeck, 1991, 331 p.

⁴²Schnapper, D. *La France de l'intégration: sociologie de la nation 1990*, Paris, Gallimard, 1991, 374 p.

autre héritage : celui du travail symbolique incessant entre l'image figée d'une coutume villageoise [...] et des usages nés en exil ». (Guénif-Souilamas, 2000).

L'école, sauf exception, n'a pas été pour les migrants de la première génération un vecteur de réussite. La scolarité a souvent été courte, comme l'origine sociale généralement rurale, pourtant Dubet affirme, « *qu'il n'est nullement paradoxal de dire que les jeunes [...] sont à la fois principaux bénéficiaires et les principales victimes de la massification. Deux tiers d'entre eux connaîtront grâce à l'école, une intégration et une mobilité forte par rapport au statut de leurs parents ; un tiers seront exclus de façon radicale, enfermés dans les voies d'une relégation scolaire prélude à l'exclusion sociale* ». ⁴³

Le mot immigré est paradoxal, « *celui-ci fait référence à un processus de migration révolu, alors que ses protagonistes sont exclusivement désignés en regard à cet épisode, comme s'il ne devait jamais cesser de s'achever, comme s'ils continuaient d'être en partance [...], comme s'ils devaient demeurer d'éternels errants* ». ⁴⁴ Le déracinement et la situation socioéconomique des immigrés se vit et se perçoit de manière différente selon la famille. Avec l'immigration familiale, le foyer doit se réorganiser, reformuler les projets migratoires initiaux. L'histoire des familles maghrébines est confrontée à des contradictions et contraintes multiples liées entre autre au passé migratoire. Ces contraintes intérieures et extérieures ont entériné consciemment ou non une sorte d'identité familiale meublée de normes et valeurs linguistiques culturelles et culturelles intériorisées, qu'il conviendra de transmettre à leurs descendances.

Les populations maghrébines ont incontestablement vécu des mutations profondes venues accroître les diverses références culturelles présentes dans l'Hexagone. En 1983, la Marche de l'Égalité met en avant une génération d'enfants qui militent contre le racisme et revendique l'égalité citoyenne proclamée par l'idéal républicain. Celle-ci entend faire respecter la mémoire de leurs pères, dont la majorité était disciples de l'indépendance algérienne, et qui, dans le même temps, formaient des citoyens français à part entière. ⁴⁵

⁴³Rea, A. ; Tripier, M. *Sociologie de l'immigration*, Éditions La Découverte, 2008 (1ère édition 2003), 128 p.

⁴⁴Lapeyronnie, D. *L'individu et les minorités. La France et la Grande-Bretagne face à leurs immigrés*, Paris, PUF, 1993.

⁴⁵Beaud, S. et Masclat, O. « Des « *marcheurs* » de 1983 aux « *émeutiers* » de 2005 », in *Annales. Histoire, Sciences Sociales* 4/2006 (61e année), p. 809-843. www.cairn.info/revue-Annales-2006-4-page-809.htm.

« L'invisibilité des immigrés et de leurs langues a cessé à partir des années quatre-vingt, à la faveur du mouvement *beur*, qui lui-même s'inscrivait dans le contexte économique et social particulier d'une crise qui s'aggravait et laissait ces enfants d'ouvriers sur la pavé de la précarité ». ⁴⁶ Les enfants nés en France de parents migrants ne font pas partie de la population immigrée, cette deuxième génération reste légataire du silence que leurs parents leur a témoigné. Ce grand *bug parental* selon l'expression de Boutih ⁴⁷ est la résultante d'un paradoxe central dans l'histoire de la décolonisation. Cette deuxième génération s'est beaucoup heurtée à un « *passé qui ne passe pas* ». ⁴⁸

1.2 La marche des Beurs : un tournant

En 1981, cela fait plusieurs décennies que des Maghrébins travaillent dans l'Hexagone, ils ont aujourd'hui des enfants, qui ont grandi entre la France de l'école et la culture du pays d'origine dans l'espace familial. Ils deviennent adultes, alors que la crise sévit depuis des années, engendrant un chômage massif dans les cités hachéléms, provoquant un authentique condensé de difficultés sociales. « [...] *L'explosion a lieu le 10 juillet 1981, c'est le début du célèbre rodéo des Minguettes, des jeunes font le tour dans la cité dans des voitures volées, et finissent par mettre le feu. La France découvre soudainement le mal-être des banlieues* ». ⁴⁹ Elle réalise que ces immigrés, qui jusque là, aspiraient à un retour dans leur pays d'origine, ont des enfants, qui eux, n'ont pas la même histoire, car eux, sont Français. C'est à ce titre que ces derniers revendiquent avec force leur place dans la société. ⁵⁰

Le documentaire radiophonique de Minot, producteur et journaliste indépendant, soutient que les enfants des marcheurs de l'Égalité et leurs descendance restent plus pauvres et tout autant discriminés que leurs parents. ⁵¹ Ces Français « *qui se retrouvent en marge appartiennent à cette génération qui a cristallisé idéaux, espoirs et actes militants autour de*

⁴⁶Adami, H. Parcours migratoires et intégration langagière, Actes, 16 mars 2011, p.1-23.

⁴⁷In Bernard, P. *La crème des Beurs, de l'immigration à l'intégration*, Le Seuil, 2004.

⁴⁸Rouso, H. ; Conan, E. *Vichy, un passé qui ne passe pas*, Éditions Fayard, 1994, 327 p.

⁴⁹Documentaire. *Musulmans de France* in Public Senat (programme), 1.01.2012.

⁵⁰Documentaire. *Musulmans de France* in Public Senat (programme), 1.01.2012.

⁵¹Minot, O. Le documentaire radiophonique « 25 ans de marche et toujours pas d'égalité », retrace 25 ans d'histoire de luttes sociales dans les quartiers populaires à partir de la marche dite « des Beurs » de 1983 jusqu'à aujourd'hui.

Minot, O. *25 ans de marche et toujours pas d'égalité*, un reportage d'Olivier Minot pour Radio Pluriel.
<http://www.mediascitoyens.org/La-Marche-pour-l-egalite-et-contre.html>

*la Marche pour l'égalité et contre le racisme de 1983. [...] Même si dans les banlieues aujourd'hui, ils sont peu qui se souviennent, ou même ont entendu parler de cette Marche ».*⁵²

Désapprouvant toutefois une forme de fatalité qui pouvait prendre possession de leur sort, de nombreux enfants tentent, non sans mal d'infléchir le cours de leur destin, en introduisant une rupture à la fois tangible et concrète avec leur milieu d'origine.

L'histoire ardue, que symbolise celle de l'immigré maghrébin et de ses enfants est bondée de conflits internes et externes auxquels ces derniers doivent faire face. « *Les descendants issus de l'immigration proviennent d'un milieu socioéconomique peu favorisé, et leurs parents ont souvent (comme nous l'avons vu plus haut) moins fréquentés les bancs de l'école (en tous cas moins longtemps) que les parents des élèves autochtones ».*⁵³ L'apparition d'une jeunesse issue de diverses migrations sur le terrain scolaire suscite des interrogations et questionnements nouveaux, notamment sur leur intégration linguistique mise en lien avec leur parcours scolaire et professionnel. Leurs pratiques langagières font désormais partie intégrante du paysage linguistique français. Lorsque la transmission est contrariée par la précarité socioéconomique, les parents sont dépossédés de la maîtrise des processus éducatifs.⁵⁴

« Beurs », Arabes, issus de la diversité ou de l'immigration, « sauvageons », « *autant d'appellations paradoxales et réductrices, car elles désignent indistinctement des individus porteurs et héritiers d'histoires variées à la fois personnelles et singulières au sein de la Nation : exister en tant que minorité, c'est échapper à l'invisibilité des générations précédentes, [...] c'est changer le visage de la société française ».*⁵⁵ Aujourd'hui, certaines de ses descendances cherchent « *à combler [...] les béances de leur mémoire personnelle et familiale, liées aux conditions de la décolonisation et aux tabous français sur cette partie de l'histoire nationale. Ils pensent tisser des liens avec leur famille, leur histoire personnelle ».*⁵⁶ « *Détenteurs d'une identité vague, vacillante, mitigée,*⁵⁷ *les jeunes oscillent entre deux*

⁵²Merckx, I. *Beurs - Français à part entière : les parangons d'une intégration réussie*, in *bladi.net*, 29 janvier 2004.

<http://www.bladi.net/beurs-francais-a-part-entiere-les-parangons-d-une-integration.html>

⁵³OCDE 2006. *Points forts des élèves issus de l'immigration. Une analyse comparative des performances et de l'engagement des élèves*, in PISA 2003.

⁵⁴Sicot, F. *Quelle transmission culturelle pour les jeunes des quartiers de relégation ?*, Dossier Jeunes et Intégration, *Empan*, 2/2003 (n°50), p. 38-44.

⁵⁵Reportage, Public Senat, « Musulmans de France », 1.01.2012.

⁵⁶In Bernard, P. *La crème des Beurs, de l'immigration à l'intégration*, Le Seuil, 2004.

⁵⁷In Wihtol de Wenden, et C. Leveau, R. *La bourgeoisie*, CNRS Éditions, 2007, 207 p.

cultures, celle de leurs parents et celle du pays d'accueil, [...] et se donnent une culture interstitielle à des fins identitaires ». ⁵⁸ Certains n'hésitent plus à se démarquer du statut social de leurs parents, une détermination qui les pousse à renverser le cours des choses. « *Ces enfants [...] sont le produit d'une histoire sociale particulièrement marquée, au cours des années 1975-1995, [...] par la dégradation des conditions de vie des classes populaires [...] particulièrement des quartiers d'habitat social* », dont sont issus ces groupes. ⁵⁹ La marche des Beurs ou "marche de l'égalité", marque véritablement l'arrivée dans l'espace français de la 2^{ème} génération issue de l'immigration des Trente Glorieuses. Si l'expression "deuxième génération" apparue à la fin des années 70 caractérise un phénomène, elle n'a jamais eu le succès médiatique du mot "beur" « *arrivé au devant de la scène à cette période mythique qui a désigné de nouvelles figures sociales : les enfants issus de l'immigration maghrébine vivant en France, représentent une jeunesse dont les parents ont émigré pour des raisons économiques* ». ⁶⁰ À ce titre, « *La figure du Beur n'a cessé de faire depuis plus d'une décennie, en France, l'objet d'un traitement idéologique passionné et passionnel de la part de bon nombre d'auteurs* ». ⁶¹ « *Héritiers d'une histoire écrite au fil du temps par des Berbères et des Arabes, venus ici dans l'objectif de trouver un emploi. Voilà plus d'un siècle qu'on les appelait indigènes, à partir des années 60 ils deviennent des immigrés, aujourd'hui ce sont des Français* », qui souhaitent coûte que coûte se démarquer de l'image et de l'histoire qu'ont connues leurs parents. ⁶² « *Les parcours sociaux réalisés en France par les enfants, loin de constituer une rupture avec les parcours des parents* », forment « *un prolongement de l'histoire migratoire. Reconstituer les itinéraires familiaux permet de considérer les articulations, les hésitations, les mobilisations, les décisions qui ont concouru à la construction des trajectoires professionnelles des enfants de familles immigrées [...] en France* ». ⁶³

Les beurs vivent entre deux conceptions du monde, deux mondes d'identification au travers « *des interférences, des télescopes, des paradoxes qui viennent bouleverser*

⁵⁸ Calvet, L-J, « ce que l'école de Chicago peut apporter à la sociolinguistique », in Lengas, n 34, Université Paul Valéry, Montpellier, p.7-17. 1993.

⁵⁹ Beaud, S. *80% au bac... et après? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Éditions La Découverte, Paris, 2003.

⁶⁰ Wihtol de Wenden, et C. Leveau, R. *La bourgeoisie*, CNRS Éditions, 2007, 207 p.

⁶¹ Rouadjia, A. *Les enfants illégitimes de la République*, Éditions Maisonneuve et Larose, 2004, 278 p.

⁶² Documentaire. *Musulmans de France* in Public Senat (programme), 1.01.2012.

⁶³ Ibidem

un paysage en construction déjà fragilisé par l'enfance ». ⁶⁴ Le modèle judéo-chrétien symbolisant à leurs yeux les valeurs de justice et de liberté, en opposition au modèle familial traditionnel, intrinsèquement lié à l'islam et aux langues arabo-berbères, modèle importé du Maghreb : « *Culturellement, ils s'inscrivent en contrepoint à la fois d'une conception passéiste de la culture immigrée tournée vers le pays d'origine, et du droit à la différence qui a émergé dans les années 80, car leur objectif est la convergence de cultures* ». ⁶⁵

Noiriel soutient à ce propos que les enfants d'origine immigrée n'existent pas et qu'en « *faisant croire à l'existence d'une catégorie spécifique qui n'est enregistrée ni par le droit, ni par la statistique, on contribue au travail social de désignation qui, en soi, peut-être un obstacle à l'intégration* ». ⁶⁶ Repenser ce modèle d'intégration passe par le biais de l'école de la République, perçue par excellence comme le lieu de la réussite sociale. Le 3 décembre 1983, la Marche sert entre autre à 100 000 personnes pleines d'espoir de défiler pour l'égalité et contre le racisme. Près de 100 000 immigrés et Français font culminer à travers Paris une marche pour l'égalité, cela est une marque non pas d'un provisoire, mais d'une volonté commune d'insertion. ⁶⁷ En 1998, l'équipe "black, blanc, beur" décrochera la coupe du monde de football. Elle illustrera une effervescence culturelle métissée de la France et permettra à bien des égards, de décomplexer momentanément une génération toute entière sur ses droits sociaux et politiques.

Aujourd'hui le visage de la France a changé, néanmoins les miasmes de la colonisation persistent. Les émeutes urbaines de novembre 2005 ont pu être perçues comme l'expression d'un sentiment d'exclusion et de marginalisation chez les jeunes émanant de quartiers populaires où la différenciation, a de ce fait, engendré une profonde impression d'inégalité. Ces jeunes réfutent l'assignation et l'assimilation à leur origine familiale et géographique. « *Il ne suffit pas que les immigrés aient des enfants pour qu'une seconde génération advienne. Il faut que les cadres collectifs de représentation et d'action dans la société d'immigration rendent possible, voire nécessaire, l'expression d'une identité ethnique, que celle-ci constitue un ferment de mobilisation et se cristallise dans un espace de référence*

⁶⁴Chomentowski, M. *Enfants de migrants, locuteurs natifs: une place à trouver*, in *Tréma*, 1 novembre 2010. <http://trema.revues.org/114>.

⁶⁵In Wihtol de Wenden, et C. Leveau, R. *La bourgeoisie*, CNRS Éditions, 2007, p.116.

⁶⁶Noiriel, G. *Les jeunes d'origine immigrée n'existent pas*, in ADRI, *L'intégration des jeunes d'origine immigrée en Europe*, colloque, mai 1988.

⁶⁷Sayad, A. ; Gillette, A. *L'immigration algérienne en France*, Éditions Entente, 1976, 263 p.

commun. Le modèle français d'intégration s'oppose formellement, et avec une relative efficacité jusqu'aux années soixante-dix, à une telle émergence dans l'espace public. C'est ce dont témoigne l'histoire de l'immigration en France dans un mouvement permanent d'oscillation entre une invisibilisation de l'ethnicité dans le social, et une ethnicisation des publics par la généralisation à tous les jeunes des quartiers populaires des attributs stéréotypiques, appartenant aux seuls jeunes d'origine maghrébine ou africaine. La politique de la ville a contribué à stabiliser la catégorie des quartiers (en difficulté, sensibles, prioritaires,...) pour évoquer les territoires et celles des habitants des quartiers ou des jeunes des quartiers pour désigner les populations ». ⁶⁸ Ainsi, les distinctions à l'égard des origines ethniques et culturelles sont les plus frappantes lorsqu'elles mettent en lumière des populations évoluant dans les grands ensembles, qui en outre sont dépositaires d'un capital culturel scolaire faible (handicap de la qualification, Simon, 2000). Aussi, les politiques ne participent-elles pas à une certaine forme de surrenchérisme de stigmatisation lorsqu'elles s'emploient à catégoriser sous une certaine forme de désignation, les habitants des quartiers ou les jeunes?

La révolte des banlieues de 2005 est significative par le caractère politique qu'elle engage car son accroissement s'étend à l'ensemble des territoires urbains. Elle symbolise notamment l'échec du modèle d'intégration et la précarité des banlieues, tout en nous interpellant sur l'urgence de le reconsidérer. Ce processus d'intégration en crise, peine donc à donner les résultats escomptés, dont l'une des conséquences manifestes est l'échec scolaire et/ou professionnel. « La fracture coloniale entre les indigènes et la République est un aspect majeur de la crise de la société française d'aujourd'hui. L'état d'urgence qui date de la guerre d'Algérie est plus qu'un rappel de l'imaginaire de cette époque ». ⁶⁹

L'école demeure un lieu de promotion sociale où « l'ensemble des élèves est soumis à une culture commune et à un traitement identique ». ⁷⁰ Les itinéraires migratoires relèvent de motivations et contraintes diverses induisant ainsi une relation différente par rapport au pays d'accueil et au pays d'origine. En 1999-2000, les enfants d'ouvriers représentent 5,8 % des élèves en classes préparatoires aux grandes écoles (les enfants de cadres et professions

⁶⁸Simon, P. *Les jeunes issus de l'immigration se cachent pour vieillir*, Représentations sociales et catégories de l'action publique, in *VEI Enjeux*, n° 121, juin 2000, p12.

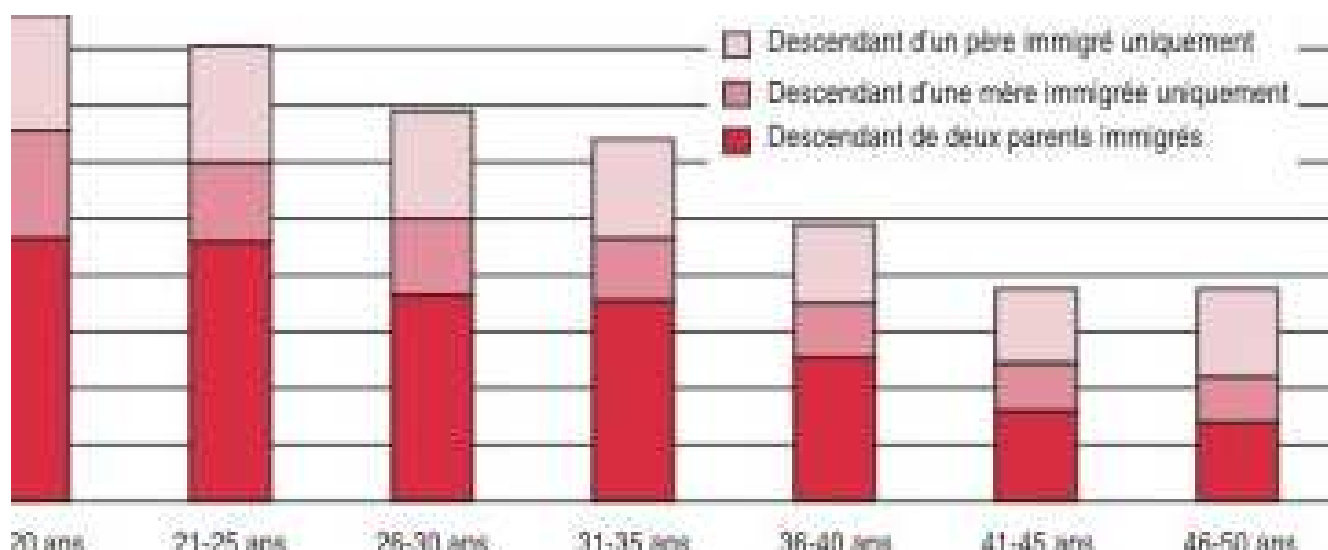
⁶⁹Mamère, N. *Pourquoi faut-il commémorer l'anniversaire de la révolte des banlieues ?* In Site de Noël Mamère, Paris le 23 octobre 2006. http://www.noelmamere.fr/article.php3?id_article=733.

⁷⁰Hassini, M. Cit. Op. p. 234.

intellectuelles représentent eux 52%).⁷¹ Aujourd'hui, plus d'un migrant ou enfant de migrant actif sur trois (37%) ne détient aucun diplôme ni formation contre seulement 13% des actifs non immigrés. En ZUS, ils sont 46% à ne pas avoir de diplôme contre 24% pour les Français d'origine non immigrée (toutes les origines immigrées confondues). Les parents sont moins souvent diplômés : plus de 58% ont un père non diplômé et 62% une mère non diplômée, contre 12% et 14% des non immigrés.⁷² En 2002, sept ans après leur entrée au collège, seul un enfant d'immigré sur quatre prépare un baccalauréat général (27% contre 40% des non immigrés). Ils sont plus souvent dans les voies professionnelles (35% contre 25% des non immigrés), et technologiques (20% contre 18% des non immigrés).⁷³

1.3 Part des descendants directs d'immigrés selon l'âge et le nombre d'ascendants immigrés: Quelques chiffres en Alsace et sur le reste du territoire.

TABLEAU/ enquête Trajectoires et Origines INED et INSEE, 2008



Champ: adultes nés entre 1958 et 1990, vivant en ménage ordinaire en France métropolitaine. Lecture: 17 % des adultes âgés de 18 à 20 ans sont descendants directs d'immigrés. 9 % ont deux parents immigrés.⁷⁴

⁷¹Cacouault, M et Oeuvarard, F. *Sociologie de l'éducation*. En 1999-2000, Paris, La Découverte p. 34.

⁷²Haut Conseil à l'Intégration (Avis du). « *Relever les défis de l'intégration à l'école* », L'école, espace d'intégration sociale et culturelle, Rapport au Premier Ministre pour l'année 2010, in Collection des rapports officiels.

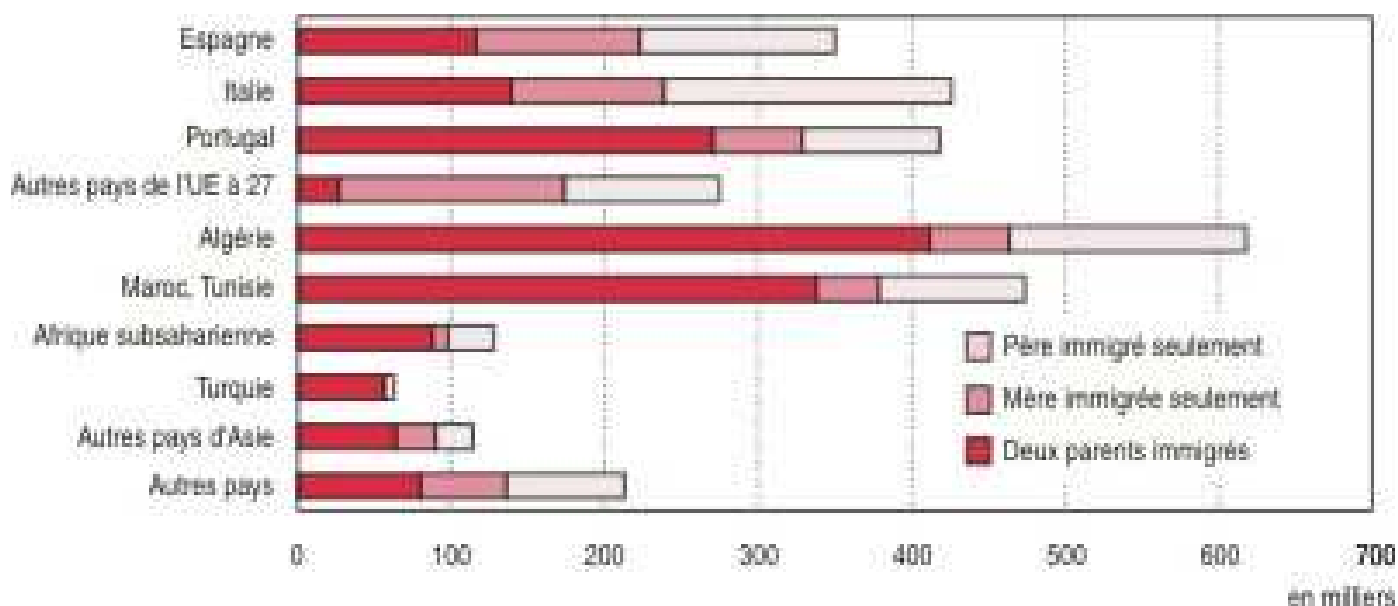
⁷³Ibidem

⁷⁴INSEE, *être né en France d'un parent immigré*, in L'enquête Trajectoires et Origines, N° 1287, mars 2010.

En 2005, les personnes originaires des pays du Maghreb représentent en Alsace 22,7% des immigrés. Les Marocains, avec 19000 personnes sont le premier groupe devant les Algériens (18 000 personnes). Les Turcs sont en Alsace le groupe d'étrangers le plus important, soit 22,5% de la population étrangère (alors que sur le plan national, seul 6,4% des étrangers sont Turcs).⁷⁵ C'est dans les familles immigrées que l'on enregistre les plus forts taux d'illettrisme et qu'on observe les proportions les plus élevées de parents n'ayant pas suivi plus de 5 ans de scolarité : 63% des pères immigrés (66% pour les originaires du Maghreb et 64% des mères immigrées n'ont pas plus qu'un certificat d'études primaires, pour respectivement 25% et 33% des parents français selon l'INED en 2007 (Simon, 2007).⁷⁶

Pays de naissance des parents immigrés des descendants âgés de 18 à 50 ans jusqu'en 2009.

TABLEAU/ enquête Trajectoires et Origines INED et INSEE, 2008



Champ : Adultes nés en France d'au moins un parent immigré entre 1958 et 1990, vivant en ménage ordinaire. Pays du parent immigré, celui du père s'il diffère de celui de la mère.⁷⁷

⁷⁵In *Chiffres pour l'Alsace, Atlas des populations immigrées*, dossier n°8, juin 2005, p. 6-7.

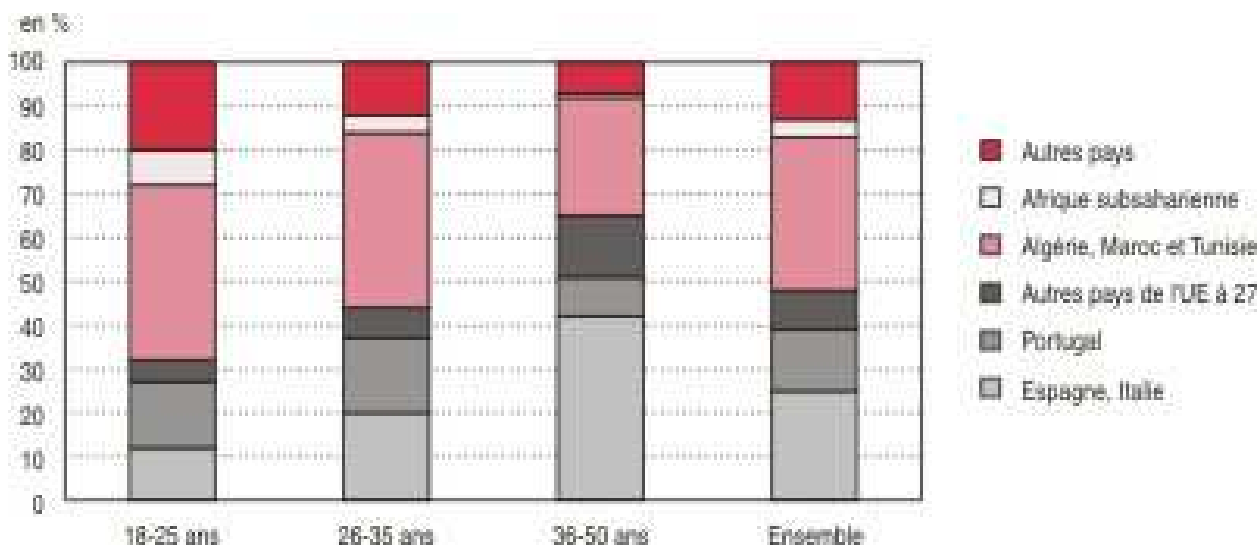
⁷⁶Simon, P. *Une question de la seconde génération en France ? Le rôle de l'école dans la formation d'une identité minoritaire*, INED, 2007.

⁷⁷Source : INED et INSEE, enquête Trajectoires et Origines 2008. 617 000 descendants ont une origine algérienne, dont 411 000 ont deux parents immigrés. 52 000 ont leur seule mère immigrée et 154 000 ont seulement leur père immigré.

En 2007, les immigrés représentent selon l'INSEE 8,3 % de la population vivant en France, soit 5,2 millions de personnes. Ils sont généralement originaires d'Algérie, du Maroc ou du Portugal. Parmi les personnes âgées de 18 à 50 ans, nées en France métropolitaine, 3,1 millions d'entre elles sont enfants d'immigrés. La moitié des descendants directs ont un parent immigré né en Europe et quatre sur dix sur le continent africain, essentiellement au Maghreb. Les descendants les plus jeunes ont des parents d'origines plus variées et plus lointaines.

En 2008, les enfants des immigrés, c'est-à-dire les descendants directs d'un ou de deux immigré(s) sont 6,5 millions, soit 11 % de la population et 3 millions d'entre eux ont leurs deux parents immigrés.⁷⁸ Émigrer, quitter sa région d'origine pour émerger dans un pays où l'on parle une autre langue, c'est devoir, en quelque sorte quitter un ancien système politique et linguistique pour embrasser une nouvelle culture, une nouvelle langue. « *L'arrivée, et la sédentarisation d'immigrés, hommes et femmes en France modifient les rapports entre parents et enfants et plus précisément la transmission entre générations* ».⁷⁹

Descendants selon l'âge et le pays de naissance des parents immigrés.



Pays du parent immigré, celui du père s'il diffère de celui de la mère. Champ : adultes nés en France d'au moins un parent immigré, âgés de 18 à 50 ans, vivant en ménage ordinaire.⁸⁰

⁷⁸L'enquête Trajectoires et Origines (TeO) fournit des informations sur les 18-50 ans (sources) ; elle est complétée par le Recensement de la population pour les mineurs et par l'enquête Emploi pour les plus de 50 ans in Borrel, C. Lhommeau, B. *Être né en France d'un parent immigré*, cellule Statistiques et Études sur l'immigration, INSEE Première N° 1287, mars 2010.

⁷⁹Sayad, A. *L'immigration où les paradoxes de l'altérité*, Bruxelles : De Boeck-Wesmaël, 1991.

⁸⁰INED et INSEE, enquête Trajectoires et Origines 2008. *12 % des descendants âgés de 18 à 25 ans ont au moins un parent immigré d'origine italienne ou espagnole*

Dans l'Union européenne (UE), les plus grosses communautés issues de l'immigration sont d'origine turque et maghrébine, qu'elles vivent en France, en Allemagne et au Royaume-Uni.⁸¹ En 2008, 3,1 millions d'individus âgés de 18 à 50 ans, nés dans l'hexagone ont des parents immigrés. La moitié d'entre eux ont moins de 30 ans, 50 % ont deux parents immigrés, 20 % sont descendants d'immigrés exclusivement par leur mère et 30 % uniquement par leur père. 1,3 million des descendants âgés de 18 à 50 ans (quatre sur dix) ont au moins un père ou une mère originaire d'Algérie (20 %), du Maroc ou de Tunisie (15 %) et d'Afrique subsaharienne (4 %).⁸² Ainsi, sur 912 000 ménages, la personne de référence ou le conjoint est de souche immigrée. En s'inscrivant dans une dynamique sociale et culturelle, le phénomène migratoire suppose une évolution, voire une transformation des modèles des conduites et du système de valeurs qui l'accompagne.

Selon un documentaire (basé sur une étude de l'INSEE) diffusé sur France 2 en octobre 2012, 38% des enfants d'immigrés (2ème génération) sont aujourd'hui diplômés du supérieur contre seulement 33% des immigrés de 1ère génération, avec une mention spéciale pour les filles issues de familles marocaines ou tunisiennes, à niveau social égal, elles réussissent davantage au bac que la moyenne des filles françaises.⁸³ Mais l'étude de l'INSEE révèle aussi de grandes disparités en fonction des pays d'origine. 30% des enfants d'immigrés originaires d'Afrique quittent le système scolaire sans diplômes : c'est deux fois plus que les enfants d'immigrés d'Europe du sud. Résultat : 29% des enfants d'immigrés d'Afrique sont au chômage, un taux qui s'affiche à 11% pour les enfants d'immigrés originaires d'Europe du sud. Mais que leurs parents proviennent du Maghreb ou d'Afrique noire, ils ont un sentiment d'appartenance bien ancré. Car si 90% ont le sentiment d'être Français (se sentent Français), seul 67% ont le sentiment d'être perçus comme tels, pour ainsi dire, ils sont encore nombreux à se sentir discriminés.⁸⁴ Tentons dès à présent de saisir quelque peu, le profil interculturel des enfants de 2ème génération qui, contrairement à leurs aînés, sont nés, ont grandi et ont été socialisés en France.

Peut-on avancer pour autant que les adolescents franco-maghrébins sont à la croisée d'une double structure?

⁸¹Cahier de l'Unesco, 2008

⁸²Borrel, C. Lhommeau, B. *Être né en France d'un parent immigré*, cellule Statistiques et Études sur l'immigration, Insee Première N°1287 - mars 2010.

⁸³INSEE, 2008, (île de France) in documentaire, journal télévisé sur France 2 présenté par David Pujadas, le 10 octobre 2012.

⁸⁴Ibidem

CHAPITRE 2

PLURICULTURALITÉ ET RAPPORT À L'ÉCOLE DES FRANÇAIS D'ASCENDANCE MAGHRÉBINE

1 Des jeunes à la croisée d'une double structure

Selon l'extrait intitulé « l'intégration, un long processus d'adaptation, comment s'intégrer sans renier ses racines ? » provenant du manuel de français consacré aux classes de Terminales de Baccalauréat Professionnel (chez Hachette, 2011, p. 104), les enfants sans repères culturels s'adaptent difficilement. Selon l'article reposant sur l'épreuve du Rorschach (épreuve élaborée par le psychiatre Rorschach (1884-1922) qui consiste à évaluer la personnalité de quelqu'un à partir de son interprétation de dessins représentant des taches symétriques) les parents ne transmettant pas leurs histoires et leurs racines, voient leurs enfants souffrir d'échec scolaire car ces derniers n'ont pas reçu un sentiment d'identité propre : « *Même si les enfants parlent la langue de leurs parents, ils ne se représentent pas leur singularité* ». ⁸⁵ Selon cette étude, les élèves en difficulté à l'école n'ont souvent pas assimilés les normes sociétales et scolaires, c'est à ce titre qu'ils adoptent « *un comportement non conventionnel sans nécessairement comprendre pourquoi ils agissent ainsi* ». L'ambivalence à l'égard de ses racines ne concerne évidemment pas seulement le groupe majoritaire, qui lui n'a pas d'origine puisqu'il forme la référence. Elle se répercute sur les descendants d'immigrés, porteurs bien malgré eux d'éléments de différenciation qu'ils peuvent revendiquer ou au contraire refouler ». ⁸⁶ Être à la lisière de deux pays, de deux traditions culturelles et linguistiques fait partie intégrante de l'héritage auquel ces groupes s'identifient à des degrés divers. Élevés dans les provisoires, tiraillés entre deux pays, leur présence a bouleversé le projet migratoire initial de leurs familles. Une immigration qui ne devait être au départ qu'une immigration de travail. L'héritage culturel, lié à leur histoire familiale pèse encore négativement de l'intérieur et de l'extérieur sur le parcours scolaire, puis professionnel

⁸⁵Bouche-Florin, L. *L'adaptation scolaire des enfants de parents maliens*, Revue *L'autre*. Cliniques, cultures et sociétés, volume 6, n° 3, 2005.

⁸⁶Simon, P. *Les jeunes issus de l'immigration se cachent pour vieillir*, Représentations sociales et catégories de l'action publique, in *VEI Enjeux*, n° 121, juin 2000, p. 12.

de ces groupes d'ascendance nord-africaine. Auteurs d'un répertoire langagier varié et véhiculant des valeurs identitaires culturelles et linguistiques singulières, où émerge *un discours métissé sur fond de revendication identitaire*.⁸⁷ S'ils doivent alors gérer deux systèmes langagiers et culturels, ils sont légataires d'un patrimoine parental non-européen et ne sont pas toujours confortés dans leur légitimation car l'arabe, langue de France, témoin de la diversité effective du paysage linguistique français reste encore stigmatisé et peu enseignée dans les établissements de l'Hexagone

L'adolescent descendant de migrants connaît selon Barbara une triple crise identitaire :

- la crise de l'adolescence – *Qui suis-je ?* (le face à face avec soi-même).
- la crise face aux parents contre qui il s'insurge. En effet, celle-ci engendre des conflits intergénérationnels et interculturels au sein même de la communauté maghrébine (le face à face avec le groupe familial).
- En outre, cette crise se manifeste face à la société (le face à face avec les autres) : les qualificatifs *beurs*, ou *beurette*, indiquent selon l'auteur un mal de vivre intériorisé : « *qui trouve son reflet dans la désignation par l'autre. C'est un brouillage des images qui brouille l'identité* ». Le qualificatif *beur* devient la cristallisation linguistique de traits divers, souvent médiatisés dans leurs apparentements avec les banlieues, la criminalité, les larcins et la violence.⁸⁸

Selon Devereux,⁸⁹ « *pour les enfants de migrants, la structuration dans le clivage souligne l'appartenance à une double culture. Ils s'organisent selon une double structure : celle de leur identité la plus ancienne, avec laquelle ils sont au monde depuis leurs plus lointains souvenirs et celle de leur identité de Français construite quasi-simultanément* ». Belhadj affirme, que l'emploi de « *"jeunes issus de l'immigration"* contribue à faire du processus migratoire des parents, une sorte de filiation ou d'héritage qui se transmet de génération en génération ». Un tel discours laisserait penser jusqu'à une date récente, qu'ils effectueront les mêmes choses, voire tiendront des rôles similaires à ceux de leurs parents « *alors que tous les indicateurs démographiques démontrent le contraire* » (Belhadj, 2006).

⁸⁷Caitucoli, C.

⁸⁸Barbara. A (1986), *Discriminants et jeunes beurs*, in *Génération issues de l'immigration : mémoires et devenirs*, Paris, Arcantère Éditions, p. 123-138 in Ahmed. M, *vivre son adolescence à la croisée de deux cultures, Entre crise identitaire, rupture, délinquance et galère ?*, VEI Enjeux, n° 126, septembre 2001.

⁸⁹In Chomentowski, M. *Enfants de migrants, locuteurs natifs: une place à trouver*, in *Tréma*, 1 novembre 2010.<http://trema.revues.org/114>

Tantôt acteurs, tantôt spectateurs de leur Histoire, cibles de certains préjugés en lien avec l'origine de leurs parents, ou en lien avec les cultures nord-africaines, emblème de leur histoire : « ces héritiers sans terre d'une impossible filiation, vivent l'expérience du désenchantement des générations, qui les met face à un destin à construire de toutes pièces. Il n'est pas esquissé d'avance ».⁹⁰ Lors d'une interview en 1985 (menée par Mourousi) Mitterrand (alors président de la République) définissait le terme *beur* comme « les immigrés de la deuxième génération, c'est-à-dire les Français qui n'ont pas trouvé suffisamment leur place dans une société qui devrait la leur faire ». L'adolescence constitue indubitablement une période mémorable qui se manifeste [...] par des interrogations liées à cette origine culturelle, linguistique et sociale. Selon Ricoeur « c'est par la conscience de soi que l'identification de l'autre peut être faite mais c'est aussi par la reconnaissance de l'autre que la conscience de soi vient également »⁹¹ : « position directe de soi ou herméneutique (la psychanalyse est vue comme un exemple d'herméneutique ».⁹² En outre, l'approche anglo-saxonne de « language Awareness » apparaît dans le contexte de la prise de conscience de l'échec scolaire dans les années 70 en Angleterre, sous l'impulsion d'Hawkins (1985).⁹³ Puis elle se diffuse en Europe en général et pose un lien entre le développement de la conscience linguistique du sujet, comme moyen d'améliorer la compétence en langue maternelle.

Les enfants Français d'ascendance nord-africaine jonglent et bricolent une identité multiple, différente de celle de leurs parents et de celle du pays où ils sont nés (la France). Ils sont aussi ce que les Anglo-Saxons appellent des « *third culture* », des enfants d'une troisième culture.⁹⁴ Le concept de "Third Culture Kids" a été mis en lumière par Pollock et Van Reken dans leur œuvre *Third Culture Kids. The experience of Growing Up Among Worlds*. Ces deux auteurs perçoivent un TCK comme « une personne ayant passé une partie importante de son enfance en dehors de la culture de ses parents ». Autrement dit, dans un pays (ou de nombreux pays) et donc une culture qui n'est pas celle de leurs parents.⁹⁵

Le jeune Français issu de l'immigration se trouve tantôt dans une situation diamétralement opposée (biculturel, accès à l'école de la République) à celle de ses parents et

⁹⁰Attias-Donfut, C. ; Wolff, F-C. *Le Destin des enfants d'immigrés*, Éditions Stock, 2009, p. 28.

⁹¹Deuber-Ziegler E. ; Perret G. *L'autre, une construction permanente*, in *Collection-Tabou-Nous autres*, folio, 2005, p.13-44.

⁹²Ricoeur, P. *Soi-même comme un autre*, Éditions le Seuil, collection Points essais, 1990.

⁹³Hawkins, E. *Awareness of Language : réflexion sur les langues*, in *Les langues modernes*, 1985, n° 6, p. 9-23.

⁹⁴Abdelillah-Bauer, B. *L'impossible oubli de sa langue maternelle*, Le Monde, 31/05/06, p. 24.

⁹⁵Pollock David C.; Van Reken Ruth E. *Third Culture Kids: The Experience of Growing Up Among Worlds*, Nicholas Brealey Publishing, 1999, 2001, 333 p.

tantôt analogue : il accède péniblement à certains emplois très qualifiés alors que la 1^{ère} génération des Trente Glorieuses n'a quasiment pas connu le chômage et ce, même s'ils accédaient à cette époque à des travaux souvent pénibles. Pourtant, les enfants n'ont ni les mêmes parcours (au point de vue historique et scolaire), ni les mêmes attaches. La construction des cheminements d'appartenance identitaires diffère : son propre soi, retour au pays, projet professionnel, sur les choix de transmission culturelle et linguistique émis par les parents. « *Des enfants de migrants ou de milieux défavorisés se retrouvent à la périphérie (géographique et/ou sociale) des agglomérations et développent une culture ou sous-culture urbaine, à motivations identitaires, afin de répondre à l'insécurité (linguistique, identitaire) et à la marginalisation de leur situation* » (Gasquet-Cyrus, 2004).⁹⁶ Peut-on dire pour autant que l'institution éducative s'engage dans une réflexion sur le rôle et la place des langues familiales dans le contexte scolaire?

1.1 Place des langues familiales dans le contexte scolaire

L'école de la République se fonde aujourd'hui dans un contexte multilingue et multiculturel, qui conditionne l'avenir des sociétés modernes européennes métissées et plurielles, réalités que l'on peut aujourd'hui difficilement occulter. Des travaux en sociolinguistique montrent que les enseignants concourent à la réussite ou à l'échec des élèves, en fonction de la représentation qu'ils se font de ces derniers.⁹⁷ Ainsi, différents débats quant au bilinguisme s'amplifient bel et bien. Penser l'école, c'est avant tout questionner cette opinion commune si répandue qui consiste à voir dans le bilinguisme ou plurilinguisme une cause déterminante de l'échec à l'école de la République, et par conséquent, la cause du déficit d'intégration.

L'école est perçue comme prometteuse d'un avenir meilleur. C'est une institution essentielle de la République, elle assure entre autre l'assimilation et l'intégration des enfants d'étrangers au même titre qu'elle le garantit aux Français de naissance. Par le biais de l'éducation, les enfants se constituent une expérience enrichissante et valorisante que n'ont

⁹⁶in Blanchet, P. *Influences et enjeux des contextes plurilingues sur les textes et les discours*, Limoges, Lambert-Lucas, 2010, p.74.

⁹⁷In Mugny, M. *Lutter contre l'échec scolaire : Étude des représentations de quelques enseignants et futurs enseignants à propos de la réussite et de l'échec à l'école*, Mémoire de licence, in Faculté de Psychologie & des Sciences de l'Éducation, Section des Sciences de l'éducation, juin 2009.

pas connue la plupart des parents dits de première génération, « le système d'éducation parental qui, le plus souvent, appartient à un autre espace-temps, diffuse des valeurs éducatives basées sur le principe de la différenciation des identités selon le sexe. Il en découle des rôles et des statuts socioculturels bien distincts ». [...] En situation d'immigration, ce système éducatif est décontextualisé. Il se heurte au système de référence de la société globale dans laquelle s'installe la famille. [...] L'institution scolaire transmet des valeurs différentes : l'indifférenciation sexuelle, la réussite sociale par le mérite et l'acquisition de diplômes ».⁹⁸ Elle forme, un espace où se lègue une culture homogénéisante au nom de valeurs égalitaires et républicaines, qui ne sont pas toujours compatibles avec les valeurs et les cultures (langues, mœurs, religion etc) transmises traditionnellement au sein de la famille maghrébine.

C'est en favorisant l'activité langagière comme espace de construction épistémique que l'on octroie aux élèves un accès plus important aux savoirs scolaires.⁹⁹ « La hiérarchisation des formes langagières n'est pas différenciatrice en soi. C'est son aspect social qui met les élèves en difficulté, non seulement parce que leurs pratiques langagières sont celles des populations socialement et culturellement défavorisées, mais aussi parce que l'école ne les présente pas comme des objets de savoir. L'introduction d'une hiérarchisation des formes langagières, selon des critères référés aux apprentissages, aiderait peut-être mieux les élèves à se servir du langage pour réaliser des opérations cognitives diverses : raconter, décrire, contredire, définir ».¹⁰⁰

L'école focalise son évaluation sur des compétences très académiques. Moro, souligne que l'éducation en France repose avant tout sur le rapport au savoir qui appartient au monde occidental, et qui se base fortement sur la langue française et sur l'écrit. Selon elle, l'institution scolaire « ne reconnaît pas à l'enfant de migrants son bilinguisme, son statut transculturel et le prive ainsi de compétences, notamment linguistiques, qui sont essentielles pour son parcours scolaire futur. [...] Cette situation crée chez l'enfant un clivage entre le monde du dedans - la famille - et celui du dehors représenté par l'école, et provoque parfois une inhibition qui bloque les apprentissages et le potentiel créatif ». « Une frange réussit de manière spectaculaire sur le plan scolaire », note la psychiatre, « mais une énorme

⁹⁸El Abbady, A. *Le rôle de l'éducation religieuse familiale et de l'école dans la construction de l'identité des jeunes d'origine maghrébine. Exclusion ou intégration des nouveaux citoyens musulmans de France ?* In *Esprit critique*, 2006 Vol. 08, N° 01.

⁹⁹Archat, C. *Fabulation, échec et déni chez des élèves en difficulté, Quelle place pour les apprentissages scolaires ? Ville-École-Intégration Enjeux*, n° 130, septembre 2002, p.1.

¹⁰⁰Ibidem, p.12

proportion est en échec et est orientée très rapidement ». « Environ 40% d'une classe d'âge en moyenne est orientée, souvent involontairement dans des voies de relégation. [...] ». Pour le prévenir, explique-t-elle, il faut mettre en avant d'autres rapports au savoir : « former les enseignants, qui sont d'ailleurs très demandeurs, à l'anthropologie et au plurilinguisme ». ¹⁰¹

Certains travaux de Bernstein ¹⁰² montrent que les familles porteuses d'un capital culturel limité emploient un langage à code plus restreint, et entretiennent un rapport au monde plus immédiat et très peu distancié du réel. Selon Bernstein, les problèmes d'intégration des enfants issus de ces catégories sociales et professionnelles proviennent probablement du choc de ces deux univers : celui du monde scolaire et le leur propre monde. Ces populations évoluent dans une communauté, où la connaissance est perpétuée oralement dans le cadre d'une proximité immédiate, alors que l'école reste l'institution emblématique de la transmission du savoir proche de l'écrit. La construction des causalités est sous tendue par un récit, qui postule des antériorités et postériorités fortement influencée par leur familiarité avec l'écriture, voir leur pratique de traduction. Cette situation met forcément leurs héritiers en phase avec les réquisits scolaires ; alors que l'enfant d'origine populaire serait beaucoup plus proche du « rapport-oral pratique au langage et au monde ». ¹⁰³ « *Savoir parler, c'est savoir jouer avec les mots, jouer avec l'imaginaire. C'est utiliser un langage explicite, un langage permettant d'expliquer, de réfléchir, d'abstraire et de maîtriser les différents registres de l'énonciation. Par contre, le langage implicite, souligné par les maîtres à travers les difficultés constatées, est celui de la description et non de l'explication. Il ne permet pas de quitter le réel concret* ». ¹⁰⁴

Les familles porteuses de projet de mobilité sociale sont une illustration patente des intentions parentales maghrébines. Des médiateurs qui s'investissent considérablement dans l'éducation de leurs enfants (lorsqu'ils en ont les moyens et lorsqu'ils en émettent le souhait).

¹⁰¹In Lignier, I. *Le système scolaire tend à exclure les enfants de migrants*, in Le Point.fr, le 07/09/2009. <http://www.lepoint.fr/actualites-societe/2009-09-07/le-systeme-scolaire-tend-a-exclure-les-enfants-de-migrants/920/0/374839>.

¹⁰²Bernstein, B. *Langage et classes sociales : codes sociolinguistiques et contrôle social*. Paris, Éditions de minuit, 1975 in Thèse de Doctorat de Berger intitulée « Pour une réévaluation du concept de déficience intellectuelle Essai de typologie pédagogique et psychologique » à Lyon en 1998.

¹⁰³Goody, J. *Entre l'oralité et l'écriture*, PUF Ethnologie, 1994. 328 p.

¹⁰⁴Bernstein, B. *Langage et classes sociales : codes sociolinguistiques et contrôle social*. Paris, Éditions de minuit, 1975 in Thèse de Doctorat de Berger intitulée « Pour une réévaluation du concept de déficience intellectuelle Essai de typologie pédagogique et psychologique » à Lyon en 1998.

Si ces derniers rencontrent des difficultés scolaires, ce n'est pas dû à leur pluriculturalité mais à la précarité sociale, économique et culturelle dont les premières générations ont fait l'objet : « *si les enfants des diverses classes sociales n'abordent pas la scolarité "à armes égales", ce n'est pas, ou pas seulement, parce que les uns seraient "plus doués" que les autres, mais parce que la scolarisation est pour les uns, le simple prolongement de la socialisation familiale* ». « *Les élèves qui échouent appartiennent sans aucune distinction ethnique, linguistique, culturelle et nationale aux fractions de la population les plus socialement défavorisées. Leur échec est celui de leur appartenance sociale* ». ¹⁰⁵ Les difficultés dans leurs évolutions socioéconomiques demeurent des réalités récurrentes et essentielles, à la compréhension du parcours de ces familles et de leurs enfants. Alors qu'elle représente pour d'autres, la confrontation à une culture partiellement "étrangère" à leur vécu familial, « *partiellement dénuée de sens et d'intérêt intrinsèque, mais qu'il faut assimiler si l'on veut s'assurer à terme le meilleur emploi et le meilleur revenu possibles* ». ¹⁰⁶ Peut-on pour autant avancer que les Français d'origine d'ascendance maghrébine soient issus de couches populaires en proie à une déstructuration, face à la langue légitime et normée scolaire?

À titre d'exemple européen, des données montrent qu'en Belgique francophone, l'école est plus un lieu d'échec qu'un lieu de réussite pour un nombre important de jeunes issus de l'immigration. Les imperfections du système scolaire et, en particulier, son incapacité à gérer la pluralité ethnique et socioculturelle produisent un échec scolaire massif. L'école de la norme dominante explique les différences, les écarts à la norme établie, en inégalités. Les difficultés que rencontrent les enfants issus de l'immigration turco-maghrébine dans le contexte scolaire belge, se seraient accrues en raison des lacunes que rencontrent les élèves en français. Elles s'expliqueraient aussi par le très faible niveau scolaire de leurs parents et « *par la méconnaissance réciproque entre le milieu scolaire et les familles, pour certains, par leurs difficiles conditions de vie et la double rupture culturelle et linguistique entre l'école et la famille* ». ¹⁰⁷

¹⁰⁵Hassini, M. L'école : Une chance pour les filles de parents maghrébins, Éditions L'Harmattan, 1997, p.27.

¹⁰⁶Perrenoud, P. *L'échec scolaire naît de la confrontation entre un univers de différences culturelles et une organisation pédagogique*, in Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_09.html

¹⁰⁷Manço, A. La scolarité des enfants issus de l'immigration turque et maghrébine en Belgique francophone. Institut de Recherche, Formation et Action sur les Migrations (I.R.F.A.M.), 14 juin 2010.

Certains enfants issus de contextes familiaux déstructurés sont en totale rupture. Notamment, les enfants issus de gens du voyage sédentarisés, ou de migrants berbères pour qui la tradition orale est une prérogative naturelle ancestrale et où le désinvestissement affectif du langage est requis dans le cadre d'une mise à distance : Syntaxe, sémiologie de raisonnements métalinguistiques et métacommunicatifs avec le langage écrit qu'impose l'école de la République. Ce sont : « *les élèves qui n'ont pas la chance hors de l'école de recevoir les mots qui permettent de porter leur pensée vers un autre, au plus juste de leurs intentions* ». ¹⁰⁸ « *À la différence des enfants de cadres supérieurs, de membres de professions libérales, d'enseignants etc., les jeunes de couches populaires (modestes ou défavorisées) ne sont pas habitués à la langue légitime (le français) (à son médium écrit, à son système phonolexico-grammatical, ni à ses types et à ses genres de discours), pas plus qu'ils ne sont préparés au rapport lettré au langage, ni au maniement de la langue qu'ils rencontrent à l'école.* » ¹⁰⁹

Mais si l'institution scolaire reconnaît parfois cette diglossie, et même si de nombreux didacticiens, inspecteurs et enseignants sont tout à fait conscients de la tension entre la *logique pratique populaire* et le *formalisme scolaire*, « *on n'en a peut-être pas assez parcouru les formes ni tiré toutes les conséquences concrètes* » [...]. « *Au bout de quelques années de déboires, les enfants en difficulté se sont structurés cognitivement dans un rapport malheureux à la culture cultivée dont ils se méfient, et dont ils connaissent et redoutent les jugements infamants. [...] Les expériences répétées de parole et de production écrites suivies de corrections et d'évaluations négatives font du milieu scolaire [...] un espace [...] d'insécurisation linguistique* ». ¹¹⁰

1.2 Représentations des langues minorées face à la langue légitime

L'école crédibilise la théorie selon laquelle les lacunes scolaires que vivent de nombreux enfants issus de l'immigration s'expliquent par des caractéristiques externes, qui se résument à leur famille et leur origine (interférences entre la langue de scolarité et celles de la famille, méconnaissance des registres de langues). En outre, « *Les jeunes issus de*

¹⁰⁸Bentolila, A. *La maternelle : au front des inégalités linguistiques et sociales*, Rapport commandé par Xavier Darcos, Ministre de l'éducation nationale, décembre 2007, p. 29.

¹⁰⁹Lefranc, Y. *Le français langue étrangère (FLE) au service du français langue maternelle (FLM)*, in *Éducation et sociétés plurilingues*, juin 2002, N° 12, p.53-54.

¹¹⁰Ibidem

l'immigration de la deuxième génération aspirent à une identité mixte fortement ethnicisée, territorialisée et qui s'interprète par un langage métissé » (Melliani, 1996, Melliani, 2001).¹¹¹ Selon elle, la massification géographique favorise l'exclusion sociale, qui elle engendre un « *processus d'individuation sociolinguistique, et non pas les différences langagières qui maintiennent ces jeunes dans une exclusion sociale* ». C'est ce double rapport effectif entre structures socio-spatiales et la concentration d'une part, et, d'autre part entre l'exclusion sociale et l'individuation sociolinguistique qu'il convient de questionner théoriquement. À ce titre, la pluralité identitaire de ces "Français Maghrébins" semble être le pendant de leur hétérogénéité linguistique. Ils construisent leur identité à travers les systèmes linguistiques dans lesquels ils sont socialisés et scolarisés. Les héritiers dressent un espace entre une représentation des parlers arabo-berbères en constante mutation et une réalité linguistique et historique actuelle qu'il convient de braver. Ils se construisent un univers linguistique singulier propre à eux : une « *capacité à élaborer des ponts, des équivalences entre ces codes* ». ¹¹²

Pour contribuer à la réussite des enfants de migrants, Bentolila propose notamment, de mettre en place des espaces prenant en compte les identités entrecroisées au travers de réalités sociales et culturelles contemporaines de la France, pays de métissages. Cette démarche « *pourrait prendre forme par le biais d'activités parascolaires qui mettent en exergue les diverses origines culturelles et linguistiques des jeunes issus de la seconde génération : ateliers de langues, d'écriture, de calligraphie, d'histoire* ». ¹¹³ Bourdieu rappelle lui que, « *pour les enfants, la langue parentale n'est plus nécessairement une ressource sociale car leur principal moyen de communication en dehors de la sphère familiale sera le français, langue dotée de plus de « valeur » sur le « marché linguistique* » (Bourdieu, 1982, 2001). ¹¹⁴ Auteurs d'un répertoire langagier varié et véhiculant des valeurs identitaires culturelles et linguistiques singulières, les beurs y puisent une ouverture aux autres idiomes et au monde. Priver les jeunes de leurs langue familiale, c'est créer une situation de conflit entre le modèle familial patrimonial et social, c'est bafouer son identité.

¹¹¹Melliani, F. *Subculture et territorialité urbaines en banlieue rouennaise*, dans Cahiers de Sociolinguistique, n° 6, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2001, p. 62-72.

¹¹²Deprez, C. *Les enfants bilingues : langues et familles*, in *Écarts d'identité*, N°67, p.34.

¹¹³Bentolila, A. *La maternelle : au front des inégalités linguistiques et sociales*, Rapport commandé par Xavier Darcos, Ministre de l'éducation nationale, décembre 2007, p. 29

¹¹⁴Filhon, A. *Langues d'ici et d'ailleurs, Transmettre l'arabe et le berbère en France*, Cahiers De L'ined, 2009. p.90.

Selon Chomentowski, les représentations à l'égard des langues familiales ainsi que leur origine migratoire continuent à demeurer un obstacle à l'apprentissage et à la bonne acquisition du français : *« les enfants de migrants, mais non migrants eux-mêmes, sont supposés francophones à leur arrivée à l'école. Entendons par "francophones", qu'ils devraient être en mesure de mobiliser des compétences en langue française suffisantes pour comprendre ce qu'on leur demande et être compris lorsqu'ils s'expriment. La réalité s'avère bien différente car les élèves sont, avant tout, les enfants de leurs parents... de leurs parents étrangers, de leur famille caractérisée par l'exil »*.¹¹⁵ C'est pourquoi, dans le cadre de travaux récents portant sur l'échec scolaire des enfants de migrants, Chomentowski¹¹⁶ interpelle le lecteur en arguant, que *« les élèves n'ont pas ce que les enseignants nomment la maîtrise de la langue »*. Elle approfondit ses propos en rappelant que pour *« les enseignants, toutes les langues n'ont pas le même statut. Seule la langue normée, la langue scolaire est perçue comme apte à élaborer une pensée fine »*. Car d'après elle *« s'il est indéniable que le multilinguisme doit être une valeur ajoutée, les représentations sont encore très fortes à l'école, selon lesquelles le fait de parler une autre langue (au lieu du français standard) à l'extérieur de l'école, constitue un handicap au regard des apprentissages scolaires »*.

Pour être plus clair, il faudrait selon la chercheuse faire une distinction entre "langue et... langue", car, à l'évidence, il existe des critères implicites à partir desquels on devra considérer les "effets langue maternelle" ou leur rapport à la littératie de façons différentes. *« Ainsi un enfant qui parle anglais, allemand ou japonais, on aura coutume de dire qu'il est bilingue et que ce bilinguisme ne peut que lui profiter. De ceux qui parlent arabe, bambara ou soninké... on remarquera communément qu'ils sont lourdement handicapés »* et défavorisés à cause de cette différence entre la langue parlée à l'école et la langue familiale. *« Cette confusion entre langue parlée et niveau socioculturel perdure [...] constitue une valeur prédictive de réussite ou d'échec supplémentaire »* (Chomentowski, 2010). Pourtant, *ce n'est pas par effet direct et mécanique que les langues d'héritage, comme par exemple l'arabe en partie mythique ou fantasmé de ces jeunes, agissent sur le français* (Fagyal, 2010).

¹¹⁵Chomentowski, M. *Enfants de migrants, locuteurs natifs: une place à trouver*, in Tréma, 1 novembre 2010.<http://trema.revues.org/114>

¹¹⁶Ibidem.

L'institution scolaire permet l'apprentissage du français normé et standard, écrit et oral. Tandis que, dans le même temps, les élèves héritent d'une langue familiale éloignée linguistiquement et culturellement parlant de la langue légitime. Une langue venue d'ailleurs, souvent perçue comme langue populaire, pauvre, distante de la langue véhiculaire. C'est à ce titre, que Boulot et Boyzon-Fradet n'admettent pas la théorie du handicap linguistique que l'on attribue généralement aux enfants issus de l'immigration, sous prétexte de leurs origines allogènes. En effet, leur maîtrise du français, écrite et orale « supplante » la langue héritée par les parents dès leur introduction à l'école maternelle.¹¹⁷

Les jeunes filles et garçons issus de l'immigration maghrébine qui ne se sentent ni français ni maghrébins peuvent gérer péniblement les contradictions de cette situation en porte-à-faux. Culturellement, les parents de 1^{ère} génération de l'après Trente Glorieuses restent plus éloignés du modèle sociétal français (que leurs enfants) et supportent mal l'éloignement de leurs descendances au travers de processus transformateurs tels que la société, l'école, le travail, les groupes éloignés linguistiquement et culturellement des leurs et de leur identité première. Lorsque, l'enquête de Belhandouz et de Carpentier montre que *l'héritage culturel*, lié à l'histoire familiale influe négativement sur le parcours scolaire des jeunes. Les auteurs attribuent une partie des causes de l'échec à des paramètres socioculturels tels que l'histoire familiale des individus¹¹⁸ : « *il en ressort de l'analyse que l'échec de ces élèves dépend de la mesure dans laquelle les écoles rejettent ou reflètent les rapports de pouvoir qui existent dans la société toute entière. Plus particulièrement, les progrès scolaires des élèves appartenant à une minorité sont fortement influencés par l'attitude des enseignants, qui se chargent de valoriser les talents linguistiques des élèves* ». ¹¹⁹ Examinons maintenant quelques résultats scolaires pour la publication de l'enquête PISA 2009. Peut-on observer un écart de résultat entre élèves nés en France de parents français et de parents étrangers?

¹¹⁷In Bourdieu, P. ; Passeron, J-C. *La Reproduction*, Paris : Ed. De Minuit, 1970, p 144.

¹¹⁸Bellhandouz, H.; Carpentier, C-J. *Une construction sociohistorique du décrochage scolaire : le cas de Français musulmans du quartier nord d'Amiens*, in *Migrants-Formation*, n° 122, septembre, 2000, p.128-160.

¹¹⁹OCDE. *Les débats sur les politiques de l'éducation en faveur des groupes sociaux minoritaires*, Paris : OCDE, 1987, p. 347.

1.3 Quelques chiffres en termes de résultats scolaires

L'OCDE précise que les élèves issus de l'immigration représentent en France 13% des élèves soumis aux épreuves. Concluant, qu'au plus, un cas d'échec scolaire sur quatre concerne un enfant d'immigrés. En décembre 2010, lors de la publication de l'enquête PISA 2009 : « *L'écart de résultat entre élèves nés en France de parents français et de parents étrangers reste très important. Il est de 60 points en France contre 43 en moyenne pour les autres pays de l'OCDE* ». ¹²⁰ D'après les sources fournies par l'OCDE, la France compte 13% d'élèves de familles immigrées et 87% d'élèves de familles autochtones. Le graphique ci-dessous montre le pourcentage d'élèves n'ayant pas obtenu le niveau 2 de l'indice Pisa selon leur origine. ¹²¹ Selon l'article de L'OCDE ¹²² la prégnance des facteurs socioculturels et particulièrement l'influence du milieu socio-économique (niveau d'études des parents, difficultés financières) des parents sur la réussite des élèves est déterminante et prépondérante. En effet, les familles immigrées sont plus pauvres que la moyenne des Français. ¹²³

¹²⁰Revue de presse : Article dans Le Point du 24/05/2011 : Échec scolaire et immigration : Guéant suscite un tollé dans le monde éducatif in E:\gueant école propos gueant echec scolaire.htm

¹²¹Veyssiere, A. *Immigration et échec scolaire : Guéant fâché avec les chiffres*, in *Le Nouvel Observateur*, 2001. <http://www.rue89.com/2011/05/27/immigration-et-echec-scolaire-gueant-fache-avec-les-chiffres-206129?page=3>

¹²²Base de données PISA 2009 de l'OCDE, tableau II.4.2

¹²³Revue de presse : Article dans Le Point du 24/05/2011 : Échec scolaire et immigration : Guéant suscite un tollé dans le monde éducatif in E:\gueant école propos géant échec scolaire.htm

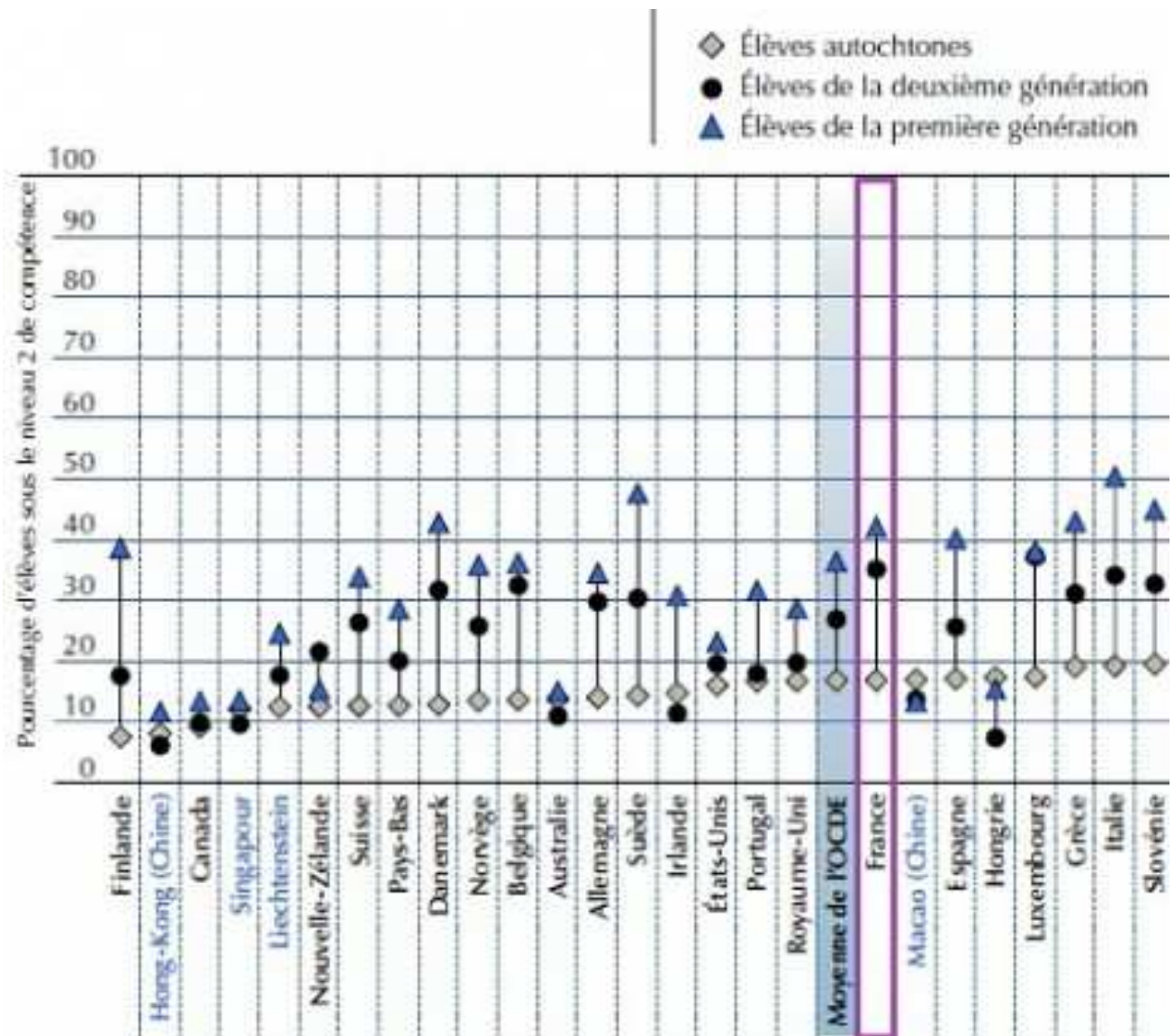


Figure II.4.7 •
**Pourcentage d'élèves sous le niveau 2 de compétence¹²⁴,
 Selon l'ascendance autochtone ou allochtone**

Le graphique relève des disparités importantes entre les enfants d'autochtones 18% (des 87%) et 38% des enfants d'immigrés d'origine qui sont en deçà du niveau 2 et obtiennent selon Guéant des performances médiocres à l'école : « moins d'un élève de la première génération sur trois parvient au niveau 3 de l'échelle de compétence en Autriche, en

¹²⁴Niveau selon l'OCDE à partir duquel les élèves commencent à démontrer qu'ils possèdent les compétences en compréhension de l'écrit qui leur permettront de participer à la vie de la société de manière efficace et productive.

Slovénie, en Italie, au Danemark, en Espagne, en Grèce, en Suède et en France. Si la situation s'améliore pour les élèves de deuxième génération, les écarts de taux d'échec scolaire restent malgré tout élevés selon les chiffres : Un écart de 40 points représenterait un retard d'une année scolaire complète. Aussi, les enfants issus de l'immigration accumulent en moyenne un retard d'un an et demi ».¹²⁵

D'après Caille les groupes minorisés ont dû plus constamment faire face à un refus de l'orientation choisie : plus du tiers d'entre eux ont connu une telle situation, contre à peine plus du quart des autres élèves. Même lorsqu'ils n'ont pas essayé de refus, beaucoup d'entre eux affirment que leurs résultats scolaires ne leur permettaient pas d'intégrer l'établissement souhaité. En outre, l'orientation en lycée professionnel est généralement perçue comme la résultante d'un niveau scolaire insuffisant : « *Quand ils sont lycéens professionnels, les trois quarts des jeunes d'origine maghrébine et près de 70 % de ceux d'origine portugaise ou espagnole expriment une telle opinion* ». Les jeunes dont les parents sont issus du Maghreb, d'Asie du Sud-est, du Portugal ou d'Espagne sont plus nombreux à vouloir suivre des études universitaires. Lorsque c'est le cas, ces derniers les poursuivent. Six enfants d'immigrés sur dix souhaitent préparer un BTS ou DUT. Ces derniers sont nombreux à privilégier le caractère rémunérateur : (73 % contre 65 % des jeunes de parents non immigrés et 69 % des enfants de famille mixte).¹²⁶ Ils se distinguent ainsi par un refus d'exercer à leur tour, une profession similaire à celle de leurs parents.

¹²⁵OCDE 2011. Résultats du PISA 2009

¹²⁶Caille, J-P. *Perception du système éducatif et projets d'avenir des enfants d'immigrés*, in *Éducation & formations* n° 74 avril 2007, p.121.

CHAPITRE 3

REPRÉSENTATIONS ET PROFILS DE RÉUSSITE ET D'ÉCHEC SCOLAIRE ET/ OU PROFESSIONNEL

Après avoir examiné le profil biculturel et linguistique des groupes sur lesquels nous travaillons, en mettant en avant leur rapport à l'institution scolaire, notamment en langue française, tentons un instant de montrer certaines représentations qui concernent les modèles de réussite. Quelle évolution notable peut-on observer chez les enfants de famille immigrées maghrébines ? Quels sont les types de profils ?



1 Quels sont les profils de réussite, pour quelles représentations?

Comme nous l'avons vu plus haut dans cette étude, les familles maghrébines sont essentiellement issues de milieux populaires. Si elles disposent majoritairement d'un patrimoine pluriculturel non négligeable, elles restent malgré tout dépositaires d'un capital légitime culturel restreint, comparé aux familles françaises de même milieu social de l'après Trente Glorieuses. Face à un système éducatif toujours marqué par de fortes inégalités sociales de réussite, elles constituent donc l'une des populations les plus vulnérables à l'échec scolaire. À ce titre, dans les années 80 il était indécemment, voire impossible de parler de réussite scolaire d'enfants issus de familles algériennes immigrées.¹²⁷ Pourtant, de nombreuses enquêtes ont montré divers facteurs de réussite scolaire des descendants issus de familles

¹²⁷Zéroulou Z. *la scolarisation dans les milieux difficiles*, politiques, processus et pratiques, INRP, Université Lille I, 1997, p. 22.

étrangères : « *La pente ascendante de la trajectoire familiale et les effets qu'elle induit sur les représentations de la réussite sociale et du champ des possibles scolaires et professionnels. Le niveau d'études de la mère et la limitation volontaire de la descendance ; le niveau et la stabilité des ressources familiales (la sécurité est aussi la condition de l'assurance et de la capacité à faire des projets)* ». ¹²⁸

Aujourd'hui, une partie large des beurs issus de la deuxième et troisième génération a voulu changer la donne et souhaite s'éloigner coûte que coûte de l'image sociale en déficit, qui est à l'effigie des parents. Ces enfants sont déterminés et veulent en finir avec les stéréotypes dont ils sont souvent les cibles. ¹²⁹ Les jeunes qui réussissent à l'école proviennent ainsi de familles qui parviennent à passer outre les difficultés liées à leurs conditions sociales, et à croire en l'avenir de leurs enfants. La réussite semble être en corrélation avec un système de représentations de l'expérience de l'immigration des familles maghrébines et une histoire faite d'expériences, dans laquelle le rapport à l'école tient une place prépondérante (liens entre représentations et expériences vécues et perçues).

Aujourd'hui quatre fois plus de personnes issues de l'immigration obtiennent un diplôme universitaire. Le taux de cette population ayant un diplôme du supérieur se rapproche de celle des Français autochtones (24 % contre 29 %) ; elle a quadruplé depuis 1982, passant de 6 % à 24 %, tandis que la proportion des non-immigrés diplômés de l'enseignement supérieur va de 12 % à 29 %. ¹³⁰ L'entrée à l'université représente pour plus de la moitié "des premières générations" le parcours du combattant : moins de la moitié d'entre eux passent en deuxième année ; un sur quatre change d'orientation, voire interrompt ses études au cours ou à l'issue de la première année. ¹³¹ D'après Frédéric Charles ¹³² dans un article intitulé *Les enseignants issus des immigrations sont moins indifférents à la différence*, l'appartenance de la classe sociale détermine bien plus largement les parcours des futurs professeurs, que l'origine géographique dont ils sont issus. Ainsi, sur 1022 PE2 (2èmes années des étudiants anciennement IUFM) interrogés

¹²⁸Bourdieu, P. *La transmission du capital culturel*, in Darras, *Le partage des bénéfices*, Minuit, 1966 in Gérard Mauger, *Capital culturel et reproduction scolaire*, SciencesHumaines.com.

¹²⁹Zéroulou Z. Ibidem.

¹³⁰INSEE Première n°1098 - août 2006.

¹³¹Caille, J-P. ; Lemaire, S. *Les bacheliers « de première génération » : des trajectoires scolaires et des parcours dans l'enseignement supérieur « bridés » par de moindres ambitions*, *France, portrait social* - édition 2009.

¹³²Legendre, F et Charles, F. *Les enseignants issus des immigrations*, in La lettre de l'éducation.fr, N° 536, 23 octobre 2006. <http://www.lalettredel'education.fr/Florence-Legendre-et-Frederic.html>

en 2003, 43,9% sont issus du sud de l'Europe (Portugal, Espagne), 42,6% de descendance maghrébine et 15% d'origine asiatique. Pourtant, selon ce dernier, avec 11% de stagiaires dont les deux parents sont d'origine immigrée, l'IUFM de Créteil demeure une exception en France. Pour Mauger, « l'obtention de titres scolaires reste encore aujourd'hui fortement corrélée et dépendante de l'héritage culturel familial et à l'origine sociale, ce qui peut donc expliquer les écarts de capital scolaire attesté par le diplôme ». ¹³³Le sociologue déplore l'inégalité de la répartition du capital culturel dans la société contemporaine : « *l'héritage culturel lié à l'origine sociale explique l'essentiel des variations observées dans les parcours scolaires* ». ¹³⁴

L'origine sociale est une caractéristique fondamentale dans la poursuite du cursus scolaire des enfants ou petits-enfants de migrants : « *Quand dans le cas des enfants des classes populaires, on vient à évoquer, et toujours indirectement, les mauvais résultats scolaires, il ne s'agit pas de l'échec de l'ensemble de la société, ni de l'échec de toute l'école, mais de l'échec d'une classe sociale* ». Parmi la génération qui a actuellement de 30 à 34 ans, un enfant de cadre a eu 21 % de chances d'accéder à une grande école contre moins de 1,1 % pour l'enfant d'ouvrier ; le premier a 23,3 % de risques de finir son parcours sans baccalauréat et le second 82,7 %, note Chauvel en 2001. ¹³⁵ Pourtant et d'après l'enquête réalisée dans le cadre du CERI par Fabre, si les $\frac{3}{4}$ des enfants issus de l'immigration maghrébine sont fils d'immigrés, leurs itinéraires scolaires restent diversifiés allant du CAP au Doctorat. L'école a souvent pu être pour certains un lieu de désillusions mais aussi de déclics. La plupart des bacheliers de 2èmes et 3èmes générations sont issus de familles, dans lesquelles aucun des parents n'est titulaire de ce diplôme. Alors que les chances de devenir bachelier ou de poursuivre des études supérieures ne sont pas indépendantes des diplômes ou formations détenus par les parents. Les titres scolaires obtenus par la mère, sont parmi les plus illustratifs de l'accès au lycée dans les meilleures conditions des héritiers. ¹³⁶De même que la probabilité

¹³³Hassini, M. in Sayad, A. *L'école, facteur de naturalisation*, Fonda, n° 57-58, septembre 1988, p. 75.

¹³⁴Mauger, G. *Capital culturel et reproduction scolaire*, in *SciencesHumaines.com*. 09/11/2010. http://www.scienceshumaines.com/capital-culturel-et-reproduction-scolaire_fr_12504.html.

¹³⁵ Ibidem.

¹³⁶Mauger, G. Socialisation familiale, socialisation scolaire et sociabilité juvénile des jeunes des classes populaires. Conférence introductive au colloque, *Construction et déconstruction du collège unique : les enjeux de l'école moyenne*, Université Paris VIII, 26 octobre 2005.

d'obtention du baccalauréat dépend également de la structure et de la taille de la famille (Beaud, 2002).¹³⁷

Les réussites de ces Français d'origine allogène semblent de plus en plus émerger sur le devant de la scène française. Ils cessent de s'apparenter quotidiennement à des accidents statistiques. La condition économique et sociale a très souvent pesé sur ces fils et filles de Nord-Africains issus de parents anciennement colonisés, au point que cette situation ardue ne leur laissait guère le choix : il fallait réussir coûte que coûte. Guénif-Souilamas rappelle, à ce titre, dans son article *En finir avec l'impensé colonial* dans Libération du 24 janvier 2002 que : « *Plus les descendants des migrants colonisés peuvent revendiquer leur passé, [...] plus ils se protègent contre une dilution identitaire dans une société qu'ils contribuent à inventer* ».

Bernard¹³⁸ a consacré un ouvrage sur une vingtaine de "beurs" qui ont fait figure d'innovation ces dernières décennies. Ces derniers ont atteint des postes à responsabilité dans le monde culturel, scientifique ou associatif. Il note dans son étude que ces grandes réussites prônent notamment une ouverture au monde par une attitude qui réfute toute idée de victimisation, à l'égard de la société. En revanche, lorsque les parents prêchent fortement le mythe du retour, lorsque ils restent inlassablement et uniquement tournés vers le pays d'origine, ils risquent à terme et, selon l'auteur, d'enfermer leurs enfants dans une forme de repli communautariste, les exposant ainsi à la marge de la société. Si les enfants de l'immigration ne vivent pas dans le même contexte historique et politique que leurs aînés, ils jouissent en outre d'une nette progression sociale.

Pourtant, certains chercheurs comme Beaud (2007) tendent à nuancer les propos qui précèdent. Le sociologue soutient que les 2èmes générations connaissent pour la plupart des "parcours de proximité". Sachant par exemple que le fils d'ouvrier se voit exercer le métier d'employé, ou encore que le fils d'employé remplit lui les fonctions de cadre moyen : « *pas de miracle donc, quand on regarde les chiffres, l'ascenseur social a son rythme propre et oblige*

¹³⁷Beaud, S. « 80 % au baccalauréat...et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire », La Découverte, 2002.

¹³⁸Bernard, P. *La crème des Beurs, de l'immigration à l'intégration*, Le Seuil, 2004.

le plus souvent à passer par des étages intermédiaires. Sur une longue période, les mobilités sociales les plus remarquables s'effectuent en général sur trois générations ». ¹³⁹

Cependant, pour Bataille (1997¹⁴⁰) et Hedibel, (1997¹⁴¹) « *la discrimination ne concerne pas seulement le travailleur immigré mais frappe le plus souvent son enfant, Français, passé par l'école de la République [...]. Cette discrimination remet en cause le processus, qui permettait aux enfants d'immigrés d'espérer atteindre par la promotion sociale une situation correspondant à leurs aspirations personnelles* ». D'après l'INED, le taux de chômage des Français de moins de 30 ans détenteurs d'un baccalauréat est de 15%. Il est de 17% pour les descendants de parents Espagnols, mais de 32% pour les jeunes d'origine algérienne. Si plus de la moitié des nouveaux diplômés, français autochtones, parviennent au statut de cadre, le chiffre est d'à peine 30% pour les Franco-Maghrébins. ¹⁴² Selon l'INSEE, (*Les immigrés en France*, édition 2005) les enfants de migrants seraient beaucoup plus touchés par le chômage, il s'élèverait à 30 %. Quand leurs parents sont originaires d'Algérie ou du Maroc, ce taux avoisine même 40 %. À l'inverse, quand les parents sont natifs d'Europe du Sud (Espagne, Italie, Portugal), il ne dépasse pas 20 %.

Ces réussites scolaires, en pente ascendante ne doivent pas faire perdre de vue qu'elles n'engendrent pas automatiquement l'accès au monde du travail. Les enfants d'origine nord-africaine peinent encore à accéder à certains postes convoités (ou non) et sont plus longtemps au chômage que les Français dits "Français de plusieurs générations". Ils restent, en outre, une infime majorité à occuper un emploi dans les affaires publiques par exemple. ¹⁴³ Certains modèles de réussite dans le monde artistique et culturel permettent malgré tout d'étayer nos propos. C'est à ce titre, que nous nous focalisons dès maintenant sur les facteurs et profils de réussite notables : tant bien dans le monde de l'entreprise que dans le monde artistique et intellectuel.

¹³⁹Beaud, S. *Le modèle français, l'ascenseur social en panne ?*, in Salvator Erba, *Une France pluriculturelle, le débat sur l'intégration et les discriminations*, Librio, 2007, p. 48.

¹⁴⁰Bataille. Ph et Schiff. C, 1997, *La discrimination à l'embauche : le cas du bassin d'emploi d'Alès*, Les annales de la recherche urbaine, n° 76.

¹⁴¹Hedibel, M. *Jeunes d'origine maghrébine : discriminations observées dans le monde du travail*, in *Annuaire de l'Afrique du Nord*, CNRS, 1997.

¹⁴²Gilbert, C ; Stehli J-S, *Où en sont les beurs ?* In *L'Express.fr*, 08/11/2001

http://www.lexpress.fr/informations/ou-en-sont-les-beurs_646142.html.

¹⁴³Reportage, public Senat, « Musulmans de France », 1.01.2012.

Les travaux de la sociologie de l'éducation tendent à montrer que les réussites scolaires s'expliquent généralement par un bon environnement social et affectif, enrichi d'une complicité familiale pourvue d'un capital culturel et économique patents. Le « *thème de l'échec est le produit d'une configuration scolaire et économique singulière : Le sens et les conséquences de l'échec et de la réussite varient historiquement en fonction du degré d'exigence scolaire atteint globalement par une formation sociale, de l'état du marché de l'emploi qui exige de nouvelles ou de plus grandes qualifications* ». ¹⁴⁴ La nationalité d'origine ne constitue pas un facteur d'échec scolaire. Ce phénomène étant socialement et culturellement complexe à saisir. ¹⁴⁵ L'apprentissage et l'intériorisation de la culture laïque, par l'intermédiaire de l'école permet aux enfants l'acquisition d'un capital intellectuel non négligeable. Celui-ci permettrait de pouvoir réinterpréter sans heurts l'héritage légué par les parents. Ainsi, la création d'entreprise permet pour ceux qui en émettent le désir d'aboutir au rêve d'ascension sociale. Le Haut Conseil à l'intégration révélait, à ce titre, le 2 juillet 2003, que « *des jeunes issus des quartiers en difficulté et notamment des enfants de l'immigration, réussissent dans les domaines les plus performants, les plus innovants et les plus nobles* ».

Ces jeunes Français prennent conscience de leurs multiples aptitudes et valeurs et écartent un instant, voire pour longtemps, le poids socioculturel souvent perçu comme négatif des parents de 1ères générations. Selon l'étude empirique (de 2007) de Madoui/CNAM et Kourdache/EHESS intitulée « *Entreprises et entrepreneurs issus de l'immigration maghrébine : de la stigmatisation à la promotion sociale* », le niveau scolaire des entrepreneurs issus des groupes d'ascendance allogène est loin d'être risible, contrairement à l'opinion commune faite sur les enfants immigrés. Pourtant, selon eux, le niveau d'études des entrepreneurs issus de ces groupes reste globalement peu élevé pour les créateurs d'entreprise dans les secteurs du bâtiment, de la restauration, ou du transport de proximité. Cette situation s'explique selon eux au fait que, les jeunes Français d'origine maghrébine peuvent se voir souffrir de problèmes socio-économiques tels que la mise en question de l'insertion professionnelle des jeunes à la sortie de l'école, la dévalorisation symbolique des emplois ouvriers, la discrimination à l'embauche et face au logement qui détermine pour partie la "ghettoïsation" du quartier restent des facteurs de fragilisation.

¹⁴⁴ Lahire, B. *Des « réussites » scolaires multiformes en milieux populaires*, Échecs et réussites scolaires, de nouvelles questions, n° 104, in *Migrants-formations*, CNDP, mars 1996.

¹⁴⁵ Hassini, M. *L'école : Une chance pour les filles de parents maghrébins*, Éditions L'Harmattan, 1997, p. 231.

1.1 Quelques modèles de réussite notoires

Dans le recueil de Bernard (2004), Boutih s'insurge contre l'idée qui consiste à croire qu'il y aurait deux sortes d'immigrés « *les héros romanesques qui ont découvert l'Amérique et nos parents, clochards ou esclaves* ».

Boutih est issu d'une famille algérienne. Son père, Zerrouk Boutih, ancien du FLN, travaille comme ouvrier dans le bâtiment. Sa mère, née Aïcha Cheffaï, fait des ménages. La famille, arrivée en France juste après la guerre d'Algérie vit dans un immeuble insalubre à Boulogne-Billancourt. Après des études de droit à la faculté de Nanterre et à l'École supérieure de journalisme de Paris, il s'engage dans le militantisme et la vie associative. Il participe en 1983 à la Marche pour l'Égalité. Il entre à SOS Racisme en 1984, en devient le vice-président de 1985 à 1992, fonde la Maison des Potes de Grigny, l'association Banlieues du Monde (1995) ainsi que le journal *Pote à Pote* (1995).

L'intellectuel dénonce l'idéologisation faite à l'égard des immigrés en clamant que *le dernier des immigrés en France vit largement mieux que tous les pauvres du Maghreb*. Il met en exergue l'écart culturel patent qui sépare les 1ères générations des 2èmes : « *lorsque l'on mesure l'écart culturel entre nos parents et la "deuxième génération", on voit bien à quel point ils ont réussi* ». Boutih et Begag sont des intellectuels qui n'hésitent pas à déplorer certains paradoxes de l'immigration ou post-immigration. Ils soutiennent que la double identité (cette culture composite) a pu engendrer dans leur for intérieur un silence *ambigu* vécu par leur parents, et transmis aux descendances. La deuxième génération vit un double silence, social et identitaire : ses héritiers ne se sentent, « *ni enfants de prolétaires, « parce qu'il y a zéro fierté à être pauvres* », « *ni algériens, ni vraiment français* ». ¹⁴⁶Le choc culturel « *n'est pas facile à assumer, à commencer dans les comportements quotidiens et le maniement des clichés réciproques* ». En outre et selon Boutih, certains échecs et conduites des groupes issus de l'immigration nord-africaine doivent en somme pouvoir s'éclairer par une pluriculturalité malheureuse, à travers un écart culturel identitaire et une vie lacérée entre deux répertoires, dont ils sont héritiers : « *Ce perpétuel grand écart identitaire est une souffrance qui explique certains comportements, certains échecs [...]. « Nous portons physiquement notre identité et nos prénoms ne sont pas faciles à vivre* ». ¹⁴⁷

¹⁴⁶Blanchet, P. *Influences et enjeux des contextes plurilingues sur les textes et les discours*, Limoges, Lambert-Lucas, 2010, p.73.

¹⁴⁷Ibidem

Brakni est un modèle de réussite parmi d'autres descendants de la 2ème génération. Née en 1977 à Paris, son père exerce les métiers de routier puis de chauffeur livreur. Destinée à des études d'avocate, elle se passionne pour le théâtre qu'elle étudie au studio de Jean-Louis Martin-Barbaz de 1996 à 1998. Elle intègre ensuite le Conservatoire National Supérieur d'art dramatique, où elle suit les classes de Jacques Lassalle. Elle fait ses débuts au cinéma en 1997 dans *Couleur café* mais se fait remarquer dans *Chaos* de Coline Serreau en 2001. Elle reçoit le César du meilleur espoir féminin pour ce rôle. De 2001 à 2004, pensionnaire à la Comédie-Française, elle joue *Ruy Blas* et obtient le Molière de la révélation théâtrale féminine. Cette comédienne exceptionnelle et intense, non arabophone contrairement à ses parents, doit à son père ce qu'elle nomme « la clé de la liberté : la connaissance ».¹⁴⁸

Brakni est une des seules actrices d'origine maghrébine non cantonnée à des rôles stéréotypés, comme cela peut s'observer souvent chez d'autres acteurs ou actrices de la même origine. Pourtant cette dernière regrette le fait de devoir se justifier constamment quant à son identité et à sa réussite "exceptionnelle" : « Française, je suis française, complètement. Et je revendique mon identité, ce n'est pas normal que je sois obligée de le faire, que cela n'aille pas de soi. J'ai toujours cru en la République ».¹⁴⁹ Elle cible des représentations faites sur les enfants issus de l'immigration maghrébine et déplore la façon dont les médias s'accaparent en général la notion de milieu, en réduisant l'actrice à une *beurette de service*.¹⁵⁰ « Chez moi, on parlait l'arabe, et mon père avait appris à lire seul, il s'est toujours débrouillé, c'est un homme qui rit de tout, mais pour lui, la lecture représentait la liberté. [...] C'est sans doute grâce à mon père si la clé de la liberté est maintenant pour moi la connaissance. Il avait trouvé le moyen d'aller chez des libraires de Savigny m'acheter des livres ; ses choix pouvaient parfois être surprenants, mais j'ai quand même lu « L'Assommoir » à treize ans. C'est ainsi que je suis devenue une monomaniaque de Zola. Et quand j'ai commencé à faire du théâtre, c'est ma mère qui venait m'attendre, tard le soir, et tous les week-ends, à la sortie des répétitions ».¹⁵¹ Ainsi, l'école a pu représenter pour les Brakni un symbole, voire un

¹⁴⁸Rondeau, R. Rachida Brakni le feu sacré, in *Le Figaro.fr Madame*, 06 juin 2008.

<http://madame.lefigaro.fr/celebrities/rachida-brakni-feusacre-070608-12291>.

¹⁴⁹Ibidem

¹⁵⁰Ibidem

¹⁵¹Rondeau, R. Rachida Brakni le feu sacré, in *Le Figaro.fr Madame*, 06 juin 2008.

<http://madame.lefigaro.fr/celebrities/rachida-brakni-feusacre-070608-12291>.

dessein familial, un espoir de promotion sociale et linguistique auquel ses parents n'ont pas eu accès.

Enfin, et concernant les modèles de les réussites notoires des 2èmes générations de descendants maghrébins, nous nous en voudrions de ne pas mentionner l'artiste française Ziouani d'origine algérienne née en 1978 à Paris, tant sa réussite demeure un exemple (elle est à ce titre fréquemment citée comme tel dans les médias). Si celle-ci grandit dans une HLM de Seine-Saint-Denis, elle n'en exerce pas moins aujourd'hui le métier illustre de chef d'orchestre. Une exception dans un univers pétri de conventions au-delà des préjugés, selon l'article : « *Quand on vient d'où je viens, on est plutôt orienté d'office vers une carrière de coiffeuse. [...] « Je veux être reconnue pour mes qualités, et pas parce que je suis une jeune de banlieue qui a réussi. [...] Moi, je veux montrer qu'avec de la persévérance, on peut arriver à ses fins, que tout est possible ».*¹⁵²

Élevée par des parents mélomanes, spécialisée dans la musique symphonique française des XIXe et XXe siècles, Ziouani a grandi entourée par la musique classique. Chef d'Orchestre de renom, son parcours artistique est riche et caractérisé par son investissement énergique et passionné au service de la musique et de sa promotion, elle reste très attachée à la pédagogie et à la transmission. Titulaire de plusieurs prix de conservatoires (alto, guitare classique, musique de chambre), elle est également diplômée en analyse, orchestration, ainsi qu'en Musicologie à l'Université Paris IV Sorbonne. Celle-ci a notamment été promue en 2008 Chevalier de l'Ordre du mérite. Très sensible aux problématiques d'accès à la culture de tous les publics, elle offre beaucoup de son temps à des actions et projets ambitieux permettant de sensibiliser les publics les plus éloignés du spectacle, visant la découverte et la promotion de la musique symphonique et lyrique. Très investie pour la diffusion de la musique, Ziouani a notamment créé, en Juin 2008, le festival classique à Stains. Ce festival offre de nombreux concerts de musique classique, musiques du monde, jazz, théâtre musical associés à d'abondantes actions de sensibilisation afin de promouvoir la musique auprès d'un public de tous horizons.

¹⁵²A.F.P. Zahia Ziouani, *Femme-orchestre sans frontières*, in *LePoint.fr*, 24 octobre 2010.
http://www.lepoint.fr/culture/zahia-ziouani-femme-orchestre-sans-frontieres-24-10-2010-1253672_3.php

Ainsi, la situation socio-économique n'est pas vécue de façon identique. Les itinéraires migratoires relèvent de motivations et contraintes diverses induisant ainsi une relation différente, par rapport au pays d'accueil et au pays d'origine. Les enfants d'immigrés ne seraient-ils pas plus défavorisés par leur traitement social et scolaire que les autres enfants de même classe sociale ? Mettons maintenant en lumière quelques caractéristiques communes à l'échec. Peut-on encore penser qu'il soit dû au fait brut d'être immigré ou issu de l'immigration ?

1.2 Quelques facteurs caractéristiques au phénomène d'échec scolaire

Les chemins de la réussite scolaire puis professionnelle des Français issus de l'immigration nord-africaine restent encore aujourd'hui sinueux et instables. Les réussites, lorsqu'elles sont avérées restent « *aux antipodes de l'image dominante qui circule [...] image assombrie par la grave crise qui sévit en France et dans le monde [...]. « La réussite des enfants d'immigrés dépend du capital économique et culturel des parents, ainsi que de leur maîtrise de l'environnement dans la société d'accueil ».*¹⁵³L'insertion professionnelle des jeunes d'origine maghrébine s'avère plus ardue que celle des jeunes d'origine portugaise. Ils sont deux fois plus nombreux à rechercher un emploi (40 % contre seulement 18 % des jeunes d'origine portugaise). 60 % sont au chômage à la sortie de l'école et 40 % le sont encore trois ans plus tard (respectivement 27 % et 18 % pour les Portugais d'origine).¹⁵⁴

La famille verticale productrice de normes rigides laisse place à la famille horizontale, où les rôles du père et du mari s'estompent peu à peu. En outre, des facteurs tels que la violence des médias et la distance sociale existante entre les enseignants et les élèves, notamment dans les quartiers dits périphériques (les codes culturels divergents) peuvent entraîner l'absence de motivation des élèves, en raison de la tension exercée sur eux. Si l'on veut saisir l'échec scolaire des enfants de familles populaires, et plus largement les processus, qui à l'école engendrent de la différenciation scolaire à partir de la différenciation sociale, il nous paraît important de poser sérieusement la question du savoir. « *Il est nécessaire, pour cerner un échec scolaire qui serait dû au fait d'être étranger ou issu de l'immigration, de*

¹⁵³Attias-Donfut, C. ; Wolff, F-C. *Le Destin des enfants d'immigrés*, Éditions Stock, 2009, p. 280.

¹⁵⁴Brinbaum Y. En amont de l'insertion professionnelle : les aspirations éducatives des familles immigrées. In : Degenne A., Lecoutre M., Lièvre P., Werquin P. (eds), *Insertion, transition professionnelle et identification de processus*, Céreq, Documents Séminaires, 1999. N° 142.

*tenir compte d'autres facteurs comme l'ancienneté des parents en France, la naissance hors de France, la durée de présence à l'étranger. Tout cela analysé, étudié, ce sont ces paramètres qui mettent les élèves issus de l'immigration en risque d'échec et non le fait brut d'être immigré. [...] Il est donc vain de tenter de définir l'échec scolaire par la totalité d'une population précisément désignée. [...] Il convient donc de ne pas projeter sur l'individu, sans médiations, les caractéristiques de son groupe d'appartenance sociale ».*¹⁵⁵

Selon Santelli, l'orientation massive vers les voies professionnelles mettent en lumière les effets de la démocratisation scolaire. Selon elle, (in Beaud, 2002), « *les enfants de milieu populaire ont bénéficié de l'allongement de la scolarité, mais le plus souvent en intégrant les filières les moins prestigieuses. En effet, et en dépit de l'obtention du baccalauréat, ces jeunes ont très peu de chance de réussir leur études supérieures* ». Pour ce qui concerne les études courtes, les BTS "force de vente", "action commerciale" restent favorisées. En outre, les études de droit et AES (action économique et sociale) restent très appréciées et choisies par ces enfants issus de la démocratisation scolaire.¹⁵⁶Dans son ouvrage *80% au bac...et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*,¹⁵⁷Beaud prend en exemple des étudiants inscrits en DEUG issus de l'immigration turque et maghrébine, nés en France et souffrant d'illégitimité culturelle. L'auteur rappelle que les jeunes qui demeurent éloignés de la culture scolaire « *ne se sentent pas à leur place au lycée et [...] sont secrètement tennillés par un sentiment d'illégitimité, et davantage enclins à entretenir un lien étroit avec le quartier* ».

Lorsque l'échec scolaire prend le dessus, la situation peut engendrer à terme une déception importante à l'égard de l'institution scolaire, avec pour conséquence une amère insatisfaction car ils sont coupés de l'accès à la culture légitime. « *Deux enfants descendants de l'immigration sur trois sont issus d'une famille ouvrière, la même proportion ont des parents non diplômés, ou vivent dans des familles d'au moins quatre enfants* ». De part la concentration géographique, « *nombreux sont ceux dont l'établissement scolaire est situé en zone d'éducation prioritaire* ».¹⁵⁸Ces conditions de vie si différentes entre parents et enfants à des âges semblables, accentuent considérablement les difficultés des rapports intergénérationnels inscrits dans la forme d'un "conflit de culture". Désorientés, certains

¹⁵⁵ Best, F. *L'échec scolaire*, Que sais-je ?, 1996, p. 20.

¹⁵⁶Santelli, E. *Grandir en banlieue, Parcours et devenir de jeunes Français d'origine maghrébine*, CIEMI, 2004, coll. « Planète migrations », 2007, 320 p.

¹⁵⁷Beaud, S. « *80% au bac...et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire* », Édition la Découverte, Paris, 2003, p. 102.

¹⁵⁸Thave, S. Kohler, C. *Portrait social : les immigrés en France*, INSEE, 1997, p.56.

d'entre eux expriment leur désarroi soit par la marginalité, soit par la valorisation du pays d'origine.

Des éléments explicatifs peuvent aussi rendre compte de l'échec scolaire par la perte de repères des élèves due en partie à une vie sociale débridée (dont les suites psychologiques sur les élèves et sur les représentations que les familles ont d'elles-mêmes et de leurs enfants peuvent se répercuter sur le parcours emprunté : école, travail etc.) principalement dans les quartiers situés en périphérie des villes. Bentolila constate « *combien actuellement, cette école ne remplit pas son rôle par rapport aux enfants de migrants. L'échec scolaire massif des enfants de migrants avec ses paramètres sociaux et culturels, cet échec est un fait. [...] Cet échec scolaire précoce implique que les enfants sont marginalisés car exclus des circuits d'appropriation des savoirs ou du moins, de ceux qui sont les plus valorisés. Ces enfants sont violentés par ces échecs [...] qui commencent dès la maternelle et qui très vite trouvent des expressions antisociales* ». ¹⁵⁹

Les enfants de migrants diplômés de l'université parviennent plus difficilement que la moyenne à occuper des postes à responsabilité. Ainsi, dans la région alsacienne, si 75% des diplômés (Bac+2 et plus) occupent des professions intellectuelles, ils représentent 60% au sein de la population issue de l'immigration de diplômés (toute immigration confondue). ¹⁶⁰ « *Très souvent issus de collèges de quartiers populaires, dans lesquels le niveau scolaire est moyennement plus bas et les critères d'orientation plus souples que dans les autres établissements, ils forment une population scolaire plus vulnérable pour laquelle l'exigence du lycée est souvent brutale.* » [...] *Les stéréotypes dévalorisants ont pesé sur les conditions d'emploi des pères et sur les orientations scolaires et sur leurs propres expériences professionnelles [...]* ». ¹⁶¹ Parmi les non diplômés, les Portugais le sont moins que les Maghrébins. Henry-Lorcerie ¹⁶² attribue à l'institution scolaire une responsabilité fondamentale dans la genèse de ce conflit, selon elle l'école laïque française « ignore la variance socioculturelle... ». En effet, la domination et la dévalorisation de la culture des migrants, tant

¹⁵⁹Bentolila, A. « la maternelle au front des inégalités linguistiques et sociales », Rapport Darcos, Décembre 2007.

¹⁶⁰Inspection générale de l'administration de l'Éducation Nationale et de la Recherche, *Évaluation de l'enseignement dans l'académie de Strasbourg*, Rapport, n° 2006-060, Octobre 2006, p. 35-36.

¹⁶¹Santelli, E. *La mobilité sociale dans l'immigration, itinéraires de réussite des enfants d'origine algérienne*, Presses universitaires du Mirail, 2001.

¹⁶²Henry-Lorcerie, F. *La non-lutte contre les discriminations dans l'École française*, in *Hommes et migrations*, N° 1246, 2003, p 6.

par la société que par l'institution scolaire ont permis de transposer au cas des jeunes d'origine maghrébine, les thèses de la violence symbolique du système éducatif. « *Elles montrent que les enfants de migrants connaissent une mauvaise adaptation à l'institution scolaire à travers leurs parcours, cette dernière procède à une véritable dénégation socioculturelle de ces jeunes, qui finissent par expériences répétées à s'auto-dévaloriser* ». ¹⁶³ Selon une enquête PISA 2009 menée par l'OCDE, les élèves issus de l'immigration sont en France 42% de la première génération et 35% de la deuxième à être d'un niveau très faible en compréhension de l'écrit. Cette faiblesse concerne 20% de l'ensemble des élèves. Si les 2èmes générations ne sont pas totalement dans une situation similaire à celle des Français non issus de l'immigration, elles jouissent pourtant d'un net progrès social et professionnel contrairement à leurs parents comme nous l'avons vu plus haut. Les enfants issus de l'immigration turque sont presque toujours une et demie fois moins nombreux que leurs pères à occuper le métier d'ouvriers, cinq fois plus nombreux à être employés et cadres supérieurs. ¹⁶⁴

Ces trajectoires sociales s'inscrivent donc dans une réalité de parcours ascendante vue sur le plan historique et sociologique. ¹⁶⁵ Santelli (2003) a observé lors de son enquête achevée dans la région lyonnaise que les enfants descendants de l'immigration maghrébine lorsqu'ils font des études supérieures se retrouvent souvent dans les mêmes filières notamment : AES, commerce ou secrétariat comme nous l'avons vu précédemment. Cette situation restreint davantage l'horizon des possibles dans l'orientation professionnelle. Il faudrait comme elle a pu l'affirmer, familiariser les élèves et les étudiants avec les filières d'excellence et les inciter à poursuivre leurs études vers l'enseignement supérieur. Il est essentiel de mieux informer les jeunes issus de quartiers défavorisés des perspectives offertes par l'enseignement et ainsi de faire évoluer leurs représentations sociales et culturelles, sur leur capacité d'accès et de réussite à l'université et dans les grandes écoles. Car même quand ils sont nés en France et ont fréquenté l'école maternelle dans des conditions comparables à celles des autres enfants, les enfants d'ascendance étrangère restent malgré tout plus exposés à l'échec scolaire. Parmi les jeunes dont les parents sont immigrés, un sur trois a redoublé à l'école élémentaire, contre seulement un élève sur cinq quand aucun ou un seul parent est immigré (Santelli, 2003).

¹⁶³ Expression introduite par Dabène et Billiez en 1984.

¹⁶⁴ Simon, P. *Étude de l'histoire familiale* INED, 1999, in *Enjeux-Les Échos*, N°203, juin 2004.

¹⁶⁵ INSEE. *Les immigrés en France*, édition 2005.

Il s'agit là d'une jeunesse insuffisamment imprégnée des traditions arabo-musulmanes auxquelles elle appartient, mais qui ne se sent pas complètement intégrée en France, de par cette culture à laquelle elle fait référence. Guéant dénonce une "défaillance" d'intégration à la française. Ce dernier, affirme que deux tiers des mauvais parcours scolaires seraient imputables aux enfants d'immigrés. C'est ainsi qu'il soutient que « *contrairement à ce qu'on dit, l'intégration ne va pas si bien que ça : le quart des étrangers qui ne sont pas d'origine européenne sont au chômage, les deux tiers des échecs scolaires, c'est l'échec d'enfants d'immigrés* », assure le politicien.¹⁶⁶ Cette opposition qui met en lumière des *explications* et des *accusations* met en avant pour les uns des facteurs externes (institutionnels etc.) et pour les autres des facteurs internes (culturels, traditionnels etc.). Le Parlement européen indique en outre, qu'il apparaît clairement que les résultats scolaires des enfants de migrants sont considérablement inférieurs à ceux des élèves originaires des pays d'accueil. Un grand nombre de jeunes scolarisés issus de l'immigration se trouverait dans une situation socio-économique précaire. Plus des deux tiers appartiennent à une famille ouvrière et employée contre moins d'un tiers pour les non immigrés.¹⁶⁷ L'origine sociale et culturelle des parents restant l'indicateur le plus parlant et le plus patent dans l'interprétation des écarts de réussite prégnants, dans les parcours scolaires : « *la réussite dépend du degré d'adéquation de la culture acquise dans le milieu familial avec celle que diffuse le système scolaire* ». ¹⁶⁸

Tel qu'a pu l'affirmer Guénif-Souilamas dans son œuvre *Des beurettes*, nous n'avons pas pour objectif dans cette étude de mettre en avant une image affichant haut et fort des valeurs modernes véhiculées par une France contemporaine, face à un traditionalisme ancestral porté par des communautés anciennement colonisées. Loin de nous l'idée de mettre en confrontation « *une culture familiale nord-africaine virtuellement rétrograde et une culture française virtuellement émancipatrice [...]. Il n'y a pas d'un côté les assimilés qui s'émancipent d'une culture répressive et rejoignent le camp des majoritaires, et de l'autre les inassimilables, réfractaires à la civilisation, qui se crispent sur leur culture traditionnelle minoritaire* ». Si les 1ères générations ont connu la guerre d'Algérie pour la plupart et les difficultés liées à leur migration vers l'Hexagone après ce conflit et « *éprouvé leur entrée en*

¹⁶⁶Mathiot, C. *Immigrés : Guéant en échec scolaire*, in *Liberation.fr*, 25 mai 2011
<http://www.liberation.fr/politiques/01012339428-immigres-gueant-en-echec-scolaire>

¹⁶⁷Haut Conseil à l'intégration, Les défis de l'intégration à l'école relatives : « *l'expression religieuse dans les espaces publics de la République* », Recommandations du Haut Conseil à l'Intégration au Premier Ministre, Rapport au Premier ministre pour l'année 2010, in Collection des rapports officiels.

¹⁶⁸Cacouault-Bitaud, M. ; Oeuvarard, F. intitulée « *Sociologie de l'éducation* » (4^{ème} édition) de 2009.

modernité sous les pires aspects, appauvrissement et aliénation, leurs descendants [...] sont dépositaires de cette histoire ». Leurs enfants et petits enfants ont un regard et un rapport bien distinct de celui de leurs pairs, vis à vis, du pays qui les a vus naître et dans lequel ils ont été socialisés et scolarisés : « À la génération la plus récente revient un autre héritage : celui du travail symbolique incessant entre l'image figée d'une coutume villageoise [...] et des usages nés en exil » (Sayad *la double-absence* in Guénif-Souilamas, *des beurettes*). Pourtant, ces jeunes beurs doivent-ils céder à une certaine forme de résignation et d'abandon d'une part non négligeable de leur héritage familial ? Sous couvert d'assimilation aux codes politiques inscrits dans le concept d'intégration d'une société française (État, gouvernement, individus etc.) à laquelle ils appartiennent pourtant de droit, mais qui manipule à tout va le spectre de l'identité comme menace à leur propre réussite.

1.3 Double culture et institution scolaire

Les jeunes issus de l'immigration nord-africaine oscillent entre deux sociétés et deux systèmes culturels distincts. Ils sont donc entremêlés entre deux systèmes de référence, à partir desquels ils doivent se référer. Leurs deux identités ne s'annulent pas, elles se complètent mais peuvent aussi coexister conflictuellement. Les rapports que les différents membres de la famille entretiennent avec leur environnement, peuvent entraîner des contacts relationnels divergents avec l'institution scolaire. Le jeune doit donc faire face à un dilemme puisqu'il se trouve au centre de discours et d'expériences variés. Vaillant n'hésite pas à avancer que : « *leurs enfants, français pour la plupart, [...] se définissent souvent comme étant entre deux cultures. L'une, réelle et quotidienne est le résultat de leur participation à la société dont ils sont membres. L'autre, plus diffuse, exprime une sorte de fidélité à des origines familiales, connues ou inconnues, mais bien présentes dans les esprits par la façon de se désigner ou d'être désignés : « beurs », « blacks ».*¹⁶⁹ Les déictiques « eux » et « nous » tracent chez certains locuteurs une frontière entre les groupes. Il existe un besoin chez les jeunes de l'immigration de neutraliser (pour ceux qui sont dans le désarroi) la tension entre ces identités, d'harmoniser les deux cultures et trouver un compromis entre la langue du pays d'accueil des parents : le français et l'arabe ou le berbère. Le processus migratoire peut

¹⁶⁹Vaillant E. *L'immigration*, Éditions Milan, 1996, p.54.

susciter une instabilité dans l'histoire familiale, les jeunes en héritent et tentent de se l'approprier à leur manière.

Ces Français issus de la diversité peuvent se targuer de revendiquer une multi-appartenance linguistique et culturelle, qui permet aux générations futures d'être plus en phase avec la société et ses exigences. Ils transcendent l'univers patrimonial et pluriculturel que l'on cantonne encore trop souvent au cadre strict d'une immigration périphérique. Cette représentation est étroitement liée à l'histoire des parents, dont les jeunes peinent encore à se détacher après plusieurs décennies. Parfois, ils tentent d'échapper au destin social qu'ont connu leurs familles en veillant à s'arracher à leur "condition sociale d'immigrés", en gardant notamment un rapport presque exclusif avec la culture scolaire ou en choisissant de se réapproprier fièrement sa culture familiale, notamment en l'intellectualisant. Peut-on affirmer pour autant que les profils linguistiques et culturels des beurs évoluent, en dépit des facteurs socioculturels qui ne sont pas toujours en leur faveur ? Les langues arabe et berbère orales sont des parlars minoritaires qui jouissent d'un prestige social entaché par des réalités politiques et médiatiques contemporaines (aussi bien au niveau national qu'international). L'appartenance aux deux univers culturels et linguistiques des jeunes beurs ne signifie pas forcément qu'ils consentent à embrasser et adhérer aux normes, valeurs, comportements et stratégies empreints du Maghreb. Les allers-retours entre divers univers linguistiques et culturels ne sont pourtant pas synonymes d'identité « fragmentée » dès lors que l'on admet la pluralité des appartenances de ces jeunes (Filion, 2009). Qu'en est-t-il ?

Houdebine¹⁷⁰ affirme que l'exilé bâtit sa personnalité dans une sorte *d'entre langues*. Cette situation peut engendrer l'exclusion, voire une angoisse chez l'enfant. L'école n'est pas impartiale face à la diversité culturelle et langagière des sociétés contemporaines. Celle-ci favorise les usages et savoirs langagiers propres aux classes supérieures. La langue est une construction sociale, la démarche pour y arriver ne peut manquer de mettre au grand jour une contextualisation historicisée avec tout ce qu'elle peut engendrer. Notamment en considérant l'hétérogénéité linguistique et culturelle des familles plurilingues d'origine immigrée comme un facteur positif : « *L'altérité dans la mesure où leur dénominateur commun et leur tâche centrale consiste à comprendre comment un "autre" (puisque'il n'est ni*

¹⁷⁰In Bobasch, M. *L'impossible oubli de sa langue maternelle*, Le Monde, Mai 2006, p.24.

soi synchroniquement, ni de son groupe à soi) *se comporte, en quoi cela est particulier, en quoi cela conduit à des produits culturels marqués de son originalité. Une alterlinguistique se construit, à la créole, sur l'instabilité, la contextualité, l'hétérogénéité, la prise de sens dans l'histoire, en considérant ces dimensions non comme des obstacles à vaincre, mais comme des alliés. Dans cette alterlinguistique, l'être humain est conçu comme, à défaut de démonstration contraire, instable, hétérogène, contextualisé, historicisé*». ¹⁷¹La notion d'altérité est indispensable à la compréhension des phénomènes d'hétérogénéité culturelle, ¹⁷² de même que le déni d'identité et d'altérité chez les jeunes d'ascendance maghrébine est un phénomène plus que redondant. En outre, le lieu de vie qu'est l'école contribue à tisser le lien social, l'expression personnelle et l'accès à la citoyenneté et la culture.

Selon Bender-Szymanski et Hesse (1987), le contact entre deux cultures est mal compris quand on le conçoit en termes d'addition/soustraction et d'exclusion mutuelle des deux cultures, dont l'une serait nécessairement détruite dans la mesure où l'autre serait acquise. Ces auteurs requièrent une représentation des immigrés comme des sujets façonnant de manière active et consciente le contact entre cultures différentes, assimilant quelques éléments pour en rejeter, transformer et/ou mélanger d'autres. Les prenant tant dans la culture de leur pays d'origine que dans la culture d'accueil, construisant ainsi leur propre « entre-deux mondes », dans lequel se situe leur histoire. ¹⁷³Ce phénomène crée un contraste entre les élèves français et ceux issus de l'immigration. Il traduit donc un fossé social et culturel qui peut séparer les uns des autres. On peut observer un rapport entre les *représentations*, les pratiques et les comportements sur la trajectoire migratoire des enfants qui traduisent parfois une ignorance, car elles emmurent la majorité d'entre eux dans la même catégorie statistique.

Certains de leurs enfants se sentent constamment tiraillés entre une langue intime qu'ils qualifient parfois de "honteuse" et une langue sociale de prestige, celle de l'intégration. Pourtant, le seuil de la maison familiale représente une concrète frontière culturelle. Manigand (1993) ¹⁷⁴estime que l'absence de compromis dans les *pratiques* familiales et

¹⁷¹De Robillard, D. La modélisation métaphorique dans la représentation des phénomènes, Table Ronde, 15-16 décembre 2006, Chaire *Dynamique du langage et contact des langues* et MSH-Nice, *un chaos à l'autre, à l'autre-chaos métaphorisé*, Université de Tours.

¹⁷²Heller, M. ; Budach, G. *Prise de parole: la mondialisation et la transformation de discours identitaires chez une minorité linguistique*, in *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 69 (2), 1999, p. 155-166.

¹⁷³In Flitner-Merle, E. *Scolarité des enfants d'immigrés en RFA, Débats et recherche*, in *Revue française de sociologie*, 1992, n° 33, p. 33-48.

¹⁷⁴ In Akkari, A. *Les jeunes d'origine maghrébine en France: Les limites de l'intégration par l'école*, in *Esprit critique*, Volume 3, N°8, aout 2001.

éducatives ne permet pas de réduire l'écart existant, entre la culture d'origine et la culture de la société d'accueil. Cette absence fait apparaître d'importantes contradictions dans les *comportements* dues à l'impossibilité de transposer des règles de conduites dans un autre espace, que celui dans lequel elles ont été conçues. Chobeaux (1994) estime que la plupart des jeunes d'origine maghrébine, africaine ou antillaise ont des difficultés à stabiliser une identité individuelle et sont acteurs de la petite délinquance urbaine. Ces jeunes ne peuvent pas s'appuyer sur une identité solide pour exister. Un moi collectif, idéal, illusoire et enfermante, leur donne alors le sentiment de résister et de survivre à une situation psychoaffective défaillante. Il leur permet de conserver un semblant d'identité collectif en soutien et au détriment de leurs identités individuelles.

Selon de nombreux chercheurs, l'origine sociale des Français descendant de l'immigration, tout comme l'affrontement entre les deux cultures contribueraient à expliquer les difficultés à s'adapter aux normes scolaires. L'héritage culturel et linguistique de ces jeunes concourrait à fragiliser leur insertion scolaire. Ferrol (1992) montre dans son étude que des chercheurs ethnographes britanniques de l'école ont bien relaté « *un processus de construction d'une sous-culture d'opposition, en réponse aux mécanismes de différenciation et de polarisation que le système scolaire met en œuvre. Les jeunes qui ont été dévalorisés par l'école (notamment les jeunes d'origine ouvrière), la déprécient en retour et opposent leurs normes de groupes aux normes scolaires* ». ¹⁷⁵Tandis que Descloîtres et Fayard mettent davantage au jour la variable culturelle. Notamment, dans le cas des élèves descendants d'immigrés, pour rendre compte des dissemblances de développement intellectuel dans le milieu scolaire. « *Les familles algériennes sont toutes originaires du milieu rural, qui leur a transmis un héritage culturel inadapté présentement à l'éducation de leurs enfants. [...] Eux-mêmes insuffisamment acculturés dans la société française, ils ne peuvent par ailleurs qu'initier sommairement leurs enfants aux modèles nouveaux qui conditionnent l'éducation de l'école, leurs références éducatives seraient celles de leur enfance ajustées aux nécessités de la vie urbaine et empreintes d'un libéralisme propre à notre époque. [...] Toutefois, ce sont encore les modèles anciens, qui, pour avoir présidé à la genèse de leur personnalité, priment chez eux* ». ¹⁷⁶

¹⁷⁵In El Abbady, A. *Le rôle de l'éducation religieuse familiale et de l'école dans la construction de l'identité des jeunes d'origine maghrébine. Exclusion ou intégration des nouveaux citoyens musulmans de France ?* In *esprit critique*, 2006, VOL.08, NO.01.

¹⁷⁶Descloîtres, R. et Fayard, D. *L'apprentissage social des écoliers algériens à Aix-en-Provence*, Rapport de recherche, Aix-en-Provence, Centre de sciences humaines appliquées, 1970.p. 151.

Toujours en situation de groupe minoritaire, « *le maghrébin a, en France, à se situer par rapport à deux réseaux signifiants, voire deux systèmes langagiers, répétant sans cesse une cassure dans son système de représentations et, en conséquence, dans ses choix d'objet et dans la structuration de son identité [...] qui introduit une cassure, un clivage, une opposition entre sa langue affective (maternelle) et une langue intellectuelle* » (scolaire).¹⁷⁷ Il ne s'agit pas d'occulter les poids de l'héritage culturel des parents, en prenant en considération la seule culture locale ou scolaire des jeunes. Mais de le saisir dans l'histoire individuelle des jeunes et de la dialectique, entre le rôle de la tradition et celui de la modernité et des conduites et stratégies (conscientes ou inconscientes) à tenir pour ces jeunes dans le quotidien. « *Quand on a été bercé dans une langue, une culture, puis tenu de grandir dans une autre, [...] où l'on est marginalisé, la capacité à symboliser peut être mise à mal. Il faut alors élaborer des passages, conjuguer l'une et l'autre, [...] et éviter ces désarrois identitaires qui s'ajoutent à la vulnérabilité économique et ouvrent à l'errance, à la haine de soi, à la violence* ». ¹⁷⁸

Maalouf met en lumière la dialectique de l'héritage culturel et de la construction identitaire lorsqu'il affirme que chacun de nous est dépositaire de deux héritages : « *l'un vertical, lui vient de ses ancêtres, des traditions de son peuple, [...] l'autre horizontal, lui vient de son époque, de ses contemporains. C'est ce dernier qui est, le plus décisif, « pourtant cette réalité ne se reflète pas dans notre perception de nous-mêmes. Ce n'est pas de l'héritage horizontal que nous nous réclamons, mais de l'autre* ». ¹⁷⁹ Ces deux aspects de l'identité sont là en permanence, l'un tentant de saisir la place de l'autre.

La culture traditionnelle, inculquée par les parents apparaît clairement quand elle entre en relation tumultueuse avec la culture laïque à l'école ; elle leur donne encore plus le sentiment d'être étrangers. Les apports culturels et linguistiques ont abouti à une modification interne à la culture française, bien loin des clichés faisant état d'une double culture, d'une juxtaposition ou d'un "entre-deux".¹⁸⁰ Pourtant, la fonction prioritaire de l'école repose sur la transmission du savoir. L'école permet de donner un socle commun, noyau unificateur, qui

¹⁷⁷ Benadiba, M. *Difficultés et problèmes d'identité des enfants d'immigrés maghrébins en France*, CAIRN, N° 14 2001/1.

¹⁷⁸ In Petit, M. *Éloges de la lecture, la construction de soi*, Paris, Éditions Belin, p. 76.

¹⁷⁹ Maalouf, A. *Les identités meurtrières*, Paris, Grasset, Poche, 1998. p 119.

¹⁸⁰ Caubet D. *Langues et Musiques de France depuis les années 80 : pluralité linguistique et dimension populaire*, in C. Alen Garabato et H. Boyer (éds.), *Les langues de France au XXI^e siècle : vitalité sociolinguistique et dynamiques culturelles*. L'Harmattan, Paris, 2007a, p. 75

permet d'emmener les citoyens à vivre ensemble. L'école n'est pas un lieu de frictions politiques, c'est avant tout un lieu de savoir qui permet de se forger un esprit critique qui ponctuellement peut amener à remettre en cause certains préceptes familiaux

Aujourd'hui, le destin du jeune n'est plus scellé par son origine familiale : l'école ouvre des espaces de promotion et de réussite sociale. Pour la première génération, c'est l'émigration qui ouvrait le champ des possibles, pour la seconde c'est l'institution scolaire. Mais cette continuité implique et entraîne des ruptures profondes dans les modes de vie et de pensée.¹⁸¹ Si aujourd'hui, l'avenir des descendances n'est plus machinalement scellé par son origine sociale et culturelle, tentons de voir si le poids des pratiques familiales a un effet sur le comportement des enfants dans le cadre scolaire.

1.4 La famille maghrébine dans son rapport à l'école

Ces familles sont majoritairement issues de milieux sociaux en déficit. Cette situation peut engendrer à terme une déception plus importante à l'égard de l'institution scolaire, avec pour conséquence une désillusion acerbe. Les parents maghrébins ou issus d'immigrés maghrébins attachent pourtant une importance primordiale au diplôme : passeport ultime à leurs yeux permettant de jouir d'une ascension sociale non négligeable. Il n'existe pas un modèle de famille d'origine maghrébine type mais une pluralité de modèles familiaux, d'une part parce que ces groupes se sont formés à des périodes historiques diverses, d'autre part parce qu'elles divergent d'un point de vue démographique (sexe, personnes etc.). Les instances de socialisation sont nombreuses, mais la famille qui constitue le premier espace de socialisation et d'éducation de l'enfant est un lieu de conservation et de transmission des éléments culturels hérités par les parents. Ensuite vient l'environnement social : l'école, le quartier, la communauté et l'influence des médias. Autant d'instances de socialisation, de normalisation et d'intégration à un système culturel particulier au contact desquelles s'élaborent progressivement, un schéma de pensée et de représentations, des modèles d'expression orale et corporelle, des façons d'appréhender le monde et de s'insérer dans la vie. Cela détermine le système des catégories d'action, de pensée, de sensibilité où se disposent et s'organisent les habitudes qui deviennent des habitus, selon l'expression de Bourdieu (1970).¹⁸²

¹⁸¹Ibidem

¹⁸²Bourdieu, P. ; Passeron, J-C. *La reproduction*, Paris, Édition de Minuit, p 15, 1970.

Souvent délégitimés dans le monde du travail, les parents de 1^{ère} génération ont éprouvé quelques difficultés à exister aux yeux de leurs enfants et de la société française. Ils n'ont pas été capables de rationaliser et d'orienter leurs conduites. Ils en prennent conscience au fur et à mesure que leurs enfants poursuivent leur scolarité. Ne pouvant apporter de soutien à la réalisation de devoirs ni interférer sur l'orientation et le choix des études, la majorité des parents se voient dans l'impossibilité d'assumer le rôle de parents d'élèves (notamment les 1^{ères} générations) : « 78,8% des enfants de cadres supérieurs qui ont des professions libérales ont des chances d'accéder à l'enseignement supérieur, contre 4,3% des enfants d'ouvriers et des personnels de services [...] ». ¹⁸³« [...] Les enfants des milieux favorisés bénéficient de l'aspiration de leurs parents vers une instruction plus poussée [...] ». ¹⁸⁴En revanche, s'ils restent emmurés dans des projets migratoires ambigus, pris dans des engrenages socioculturels, les familles peuvent à terme exercer des influences préjudiciables sur le projet et l'avenir scolaire et professionnel de leurs enfants.

Les familles migrantes s'inscrivent dans plusieurs univers sociaux auxquels elles se réfèrent (Filion, 2009). Elles sont conscientes de leur situation culturelle et sociale, loin d'être toujours favorisée. Elles peuvent alors éprouver des difficultés à exister au regard de la société française, et dans le cadre scolaire en qualité de référents ou de parents d'élèves. N'ayant pas été suffisamment informées sur le fonctionnement de l'institution scolaire, elles se retrouvent en porte-à-faux dans leurs relations à celle-ci. Pourtant, « l'émigration des parents est, pour tous, l'événement fondateur à partir duquel se redéfinit le rapport aux origines et se poursuit dans un contexte nouveau, la mise en œuvre du projet familial porté par les générations successives. Projet de mobilité tout à la fois géographique et social, dessein de mobilité dans la migration. Souhaits et projets se sont réajustés, au fil du temps, dans un milieu fait de contraintes fortes, de représentations dévalorisantes qui ont pesé aussi bien sur les conditions d'emploi des pères que sur les orientations scolaires des enfants et leurs propres expériences professionnelles ». ¹⁸⁵ Les parents issus de la communauté nord-africaine ont une confiance absolue en l'institution scolaire car, pour eux, il est primordial de dépasser leur condition d'immigrés ou d'enfants d'immigrés. La distance entre les parents et leurs enfants face à la double référence culturelle n'est ni vécue, ni perçue de la même manière. Les uns et autres

¹⁸³Boulot, S. Boyzon-Fradet, D. *L'échec scolaire des enfants de travailleurs immigrés*, in *l'immigration maghrébine en France*, Dossier de la revue Les temps modernes, Paris, Denoël, 1984, p.212-224.

¹⁸⁴Bourdieu, P. *Les inégalités en France : la transmission de l'héritage culturel*, 1986, p. 388.

¹⁸⁵Santelli, E. *La mobilité sociale dans l'immigration, itinéraires de réussite des enfants d'origine algérienne*, Presses universitaires du Mirail, 2001, p. 12.

entrevoient différemment l’empreinte de l’origine. La visibilité est une caractéristique importante du vécu de la migration, une sorte de ballet imaginaire qu’anime la différence dans le champ visuel (la cité entre autre).¹⁸⁶ Selon Chomentowski, les familles issues de l’immigration et spécialement les parents : « *se trouvent partagés entre des inénarrables d’avant la migration et des inconnus du moment présent dont beaucoup d’éléments leur demeurent « inanalysables ». Naître dans une famille pour laquelle le temps se partage en un avant et un après, et l’espace, entre un ici et un là-bas, entraîne un positionnement particulier sur la scène de l’existence. Parents différents dessus : peau, vêtements, accents, noms, prénoms, nourriture, odeurs ... et surtout différents dans la culture. Autres cultures, autre Histoire, autres histoires, autres rituels, les parents ont laissé un « là-bas » dont les enfants s’emparent comme ils le peuvent, avec leurs représentations individuelles, pour sa douceur, sa violence et ce qui leur est raconté ou suggéré ».*¹⁸⁷

Le poids des pratiques familiales a une influence certaine sur un nombre de comportements que les enfants en échec scolaire peuvent avoir à l’école : absence, préjugés, discours emprunts des parents rappelant la colonisation, le racisme qui expliquent notamment le « destin social » de ces enfants en perte de vitesse : « *La communauté exerce alors un contrôle social puissant et permanent pour veiller au maintien des normes et valeurs traditionnelles* ». ¹⁸⁸ « *La majorité des parents maghrébins [...] marqués par le modèle patriarcal tentent d’inculquer à leurs descendances des règles de comportement en conformité [...] avec les normes qu’ils ont intériorisées au cours de leur socialisation dans le pays d’origine* ». ¹⁸⁹ La double disqualification sociale à laquelle ils ont été confrontés en tant qu’immigrés, a pu entraîner des effets néfastes sur l’image du père dans cette période cruciale de leur vie. L’école constitue un enjeu important dans l’itinéraire des individus, et dans la représentation de la société. La plupart des parents se « scolarise » en même temps que les enfants, ils ressentent leurs émotions (notamment pour les enfants en situation de réussite), leurs joies, leurs espoirs, leurs attentes, parfois même leurs déceptions. La famille ne représente plus une caricature traditionnelle non structurée. Conscients de leur différence, les enfants font tout pour la dépasser, le modèle adopté est « français » même si l’alibi idéologique est souvent cherché au niveau du pays d’origine. Aujourd’hui, nous pouvons

¹⁸⁶Begag, A ; Chaouite, A. *Écarts d’identité*, Point virgule, 1987.

¹⁸⁷Chomentowski, M. *Enfants de migrants, locuteurs natifs: une place à trouver*, in *Tréma*, 1 novembre 2010. <http://trema.revues.org/114>

¹⁸⁸Zéhraoui, A. *Familles d’origine algérienne en France : étude sociologique des processus d’intégration*, Paris, Éditions Ciémi-L’Harmattan, 1999, p. 207.

¹⁸⁹Ibidem. p. 300.

observer que ces familles tendent à se distancier par rapport au pays et à la communauté immigrée, l'installation en France devient définitive.¹⁹⁰ Mettons à présent en lumière quelques représentations qui montrent les appétences scolaires et sociales des filles issues de cette immigration.

¹⁹⁰Zéroulou, Z. *Mobilisations familiales et conditions de scolarisation des enfants : le cas de l'immigration algérienne*, Thèse de 3ème cycle, Université de Lille, décembre 1985, p.30.

CHAPITRE 4

LES FILLES DE 2ÈMES GÉNÉRATIONS : DES PIONNIÈRES DOCILES

1 Des filles porte-paroles d'une réussite notoire

Généralement héritières de parents souvent faiblement scolarisés qui perpétuent les traditions de génération en génération, les beurettes souhaitent pour la plupart transcender les mœurs et coutumes souvent fortement éloignés des ambitions et des représentations qu'elles se font du monde et de leur avenir. Dans l'espoir d'atteindre leurs objectifs, elles s'affichent comme les *architectes* d'un nouveau genre (Guénif-Souilamas, 2000) où réussite rime avec épanouissement, promotion sociale et franche émancipation. Tantôt modèles, tantôt victimes, les *beurettes* tentent d'être les représentantes d'un succès avéré. Constamment soumises à une tension plus que pesante, elles s'efforcent de se construire un avenir singulier. Les trajectoires entre les garçons et les filles restent différenciées aujourd'hui. Divers indicateurs montrent que les filles sont meilleures à l'école que les garçons même si ces dernières restent sous représentées dans les filières les plus illustres et les plus sélectives.¹⁹¹ Pour les filles, l'école est la seule manière de fuir « pour un temps » les rigueurs qu'impose l'éducation traditionnelle des parents. « *La réussite scolaire de ces filles prend sa source dans l'intériorisation et la réinterprétation de ces valeurs [...]* ». ¹⁹² Les caractéristiques sociales antérieures à l'émigration prédisposent les parents à adapter les types de conduites et stratégies, à l'égard de l'avenir scolaire de leurs enfants. On assiste en fait à un véritable transfert du projet de l'ascension sociale sur la réussite scolaire, celle-ci constituant du reste un capital économique et culturel : « *unaniment, les émigrés déclarent attacher de l'importance aux études de leurs enfants. Bien des parents algériens transfèrent sur les études de leurs enfants le projet initial de mobilité sociale que leur absence de qualification et le chômage actuel rendent impossible à réaliser pour eux-mêmes* ». ¹⁹³

¹⁹¹ Cacouault-Bitaud, M. Ouevrard, F. *Sociologie de l'éducation*, (4^e édition) de 2009.

¹⁹² Hassini, M. *L'école : Une chance pour les filles de parents maghrébins*, Éditions L'Harmattan, 1997, p. 136.

¹⁹³ Schnapper, D. *La France de l'intégration: sociologie de la nation 1990*, Paris, Gallimard, 1991, 374 p.

Dans son ouvrage *L'échec scolaire*, Best affirme que les filles d'immigrés restent moins nombreuses que les garçons à rencontrer d'importantes difficultés dans le cadre de leurs études. En effet, « *leur obéissance aux règles scolaires, une certaine forme de docilité devant les usages sociaux sont peut-être des raisons d'une différence réelle. Autre interprétation : la prise de conscience chez les filles, que des études réussies sont gages d'un emploi et d'un bien-être futurs* ». Selon Attias-Donfut (2009) les filles nées dans l'Hexagone seraient plus diplômées que les garçons, à ce titre, elles parviennent plus généralement à obtenir des diplômes de 2^{ème} et 3^{ème} cycle supérieur. Selon elle, le fait d'être né en France reste indubitablement un avantage « *par le diplôme, le statut professionnel, l'emploi, et aussi le niveau de vie* ». Elles refusent toute forme d'assignation à des rôles conventionnels et prédestinés par leurs familles. Ces descendantes d'immigrants nord-africains se frayent tant bien que mal un chemin parmi les protagonistes d'une société tentant de se réconcilier avec sa diversité « *Y a que les études qui me reliant au contexte français* ». ¹⁹⁴ L'éducation des filles reste imprégnée de morale et sujette à un certain conformisme. Il n'en va pas de même chez les garçons où l'ordre moral est inexistant et où la liberté (quelle que soit sa forme : pensée, action etc.) règne. Cette différence de socialisation structurant le schème de pensée des filles et des garçons échauffe leur rapport à l'école, et influe sur leur carrière scolaire et professionnelle : « *Chaque fille organise sa scolarité sur la base de valeurs et de modèles de comportement* (qui prônent une attitude irréprochable en toute circonstance, il en va de son honneur) *autour desquels elle a été invitée à construire très tôt son identité* ». ¹⁹⁵ Il est à noter que la réussite des filles par rapport aux garçons dans leurs parcours scolaires reste exemplaire. Élevées dans les mêmes milieux familiaux, ces "Mariannes de la diversité" tirent leur épingle du jeu et décrochent avec une plus grande fréquence que les garçons (sauf la Turquie) des diplômes de l'enseignement supérieur, à quelque niveau que ce soit (bac+2, bac+5 et au-delà) et si l'on considère quelques facteurs culturels "internes" négatifs dans leur vie quotidienne. C'est pourquoi, « *les études les libèrent d'une éducation traditionnelle étouffante et elles réalisent souvent le rêve d'émancipation de leur propre mère* ». ¹⁹⁶

¹⁹⁴ Guénif- Souilamas, N. *Des beurettes*, p. 167.

¹⁹⁵ Baudelot, C ; Establet, R. *Allez les filles !*, Paris : Edition du Seuil, 1992, coll. « L'épreuve des faits ».P. 224.

¹⁹⁶ Attias-Donfut, C. ; Wolff, F-C. *Le Destin des enfants d'immigrés*, Éditions Stock, 2009, p. 280.

1.1 Une réussite des filles malgré une pression morale

Avec l'irruption d'enfants issus des migrations sur la scène scolaire voilà quelques décennies, des questions nouvelles sont également apparues, entre autres celles de leur intégration linguistique et de l'introduction d'un enseignement des langues des migrations.¹⁹⁷ Si l'école concourt au développement de la personnalité de chaque élève (son propre soi), elle contribue en principe à construire ses identités multiples, de même qu'elle s'attèle à favoriser sa socialisation, grâce à sa reconnaissance des héritages multiples variés dont les élèves sont porteurs. L'acquisition du savoir transmis à l'école élargit leur ouverture au monde extérieur, et permet une relecture progressive de la tradition des parents : *« l'école a pour fonction propre d'organiser la conservation et la transmission d'un corpus culturel du passé, et plus de modifier durablement les individus par une action prolongée « d'endoctrinement » en les dotant d'un habitus cultivé, c'est-à-dire, des schèmes de pensée et d'aperception, de perception et d'action. »*¹⁹⁸ Hassini (1997) n'hésite pas à rappeler que très tôt et pour une majorité d'entre elles, la nécessité d'appliquer les préceptes coutumiers, culturels et culturels s'avère incontournable. *« L'éducation des filles est soumise au respect de l'ordre établi et à la « tradition » des parents. Or celle-ci est, par bien des aspects, très contraignante pour elles. Cette éducation fonde leur rapport positif à l'école et influe sur leur carrière scolaire. Pour se détacher de la « tradition » et de ses limites, les filles n'ont qu'une alternative : la réussite. C'est le seul moyen pour elles de pénétrer les privilèges de cette culture de l'éternel masculin et d'atténuer les effets de l'inégalité devant la culture domestique ».*

Dans son œuvre consacrée aux filles (1997),¹⁹⁹ Hassini rappelle que les filles vivent journalièrement une éducation sous contrôle social au sein d'une sphère familiale, où tâches ménagères et respect de l'autorité morale des parents restent des réalités prégnantes. Selon l'auteur, *« l'identité des filles se construit à partir des représentations traditionnelles des parents, du statut et du rôle de la femme dans la famille et dans la société. »*²⁰⁰ Les filles issues de l'immigration nord-africaine vivent dès leur enfance des contraintes et pressions non imposées aux garçons. Celles-ci sont soumises à l'ordre et à l'honneur. Souvent, l'aspect

¹⁹⁷Billiez. J. ; Trimaille. C. *Plurilinguisme, variations, insertion scolaire et sociale*, Maison des sciences de l'homme *Langage & société* 2001/4, n° 98, p. 108.

¹⁹⁸Hassini, M, p. 198 in Bourdieu, P. *Le système des fonctions du système d'enseignement*.

¹⁹⁹Hassini, M. p.231.

²⁰⁰Ibidem

déplaisant de l'éducation traditionnelle maghrébine réside dans l'opiniâtreté ferme et résolue des parents à interdire toute forme de mixité, en insistant fortement sur le respect de la division sexuelle de l'espace. La mobilité des filles est donc restreinte et soumise au contrôle de la communauté, des parents et des frères (cadets ou aînés) : « *les parents craignent que les filles subissent des influences négatives, susceptibles de les intégrer aux valeurs de modèles dominants [...]* ». ²⁰¹ Les filles sont donc tiraillées entre deux univers opposés et distincts : la cellule familiale traditionnelle et l'école : « *le contraste entre les stéréotypes féminins de l'espace familial et la culture scolaire provoque chez elles, une attitude extrêmement positive (envers l'institution toute entière)* ». ²⁰² À l'école, les élèves sont soumis au même traitement, c'est pourquoi la majorité d'entre elles en situation de réussite aiment particulièrement cet espace de liberté si précieux. On peut observer ici paradoxalement l'effet indirect que peut engendrer l'éducation traditionnelle chez ces filles.

1.2 Le contexte économique l'emporte sur les us et coutumes?

Guénif-Souilamas insiste sur le fait qu'il faille « *rompre avec l'idée selon laquelle les familles d'immigrés, notamment nord-africaines, n'incitent pas les filles aux études* ». Elle renchérit sur le fait que « *la femme qui rapporte de l'argent à la maison a droit au pouvoir de décision, au même titre que le père ou le mari* ». Pour ne pas ressembler à leurs mères, les filles affichent une volonté et une détermination sans égales. C'est au milieu de ces obligations (contrôle des fréquentations, de l'emploi du temps, etc.) et de cette différence socioculturelle (filles-garçons) que chaque beurette se doit de focaliser toutes ses énergies dans sa scolarité et de réussir ses études : « *cette éducation fonde leur rapport positif à l'école et influe sur leur carrière scolaire* ». ²⁰³

À l'intérieur de la population féminine, les situations diffèrent en fonction du niveau d'études. Ainsi, pour les femmes d'ascendance algérienne, les chances de vivre avec un homme français de parents français varient de façon significative selon le niveau du diplôme (Santelli, 1997). Pour les femmes les plus diplômées et qualifiées, la dimension socioprofessionnelle va le plus souvent compter lors de la mise en couple : elles vont préférer un conjoint qui dispose d'un niveau de formation et d'un statut professionnel analogues. Ce compagnon aura alors de fortes chances d'être Français, de parents français, et ce, pour deux

²⁰¹Hassini, M. p.232.

²⁰²Hassini, M. p. 234.

²⁰³Guénif-Souilamas, *Des beurettes*, p.167.

raisons essentielles : pour une raison objective, le marché matrimonial apparaît plus abondant (la part des hommes d'origine maghrébine qui occupent un emploi de cadre est encore relativement faible) et pour une raison plus subjective, les femmes concernées appréhendent la domination masculine des hommes musulmans et/ou d'origine arabe.

Selon Guénif-Souilamas, les préconçus négatifs des enseignants à l'égard des enfants issus de l'immigration s'expliquent par une orientation scolaire imposée en défaveur de ces élèves, surreprésentés dans l'enseignement général court et dans l'enseignement spécial. Elle rappelle que pour les filles de descendance nord-africaine, la linéarité scolaire engendrant un parcours sans failles n'est plus toujours un automatisme : « *leurs parcours flagellent, voire bifurquent en fonction de leurs trajectoires familiales personnelles. L'école se fait le théâtre d'une expérience foisonnante entre refuge hédoniste (consommériste, culture jeune) et appréhension de l'échec* ». ²⁰⁴ L'approche qualitative des parcours des filles de migrants s'inscrit dans une tentative d'analyse des histoires au cas par cas : trajectoires migratoires des parents, leur position sociale, les langues parlées, le rapport avec l'appareil éducatif, l'évolution en situation migratoire et les relations entretenues entre parents et enfants. Le "facteur mère" étant l'un des plus déterminants : « *Le caractère entreprenant de la mère, son engagement, son activité professionnelle sont autant d'éléments qui interviennent au cours de la socialisation des enfants et notamment des jeunes filles. Chacun, selon son sexe, s'appropriera en effet cette histoire maternelle différemment* » (Langevin, 1991). ²⁰⁵

Dans le cadre d'un colloque, Beaud ²⁰⁶ ainsi que Silberman nuancent les affirmations précédentes. En effet, le sociologue reste interloqué par le fait que 42% des garçons d'origine maghrébine sortent du système scolaire sans qualification, tandis que cette situation concerne 37 % des filles. Pourtant on a souvent insisté sur la réussite supérieure des filles. Dans le cas des femmes peu diplômées et peu qualifiées professionnellement (ou sans emploi: au foyer), la dimension culturelle paraît par contre s'imposer le plus généralement. Enfin, n'étant pas en situation d'ascension socioprofessionnelle, ces compagnes favorisent alors un conjoint d'origine nord-africaine qui détient soit le même niveau d'études, soit un peu plus élevé (la

²⁰⁴ Guénif. Souilamas, cit.op. P. 215.

²⁰⁵ Santelli, E. *La mobilité sociale dans l'immigration, itinéraires de réussite des enfants d'origine algérienne*. Presses universitaires du Mirail, 2001, p.138.

²⁰⁶ Beaud. S. et Silberman, R. (Lasmus, CNRS), Colloque, « LE DEVENIR DES ENFANTS DE FAMILLES DEFAVORISEES EN FRANCE », 1^{er} avril 2004.

règle d'hypergamie prévalant là encore). Les femmes des entrepreneurs s'inscrivent très majoritairement dans ce cas de figure (Santelli, 1997).

1.3 Conclusion de la première partie

Cette première partie n'a pas traité en profondeur les questions du statut des langues familiales arabes et berbères en France. Il nous semble à ce propos essentiel d'aborder cette question en fonction du contexte sociohistorique, afin de trouver une réponse aux interrogations suivantes:

Quelle image les institutions académiques, scolaires et savantes, donnent-elles de ces langues minorées? Quels regards y porte-t-on sur les pratiques bilingues des personnes issues de l'immigration?

Quels modèles de transmission peut-on déceler au sein de la cellule familiale maghrébine en France?

Nous tenterons de répondre à ces questions en les rattachant aux travaux de recherche sur les langues minorées qui se fondent sur des enquêtes empiriques.

Une fois cette étape achevée, nous pensons être à même, d'exploiter le contenu de notre corpus, dans la 3ème partie de cette thèse.

PARTIE 2

**QUELLE IMAGE DES LANGUES
EXOGENES ARABES ET BERBÈRES
DANS LE PAYSAGE FRANCAIS?**

CHAPITRE 5

STATUT DES LANGUES MINORÉES

2 Bref historique des langues arabo-berbères

De nombreux chercheurs définissent la langue comme une sorte de médiation linguistique de l'appartenance : c'est par la langue qu'est représentée l'identité dont on est porteur, dans les pratiques de communication ainsi que dans son activité symbolique. « À travers ses choix de langue, à travers les marques transcodiques employées, c'est bien son identité langagière, sociale que l'individu exprime et (re)construit lors de chaque épisode de communication. En situation de contact de langues, c'est ainsi l'ensemble du comportement langagier qui peut être interprété en termes *d'actes d'identité* par lesquels les interlocuteurs révèlent ou revendiquent leur identité » (Le Page et Tabouret-Keller 1985, Lüdi 1995).²⁰⁷ L'existence d'une langue signifie l'existence d'une sociabilité d'appartenance et d'un statut identitaire et historique de cette appartenance, c'est une forme de sociabilité. Focalisons-nous à ce titre un instant sur l'histoire de ces langues et, notamment, sur celles que nous mettons en lumière dans cette étude : les langues arabes et berbères.

Le niveau de langue littéraire comprend l'arabe classique (pré-coranique, coranique, et post-coranique) et l'arabe standard moderne. L'origine de la langue arabe remonte au II^e siècle, dans la péninsule Arabique, dans une configuration assez proche de l'arabe standard moderne contemporain.²⁰⁸ La tradition attribue aussi des origines bien antérieures : la reine de Saba, l'ancien Yémen ainsi que des tribus arabes disparues auraient parlé cette langue dans une forme plus ancienne. Les premières marques de l'écriture arabe, telle qu'on la connaît de nos jours, remontent au III^e siècle.²⁰⁹ La langue de l'islam est l'arabe. Au Maghreb, le mouvement d'arabisation débute dès le VIII^e siècle, la langue arabe devient alors langue

²⁰⁷ In Boyer, H. *Plurilinguisme : contact ou conflit de langues? La société plurilingue : utopie souhaitable ou domination acceptée ?*, L'Harmattan, 1997, p. 162.

²⁰⁸ Source : Wikipédia la famille Chamito-sémitique ou afro-asiatique.

http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/langues/2vital_inter_arabe.htm

²⁰⁹ Ibidem

religieuse et commerciale et le vocabulaire arabe fait son chemin dans les dialectes puniques

ا	a Alef	ض	d Dad
ب	b Ba'	ط	t Tah
ت	t Ta'	ظ	z Zah
ث	thTha'	ع	'Ayn
ج	j Jim	غ	ghGhayn
ح	h Hha'	ف	f Fa
خ	khKha'	ق	q Qaf
د	d Dal	ك	k Kaf
ذ	d Thal	ل	l Lam
ر	r Ra	م	m Mim
ز	z Zayn	ن	n Nun
س	s Sin	ه	h Ha
ش	shShin	و	w Waw
ص	s Sad	ي	y Ya
			Ham- zah

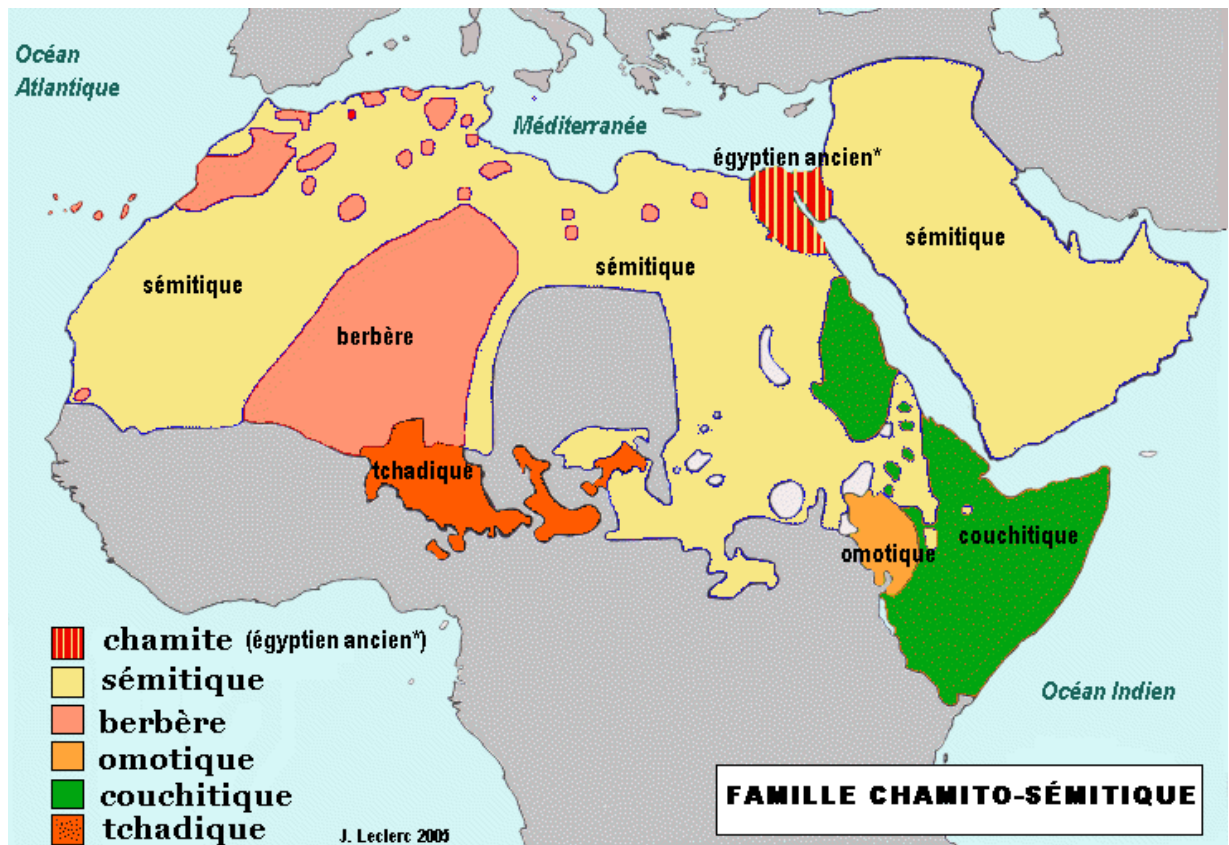
et berbères des plaines et des cités les plus larges.²¹⁰

L'arabe est aujourd'hui l'idiome le plus parlé au Proche-Orient et en Afrique du Nord. Les pays avoisinants l'Europe sont donc largement arabophones. Avec quelque 200 millions de locuteurs natifs, cette langue est l'une des plus parlées à l'échelle mondiale.

"L'arabe dialectal" est la langue que chacun des 240 millions d'arabophones emploie toute sa vie et qui véhicule toute une culture populaire, traditionnelle et contemporaine. On peut aussi émettre la distinction (notamment dans les interviews qui concernent la 3ème partie de cette étude) entre l'arabe dialectal, populaire et ordinaire parlé et l'arabe légitime classico-moyen, standard, écrit ou encore oralisé. L'arabe classique, pour sa part, est un idiome répandu dans tous les pays arabes et c'est cette langue qui est enseignée dans le monde entier. C'est donc un parler prestigieux associé à la religion et à l'écrit, c'est-à-dire à la culture littéraire, à la science, à la technologie et aux fonctions administratives. Selon Yahya²¹¹, il n'existe pas un dialecte arabe unique mais plutôt des familles de langues : le maghrébin, l'égyptien et le syro-libano-palestinien. L'arabe est la seule langue enseignée à être « *variété haute* » d'un contexte diglossique d'après la définition du concept de Ferguson « *non comme un objet de singularité, mais comme un objet qui appartient à tous, et qui revêt une égale dignité* ».

²¹⁰Wikipédia la famille Chamito-sémitique ou afro-asiatique
http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/langues/2vital_inter_arabe.htm

²¹¹Yahya, C. Académie de Paris 1, *L'enseignement de l'arabe en France, les voies de transmission*, in *Hommes & migrations*, n° 1288, p. 3.



L'arabe est une langue sémitique. Elle appartient héréditairement à la même famille que l'akkadien, l'amorite, l'ougaritique, le cananéen (hébreu, phénico-punique, moabite), l'araméen, les sudarabiques et divers idiomes éthiopiens.²¹² Les langues berbères sont parlées en Afrique du Nord et dans le Sahara.

- l'égyptien ancien, puis le néo-égyptien étaient parlés dans la zone centrale et est représenté dans le copte.
- les langues couchitiques sont parlées essentiellement dans la Corne de l'Afrique et au Soudan.
- les sémitiques, dont les plus répandues sont l'hébreu et l'arabe, celles-ci étaient principalement parlées au Moyen-Orient et en Afrique du Nord.

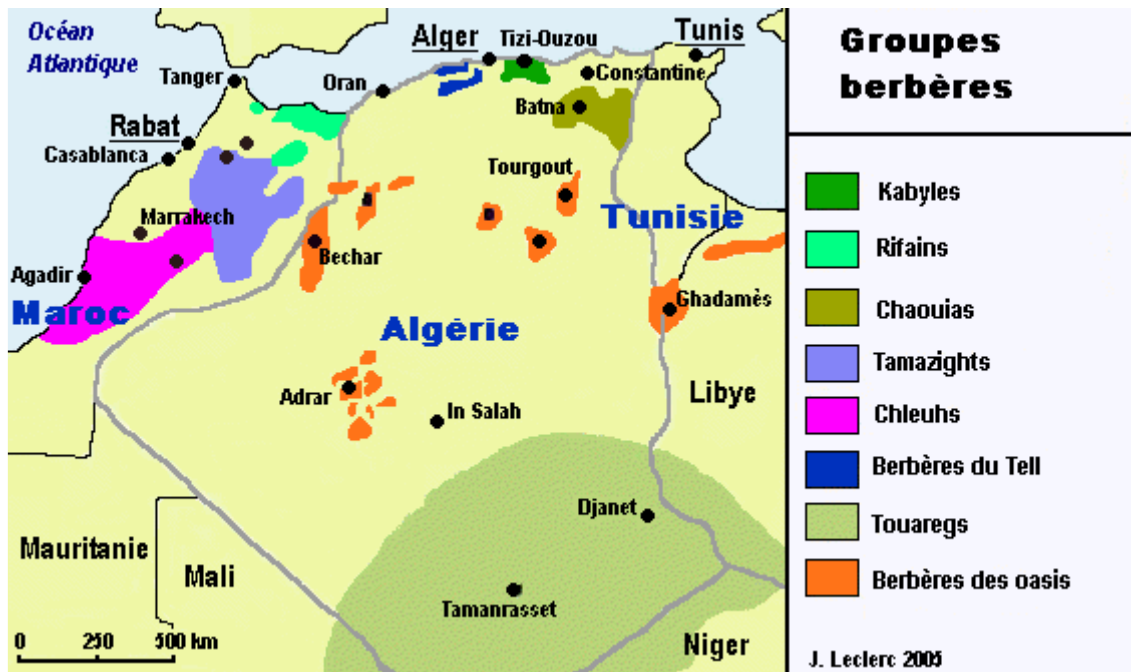
Les langues berbères constituent un groupe de langues chamito-sémitiques découlant du berbère ancien, séparé en deux branches : langues berbères du Nord et du Sud. Elles sont présentes depuis le Maroc jusqu'à l'Égypte, en passant par l'Algérie, la Tunisie, le Niger et le

²¹²Cohen, D. *Les langues chamito-sémitiques*, in *Encyclopædia Universalis*, 2007.

<http://www.universalis.fr/encyclopedie/arabe-monde-langue/>

Les langues chamito-sémitiques (appelées aussi langues afro-asiatiques) sont une famille de langues parlées au Moyen-Orient et dans le nord de l'Afrique.

Mali. On dénombre une trentaine de variétés. Le berbère ou tamazight possède son propre système d'écriture, celui que les Touaregs utilisent : le tifinagh.²¹³



²¹³ALGERIA INTERFACE. « La peur des maquis » dans *Courrier international*, Sainte-Geneviève (France), n° 549, semaine du 10 au 16 mai 2001, p. 46

Les Berbères en Afrique du Nord

L'alphabet amazighe a connu des transformations et des évolutions, libyque, le tiffinagh saharien, Les Néo-tiffinagh en voici un exemple parmi d'autres : Le tiffinagh touarègue

Ci-dessous quelques systèmes d'écriture amazighe.²¹⁴

V	L/or	L/oc	Sah	H	G	D	Y	W	T	AB
b	⊙	⊙ ⊙	⊙	⊙	⊙	⊙	⊙	⊙	⊙	⊙
d	⊐	⊐	⊐	⊐ ^	⊐	∇	∇	∇	∇	^
ḍ			⊐	ε	ε	ε	ε	ε	ε	ε
f	x	⊗	⊐	⊐	⊐	⊐	⊐	⊐	⊐	⊐
g	←	←	ΛV*	x	' '	' '	' '	' '	' '	x
h	≡	≡	≡	∴	∴	∴	∴	∴	∴	∅
ḥ	γ?									γ
ḥ				∴	∴	∴				x
k	⇐	⇐	⇐	∴	∴	∴	∴	∴	∴	κ
l										
m	⊐	⊐	⊐	⊐	⊐	⊐	⊐	⊐	⊐	⊐
n										
q	÷?	÷	⊗	∴	∴	∴	∴	∴	∴	ε
y	÷?	÷	≡	∴	∴	∴	∴	∴	∴	ψ
r	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o
s	⊗	⊗	⊗	⊙	⊙	⊙	⊙	⊙	⊙	⊙
c	⊗	⊗	⊗	⊙	⊙	⊙	⊙	⊙		⊙
ṣ	⊐	⊐	⊗		⊐					⊙
t	+ x	x	+	+	+	+	+	+	+	+
ṭ	←	←	←	←	←	←	←	←	←	⊐
w	=	=	=	∴	∴	∴	∴	∴	∴	u
y	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ		⊐
z	—	—	⊐	#	#	#	#	#	#	#
ẓ	⊐	⊐	⊐	#	#	#	#	#	#	#
j	⊐	⊐	⊐							⊐
a			⊐	•	•	•	•	•	•	•
i				(Σ)	(Σ)	(Σ)				Σ
u				(∴)	(∴)	(∴)				∴

²¹⁴Prasse, K-G. *Manuel de grammaire touarègue (tahaggart)*, 1972.
http://www.mondeberbere.com/langue/tiffinagh/tiffinagh_diffsyst.htm

Aujourd'hui, les représentations négatives associées aux langues et cultures arabo-berbères sont prégnantes. La guerre d'Algérie, les tragiques événements qui ont lieu actuellement au Moyen-Orient, au Maghreb ou en Afrique n'y contribuent malheureusement pas. D'autant que les représentations des langues étrangères dépendent des statuts dans leurs pays d'origine.²¹⁵ Le régionalisme et les conflits dans le monde arabe, les antagonismes historiques entre *Machreq* (Orient) et *Maghreb* (Maghreb), ainsi que les conflits entre pays arabes voisins (Algérie/Maroc, Syrie/Liban, etc.) ont beaucoup modifié le statut de l'arabe, en passant d'une langue « unique » et « commune » à tous les arabophones vers une langue « plurielle » et « privatisée » (historiquement contestable et discuté par les arabisants).²¹⁶ Ibn Khaldoun (philosophe, historien) avait de son temps déjà souligné la diversité des langues arabes encore officiellement reniées, malgré les nombreuses études savantes du Maghreb ou encore de la France. Les arabes populaires restent méprisés et marginalisés partout (cf. Benrabah). Ces derniers sont perçus comme peu hégémonieux au niveau national (méconnaissance de la langue, ou corrélation entre immigration et "Arabe de banlieue" avec les problèmes que rencontrent de nombreuses cités en France) et international (situation politique et économique dramatique que connaissent de nombreux pays arabophones), face à l'hégémonie de la langue anglaise à travers le monde et la concurrence conflictuelle avec les cultures commerciales et celles des pairs. Cette suprématie s'illustre par l'école (ces langues vivantes sont favorisées dans le système scolaire) et à travers la société. Notamment dans les entreprises, où l'anglais jouit d'un statut particulier, dans la mesure où il est au moins pratiqué comme langue alternative, dès qu'une autre langue est inopérante. Cette domination de l'anglais peut aussi représenter une menace pour l'identité, la culture et les langues nationales, et un danger pour le maintien de la diversité linguistique.²¹⁷

Observons maintenant la situation de ces langues dans les champs culturels et scolaires français contemporains.

²¹⁵ Ouamara, A. « *Les langues oubliées...* », in *Écartés d'identité*, N° 76, Université Stendhal Grenoble III, p. 2.

²¹⁶ Yahya, C. *L'enseignement de l'arabe en France, les voies de transmission*, in *Hommes & migrations*, n° 1288, p. 3.

²¹⁷ Bothorel-Witz, A. Cours de Master dont le thème porte sur la *Diversité linguistique et plurilinguisme dans les entreprises*, 2006/2007.

2.1 Le paysage culturel et linguistique français : la présence de l'arabe maghrébin à travers le champ scolaire et la culture

L'arabe classique est aussi appelé *arabe coranique*, *arabe moderne standard*, *arabe grammatical* ou *arabe éloquent*.²¹⁸ Il représente un référent indispensable dans toutes les cultures où la religion musulmane joue un rôle central : Afrique sahélienne et orientale, monde turc et persan, Inde, Malaisie et Indonésie. L'arabe algérien, marocain ou tunisien, sont des dialectes de l'arabe sans code graphique fixé, ils restent les parlers du quotidien, mais aussi ceux de l'identité, de la complicité, de l'humour. Ces langues structurent la personnalité dans l'enfance et tout au long de la vie.²¹⁹ Elles restent pourtant dévalorisées au niveau des représentations dans les pays du Maghreb, mais aussi en France par ses non locuteurs ou ses locuteurs. Aussi, et tel que le rappelle Perucca (2009), cette langue est de plus en plus inaccessible au sein de l'éducation nationale. Ainsi, proposer cet idiome dans les établissements c'est « *prendre le risque de stigmatiser les collègues. D'où un double échec : cette langue ne trouve pas sa place dans les établissements en quête d'excellence et déserte les plus en difficulté* ». ²²⁰ Dans le Maghreb actuel, trois langues sont usitées, « *la langue arabe, la langue française et la langue maternelle. Les deux premières sont des langues de culture, de statut écrit. Le français est aussi utilisé comme langue de conversation (maison, famille, amis). Toutefois, la langue maternelle véritablement parlée dans la vie quotidienne, est toujours un dialecte, arabe ou berbère* ». ²²¹

Aujourd'hui, les parlers dialectaux maghrébins drapent de plus en plus le paysage culturel et linguistique français : « *L'étude des variétés dialectales nord-africaines [...] est particulièrement digne d'intérêt à ce propos, car elle montre que le paysage sociolinguistique des grandes villes françaises est un formidable creuset d'influences linguistiques, où le rôle de l'oralité est non négligeable* ». ²²² L'arabe fait partie des langues d'immigration les plus parlées en France avec le Portugais. ²²³ La pluralité culturelle et linguistique est aujourd'hui indéniable dans l'espace français : ainsi « *la banalisation salutaire* » de ce type de contact de

²¹⁸ Leclerc, J. *L'arabe*, in *L'aménagement linguistique dans le monde*, 7 septembre 2012.

http://www.tlfq.ulaval.ca/ax1/langues/2vital_inter_arabe.htm

²¹⁹ Ibidem

²²⁰ Perucca, B. *La langue arabe chassée des classes*, in *Le Monde*, Dimanche, 20 Septembre 2009.

²²¹ Grandguillaume, G. *Arabisation et politique linguistique au Maghreb*, Paris, Maisonneuve et Larose, 1983, p.11.

²²² Fagyal, Z. *Accents de banlieue, Aspects prosodiques du français populaire en contact avec les langues de l'immigration*, L'Harmattan, 2010, p. 23.

²²³ Atlas des populations immigrées en Île-de-France, Magazine Vie Familiale, Service Étude et Diffusion-décembre, 2004.

tous les jours entre le français et les variétés vernaculaires de l'arabe aurait permis à cette langue, entre autre d'accéder à une visibilité et à un statut de modernité au sein de la société française » (Caubet, 2007).²²⁴ En France, l'arabe est parlé par environ 3 millions de personnes (citoyens français ou résidents étrangers), très majoritairement dans sa variante dialectale maghrébine (algérien, marocain, tunisien) : « le terme de dialecte remplit deux fonctions » : il distingue « le parler d'une communauté à celui d'une autre ; il oppose la langue quotidienne à une ou des variété(s) réputée(s) plus « élevée(s) », en particulier l'arabe littéral ». ²²⁵ Pour la plupart des jeunes, la connaissance de l'arabe dialectal ou arabe algérien reste rudimentaire en France (pas en compréhension orale mais davantage en production écrite comme nous le verrons dans l'enquête empirique).

La langue est un élément social déterminant dans la vie d'un individu. Il sera difficile de passer sous silence le fait que le paysage linguistique hexagonal du XXIème siècle en a été bouleversé. L'arabe, langue de France, connaît une position et une situation difficile notamment dans les représentations sociales, politiques ou encore dans sa représentation dans le cadre de l'éducation nationale. La situation de l'enseignement de la langue arabe en France reste aujourd'hui inquiétante. En effet, « ses caractéristiques varient entre dispersion, instabilité, positions variables de l'institution et difficulté des praticiens sur le terrain [...]. L'exemple des concours de recrutement des enseignants est révélateur : l'on se rappelle la menace qui a pesé sur l'agrégation d'arabe l'année de son centenaire, en 2006 ; en 2011, le CAPES a été suspendu ; il a été rétabli en 2012 [...] ». ²²⁶ Avec plus de 35 000 élèves, dont 22 679 en arabe, les cours sont prodigués en dehors du temps scolaire : « L'enseignement de cette langue se porte aussi mal que les populations qui la parlent », résume Naguaoui. « L'arabe (dialectal oralisé mais aussi l'arabe standard écrit et oral) est aussi mal aimé que la communauté qui la parle [...] ». Dans le même temps, l'Éducation Nationale annonce la suppression de l'épreuve facultative d'arabe « dialectal » au baccalauréat. Selon Caubet, ²²⁷ le ministère de l'Éducation Nationale a décidé de retirer l'épreuve facultative d'arabe dialectal au bac pour la remplacer par un examen d'arabe dépourvu de qualificatif, nécessitant une très bonne connaissance de l'arabe littéraire. La chute des candidats en matière de choix de l'arabe

²²⁴In Fagyal, Z. *Accents de banlieue, Aspects prosodiques du français populaire en contact avec les langues de l'immigration*, p.24.

²²⁵Ibidem

²²⁶Le Pape, L. *L'enseignement de l'arabe en France, vu de tous les points de vue*, in *Calenda le calendrier des lettres et sciences humaines et sociales*, 10 juillet 2012. <http://calenda.org/209220>

²²⁷Caubet, D. *C'est une erreur d'avoir supprimé l'épreuve au bac. L'arabe dialectal doit être reconnu*, in *Libération*, 14 mars 2000. <http://www.liberation.fr/tribune/0101327757>

comme langue vivante montre qu'à la rentrée 2002, seuls 7 284 élèves apprennent l'arabe en France (0,07 % des effectifs). Les chiffres chutent brutalement au début des années 80, où l'on comptabilise quelques 10 000 élèves.²²⁸

On observe, parallèlement, une progression de la langue berbère : environ deux mille candidats passent cette option facultative au baccalauréat. La nature des aptitudes requises pousse les jeunes bacheliers à l'apprentissage contraint de l'arabe classique : « *Reste l'idée que les points obtenus en arabe dialectal sont des points trop facilement gagnés, comme si la connaissance de cette langue ne comportait aucune valeur ; ce qui s'inscrit dans le processus de minoration systématique des langues maternelles des pays arabes. Les parlers arabes forment aujourd'hui des langues à part entière, arabe algérien, marocain, tunisien (avec leurs variations régionales, comme partout) ; leur connaissance n'a jamais permis de comprendre ni l'arabe littéral, ni l'arabe classique, à fortiori de pouvoir le lire* ». Pourtant l'arabe dialectal était enseigné en Algérie au temps de la colonisation française. « *Linguistiquement, il s'agit de langues différentes, dotées de systèmes différents* ». Face à ce constat, peut-on affirmer qu'il persiste un écart entre la langue scolaire et la langue familiale des groupes d'origine plurilingue d'ascendance migratoire? Quels sont les modèles de transmission observés ? Avec 4 000 à 5 000 inscrits, le destin de l'arabe semble moins inquiétant à l'université : « *Mais le public, composé pour les deux tiers d'étudiants en pleine quête identitaire, n'est pas facile, concède le directeur des études arabes et hébraïques à l'université Paris-IV, Frédéric Lagrange* ». ²²⁹

La position politique vis-à-vis de l'enseignement de l'arabe en France est elle aussi variable et dépend peut-être davantage de *critères diplomatiques* (politiques) que de *critères objectifs*. Pourtant, l'arabe et le berbère comptent parmi les dix langues issues de l'immigration les plus parlées dans l'Hexagone : « *l'arabe a gagné, sur le plan qualitatif, une place non négligeable dans la société française de par la familiarité qu'il a acquise et l'importance qui est la sienne dans le domaine culturel et dans la jeunesse de France qui a grandi au contact de cette langue* » (Caubet, 2007 : 29).²³⁰ Ces réalités posent la question de l'hybridation. Les mélanges de personnes et de divers parlers ont pu créer, voire engendrer

²²⁸Bertucci, M.-M. *Les ELCO : une entrée dans les enseignements de langues vivantes qui consacre l'inégalité entre les langues*. In Université de Cergy-Pontoise, 2006.

www.fcpe-foncin.parisfaubourg.org/IMG/.../Bertucci_Les_ELCO.pdf

²²⁹In Perucca, B. *La langue arabe chassée des classes*, in Le Monde, Dimanche, 20 Septembre 2009.

²³⁰In Fagyal, Z. *Accents de banlieue, Aspects prosodiques du français populaire en contact avec les langues de l'immigration*, L'Harmattan, 2010, p. 57.

des pratiques linguistiques singulières : « ces pratiques plus ou moins accentuées selon l'origine, le désir d'intégration, [...] les valeurs reconnues aux langues en présence, [...] les pratiques familiales et d'éventuels voyages réguliers au pays, peuvent constituer une revendication identitaire aux deuxièmes et troisièmes générations ». ²³¹ L'arabe maghrébin a fait son apparition dans les années 80 et 90 dans le paysage hexagonal à travers la musique, l'humour, la comédie. Les jeunes beurs qui ont grandi en France veulent partager cette culture mutante avec le reste du pays. Aussi, nous allons, voir dès à présent, que certains groupes musicaux s'en font les porte-paroles.

Au début des années 80, une série d'artistes dont les groupes métissés *Carte de Séjour* ou encore *Rocking Babouches* mettent en exergue dans leurs textes, les affres de la condition de la cité que connaissent ou qu'ont connu les jeunes beurs au quotidien. Ces derniers font leur apparition sur la scène française, et véhiculent un style nouveau : du rock français en arabe algérien. Les artistes n'hésitent pas à employer des termes empruntés à l'argot mixant l'arabe maghrébin et le français, l'espagnol ou encore l'occitan. Ainsi, les groupes *Gnawa Diffusion*, *L'Orchestre national de Barbès*, *Les Nègresses Vertes*, *La Mano Negra*, *Massilia Sound System*, *Fabulous*, *Trobadors* sont autant de marques plurielles novatrices et métissées. En 1995, Khaled est nommé artiste interprète de l'année ; lorsqu'en en 1997 le titre "Aïcha" devient chanson de l'année. En outre, d'autres artistes chantant en arabe maghrébin seront couronnés par des Victoires de la musique dans les années 1999-2001. L'année 2000 voit le couronnement du groupe Zebda qui chante en français (meilleur groupe, meilleure chanson et révélation de l'année). ²³² En 2001, l'album *Made in Medina* de Taha sera couronné meilleur album de *musiques du monde*. ²³³ Le comédien et humoriste algérien Fellag représente un symbole tissant un lien culturel indéniable entre l'Algérie et la langue légitime. En associant ainsi l'arabe et le français, il devient le lauréat du Prix Raymond-Devos créé par le Ministère de la Culture. Ce prix destiné à gratifier un travail d'excellence récompense un auteur, un poète, un écrivain ou un chansonnier qui a su porter la langue française sur les devants de la scène. ²³⁴ La présence de l'arabe dans le milieu du spectacle montre quelque peu sa vitalité, celle-ci n'étant plus exclusivement limitée à ses héritiers mais s'imposant de plus en plus au

²³¹Gadet, F. « Français populaire » : un concept douteux pour un objet évanescent, in Ville-École-Intégration-enjeux, N°130, septembre 2002, p. 48.

²³²Caubet, D. Vitalité de l'arabe maghrébin et création artistique en France, in *Langues et Cité* N°15, 2009, N°15, p. 4.

²³³Ibidem

²³⁴Ibidem

sein d'une France plurielle et métissée, à travers ses chansons (Taha, Khaled et Faudel), sa filmographie "Indigènes" ou ses intellectuels (Sayad). Les apports culturels et linguistiques ont engendré une modification interne à la culture française, bien loin des clichés négatifs (Caubet 2007).²³⁵ Si la langue arabe tend (de façon exceptionnelle) à se faire une place dans le monde culturel et artistique, elle reste pourtant de par sa représentation politique nationale et internationale fortement stigmatisée en France et dans le monde.

Focalisons-nous sur un évènement qui discrédite, voire avilit la langue arabe. Un *incident* qui pointe une fois encore l'intolérance et le rejet de cette langue.

C'est dans ce contexte qu'une enseignante de l'école primaire du Pin, charmant village du Gard, fait chanter à ses CP-CE1 la jolie berceuse orientale du film d'animation Azur et Asmar, portée par la voix de la chanteuse Massi, qui à travers ce texte loue la tolérance, la diversité et le respect de la différence. Pourtant, certains parents crient à l'invasion. Dans une lettre anonyme, ils assurent qu'ils auraient préféré la *Marseillaise* à cette chanson arabe. Pire, ils menacent d'interdire à leurs chers enfants blonds d'interpréter pour la kermesse de fin d'année la chanson tirée du conte, dans laquelle deux enfants aux teints contrastés vivent ensemble et sont élevés par la même nourrice. La médiatisation de ces relents chauvins entraîne le soutien de la population aux enseignants, rédigeant une réponse musclée à ces parents anonymes. Le maire du Pin, Rouzaud et l'inspecteur de l'éducation nationale Lotito, soutiennent l'initiative de l'enseignante. Finalement, pour le maire, les parents n'ont pas à intervenir dans le choix pédagogique, et *les préférences politiques et culturelles doivent rester à l'extérieur de l'établissement*. L'inspecteur expliquera que la chanson s'inscrit dans le cadre de l'opération nationale baptisée *École et cinéma* et que la berceuse figure dans la fiche pédagogique officielle. Le réalisateur Ocelot, également auteur du célèbre *Kirikou*, invitera publiquement les auteurs de la lettre à venir découvrir le vrai message de son film, lors d'une projection gratuite.²³⁶

²³⁵Caubet D. 2007a, *Langues et Musiques de France depuis les années 80 : pluralité linguistique et dimension populaire*, in C. Alen Garabato et H. Boyer (éds.), *Les langues de France au XXI^e siècle : vitalité sociolinguistique et dynamiques culturelles*. L'Harmattan, Paris, p. 51-75.

²³⁶Beillouin, F. *Azur et Asmar : la berceuse qui réveille les chauvins*, l'Humanité, le 22 Février 2011.

2.2 Travaux de recherche traitant des questions aux langues et aux cultures exogènes

L'analyse empirique prévue dans la dernière partie de cette thèse requiert le choix d'une grille de lecture, qui met au jour les processus de valorisation et de dévalorisations sociales, culturelles et linguistiques exprimées à travers le discours. Avant d'élaborer les questionnaires qui en découlent, nous nous sommes inspirées de différentes références bibliographiques. Celles-ci traitent des questions liées aux langues et cultures des enfants issus de l'immigration maghrébine et de leurs parents dans un contexte environnemental, aussi bien scolaire qu'extrascolaire. La lecture des travaux scientifiques et démarches réflexives et savantes de nombreux chercheurs nous permettent de compléter et d'étayer notre corpus. Ceux-ci se basent sur des recherches classiques ou non, plus ou moins récentes qui nous éclairent dans l'élaboration des cinq questionnaires (avec le focus group) destinés à des profils variés, et dans l'optique d'une analyse de discours. La lecture des travaux scientifiques et démarches réflexives et savantes de chercheurs nous permettront de compléter et d'étayer notre corpus. Nous nous sommes entre autres basées sur Bernstein (1975),²³⁷ où la langue est saisie dans son contexte et pour qui les choix de la variété du langage sont socialement déterminés (position sociale, économique, culturelle, etc.), reconnus et légitimés par l'école. Pour Leimdorfer le langage est un élément constitutif des rapports sociaux (2010). Nous avons également pris connaissance de certains travaux d'Akinci. Celui-ci fait état d'abondantes enquêtes empiriques, sur les enfants et adolescents plurilingues issus de la communauté turque en France et en Allemagne. Enfin, nous nous sommes focalisées sur les ouvrages de Blanchet P., dont de nombreux travaux mettent en lumière le phénomène du plurilinguisme dans l'espace francophone ou Cacouault-Bitaud et Oeuvarard²³⁸ (2009), qui octroient la possibilité au chercheur d'accéder à des données actuelles sur les écarts sociaux qui résident dans l'univers scolaire.

Comme nous l'avons vu plus haut, les langues de l'immigration, telles que l'arabe ou le berbère restent contrairement aux langues européennes peu enseignées dans les établissements. L'image de ces langues reste encore aujourd'hui marginale, en raison de

²³⁷Bernstein, B. *Langage et classes sociales*, Éditions de Minuit, 1975, voir également Leimdorfer, F. *Les sociologues et le langage*, Paris, Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, 2010.

²³⁸Cacouault-Bitaud, M, (sociologue et Professeure de sociologie à l'Université de Poitiers) et Oeuvarard, F. (Sociologue. Chargée des relations avec la recherche en éducation à la Direction de l'évaluation et de la prospective au Ministère de l'éducation nationale (en 1994).

l'histoire des peuples qui la parle. C'est en outre pour cette raison, que les professeurs de langues font face à des classes constituées de jeunes issus de communautés linguistiques variées. Les enseignants ont souvent une parfaite ignorance mais peuvent aussi porter un grand intérêt aux diverses cultures, qui peuplent le monde. Malgré un monolinguisme historique français, la multiplication des métissages linguistiques et culturels dans l'Hexagone a pu, ces dernières décennies, donner naissance à des variétés de français populaires (langues des cités face à une langue légitime)²³⁹ et des effets syntaxiques novateurs. Ils s'observent à travers les influences linguistiques et culturelles provenant du monde entier, notamment dans l'univers artistique. Voici quelques auteurs sélectionnés qui mettent à la portée du lecteur des recherches et des résultats qui se basent sur les rapports qu'entretiennent les langues, les cultures et les identités des jeunes issus de l'immigration en Europe.

Dans ses travaux qui témoignent de notre réflexion en cours, Akinci fait état de nombreuses enquêtes empiriques. Dans ses observations, il note en citant, entre autres, Hélot (2007) qu'en réalité les familles issues de l'immigration, qui sont culturellement et socialement démunies, ne se voient que très rarement développer leur bi- voire plurilinguisme. Selon Akinci, le mélange de codes reste un des facteurs potentiellement à l'origine des troubles scolaires que rencontrent certains collégiens ou lycéens nés en France et issus de l'immigration maghrébine ou turque. Concernant les publications sur lesquelles le chercheur prend appui, on peut noter le texte de Vigner, qui s'est intéressé aux « Langues à l'école et à la scolarisation des enfants de migrants ». La première étude intitulée *Enquête, langue, culture et identité* est un document dans lequel l'identité culturelle et linguistique repose sur une étude de terrain et un questionnaire anonyme. Le second article *Pratiques et représentations langagières chez les migrants de Normandie* est coécrit avec Akinci. Il analyse les pratiques langagières et les processus de transmission des langues des populations d'origine immigrée arabe, berbère, turque et kurde en Haute-Normandie. Akinci signale une étude émanant de l'Université de Lyon 2 consacrée à la pratique, à la maîtrise et à la transmission des langues d'origine à travers des études de cas, telles que *Pratiquer la langue pendant les vacances. Les compétences communicatives et la catégorisation de Française d'origine parentale marocaine* par Wagner (Cahiers de l'Observatoire des pratiques linguistiques, n° 2, Éditions Didier, septembre 2008), mais aussi à travers celle de Filhon

²³⁹Moïse, C. *La ville, lieu de frottement linguistique et identitaire*, in *Pratiques langagières urbaines, Enjeux identitaires, enjeux cognitifs*, N° 130, septembre 2002, p. 48.

intitulée *Compétences à l'écrit en langue 1 et 2 : compte rendu d'entretiens qualitatifs* (INED 3, p101).

En outre, *l'analyse du discours*, dans laquelle Mazière éclaire un champ d'investigation de l'ouvrage « *s'appuie essentiellement sur la littérature développée au sein des sciences du langage, la linguistique demeurant le principal lieu institutionnel de l'analyse discursive* (p.3) ». Dans son ouvrage, l'auteure rappelle la portée des pensées fondatrices sur l'analyse du discours. En particulier le *corpus* (« élaboration d'un dispositif d'observation », et non simple relevé ou liste d'énoncés) et la langue, traitée à la fois comme structure et production empirique des acteurs sociaux. Mazière rappelle au lecteur les enjeux récurrents qui mettent en lien la sociolinguistique et l'analyse du discours. Le thème de la langue restant au cœur des questionnements et des divergences.²⁴⁰

De leur côté, Blanchet, Kebbas et Kara-Abbes (2008) réunissent des documents présentés lors du colloque « Influences et enjeux des contextes plurilingues sur les textes et les discours », qui a eu lieu à l'École Normale Supérieure des Lettres et Sciences Humaines d'Alger du 18 au 20 novembre 2008. La démarche réflexive de Blanchet, si elle s'est questionnée sur ces « *Influences et enjeux des contextes plurilingues sur les textes et les discours* » tente d'apporter des éléments de réponse, pour une théorie de la pluralité linguistique, en croisant l'étude et la compréhension des contextes linguistiques ou socioculturels avec celui de la production de discours.

L'ouvrage de Belhadj (2006) approche la question des stratégies mises en œuvre par des jeunes femmes issues de l'immigration. Cette œuvre nous donne l'opportunité de mieux cerner le parcours de Françaises descendantes de migrants algériens. Elle a également pu mettre en lumière l'histoire d'une génération retraçant des parcours difficiles mais captivants de modèles intergénérationnels, où la posture des parents évolue ou non avec son temps. L'auteure croise diverses sources (récits, romans, films) et interpelle le lecteur sur le besoin de prendre en compte les dimensions historiques. L'enjeu de l'analyse comme l'illustre la dernière partie intitulée « *Dynamiques familiales* » entièrement consacrée à l'analyse des

²⁴⁰Mazière, F. *L'analyse du discours. Histoire et pratiques*, Paris, Presses universitaires de France, 2005, p.128.

interprétations, se focalise sur ce que les acteurs font des valeurs familiales transmises. Nous observons cette situation dans le cadre des stratégies adoptées dans la transmission linguistique dans notre corpus. Ces différentes attitudes retracent la manière dont les descendantes de migrants combinent les valeurs traditionnelles et modernes, tout en circulant au travers d'espaces symboliques très divers.

Le livre de Best (1997) permet à bien des égards, de faire le point sur les connaissances de ce phénomène reconnu qu'est celui de l'échec scolaire. Ce fléau concerne un certain nombre d'élèves dans notre corpus. L'auteure se refuse à concevoir que les enfants issus de l'immigration soient le symbole de l'échec scolaire. En employant les termes négatifs : « *refus de l'école* », « *élèves faibles* », ou « *l'insuccès scolaire* », celle-ci donne ses interprétations en ayant comme ligne de mire le système éducatif. Elle traite à travers son approche la question des élèves étrangers ou issus de l'immigration, en rappelant que le "déficit culturel" des enfants issus de ces groupes doit prendre diverses variables en considération : l'origine socioprofessionnelle, la place dans la fratrie ou la préscolarisation.

L'ouvrage de Cacouault-Bitaud et Ouevrard (2009) permet au chercheur d'accéder à des données actuelles sur les écarts sociaux qui résident dans l'univers scolaire. Notamment chez les élèves provenant des minorités linguistiques. L'origine socioprofessionnelle des parents restant l'indicateur le plus parlant et le plus patent dans l'interprétation des écarts de réussite prégnants dans les parcours scolaires. C'est à ce titre que les auteures soutiennent que: « *la réussite [...] dépend du degré d'adéquation de la culture acquise dans le milieu familial, avec celle que diffuse le système scolaire* ». Au même titre que l'étude de Duru-Bellat publiée sous la direction de Van Zanten (2000) dresse le constat suivant : « *Les élèves faibles présentent dans tous les pays des caractéristiques similaires : surreprésentation des élèves "défavorisés" (par rapport aux standards du pays) et des élèves des minorités linguistiques (parlant à la maison une langue autre que celle usitée à l'école)* »).

Les réflexions et références théoriques citées précédemment, conduisent à mettre en avant les transmissions et les réceptions linguistiques et culturelles exogènes favorables et défavorables à la réussite scolaire. Il est nécessaire de reconnaître comme nous l'avons explicité ci-dessus le rôle prépondérant du contexte social, culturel, langagier, économique, démographique environnant des jeunes de 2^{ème} et 3^{ème} générations issus de migrants.

2.3 Quelques chiffres émanant du HCI (Haut Conseil à l'intégration)

Au stade de cette thèse, nous pouvons observer que l'équation « immigrés », « langue arabe » et « échec scolaire » reste encore fortement intériorisée dans l'Hexagone. Noiriel (1988) affirme que les jeunes de 3^{ème} et 4^{ème} générations ont été incorporés dans la République, contrairement à ceux qui appartiennent à la 2^{ème} génération encore fréquemment perçus comme des minorités marginalisées. Une étude PISA²⁴¹ (2006) révèle que l'école de la République s'essouffle tout particulièrement auprès des publics socialement lésés, et notamment ceux issus de l'immigration : « *Les transformations économiques et la paupérisation de populations, concentrées sur des territoires repérés, que des politiques pourtant volontaristes n'ont pas sorti de la précarité, mettent l'école en difficulté dans sa visée d'intégration. L'espace scolaire est fortement exposé aux tensions ethnoculturelles* ». ²⁴² Ces élèves sont confrontés à des problématiques spécifiques. Ils sont donc plus souvent que les autres élèves dans des quartiers dits périphériques, notamment dans des établissements de type ZEP. Les relations des familles de l'immigration avec l'école sont marquées par le degré de scolarisation et d'alphabétisation des parents, comme par leur maîtrise de la langue française. Les représentations culturelles générales et celles relatives aux langues sont liées à l'histoire singulière, familiale et collective des migrants dans leur pays d'origine. ²⁴³ En termes de parcours scolaires, les différences d'orientations et de cursus, le taux de redoublement ou la sortie du système scolaire sans diplôme affectent plus souvent les élèves issus de l'immigration, que ceux qui ne le sont pas. ²⁴⁴ En juillet 2010, ces jeunes sont 6 millions, dont 4,3 millions de 15 ans et plus et 1,85 millions de moins de 15 ans. ²⁴⁵ Observons maintenant si la diversité linguistique et culturelle reste un enjeu politique et de société.

²⁴¹ Ensemble d'études menées par l'OCDE et visant à la mesure des performances des systèmes éducatifs des pays membres et non membres.

²⁴² Haut Conseil à l'Intégration, Les défis de l'intégration à l'école : « *qui sont les élèves immigrés ou issus de l'immigration ?* », Recommandations du Haut Conseil à l'Intégration au Premier Ministre, Rapport au Premier Ministre pour l'année 2010, in Collection des rapports officiels.

²⁴³ Rezzougui, D. ; Deplaën, S. ; Bensekhar-Bennabi, M. et Moro, M-R. *Bilinguisme chez les enfants de migrants, mythes et réalités*, in *Le Français aujourd'hui, Enseigner les langues d'origine*, n° 158, 2007, p. 5.

²⁴⁴ Relever les défis de l'intégration à l'école, L'école, espace d'intégration sociale et culturelle, Avis du HCI, 2011, p. 6.

²⁴⁵ Infos migrations numéro 15, Ministère de l'Immigration, de l'Intégration, de l'Identité Nationale et du Développement solidaire, juillet 2010

2.4 Politiques linguistiques. Acteurs et actions en lien avec les langues de la diversité

Selon l'INSEE, 11,7 millions de personnes sont immigrées ou issues de l'immigration par un de leurs parents, environ la moitié est d'origine européenne.²⁴⁶

Selon la base des données PISA (2003), le contexte de la genèse de l'immigration des différents pays, de leurs populations d'immigrés, de leurs politiques générales en matière d'immigration, vise à favoriser l'apprentissage de la langue d'enseignement. Les différents pays évalués diffèrent substantiellement en termes d'histoire de l'immigration, de populations d'immigrants, de politiques d'immigration et d'intégration ainsi que de performance des élèves. Au niveau national, on observe que la performance des enfants issus de la diversité est multiforme et reste étroitement liée à leur milieu familial et socioéconomique. Dans plusieurs pays, de nombreux jeunes fréquentent des écoles dénombant des proportions assez élevées d'élèves non autochtones. Cependant, il n'a été établi aucun rapport significatif entre l'effet de masse au sein d'un pays, et l'écart de performance entre élèves issus de l'immigration et élèves autochtones. Au sein des différents pays, un taux élevé d'enfants issus de l'immigration dans un établissement scolaire pourrait avoir un impact sur leurs résultats. Cependant, la littérature actuelle ne fournit pas d'éléments probants qui permettraient de confirmer ou d'infirmer cette corrélation.

Selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)²⁴⁷ (2001 : 11), le multilinguisme est entendu au sens d'une connaissance voire cohabitation, de langues dans une société donnée. Le CECRL contribue à ce titre, à la reconnaissance des droits linguistiques de tous les individus. Le Portfolio européen des langues du Conseil de l'Europe (PEL) permet de faire de l'évaluation un point central de l'apprentissage et de l'enseignement.²⁴⁸ Conçu pour favoriser l'autonomie de l'apprenant (les apprenants faisant des choses pour eux-mêmes), le PEL donne à son utilisateur les listes de contrôle des tâches (par exemple, *je suis capable de me présenter et de dire d'où je viens*) arrangées selon les

²⁴⁶Castelloti, V ; Moore, D. Étude de référence. Représentations sociales des langues et enseignements, *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, in Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, 2002.

²⁴⁷Pour les détails voir www.coe.int/portfolio/fr. Le Conseil de l'Europe n'a pas élaboré une version unique du PEL mais a défini les principes et lignes directrices selon lesquels les PEL devraient être élaborés. Au printemps 2010, 104 PEL avaient été validés et accrédités par le Comité de validation du PEL.

²⁴⁸Pour les détails voir www.coe.int/portfolio/fr. Le Conseil de l'Europe n'a pas élaboré une version unique du PEL mais a défini les principes et lignes directrices selon lesquels les PEL devraient être élaborés. Au printemps 2010, 104 PEL avaient été validés et accrédités par le Comité de validation du PEL.

niveaux et les activités langagières du CECR. Elles peuvent servir à planifier, suivre et évaluer l'apprentissage au jour le jour, semaine après semaine et mois après mois.²⁴⁹ Ce qui conduit à préférer par exemple la mise en pratique et recommandations du Cadre Européen Commun de Référence. Des politiques linguistiques ambitionnent de mettre en application les orientations du Conseil de l'Europe, en termes de diversification des langues apprises et de construction de compétences plurilingues. Elles doivent pouvoir tenir compte des représentations circulant dans le corps social à propos des langues, de leur enseignement et de l'apprentissage pour inciter au développement d'organisations curriculaires et de démarches pédagogiques adaptées. En somme, ces politiques doivent pouvoir élaborer des propositions susceptibles de favoriser l'évolution de ces représentations, vers la promotion des plurilinguismes.

La diversité linguistique et culturelle est un enjeu politique et surtout un enjeu de société. Tel qu'a pu l'écrire Zirotti (2006)²⁵⁰ « *la politique des langues participe aussi d'une politique plus large. Le rapport à la langue nationale s'inscrit dans le modèle culturel d'une société. Cette politique reste en France marquée par la préoccupation du maintien d'une communauté nationale unique. [...] Le modèle de l'insertion sociale réussie est la francisation de l'immigré, son assimilation dans une totalité sociale affirmée comme homogène, ou comme menacée d'une hétérogénéité qui signerait la fin de la société. Une telle conception entretient la suspicion à l'égard des langues des immigrés, dont la persistance est susceptible d'être un frein à l'assimilation* ». Le ministère de l'Éducation en 2005, insiste principalement sur l'importance de la maîtrise de la langue française car « *s'il est essentiel de respecter les langues et les cultures d'origine, c'est l'apprentissage du français qui permet l'intégration harmonieuse du nouvel arrivant. Agir autrement ne ferait qu'ajouter de l'exclusion à l'exclusion* ».²⁵¹

Le pré-rapport Bénisti²⁵² critique négativement les choix langagiers opérés par les familles d'ascendance immigrée et indique clairement que « *si ces derniers sont d'origine étrangère [...] ils devront s'obliger à parler le français dans leur foyer pour habituer les*

²⁴⁹ Conseil de l'Europe, *L'intégration linguistique des migrants adultes : évaluation des politiques et des pratiques*, 2010, p.15.

²⁵⁰ In Hélot, C. *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*, Éditions L'Harmattan, 2007, p 96.

²⁵¹ In Muni Toke, V. *Fantasme d'un plurilinguisme pathogène : le cas des rapports dits "Bénisti,"* in *Le français aujourd'hui, Langue (s) et intégration scolaire*, n° 164, Armand Colin, mars 2009, p. 36.

²⁵² Dont le rapport final sera énergiquement contesté par la communauté scientifique.

enfants à n'avoir que cette langue pour s'exprimer ». Pourtant, le rapport définitif Bénisti mentionnera que « *le maintien combiné de la langue maternelle et de la langue dominante permet aux enfants d'obtenir de meilleurs résultats à l'école* »(2004).²⁵³ Concession minimale, concédée à regret ? C'est du moins la question que se pose Zirotti dans son article consacré aux enjeux sociaux du bilinguisme à l'école.²⁵⁴ Il interpelle le lecteur en mettant en lumière et en parallèle les termes employés par Benisti, face à la pratique de « la langue du pays » et d'une « déviance » plausible: « *il ne faut pas que le fait d'avoir des parents d'origine étrangère susceptibles d'utiliser la langue du pays à la maison puisse constituer dans la chaîne des causes, l'un des premiers facteurs potentiellement générateur de déviance* ». Ce rapport politique prend très peu en compte de la diversité culturelle et langagière dont sont issues les minorités scolaires issues du Maghreb ou de la Turquie, majoritairement représentée à l'école de la République. Les langues de l'immigration restent encore le plus souvent dépréciées de par leur situation et leur histoire politique : « *Une telle argumentation, en écho aux positions du rapport Bénisti, ne peut que renforcer la dépréciation de ces langues. Plutôt qu'une lecture sociologique des discriminations et des humiliations, le déficit langagier est promu en facteur explicatif de comportements violents* ». Ainsi et d'après Bénisti, le séparatisme socioculturel et l'emploi d'une langue familiale minorée suffirait à générer une attitude déviante et une relégation, chez ces groupes d'ascendance allogène.

Les langues et cultures nord-africaines restent encore souvent corrélées aux termes "langues d'immigration", mais aussi au contexte social qui trace une nette distinction entre ces cultures et les parlers maghrébins. La variable de l'origine sociale (et la situation socioculturelle interactive) n'est pas à minimiser lorsque l'on veut saisir les phénomènes d'échec et de réussite scolaire, dans les familles qui connaissent un parcours migratoire (Vincent)²⁵⁵. Le problème actuel réside davantage dans l'incapacité des pouvoirs actuels « *à promouvoir l'ascension sociale des personnes issues de milieux populaires, et ce, quelles que soient leurs origines géographiques* ».²⁵⁶

²⁵³Bénisti, J.-A (dir) 2005, 33, Rapport de la Commission Prévention du Groupe d'études sur la sécurité intérieure. Sur la prévention de la délinquance. Rapport définitif. Assemblée Nationale, XIIe Législature.

²⁵⁴Zirotti, J-P. *Enjeux sociaux du bilinguisme à l'école*, in *Langage & société* n ° 116, Éditions Maison des Sciences de l'Homme, Paris, 2006, p.73-92.

²⁵⁵Co-auteur de l'étude *L'influence des caractéristiques sociodémographiques sur les diplômes et les compétences*, dans la revue "Économie et Statistique" publiée par l'INSEE.

²⁵⁶ Vincent, B. *Promotion sociale des milieux populaires: les immigrés en exemple*, in *Le Monde*, 15.avril 2010. http://www.lemonde.fr/idees/article/2010/04/15/promotion-sociale-des-milieux-populaires-les-immigres-en-exemple-par-bruno-vincent_1334352_3232.html

Hélot soutient que le choix des langues dépend des politiques linguistiques éducatives. Elle affirme que les langues dites *étrangères* changent de statut et évoluent en fonction des conflits politiques. Aussi, n'hésite-t-elle pas à insister sur le fait que le phénomène du bilinguisme reste lié à des événements politiques et économiques : « *au niveau social, les représentations que les locuteurs ont des langues en contact, dans les situations de plurilinguisme sont fortement influencées par la valeur économique des langues sur le marché linguistique. Au niveau individuel, les rapports que chaque individu entretient avec ses langues relèvent d'abord d'une histoire personnelle qui est aussi marquée par l'histoire des relations entre divers États, l'histoire de la colonisation et de la décolonisation, les migrations politiques ou économiques, obligées ou choisies* ». ²⁵⁷ Calvet met en lumière une dimension politique qui va dans le sens des préoccupations sociales et/ ou culturelles. Celle-ci peut légitimer telle ou telle réalité et peut aussi servir un aspect socioéconomique : « [...] *les rapports entre langue(s) et vie sociale, et planification linguistique* ». Pour lui, « *la mise en pratique concrète d'une politique linguistique, reste un ensemble de choix conscients, le passage à l'acte en quelque sorte* ». ²⁵⁸

Le projet « Eulang » qui s'inscrit dans le cadre d'un objectif européen Socrates-Lingua (1997-2000) (Candelier, 2003) ²⁵⁹, ou encore le projet suisse EOLE (Perregaux *et al.* 2003) qui se développe dans les années quatre-vingt-dix s'insèrent dans le même courant inspiré de *language awarness*. Ces desseins ne consistent pas à enseigner les langues à proprement parler mais visent un rôle propédeutique à l'apprentissage des langues. La démarche consiste globalement à mettre en contact des enfants avec le plus grand nombre de langues possibles dans le but de développer chez eux une attitude positive (non suffisante puisque la réussite requiert aussi un travail personnel) face à la diversité. Cette démarche tend à favoriser l'hypothèse rationnelle qui met en lumière les compétences métalinguistiques soutenant l'approche des langues, qu'elle soit langue d'enseignement/apprentissage des langues étrangères, ou encore les langues d'un milieu plus restreint. Un troisième objectif consiste à favoriser le développement d'une culture langagière, culture pouvant constituer un socle de référence susceptible de les aider à mieux connaître et comprendre leur environnement

²⁵⁷Hélot, C.; Benert, B.; Ehrhart, S. et Young, A. KFU, Kolloquium Fremdsprachenunterricht, *Le bilinguisme autrement*, Peter Lang, Internationaler Verlag der Wissenschaften, Université du Luxembourg, 2008.

²⁵⁸Calvet, L-J, *La sociolinguistique*, Que sais-je ?, PUF, 1993, p.110.

²⁵⁹Candelier, M, *L'éveil aux langues à l'école primaire*, Bruxelles, Éditions De Boeck, 2003.

langagier et leurs pratiques langagières (Moore, 1995²⁶⁰; Candelier, 2003²⁶¹). Peut-être en mettant en place des pistes de travail et de réflexion, qui mettent au jour des approches éducatives ou des programmes d'études se focalisant sur la perception identitaire, que peuvent avoir les jeunes d'eux-mêmes (sur le rapport à soi, qui suis-je?, aux autres, au contexte scolaire et familial). Il est en conséquence nécessaire de montrer les interactions qui peuvent jouer entre le parcours scolaire et le champ familial chez les enfants qui jouissent d'une pluriculturalité, et d'un plurilinguisme dans leur quotidien dans un contexte migratoire.

Les travaux du Centre européen des langues vivantes (CELV) du Conseil de l'Europe mettent à cœur des projets favorisant nettement l'ouverture à la diversité comme nous avons pu le voir précédemment. Ainsi, et sous la direction de Cortier, (2008-2011) les chercheurs projettent de soutenir les « *langues minoritaires, langues collatérales et éducation bi-plurilingues* » en mettant en lumière les langues des communautés linguistiques minorisées et ayant pour dessein de déployer un kit dans les zones locales où ces langues minoritaires sont parlées : « *Dans ce projet, la diversité est un enjeu majeur, mais il s'inscrit dans les régions où la diversité est présente. Sans que cela corresponde à nos terrains citadins où les données sociologiques sont différentes* ». ²⁶²

Certains travaux du Conseil de l'Europe mettent clairement en exergue la promotion de l'éducation interlinguistique et interculturelle dans un objectif plurilingue. Ces derniers ciblent indistinctement et indifféremment les langues et parlers divers qui vivent sur le continent européen : « *Pour que ce rêve d'un continent sans clivages devienne réalité, l'Europe a donc besoin de citoyens pouvant tous communiquer en utilisant les diverses langues parlées sur son territoire (<http://www.ecml.at/>)* ». Cependant, il ne serait pas inutile de creuser la question sur le type de langue réellement concerné par ce genre d'étude. Est-ce que les parlers dialectaux arabes ou berbères, le français non scolaire ou encore les parlers "jeunes" sont visés par cette classification ? Aussi cette promotion de l'éducation interlinguistique européenne n'est-elle pas irréaliste ?

²⁶⁰Moore, D. *L'éveil au langage, Notions en questions*, Rencontre en didactique des langues, Paris : Éditions Didier N°1, 1995.

²⁶¹Candelier, M, *L'éveil aux langues à l'école primaire*, Bruxelles, Éditions De Boeck, 2003.

²⁶²Les travaux du Conseil de l'Europe, un levier pour la diversité linguistique, Le français aujourd'hui, *Langue (s) et intégration scolaire*, n° 164, Armand Colin, mars 2009, p.48.

Le *Cadre européen commun de référence* offre une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes en Europe. La Division du Conseil de l'Europe mène divers projets centrés sur le CECR (cadre européen commun de référence pour les langues) qui mettent en lumière les éléments linguistiques et culturels pour les langues nationales ou régionales. Un des enjeux consiste à étendre le plurilinguisme au travers de diverses situations générées par la pluriglossie. Celle-ci met en avant les diverses variétés linguistiques que connaissent les langues telles que le français, l'arabe, l'anglais etc. Cette pluriglossie se focalise sur les registres de langue, qu'à ce titre, l'enseignant peut montrer dans ses classes (l'aire géographique du locuteur, interférence entre la langue moderne, le dialectal et le littéral) à travers les supports (livres, théâtre, films) « *afin de sensibiliser peu à peu les élèves aux caractéristiques principales de tel ou tel groupe de dialectes* ». ²⁶³

La Division des Politiques Linguistiques s'est aussi lancée dans un projet qui concerne les langues de l'éducation. Celui-ci est axé sur les convergences notables existantes entre les langues de scolarisation, les langues vivantes et les langues que possède l'élève ou l'étudiant. Cette Division participe à la mise en place de politiques pour l'éducation de minorités linguistiques dans diverses régions. Le phénomène de plurilinguisme a pris toute son importance dans l'approche qu'a le Conseil de l'Europe de l'apprentissage des langues.

Dans un document élaboré en vue de la conférence intergouvernementale organisée à Strasbourg les 24 et 25 juin 2010, les collaborateurs de la Division des Politiques linguistiques ont affirmé « *qu'être plurilingue ne signifie pas maîtriser à un haut degré un nombre impressionnant de langues, comme les polyglottes, mais s'être créé une compétence d'utilisation de plusieurs langues, à des degrés de maîtrise divers, dans des compétences différentes (parler, écrire, lire...) et pour des emplois divers* ». On part du principe que l'aptitude plurilingue est présente chez tous les individus qui sont hypothétiquement ou effectivement plurilingues. Cette compétence est la réalisation de la capacité de langage, dont toute personne dispose génétiquement et qui peut s'investir dans plusieurs langues, à condition d'avoir les moyens préalables à cette acquisition, pour dépasser les inégalités et les distributions socio-économiques de chacun. « *Si l'on reconnaît la diversité des langues de son propre répertoire, celle de leurs fonctions et de leur valeur, cette conscience de la diversité*

²⁶³Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche Direction de l'Enseignement scolaire, Consultation sur les nouveaux programmes de langues vivantes au collège – mai 2005 – Arabe palier 1 – page 1

*que l'on porte en soi est de nature à favoriser une perception positive des langues de l'Autre. La valorisation du plurilinguisme constitue ainsi le fondement d'une éducation à la bienveillance linguistique, en tant qu'éducation interculturelle ».*²⁶⁴

En raison des différences entre la langue de la famille et celle de l'environnement plus large, les enfants bilingues (d'origine socioculturelle défavorisée) n'ont pas accès à toutes les ressources linguistiques autour d'eux. Ils doivent accomplir de vastes efforts pour « *conquérir leur environnement plus large afin de progresser eux-mêmes dans le développement du langage. [...] Ils sont amenés à surmonter les difficultés de compréhension. Les capacités nécessaires pour résoudre de tels problèmes sont appelées "compétences métalinguistiques", moyens de réception et d'expression qui ne sont pas strictement liés à un langage spécifique mais au langage en tant que tel* » et à la littératie (Gogolin, 2002).²⁶⁵

La Commission européenne a voulu faire un geste fort en faveur du dialogue interculturel. Aussi a-t-elle été à l'initiative d'une décision, adoptée en 2007 par le Parlement et le Conseil, faisant de 2008 l'Année européenne du dialogue interculturel. « [...] *La diversité culturelle de l'Europe représente un avantage unique qu'il importe de valoriser et de faire fructifier. [...] Ainsi, le rapport prône la notion de la "langue personnelle adoptive", qui doit être considéré comme une langue que chaque citoyen européen serait incité à apprendre. Elle devrait être intégrée dans le cursus scolaire et universitaire ainsi que dans la vie professionnelle de chacun, et étroitement liée aux aspects touchant à l'histoire, à la culture et à la littérature. [...] La Commission adoptera en septembre prochain une communication stratégique sur le multilinguisme. Cette communication doit constituer un nouveau pas [...] en faveur des langues, du multilinguisme et de la diversité linguistique* ». Aussi, comme l'a démontré le groupe présidé par Maalouf, le maintien du lien entre le migrant et sa culture ou sa langue d'origine reste primordial.²⁶⁶

²⁶⁴Conseil de l'Europe, « L'intégration linguistique des migrants adultes : évaluation des politiques et des pratiques », 2010, p.8.

²⁶⁵Gogolin, I. *Diversités linguistiques et nouvelles minorités en Europe*, Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe - De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue Étude de référence, 2002, p.13-17. <http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/GogolinFR.pdf>

²⁶⁶Orban, L. Commissaire européen pour le multilinguisme, *Migrations et plurilinguisme en contexte européen*, in *Cahiers de l'Observateur*, Migrations et plurilinguisme en France, Commissaire européen pour le multilinguisme, Délégation générale à la langue française, 2008, p. 111.

Pour la première fois au niveau de la Commission européenne, le plan d'action soumet une conception des politiques linguistiques allant au delà de l'enseignement des langues étrangères à elles seules. Il y inclue tous les idiomes d'Europe, qu'il s'agisse des langues officielles, régionales ou minoritaires ou bien des langues émanant des communautés d'immigrants. Le rapport Euromosaic dresse un bilan de la situation des langues régionales et minoritaires dans les pays qui sont entrés dans l'Union européenne en 2004. Lorsqu'une conférence européenne sur les langues régionales et minoritaires dans les systèmes éducatifs est organisée en 2006, afin d'assembler les protagonistes scolaires concernés par les langues régionales et minoritaires et de les accompagner dans l'échange des bonnes pratiques.²⁶⁷

Cette nouvelle politique des langues et de la diversité linguistique émerge nettement dans le programme d'éducation et de formation, où tous les parlars peuvent bénéficier d'un financement, notamment les langues régionales et minoritaires au sein d'une diversité linguistique et culturelle européenne. En Suède, un nouvel objectif a été érigé dans le plan d'enseignement préscolaire en mars 2005. Il incite les enfants dont le parler familial n'est pas le suédois à renforcer leurs langues et cultures d'origines. Le projet de loi met en avant la nécessité de prévoir des professeurs bilingues, dotés de solides connaissances culturelles et de renforcer l'aide à la mise en place d'un programme didactique écrit, dans d'autres langues que le suédois. À ce titre, une action lancée dans le cadre d'un programme nommé TWK (croissance) a été entamée au pays de Galles. Celle-ci a pour but de revaloriser l'emploi du gallois, en vue de motiver le secteur de la santé, les maternités, les parents et futurs parents, en les sensibilisant sur les avantages du bilinguisme et davantage inciter à l'utilisation du gallois à la maison avec les enfants.²⁶⁸ La maîtrise d'une langue très différente de celle(s) que l'élève connaît déjà présente un intérêt renforcé, puisqu'elle ouvre les portes d'un nouvel univers²⁶⁹ plurifactoriel. « *If I had to reduce all of educational psychology to just one principle, I would say this : The most important single factor in influencing learning is what the learner already knows* »²⁷⁰ (Si je devais ramener toute la psychologie de l'éducation à un seul

²⁶⁷Commission des communautés européennes. Rapport sur la mise en œuvre du plan d'action *Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique*, Bruxelles, le 15.11.2007.

²⁶⁸Ibidem, p. 20.

²⁶⁹Programme Socrates. *Pour le multilinguisme : exploiter à l'école la diversité des contextes européens*, Analyse de dix zones européennes dans le cadre d'un projet Socrates, Éditions de l'Université de Liège, 2007, p.289.

²⁷⁰Ausubel, David P. *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York and Toronto: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

principe, je dirais ceci : le facteur général qui influence le plus l'apprentissage, c'est ce que l'apprenant sait déjà).

Depuis de nombreuses années, le Ministère de l'Éducation Nationale fait de l'insécurité linguistique son cheval de bataille. À ce titre, il engage un ensemble d'actions afin d'enrayer le phénomène d'illettrisme auprès des jeunes, des populations immigrées ou des personnes en proie à la difficulté. C'est pourquoi, Cerquiglini²⁷¹ préconise le développement des domaines d'action tant dans les champs de la maîtrise écrite et orale de la langue que sur le plan communicationnel : ainsi les domaines de la poésie, du conte, du théâtre, et de la chanson restent privilégiés. Ces actions concernent un nombre important de partenaires tels que les directions régionales de certains ministères, les délégations académiques à l'action culturelle ou encore les collectivités territoriales. Il est indispensable d'articuler des données hétérogènes et plurielles, les langues en présence et la variation en conduisant surtout les élèves et les enseignants, à co-construire par un mouvement réflexif, leur complémentarité en la rendant intelligible (Robillard, 2007).²⁷² La question des politiques linguistiques sur le plurilinguisme scolaire et familial devient de plus en plus un enjeu, tant la multiculturalité est patente dans cette histoire de France. Pourtant, « *Le problème majeur dans le domaine de l'éducation, à l'heure actuelle, est qu'il n'existe aucune théorie applicable à des solutions scolaires, où apparaissent la confrontation de populations multilingues et hétérogènes* ». ²⁷³ Cerquiglini rappelle que la valorisation du multilinguisme et de la diversité culturelle restent une prérogative ancrée dans la politique culturelle européenne : « *En contribuant à accroître ou à restaurer le sentiment de sécurité et de confort langagiers des individus, une telle politique doit concourir à la lutte contre l'exclusion sociale et pour une meilleure intégration dans la cité* ». ²⁷⁴ Un rapport de l'Éducation Nationale publié en mars 2006 et consacré aux ELCO (enseignement des langues et cultures d'origine) relève quelques réalités sur la position et la situation de la langue arabe en termes *de langue d'origine* dans l'institution scolaire. Que peut-on y observer ?

²⁷¹Cerquiglini, B. *Quelle politique linguistique en France? Pratiques langagières urbaines, Enjeux identitaires, enjeux cognitifs*, in *Ville-École-Intégration Diversité* N°130, septembre 2002, p.262.

²⁷²De Robillard, D., *La réflexivité comme compétence professionnelle : un choix stratégique pour sortir de l'opposition régulier, séculier*, dans Bretegnier A. Actes de la journée d'Études PROLING, Université François Rabelais, Tours, Paris, L'Harmattan, 2007.

²⁷³Beardsmore, H., *Bilingualism in education. Theory and practice*, Brussels, Preprints in linguistics, multigraph. 1990.

²⁷⁴Cerquiglini, B. *Quelle politique linguistique en France ?*, in *Pratiques langagières urbaines, Enjeux identitaires, enjeux cognitifs*, N°130, septembre 2002, p.262.

En 1973, émerge l'idée de mettre en place au sein de l'institution scolaire pour les élèves issus des familles des ressortissants étrangers venus vivre en France, un enseignement de leurs langues et cultures d'origine, dont le cadre est fixé par un texte de 1976. Celui-ci envisage que les cours de langue et de civilisation étrangères puissent être donnés dans les écoles élémentaires, en dehors des heures de classe, et à l'intention d'élèves étrangers qui ne jouissent pas d'un enseignement de leur langue maternelle. La demande vient des États d'émigration et d'abord du Portugal. Ceci conduira la France, à parachever des accords bilatéraux avec le Portugal, l'Italie, la Tunisie, le Maroc, l'Espagne, la Yougoslavie, la Turquie et l'Algérie. L'objectif est l'intégration des enfants. *« Cet enseignement doit permettre à la fois aux élèves de mieux s'insérer dans l'école, mais aussi de permettre à ces élèves de conserver un héritage, en conservant des liens avec la culture d'origine. Aujourd'hui, les ELCO se destinent à se rapprocher du Cadre Commun de Référence pour les Langues vivantes, pour ainsi concourir à un cursus linguistique structuré des élèves ».*²⁷⁵

Pourtant depuis quelques décennies, la qualité médiocre des enseignements est fréquemment mentionnée par les inspecteurs. Les reproches récurrents visent les méthodes jugées archaïques, ainsi que : *« l'absence de lien entre l'arabe dialectal et l'arabe standard, le rappel constant au pays d'origine et à son régime politique ».*²⁷⁶ L'ELCO d'arabe, qui représente à lui seul plus de la moitié de l'ensemble, compte tenu des 5 à 6 millions de personnes originaires du Maghreb a suscité, au fil de son développement et malgré ses réorientations successives (vers une approche plus maghrébine), toute une série de questionnements. Celles-ci sont *« liées entre autres à son statut de langue minorisée, auquel se surajoute dans le contexte de la France métropolitaine une forte charge idéologique. La situation diglossique des pays maghrébins, avec une composante importante de la population migrante berbérophone, représente aussi une difficulté non résolue dans le cadre du dispositif ».*²⁷⁷

Dans le journal *Le Monde* du 9 septembre 2009, on indique qu'à *« l'école primaire, apprendre l'arabe passe par les cours d'Enseignement de langue et de culture d'origine (ELCO). Formalisé dans les années 1970 pour préserver "l'identité culturelle" des enfants d'immigrés, ce dispositif est confié aux pays d'origine mais contrôlé par l'éducation*

²⁷⁵Bertucci, M-M ; Corblin, C. *Enseigner les langues d'origine, Le français aujourd'hui*, n° 158, Armand Colin, AFEF, Paris. 2007.

²⁷⁶Perucca, B. *La langue arabe chassée des classes*, *Le Monde*, Dimanche, 20 Septembre 2009.

²⁷⁷Billiez, J, in *Langues et Cité* N°15, Octobre 2009, p.1-10.

nationale ». L'enseignement des langues et cultures d'origine (ELCO) a donc rencontré un bouleversement depuis plus de trois décennies. Cet évènement a transformé le statut de dispositif d'intégration destiné à des élèves issus de familles migrantes à celui de langue vivante, dans le cadre d'une politique d'inspiration européenne de développement de l'enseignement des langues (Rapport Cerquiglini, 1999). Les nombreux dysfonctionnements relevés par les observateurs ont pourtant érigé un certain discrédit sur les ELCO, alors qu'ils ont ouvert la voie à une socialisation multilingue. Si le dispositif ELCO représente un enjeu de fond, il ne rencontre pas le succès escompté de la part des observateurs : « *la polémique sur la laïcité et la place des religions et surtout de l'islam dans la vie quotidienne génèrent un climat de crainte et de suspicion à l'égard des ELCO* (2006) ». ²⁷⁸ Le Bas-Rhin (en Alsace) est concerné par les enseignements en LCO bien que l'ensemble des effectifs ne représente que 1,8% du chiffre national en 2009-2010. En 2011-2012, 3034 enfants d'ascendance turque bénéficient des LCO dans le Bas-Rhin, tandis que cela concerne 905 élèves en langue algérienne. 1459 jeunes assistent à ces cours en arabe marocain et 65 élèves en langue tunisienne. ²⁷⁹

L'ELCO d'arabe a suscité, au fil de son développement et malgré ses réorientations successives (vers une approche plus maghrébine), toute une série de questions liées entre autres à son statut de langue minorée. Les résultats des travaux réalisés par Billiez (1989), l'ont conduite à rejoindre des propositions qui allaient dans le sens d'une promotion et d'une diversification des langues dans le système scolaire. Ces finalités visaient notamment à reconnaître et montrer les compétences acquises des élèves descendants de migrants, afin de soutenir le bilinguisme à un moment crucial de leur développement langagier. ²⁸⁰ Il devient donc nécessaire, voire primordial de légitimer toutes les langues de France quelle que soit leur histoire ou leur contexte politique linguistique.

Boulot et Boyzon-Fradet (1988) ont affirmé que les ELCO « *ne sont pas intégrés à un projet pédagogique global, cet enseignement stigmatise les enfants en tant qu'étrangers [...] tandis que leurs camarades sont soumis au régime commun [...] le sentiment de frustration qu'ils éprouvent à quitter leurs classes où les activités se poursuivent ; leur*

²⁷⁸Bertucci, M-M. Université de Cergy-Pontoise, IUFM, 2007. PDF.

²⁷⁹Inspection de l'Éducation Nationale, *Enseignement des Langues et Cultures d'Origine*, in *Site de l'Éducation Nationale*, 03 décembre 2012. www.elco67.site.ac-strasbourg.fr/articles.php?Ing=fr&pg=121

²⁸⁰in Rezzougui, D. ; Deplaën, S. ; Bensekhar-Bennabi, M. et Moro, M-R. *Bilinguisme chez les enfants de migrants, mythes et réalités*, in *Le français aujourd'hui, Enseigner les langues d'origine*, 2007, p.61-68.

perception de l'intrusion dans le cadre français qui est le leur, [...] voire même d'une idéologie très éloignés de ceux auxquels ils sont habitués ».²⁸¹ En effet, il ne faut pas occulter que les groupes linguistiques qui bénéficient de ce type d'enseignement sont Français et de culture française. En revanche, les enseignants qui dispensent ces cours proviennent du Maghreb, ils ont en outre été socialisés et scolarisés en Afrique du Nord. La culture de ces derniers reste malgré différente de celle des jeunes Français d'origine maghrébine, dont les problématiques et les préoccupations restent bien éloignées de celles des enseignants. Il n'est pas impossible alors, comme l'ont précisé Boulot et Boyzon-Fradet que ces enfants restent, à ce titre, doublement stigmatisés ou perçus comme des étrangers. Ces réalités peuvent renforcer la ou les conflictualité (s) socioculturelle (s). Face à cette situation, quelle est la position de la langue maghrébine enseignée en qualité de langue vivante dans les établissements français ?

2.5 L'arabe maghrébin parmi les langues de France ?

Calvet annonce dans le magazine *Sciences humaines* n° 162 de juillet 2005 que la complémentarité de deux langues et cultures est tout à fait envisageable, même s'il s'agit de langues "minorées" comme l'arabe, l'alsacien ou le breton. Il récuse, les propos de certains Corses qu'il qualifie de spirale dangereuse, lorsqu'ils tendent à affirmer que deux langues ne peuvent s'additionner : « *si je suis Corse je ne suis pas Français, et je dois donc parler corse plutôt que français* ». Deslandes, le président de l'Association française des arabisants a gardé un triste souvenir de son passage dans un lycée de centre-ville lorsqu'alors, professeur, il tentait de faire une promotion de l'arabe. Le proviseur rétorqua : « *Nous n'avons pas d'Arabes ici* », *Vous avez des Anglais ?* Ripostait l'enseignant : *Cette insolence lui a valu la porte* ».²⁸² En 1999, Cerquiglini rend son rapport au Premier ministre, qui lui demande de répertorier les « *langues de la France* ». Ce dernier érige un état scientifique des langues assurément parlées sur le territoire de la République. Il en estime soixante quinze, dont une quarantaine parlée dans les territoires d'outre-mer. Le rapport compte aussi parmi les langues « *historiques* » dans l'hexagone à côté du corse, du basque ou du breton, les parlers des anciens départements

²⁸¹In *Les immigrés et l'école*, Recherches universitaires et migrations.

²⁸²Caubet, D. *C'est une erreur d'avoir supprimé l'épreuve au bac. L'arabe dialectal doit être reconnu*, in *Libération*, 14 mars 2000. <http://www.liberation.fr/tribune/0101327757>

français d'Afrique du Nord. Il s'agit notamment de la langue berbère et de l'arabe dialectal maghrébin. Il introduit en parallèle le concept de « *langues dépourvues de territoire* » et recommande la reconnaissance de cinq langues, dans l'ordre : berbère, arabe dialectal, yiddish, romani chib et arménien occidental.

CHAPITRE 6

ÉCART ENTRE LA LANGUE DE L'ÉCOLE ET LA LANGUE FAMILIALE. QUELS MODÈLES DE TRANSMISSIONS ?

Le bilinguisme additif et/ou soustractif est encore aujourd'hui fréquemment usité dans la littérature scientifique contemporaine. Celui-ci fait référence aux effets cognitifs positifs ou négatifs chez l'individu bilingue. Hélot (2007) parle aussi de "bilinguisme d'élite ou de masse", lorsqu'il est désigné chez Varro (1999 in Hélot, 2007) comme une non-reconnaissance du bilinguisme chez les enfants issus de l'immigration. Au vu des enjeux sociaux et cognitifs relatifs à la maîtrise de la langue, un élève dont les productions lexicales et syntaxiques ne correspondent pas aux attentes de l'institution scolaire est très vite sanctionné. Il peut être inféré à ces productions une incapacité cognitive, une difficulté d'apprentissage, un écart dans les références culturelles qui influencent abondamment le comportement enseignant et ses attentes vis-à-vis de l'élève. Mais à l'inverse, cet écart entre la (s) langue (s) de l'élève (arabe ordinaire oralisé) et celle que parle l'école (français normé) peut entraîner des séquelles de conflits internes et externes chez le jeune car il juge « [...] *peu compatibles les appartenances sociales* qui « *le contraignent à se trahir pour être un élève plus « conforme »*.²⁸³

2. Des écarts par rapport à une norme ?

Les représentations sont constitutives de la construction identitaire. « Analyser une représentation sociale, c'est tenter de comprendre et d'expliquer la nature des liens sociaux qui unissent les individus, des pratiques sociales qu'ils développent, de même que les relations intra-intergroupes ». ²⁸⁴ Cette notion est aujourd'hui de plus en plus prégnante dans le champ des études portant sur les langues, leur réception et leur transmission. On observe en particulier que les représentations que les locuteurs se font des langues, de leurs normes, de leurs caractéristiques, ou de leurs statuts au regard d'autres langues influent sur les procédures

²⁸³Bautier, E. *Des points de vue différents qui pointent la complexité de la question langagière : individuelle et sociale, institutionnelle et quotidienne*, Pratiques langagières urbaines, in Enjeux identitaires, enjeux cognitifs, N°130, septembre 2002, p.10-11.

²⁸⁴Bonardi, C. ; Roussiau, N. *Les représentations sociales*, Les Topos, Éd Dunod, 1999.

et les stratégies qu'ils développent.²⁸⁵ Les parcours d'élèves en difficulté scolaire s'expliquent par un ensemble de circonstances se résumant aux vécus familiaux, de parcours scolaires chaotiques et décousus, de conflits avec les agents scolaires et de sanctions institutionnelles courantes. « *C'est au fil de ces parcours que les tensions constitutives de la scolarisation des collégiens de classes populaires se transmutent en conflits de normes entre collégiens et agents de l'institution scolaire dont les conséquences disciplinaires accélèrent à leur tour les processus de ruptures scolaires* ». ²⁸⁶Du reste, les adolescents favorisent généralement un écart de conduite contraire à l'ordre moral de l'école et expriment souvent un rejet du langage prôné, lui, par le corps scolaire. ²⁸⁷Selon Bautier, il serait plus pertinent de montrer les carences « *et les écarts par rapport à la norme scolaire, que de mettre en évidence les processus qui sont à l'œuvre dans la différenciation des élèves* ». ²⁸⁸Petit affirme en revanche, que « *les écarts constatés sont toujours des écarts par rapport à une norme qui est le plus souvent la langue scolairement normée (et non une analyse des caractéristiques des productions [...] renvoyant à un système spécifique)* ». ²⁸⁹

Delamotte-Legrand (2006 : 37), offre un schéma qui repose sur l'écart entre pratiques sociales et pratiques scolaires, les conflits de représentation et la diversité langagière et culturelle dans le cadre scolaire. Selon elle, la notion d'écart doit prendre une dimension positive, afin de mieux saisir les tensions issues des différentes cultures dans, et hors de l'école. L'écart prend alors une importance négociable, permettant une mise en place des dispositifs ou des approches qui favorisent l'intercompréhension, entre les pratiques sociales et celles, en cours, au sein de l'institution scolaire.

Selon Calvet,²⁹⁰ il n'y a pas vraiment de conflits entre les langues, plutôt entre ceux qui la parlent et derrière eux, entre des intérêts, sociaux, économiques et politiques. La notion d'écart se prête à une profusion d'interprétations, qui dépendent du cadre de référence particulier dans lequel elle est employée. Dans le dictionnaire en langue française (2005),

²⁸⁵Dabène, L. *L'image des langues et leur apprentissage*, in Matthey M. (dir.) *Les langues et leurs images*. Neuchâtel : IRDP. 1997, p.19-23.

²⁸⁶Millet, M. ; Thin, D. *Ruptures scolaires et conflits de normes*, GRS (CNRS/Univ.Lyon2/ENS-Ish) in *Nouveaux Regards*, n° 32, 2006, p.12-16.

²⁸⁷Ibidem

²⁸⁸Bautier, E. *Pratiques langagières, pratiques sociales : de la sociolinguistique à la sociologie du langage*, Édition L'Harmattan, 1995. p. 12.

²⁸⁹In Bautier E. *Pratiques langagières et scolarisation*, in *Revue Française de Pédagogie*, n° 137, octobre-novembre-décembre 2001, 117-161.

²⁹⁰Calvet, L-J. *L'écologie des langues*, in *Sciences humaines* n° 162, juillet 2005.

l'écart renvoie à l'action de s'éloigner d'une règle intellectuelle, d'une norme ou des conventions préétablies.

Les recherches qui traitent de la norme mettent l'accent sur le rapport identitaire des jeunes au langage, alors même que ces recherches s'intéressent peu aux impacts de ce rapport sur les apprentissages scolaires, et à l'acceptation des compétences plurilingues des groupes d'origine maghrébine, dans le cadre scolaire et dans un contexte domestique. Afin de mieux saisir et de réfléchir sur les situations d'écart creusé entre l'école et les cultures sociales des élèves issus de milieux populaires et périphériques, la didactique des langues propose des axes de travail, visant à mieux articuler les différents contextes de développement de l'enfant. Il s'agit de voies possibles pour que les enseignants deviennent à leur tour des « passeurs de frontières ». ²⁹¹ Bautier ²⁹² a pu le montrer dans sa recherche sur la norme caractéristique de la langue populaire, en partant d'un exemple syntaxique concret, dans le cadre d'un entretien avec une adolescente franco-maghrébine : « *Elle a dit à ma mère qu'il faut que je suis pas les autres, il faut que je suis les amis qui sont bien* ». L'écart (Delamotte-Legrand, 2006 : 37) prend une importance négociable, permettant une mise en place des dispositifs ou des approches qui encouragent l'intercompréhension, entre les pratiques sociales et celles au sein du champ scolaire.

Pourtant, le seuil de la maison familiale représente une frontière culturelle concrète. Manigand (1993) ²⁹³ estime que l'absence de compromis dans les pratiques familiales et éducatives ne permet pas de diminuer l'écart existant entre la culture d'origine et la culture de la société d'accueil. Cette absence fait apparaître de larges contradictions dues à l'impossibilité de transposer des règles de conduites dans un autre champ, que celui dans lequel elles ont été conçues. Le terme "monde" : « *suggère qu'entrer dans une autre langue, c'est aussi entrer dans un autre universel, s'intégrer dans une autre communauté, s'habituer à une autre manière de s'exprimer et de voir la réalité. Plus l'écart se creuse entre les*

²⁹¹Sabatier C. «Les "passeurs de frontières"», in Mochet, M.-A.; Barbot, M.-J.; Castellotti, V.; Chiss, J.-L. ; Develotte, C. ; Moore, D. *Plurilinguisme et Apprentissages*, Mélanges Daniel Coste, Lyon, ENS-Éditions, collections Hommages, 2005.

²⁹²Bautier, E. ; Branca-Rosoff, S. *Pratiques linguistiques des élèves en échec scolaire et enseignement, Ville-École-Intégration Enjeux*, n° 130, septembre 2002, p.3.

²⁹³ In Akkari, A. *Les jeunes d'origine maghrébine en France: Les limites de l'intégration par l'école*, in *Esprit critique*, Volume 3, N°8, aout 2001.

cultures en contact, plus le biculturalisme tend vers le déséquilibre, au profit de l'une des deux cultures ». ²⁹⁴

Dans cette étude, nos lectures nous mènent parallèlement à des développements qui conduisent vers des données négatives tandis que d'autres nous orientent vers du positif (de même que dans l'enquête de terrain en dernière partie). Cette situation tend à refléter des réalités contemporaines plurilingues et pluriculturelles en terrain hexagonal de l'après Trente-Glorieuses. Dans un contexte migratoire, les familles d'origine nord-africaine doivent faire face à une recomposition de leur répertoire langagier, depuis quelques décennies maintenant. Faut-il alors réduire l'écart linguistique, le maintenir ou à défaut le travailler ? Cette question reste encore en suspens. Attachons-nous maintenant à observer les modèles de transmission notables dans les familles de descendance migrante?

2.1 Transmission linguistique et pluralité identitaire

L'aventure migratoire engage une rupture des liens sociaux ancestraux, un bouleversement géographique et un souhait de mobilité sociale. Les migrants de 1^{ère} génération, en arrivant dans le pays d'accueil ont vécu une situation d'immersion presque totale, dans la mesure où ils ont fait face à la réalité d'une situation que Calvet (1987)²⁹⁵ décrit comme *un type de plurilinguisme à langue dominante unique*. Nos lectures tendent à montrer que la langue maternelle des immigrés est souvent reléguée au banc des accusés, car la diversité des répertoires langagiers des jeunes scolarisés serait limitée en moyens et en ambition. La langue familiale de ces derniers symbolise la continuité entre le pays d'origine et la famille. La maîtrise de la langue des parents permet, nous semble-t-il, de maintenir son identité culturelle ; c'est la résultante d'un métissage linguistique propre aux populations d'ascendance migrante. De nombreuses enquêtes révèlent également la vitalité des pratiques langagières, qui établit chez ces jeunes une capacité de créativité linguistique, dans l'espace scolaire et extrascolaire (code-switching par exemple). Pourtant et d'après certains chercheurs, le bilinguisme non valorisé, et certains facteurs extralinguistiques liés

²⁹⁴ Beziers, M ; Van Overbeke, M. *le bilinguisme. Essai de définition et guide bibliographique, Cahier de l'institut de langues vivantes*, Université catholique de Louvain, 1968, p. 133.

²⁹⁵ In *Langues et Cité, Plurilinguisme et migration*, Novembre 2008, N° 13.

principalement à l'éducation familiale feraient grandement obstacle à un bon apprentissage du français.

Dans cette thèse, nous distinguons le "bilinguisme en soi" potentiellement plutôt roboratif (force et sécurité), enrichissant et stimulant, du "bilinguisme en fait" (faiblesse et insécurité linguistique) qui actuellement est perçu comme contre-productif en contexte scolaire français (Lefranc, communication informelle). La transmission des cultures et langues d'origines des parents maghrébins est confrontée à une opposition de deux modèles tradition *et* modernité, reproduction *et* rupture. Calvet rappelle que le choix effectif de transmission des parents en contexte migratoire dépend du regard posé sur ces idiomes : « *dans certaines communautés linguistiques, [...] les locuteurs ne transmettent pas à leurs enfants la langue qui leur a été transmise par leurs parents. Cette non-transmission tient elle-même à différents facteurs parmi lesquels, les représentations linguistiques jouent un rôle central : on est peu porté à donner en héritage à ses enfants une langue dont on considère qu'elle est inutile, minorée, condamnée à disparaître ou tout autre caractère négatif* ». ²⁹⁶

La république métissée, réalité géographique que représente la France du 21^{ème} siècle ²⁹⁷, où la langue structure le monde qui nous environne et détermine au fond notre façon d'appréhender la réalité, influe sur le comportement des individus et sur leur acte de communication. À ce titre, la contribution de Labov dans le champ de l'étude de la production de données est essentielle: « *le langage est une forme de comportement social [...]. Les enfants grandissant dans l'isolement ne l'emploient pas ; seuls s'en servent les êtres humains placés dans un contexte social, lorsqu'ils se communiquent leurs besoins, leurs idées, leurs émotions. Les individus sont façonnés par la culture dans laquelle ils évoluent [...] la langue qu'ils emploient au quotidien étant un élément capital de cette culture, qui à son tour façonne la manière d'utiliser cette langue [...]. La valeur que la société attribue au bilinguisme a une influence directe sur la motivation des parents de transmettre leur héritage linguistique [...]* ». ²⁹⁸ Ainsi, il subsiste une distinction évidente effectuée par le biais des langues de prestige parlées par les enfants d'origine européenne occidentale comme l'anglais ou l'allemand; contrairement aux langues parlées par les locuteurs d'origine maghrébine à qui on attribue que trop souvent un bilinguisme de type "soustractif".

²⁹⁶Calvet, L-J. *Le marché aux langues : les effets linguistiques de la mondialisation*, Paris, Éditions Plon, 2002, p.164.

²⁹⁷Public Sénat, « Noirs de France », 20 novembre 2012.

²⁹⁸Labov, W. *Sociolinguistique*, Paris, Éditions de Minuit, 1976.

L'enfant qui parle la langue maternelle la moins prestigieuse (en l'occurrence l'arabe ou le berbère) peut faire face à une double contradiction : d'un côté, il éprouve de l'admiration et de l'hostilité face à la langue prestigieuse, et de l'autre, il est lié affectivement à sa langue maternelle qu'il dévalorise.²⁹⁹ La famille est le lieu où peut s'effectuer la transmission des langues d'origine des parents d'une part, et, d'autre part, l'acquisition de la variété de français parlé par les parents, à savoir un français fortement marqué par les conditions mêmes de son acquisition (transmission contrariée voire honteuse). Une quelconque aspiration à perpétuer les langues et cultures d'origine, requiert sans conteste une pratique assidue. Cette pratique « *constitue [...] l'outil par excellence de la perpétuation de la culture d'origine [...]* ». ³⁰⁰ Pour reprendre les termes de Bernabé, ³⁰¹ la langue maternelle et la langue seconde doivent être dans une relation de *duo* et non pas de *duel*. « *Si les deux langues sont également valorisées par les milieux et perçues comme telles par l'enfant, la situation contextuelle est créée pour un développement harmonieux de la bilinguïté, c'est-à-dire que l'enfant apprendra à manipuler deux langues, de façon à pouvoir en bénéficier sur le plan cognitif* (Lambert, 1977) » dans le cadre "d'un parent, une langue" par exemple. Nous défendons ici l'analyse de chercheurs pour qui le bi-plurilinguïsm des enfants de migrants n'altère pas le développement de l'enfant tel que le prétend le sens commun mais, au contraire, permet en principe qu'elle que soit la langue « *l'estime de soi, est un gage pour un meilleur apprentissage de la langue seconde et de l'ensemble des acquisitions. Les travaux des linguïstes et des psychologues le montrent, c'est une richesse pour les enfants de quelque point de vue qu'on le considère et pour toutes les langues, et donc cela reste vrai pour celles des familles migrantes en France : l'arabe, le kabyle, le bambara, le soninké, le turc, le lingala... De plus, pour ces enfants, à l'enjeu de connaissance se surajoute une dimension affective forte, c'est la langue de leurs parents, la langue de la transmission* ». ³⁰²

Certaines pratiques peuvent favoriser la transmission. Ainsi, le N°2 des Cahiers de l'Observatoire intitulé *Migrations et Plurilinguïsm en France* révèle quelques textes qui se focalisent sur les pratiques de transmission. On y rappelle que certains facteurs d'ordre

²⁹⁹Gardner, R.C. ; Lambert, W.E. *Attitudes and motivation in second language learning*, Rowley, Newbury House, 1972.

³⁰⁰Zéhraoui, A. *Familles d'origine algérienne en France : étude sociologique des processus d'intégration*, Paris, Éditions Ciémi-L'Harmattan, 1999, p. 116.

³⁰¹Bernabé, J. *La relation créole-français : duel ou duo ? Implications pour un projet scolaire, Langues et Cultures régionales de France*. In Christos Clairis et al. *État des lieux, enseignement, politiques* : Paris, L'Harmattan, coll. « Logiques sociales », 1999 p. 35-52.

³⁰²Bentolila, A. *La maternelle : au front des inégalités linguïstiques et sociales*, Rapport commandé par Xavier Darcos, Ministre de l'éducation nationale, décembre 2007, p. 29.

familiaux et sociaux ont tendance à favoriser la transmission ou encore l'acquisition des langues. Ainsi : « *la volonté des parents de transmettre la langue, la plus ou moins grande compétence des parents en français, des séjours réguliers dans le pays d'origine, l'absence de stigmatisation par l'entourage, reprocher à l'enfant de mal parler l'arabe risque de provoquer des blocages. Enfin, l'entourage arabophone (au-delà de la famille nucléaire) ; le rôle d'interprète que peuvent jouer les enfants lorsque les parents (ou l'un des parents) maîtrisent insuffisamment le français ; la « valorisation » de la langue à travers les médias et la création artistique* » constituent autant de facteurs que la transmission des langues.³⁰³

Moore (2006) observe que dans les situations où la famille nucléaire se trouve coupée du reste de la famille ou d'un groupe linguistique partageant la langue d'origine, celle-ci tend à se perdre. En outre, « *pour beaucoup de familles migrantes qui sentent leur héritage linguistique menacé, le souhait des parents de protéger leurs langues les pousse à opter pour leur usage préférentiel comme contrepoids à celle en usage dans la société environnante* ». ³⁰⁴ À mesure que leur séjour se prolonge, les immigrés tendent à basculer vers l'usage du français en famille. C'est ainsi que la part de la francophonie monolingue ne cesse de croître depuis 100 ans (INSEE, 2002). Zéhraoui (1999) constate que, sur un échantillon de quatre vingt personnes, cinq ne savent ni lire ni s'exprimer en langue arabe, vingt deux la comprennent mais ne la parlent pas, quarante six la parlent et sept s'expriment, lisent et écrivent en arabe.³⁰⁵

L'enquête de l'INED de 1999, dont les informations sont résumées dans Héran/Filhon/Deprez/ (2002), montre que le berbère se transmet moins bien que l'arabe maghrébin. En outre, les Kabyles (qui sont la population berbère la plus anciennement établie en France) sont plus francophones, y compris au sein des familles. En revanche, en milieu marocain, (Chleuhs ou Rifains : 2 groupes berbères), la cellule familiale résiste encore largement à l'emploi du français. La génération des parents (primo arrivants) n'a pas connu les bancs de l'école et est habituellement arrivée en France avec une connaissance très limitée du français.³⁰⁶ Globalement, les parents immigrés ayant des enfants scolarisés au collège optent majoritairement pour le français. Dans six familles immigrées sur dix, le père comme la mère s'expriment essentiellement en français avec leurs enfants. [...] La pratique du

³⁰³ In *Langues et Cité, Plurilinguisme et migration*, Novembre 2008, N° 13.

³⁰⁴ Moore, D. *Plurilinguismes et école*, Éditions Didier, collection LAL, Paris, 2006, 320 p.

³⁰⁵ Zéhraoui, A. Cit.op. p. 123.

³⁰⁶ Héran, F. ; Filhon, A. et Deprez, C. *La dynamique des langues en France au fil du XXe siècle*, in *Population et sociétés*, (Bulletin de l'Ined), 2002, N° 376.

français est plus étendue chez les familles originaires d'Algérie, d'Afrique subsaharienne ou du Portugal qui ont vécu la colonisation ou chez celles qui sont issues de courants migratoires anciens. À l'opposé, elle est très minoritaire pour les immigrés venus récemment de Turquie : seuls deux parents sur dix issus de ce pays s'adressent dans cette langue à leur enfant.³⁰⁷

L'absence de statut officiel pour la langue d'origine en France, les incertitudes des enfants face aux deux cultures et aux deux langues, ainsi que la pénible recherche d'une identité peuvent cumuler un certain nombre de facteurs négatifs tels que l'insécurisation et /ou la faiblesse. Ces derniers pouvant potentiellement exercer une pression sur les conduites langagières des enfants issus de l'immigration maghrébine.

L'arabe dans sa forme de dialecte maghrébin est aujourd'hui parlé par nombre de citoyens français : c'est l'arabe maghrébin d'immigration (Lefranc et Sefta, 1982). Ces groupes linguistiques connaissent des histoires et des trajectoires distinctes, à l'image de l'ensemble des flux migratoires, émanant d'Afrique du Nord qui ont surtout été engendrés par l'histoire coloniale.³⁰⁸ La fonction de transmission s'inscrit dans le prolongement d'une histoire : « *la mission de la mémoire est socialisatrice, en ce qu'elle participe à la construction identitaire d'un sujet social. Elle mobilise des mémoires de ralliement, sinon à une norme collective en tout cas à une même appartenance. Elles ont en commun l'intériorisation d'un « nous » et la restitution de ce « nous » dans son intériorité. La fonction de transmission s'appuie donc sur la mémoire collective en même temps qu'elle participe à sa construction* ». ³⁰⁹

2.2 La transmission: quelques chiffres

Dans le cadre d'une étude centrée sur le bilinguisme enfantin, traité dans son contexte familial et selon l'enquête *Famille* (Héran, Filhon et Deprez ; 2002 ; Lefèvre et Filhon, 2005),³¹⁰ environ un quart de la population vivant en France métropolitaine n'avait pas reçu exclusivement la langue française dans son enfance, une moitié ayant hérité d'une langue régionale et l'autre moitié d'une langue d'immigration. Selon Matthey, une langue héritée

³⁰⁷INSEE, *Recensements de la population, Les immigrés en France*, édition 2005, p.8.

³⁰⁸Barontini, A. *Pratiques et transmissions de l'arabe maghrébin en France*, CRÉAM-La CNAD, Langues et Cité, Octobre 2009, N°15.

³⁰⁹Ciosi, L. et Vassort, M. *Les mémoires de l'immigration à Marseille, lieux, récits, projets*, in rapport final du Ministère de la Culture et de la Communication Direction de l'Architecture et du Patrimoine, Janvier 2008, p. 18.

³¹⁰Héran, F. ; Filhon, A. et Deprez, C. *La dynamique des langues en France au fil du XXe siècle*, in *Population et sociétés*, N° 376, février, 2002, p.1-4.

désigne donc une (variété de) langue apprise dans l'entourage familial, généralement dans la socialisation primaire (la plus structurante et la plus résistante), qui est différente de la (variété de) langue locale : ³¹¹ « *Seul un tiers des locuteurs ayant "reçu en héritage" une langue minoritaire (langue étrangère ou dialecte ou langue régionale) la transmet à ses descendants* ». ³¹²Dans le tableau ci-dessous et selon Deprez, c'est en région parisienne qu'on rencontre le plus de langues et les taux de retransmission y sont souvent plus élevés : portugais 77 % ; arabe 67 % ; espagnol 55 % ; italien 35 % (mais berbère 47 % et anglais 45 %). Il n'est pas commode de cerner le degré de compétence dans les langues déclarées ainsi que les modalités de leur transmission.

Langue	Taux de retransmission	%
Turc	109 000	86,6
Cambodgien (khmer)	23 000	69,9
Portugais	549 700	67,4
Arabe	934 000	65,3
Vietnamien	73 000	54,9
Anglais	203 900	51,7
Berbère	195 000	50,7
Espagnol	641 000	38,5
Russe	32 000	27,5
Italien et dialectes d'Italie	768 000	27,4
Polonais	235 000	25,6

En outre, et selon l'étude mentionnée par Deprez (voir tableau ci-contre), la pérennisation des langues émanant des flux d'immigrations les plus anciens sont ceux dont la pratique a le plus décliné, l'augmentation de la durée du séjour en France engendre une fragilisation notable de la transmission. On remarque pourtant selon elle une certaine continuité dans la pratique et la transmission de l'arabe.³¹³ Plus les immigrés sont arrivés jeunes ou sont établis en France depuis longtemps, moins ils utilisent leur langue maternelle, et plus

³¹¹Matthey, M. *Transmission d'une langue minoritaire en situation de migration: aspects linguistiques et Sociolinguistiques*, in *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, N° spécial 2010/1, p. 237-252.

³¹²Clanché, F. *Langues régionales, langues étrangères: de l'héritage à la pratique*. In INSEE Première, 2002, N° 830.

³¹³Deprez, C. *Les langues de migrants dans l'enquête famille de 1999*, in *Langues et Cité, Plurilinguisme et migration*, Novembre 2008, N° 13, p. 7.

le cercle des personnes avec lesquelles ils l'emploient est restreint.³¹⁴ Selon Marcellesi et Guespin,³¹⁵ la glottopolitique met en avant diverses approches qu'une société a de l'action sur le langage, qu'elle en soit consciente ou non consciente. Le terme *glottopolitique* est nécessaire pour englober tous les faits de langage. « La glottopolitique est [...] une pratique sociale, à laquelle nul n'échappe (on "fait de la glottopolitique sans le savoir", qu'on soit simple citoyen ou ministre de l'économie) ». À ce titre, les glottopolitiques familiales diffèrent suivant les sous-groupes. Les oppositions les plus pertinentes sont géographiques (Algérie / Maroc / Tunisie), linguistiques (langues arabes / langues berbères) et familiales (couples non mixtes / couples mixtes). Selon certaines études partielles, les Marocains sont en majorité fortement attachés à la conservation de la langue des origines (arabe ou berbère) ; les Algériens un peu moins. Concernant les stratégies de communication, l'usage du français seul est prépondérant dans le cas des familles mixtes.³¹⁶

L'INSEE³¹⁷ avec le concours de l'INED³¹⁸ décrit une France plurilingue et un patrimoine linguistique très diversifié : 26% des Français, soit 11,5 millions de personnes ont été élevées par des parents parlant une autre langue que le français à la maison. À la question « *En quelles langues, dialectes ou « patois » vos parents (avec une distinction père/mère) vous parlaient-ils d'habitude quand vous étiez enfant, vers l'âge de 5 ans ?* », 26% ont répondu se souvenir que leur parents leur parlaient une autre langue (transmission orale uniquement). Pour 18% d'entre eux, cette autre langue était parlée à la maison en association avec le français, occasionnellement pour 10% et habituellement pour 8%. Seulement 8% ont répondu ne pas avoir été élevé du tout en français.

Dans la moitié des cas, les langues transmises par les parents sont des langues régionales ou frontalières, dans l'autre moitié des cas, il s'agit des langues de l'immigration transmises avant ou après leur arrivée en France. Cependant, la transmission de ces langues diminue fortement au fil du 20^{ème} siècle, de génération en génération.³¹⁹ Alain Rey dispose d'une vision opposée de l'usage de la langue française, ce dernier prône un français contemporain des cités. Il use d'un néologisme pour synthétiser les emprunts à l'opposé de

³¹⁴INSEE, La maîtrise du français, Les immigrés en France, édition 2005, p.54.

³¹⁵Guespin L.; Marcellesi, J.-B. *La littérature comme force glottopolitique : le cas des littératures francophones*, in *Glottopol* Revue de sociolinguistique en ligne, janvier 2004, N°3.

³¹⁶Caitucoli, C. Résumé du rapport de recherche. *L'hétérogénéité linguistique des élèves et des étudiants dans l'Académie de Rouen : répertoires, pratiques, représentations*, février, 1999, p.1-10.

³¹⁷Institut national de la statistique et des études économiques

³¹⁸Institut national des études démographiques

³¹⁹Van Dixhoorn, L. *Langues de France : recensement d'un patrimoine linguistique*, in *RFI* Mars 2002. http://www.rfi.fr/francais/languefr/articles/072/article_285.asp

Bentolila : « "La grande métisserie". "Il n'y a pas de frontières pour les mots. La langue est à tout le monde. Pour elle, il n'y a pas de ministère de l'Immigration ». Le patron du Robert, qui a toujours eu une tendresse pour les argots, en rappelle une constante : « *C'est un milieu social spécifique qui se fabrique un langage. Alors que paradoxalement « Quand on parlait d'argot en 1900, c'était celui issu des milieux délinquants, des casseurs, des prostituées ».*³²⁰ Ainsi, on peut observer que l'usage d'une langue et que les forces respectives des parlars sont loin d'être figés ou fixés dans le temps ou dans l'espace. Une langue orale/ et ou écrite évolue, voire change en fonction de son histoire, de ses interactions sociales et / ou politiques. Les parlars jeunes représentent quant à eux le nouveau creuset des usages langagiers contemporains, ils restent pourtant stigmatisés, car ils demeurent bien éloignés de la norme qu'imposent les grammairiens et/ou les didacticiens dans les champs scolaires ou extrascolaires français. Ainsi que nous avons pu le voir dans la première partie de cette étude, l'utilisation consciente ou inconsciente (argot, accent de quartier) reste fondamentalement handicapante dans le quotidien des jeunes Français issus de l'immigration, notamment dans leur recherche d'emploi.

Les discours scientifiques analysent l'inscription durable de ces familles en France à partir du degré de déperdition des langues natales des parents : une enquête de l'INED publiée en 1994 témoigne du taux de perte dans la transmission de la langue maternelle entre enfants et parents : « il est de plus de 55% pour le portugais, 50% pour l'arabe, [...] ³²¹ ». Alors que certains représentants de cette génération trouvent dans les incertitudes de la transmission les moyens mêmes de s'autoproduire en choisissant les éléments qu'ils gardent ou qu'ils rejettent de l'une et l'autre culture, d'autres jeunes produisent une ethnicité réactive.³²² Le niveau de français des jeunes dépend, entre autres, de son degré d'utilisation au sein du domicile familial et de la communication intrafamiliale parents/enfants : « *L'individu tente d'adapter son comportement langagier au groupe auquel il aimerait appartenir. L'identité se construit, se confirme et se restructure à travers les emplois successifs des figures identitaires* ».³²³

La transmission de l'arabe dialectal reste une dimension culturelle pertinente, notamment pour distinguer les couples qui transmettraient de ceux qui ne transmettraient pas

³²⁰Fleury, A. *Le linguiste et les frolos*, in Le Journal du Dimanche, Dimanche 30 Septembre 2007.

³²¹Filhon, A. *Langues d'ici et d'ailleurs, Transmettre l'arabe et le berbère en France*, in Cahiers De L'ined, 2009. p.19.

³²²Sicot, F. Dossier Jeunes et Intégration N°50, *Quelle transmission culturelle pour les jeunes des quartiers de relégation ?*, 2003, p.6.

³²³Lüdy, G et Py. B. *Être bilingue*, Berne, Peter Lang, 1995. p. 223.

« [...] car sa dégradation [...] donnerait à voir dans la langue des enfants, [...] l'indice d'une perte d'identité » (Lüdy et Py, 1995). Il faut en outre marquer la confrontation entre cultures de l'oralité (dévalorisées dans la société française et parmi les lettrés des autorités académiques des pays arabes) et culture écrite et notamment dans les parlers berbères. Le statut dominé ou minoré de l'arabe dialectal en France fait que la question de la transmission de la langue devient un indicateur peu significatif d'une différence culturelle au quotidien, sauf pour constater l'absence de différence culturelle entre les couples composés de deux personnes d'origine maghrébine, et ceux dont les cultures diffèrent.³²⁴ Ainsi, la notion de transmission de langue importe peu ici puisque leur statut de langues "non langues" (car non écrites) prévaut. Pour la grande majorité des enfants issus de l'immigration maghrébine, la langue française standard a été transmise dans leur prime enfance par au moins un de leurs parents. À la génération suivante, les descendants devenus eux-mêmes parents s'expriment en français avec leurs enfants, dans 99 % des cas. Lorsqu'un des deux parents n'est pas immigré, la transmission du français pendant l'enfance est automatique et spontanée ; c'est même la seule variété transmise dans 65 % des cas. Seuls les enfants de deux parents turcs ou asiatiques parlent le moins souvent français avec leurs parents (respectivement 54 % et 66 %). La singularité de l'héritage linguistique des descendants de deux parents d'origine asiatique (et turque) s'amoindrit fortement à la génération suivante : neuf sur dix parlent français avec leurs enfants vivant en France.³²⁵

Les discours mécanicistes et factuels politico-médiatiques sur la langue influent sur les pratiques langagières et visent à uniformiser les discours, à marginaliser les moyens linguistiques oraux ou écrits (Sériot). Les chiffres montrent que si les langues parentales sont nettement moins transmises aux générations suivantes, le bilinguisme *arabe-français* en France s'élève encore à presque 40% des déclarants et le bilinguisme *berbère-français* à environ 20%. Non seulement l'arabe est la langue d'immigration la plus parlée en France mais le berbère est également l'une des dix langues les plus parlées, pendant que le français progresse inéluctablement en conjonction avec les langues parentales, dans un rapport de *bilinguisme pratique*. « Les échanges linguistiques familiaux sont majoritairement

³²⁴Héran, F. ; Filhon, A. et Deprez, C. *La dynamique des langues en France au fil du XX^e siècle*, in *Population et Sociétés*, n°376 (février), INED, 2002.

³²⁵Ibidem

bilingues ». ³²⁶ Pour Filhon, le choix de ne pas transmettre s'explique aussi pour certains parents, dans la volonté de s'éloigner du stigmaté « Arabe de banlieue » par le simple fait de parler la langue familiale. ³²⁷

Certains adultes s'emploient à ne pas transmettre la langue de leurs ancêtres à leurs enfants dans l'espoir que ces derniers échappent à la désignation « Arabes de cités ». Leurs descendances, elles, composent avec ce complexe processus de transmission des mémoires intergénérationnelles (lié à leur histoire, ce qui fût et est le cas également des Français des régions parlant des langues régionales), face à une politique hégémonique, métalinguiste et monolingue, qui impose un discours normé et académique de la langue française. « *La langue qualifiée de maternelle (arabe ou berbère familial) ne correspond à aucun objet linguistique, mais elle résume des associations et des réseaux de figure rhétorique de métaphores qui diffèrent selon les moments historiques et sociaux des discours qui en font emploi* ». ³²⁸

En se basant sur des analyses de phonétique acoustique, Fagyal tend à penser que les langues nord-africaines se transmettent de moins en moins dans l'Hexagone : « *c'est l'effet indirect sur ce qu'on appelle « accents des banlieues » du contact avec les « langues d'héritage » d'Afrique du Nord, les plus répandues en France, lors des dernières grandes vagues d'immigration d'après-guerre: la plupart des jeunes ne le parlent pas, ou pas bien. L'arabe ou le berbère et le portugais par exemple n'étant pas beaucoup mieux transmis aux générations suivantes, que l'ensemble des langues de France autres que le français, qu'elles soient régionales ou de l'immigration* ». ³²⁹

Selon Filhon, ³³⁰ les familles exerçant des métiers de niveaux « supérieurs » ou « intermédiaires » sont majoritairement ceux qui affirment exclusivement transmettre le français ou en association avec leur langue d'origine. En revanche, les milieux sociaux

³²⁶Filhon, A. *Langues d'ici et d'ailleurs, Transmettre l'arabe et le berbère en France*, in *Cahiers De L'ined*, 2009. p.90.

³²⁷Filhon, A. *Langues d'ici et d'ailleurs, Transmettre l'arabe et le berbère en France*, in *Cahiers De L'ined*, 2009. p.90.

³²⁸Sériot, P. ; Tabouret-Keller, A. *Le discours sur la langue sous les régimes autoritaires*, in *Cahiers de l'ILSL*, N° 17, 2004, p. 277-278.

³²⁹Fagyal, Z. *Accents de banlieue, Aspects prosodiques du français populaire en contact avec les langues de l'immigration*, L'Harmattan, 2010, p.8.

³³⁰Filhon, A. *Langues d'ici et d'ailleurs, Transmettre l'arabe et le berbère en France*, *Cahiers De L'ined*, 2009. p.126.

défavorisés notamment les inactifs, transmettront davantage l'arabe ou le berbère. En effet, les migrants pauvres et illettrés s'expriment moins en français et utilisent ainsi davantage leur langue native avec leurs enfants, qui subséquemment parlent le mieux les deux langues, celle de leurs parents (arabe ou berbère) et celle de leur socialisation (français standardisé). Pourtant : « *les enfants franco-algériens, franco-marocains, franco-tunisiens bilingues se voient rarement accoler cet attribut, comme si le bilinguisme était l'apanage de groupes nantis ou de langues dominantes* ». ³³¹

En contexte post-migratoire ou minoritaire, la transmission des langues est généralement perçue en terme de maintien / ou perte, lesquels affectent toujours l'idiome en situation de minorisation (Sabatier : 2004: 163). Pour Deprez (1994 : 18) ³³² cette situation illustre les divers champs et étapes qui mettent en avant le phénomène de maintien ou perte de langue des familles issues de l'immigration à travers trois générations : La 1^{ère} génération apprend la langue dominante du pays d'accueil dans lequel elle s'installe. La 2^{ème} parle cette langue et saisit relativement encore la langue d'origine des parents issus de la 1^{ère}. La 3^{ème} ne comprend plus la 1^{ère} dans un processus d'assimilation, au profit de la langue dominante. Cette langue familiale est en contexte migratoire et à ce titre, elle subit certaines influences émanant du répertoire verbal et syntaxique français. Cet idiolecte parental connaît donc naturellement des mutations et évolutions notables, et diffère en conséquence de celle du pays d'origine.

Le bilinguisme fléchissant des jeunes Français d'origine maghrébine souffre d'une image entachée par des réalités sociales et politiques. Il nous semble que le multilinguisme original de ces populations traverse des difficultés surmontables, même si ses générations nouvelles semblent fréquemment se diriger vers une forme d'abandon de leur héritage culturel et linguistique, y compris au sein de familles dont l'ambition est diamétralement opposée: « *la langue maternelle constitue un facteur d'intégration socioculturelle et d'équilibre psychologique. Il existe une corrélation entre la bonne ou mauvaise maîtrise de la langue maternelle, d'une part, et le succès ou l'échec scolaire, d'autre part* ». ³³³

³³¹Gadet F. ; Varro G. (dirs). *Le « scandale » du bilinguisme*. Langues en contact et plurilinguismes, in *Langage et Société* n° 116, juin, 2006.

³³²In Deprez, C. *Les enfants bilingues : langues et familles*, in *Écarts d'identité*, N°67, p.34.

³³³Renard, R. *Aspects psycholinguistiques d'acquisition d'une langue nouvelle*, in FORGES, G. (Ed.), *Enfants issus de l'immigration et apprentissage du français langue seconde*, Didier Érudition Paris, CIPA, Mons, 1995.

2.3 Un modèle empirique de la transmission

Aujourd'hui l'école de la République fait incontestablement face à une diversité culturelle et linguistique que l'on ne peut occulter. À cet effet, Le Nevez, et après avoir procédé à une enquête de terrain effectuée auprès de professeurs stagiaires à l'IUFM d'Alsace en 2007/2008, s'est focalisé sur la sensibilisation à la diversité linguistique, et à l'interculturalité chez les professeurs des écoles en Alsace. Le chercheur soutient que les enfants qui parlent d'autres langues que le français à la maison relèvent des défis différents dans la littératie, et dans l'apprentissage à ceux de leurs homologues monolingues. « *When asked about the language diversity in these classes, 60% of participants said that they had pupils who spoke languages other than French at home in their class. [...] Participants were frequently confronted with linguistically diverse classes, but they too were a linguistically diverse group with a large majority of participants speaking other languages. 41% of participants reported that they spoke one language in addition to French, 44% two or more languages with only 10% reporting they did not speak another language [...] it is a fact that children who speak languages other than French at home face different challenges in literacy and learning to their monolingual counterparts*». ³³⁴ Le Nevez affirme que lorsque la question de la diversité linguistique dans ces classes a été exprimée, 60 % des participants déclaraient qu'ils avaient des élèves s'exprimant dans une autre langue que le français à la maison. 41 % ont noté qu'ils avaient des élèves qui parlaient une langue en plus de français à la maison, tandis que 44 % d'entre eux s'exprimaient dans deux ou plusieurs langues, seulement 10 % avouaient ne pas parler dans une autre langue.

2.4 Les pratiques linguistiques dans la famille maghrébine et ses descendances

La famille maghrébine est une famille à structure agnatique où nombre de valeurs évoluent autour du prestige social découlant du mérite. Parvenir à acquérir la considération des autres est une réelle obsession, qui détermine les situations les plus minimales. ³³⁵ Notre intérêt se porte à la langue et aux parlers des enfants descendants de l'immigration

³³⁴Le Nevez, A. "Perceptions of diversity in the classroom: An action-research project on intercultural and linguistic awareness in Alsace", Strasbourg, 2009, p. 10.

³³⁵Debray R. *À demain de Gaulle*, Gallimard, Paris, 1990.

maghrébine, parce que tel qu'a pu l'écrire Debray³³⁶, « *la langue n'est pas un instrument, mais un milieu de vie, le fil d'or d'une vitalité longue et singulière* ». Au-delà des barrières sociales, et comme le montrent d'innombrables travaux de psychologues et neurophysiologistes, elle constitue le creuset même de l'identité de chacun.

La plupart des familles ont été porteuses d'un projet et d'une volonté d'ascension sociale en quittant leur pays d'origine. Les relations familiales ont été avant tout basées sur l'honneur et le respect des aînés par les enfants. Pourtant, les pères de 1^{ère} génération ont été socialement disqualifiés par les autorités qui voyaient en eux, de simples immigrés au statut d'ouvrier. Dans le cadre de sa thèse soutenue en 1985, Zéroulou retranscrit un extrait d'interview qu'elle a consacré à la famille A, dont la première fille a entrepris de longues études : « *Mon père, il a toujours lutté, ce n'est pas quelqu'un qui se résigne [...] au début il est venu pour faire de l'argent comme tous les autres mais ses projets il ne les a jamais réalisés, il n'a toujours pas de maison en Algérie, maintenant ses projets c'est nous, c'est l'école. Il ne parle plus de retour maintenant...* ».³³⁷ En situation migratoire, les parents se sont vus renforcer les principes propres à la structure traditionnelle ainsi que les éléments du contrôle social, qui ne seront pas sans conséquences sur l'éducation des enfants. Comme l'ont constaté Attias Donfut et Wolff (2009) « *l'épreuve la plus difficile est sans doute le ratage de la transmission, parachevant la discontinuité familiale dans tous les domaines, avec l'oubli de la langue, de la culture, l'effacement de la mémoire...* ».³³⁸

L'étude des représentations linguistiques familiales chez Deprez (2000)³³⁹ mentionne notamment que « *la famille ne doit pas être envisagée uniquement comme le lieu de conservation et de transmission de la langue d'origine sur un modèle linéaire vertical (parents < enfants). C'est plutôt un lieu, où circulent deux langues en synchronie dans un espace d'interlocution partagée. La question n'est plus de savoir qui parle quelle langue à qui, mais comment chacun dans son histoire, ses aspirations, et ses moyens linguistiques réalise ce bilinguisme* ». Celle-ci propose une étude au sein des groupes familiaux plurilingues, ainsi que sur l'asymétrie des répertoires linguistiques des parents et des enfants.

³³⁶Debray R. *À demain de Gaulle*, Gallimard, Paris, 1990.

³³⁷Zéroulou, Z. *Mobilisations familiales et conditions de scolarisation des enfants : le cas de l'immigration algérienne*, Université de Lille, décembre 1985, p.30.

³³⁸Éditions Stock, 2009, p.9.

³³⁹in Hélot, C. *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*, L'Harmattan, 2007, p. 76.

Elle souligne les différentes étapes de mutation et tendances des langues susceptibles de condamner l'idiome en situation de domination linguistique.³⁴⁰Caubet (2001 : 265)³⁴¹ soutient que l'arabe maghrébin est parlé et transmis oralement dans les familles en France. La langue héritée par les enfants n'est plus la langue d'origine à proprement parler, mais plutôt une sorte d'idiolecte qui, parce qu'il varie d'une famille à l'autre, voire d'un parent à l'autre, a été qualifié d'idiolecte parental (ce qui est le cas chez tous les parents de milieux populaires urbains). Ce concept paraît donc plus à même de définir cette composante de la langue perpétuée aux enfants.³⁴² Pour la majorité, les locuteurs ne sont pas fiers de leurs langues qu'ils qualifient de *dialectes* et de *patois*. Même si « *dans certaines circonstances, les langues maternelles arrivent à regagner du prestige et une image positive* ». ³⁴³

En revanche et d'après Chomentowski, les pratiques pédagogiques communes condamnent l'ensemble des élèves qui n'ont pas dans leur cadre domestique, des adultes qui soient capables de les aider concrètement tout au long de leur parcours. Elles sont encore plus nuisibles « *aux enfants dont le refoulement du bilinguisme et la recherche de sens, liés à la tradition orale, seraient à l'origine de difficultés cognitives spécifiques* ». ³⁴⁴ Cette situation de vulnérabilité peut engendrer chez l'enfant de migrant un problème de conscience sociohistorique face à un héritage linguistique et culturel qui n'est pas toujours franchement entretenu.

La famille de 1^{ère} génération a en charge la transmission de la culture du pays d'origine englobant la langue, les cultures et la tradition : « *ce qui diffère d'un couple à l'autre ce sont les ruptures plus ou moins affirmées vis-à-vis des logiques familiales* » (Streiff-Fenart, 2000). Ainsi, certains parents arrivés avec leurs enfants en bas âge et dont le souhait était de favoriser leur adaptation, n'ont pas hésité à bouleverser leur quotidien. Tel est le cas de Rachida EF³⁴⁵, qui dès son arrivée en France et en raison de son statut de femme de harki, a remis toute sa confiance aux mains de la France, pour, qu'à son tour, celle-ci l'aide à trouver un logement et un emploi. La confiance accordée aux institutions sociales l'a donc

³⁴⁰Deprez, C. *langues et familles*, Didier/Paris, CREDIF/Saint-Cloud/France Paris, Éditions Didier, 1994, p. 18.

³⁴¹In Fagyal, Z. *Accents de banlieue, Aspects prosodiques du français populaire en contact avec les langues de l'immigration*, L'Harmattan, p.24.

³⁴²Ibidem, p.108.

³⁴³Ibidem, p.108.

³⁴⁴Chomentowski, M. *Enfants de migrants, locuteurs natifs: une place à trouver*, in Tréma, 1 novembre 2010.<http://trema.revues.org/114>

³⁴⁵In Zéhraoui, A. Cit. op. p. 151.

conduite à suivre les conseils de l'institution scolaire, et en particulier de la directrice d'école qui n'a pas hésité à lui octroyer des conseil relatifs aux usages de la langue d'origine au sein de la cellule domestique : « *Surtout ne leur parlez pas en arabe... ils vont mélanger les mots, ce n'est pas bien pour eux. Essayer de parler français. Moi, je l'ai écoutée et c'est parti comme ça* » (Rachida EF, 64 ans, retraitée). En revanche, l'exemple suivant témoigne d'un bilinguisme heureux et d'une billitératie accomplie. En effet une jeune mère ukrainienne se félicite, quant à elle, d'avoir résisté aux pressions de l'enseignante de la maternelle en ayant maintenu la langue russe à la maison : « *Aujourd'hui Léna sait lire dans les deux langues et elle est première de sa classe* ». ³⁴⁶

L'enquête *Famille* met en lumière deux modes de transmissions différenciés, l'un que les parents ont eu pour "*habitude*" d'employer avec leurs enfants, et l'autre qu'ils utilisaient "*aussi*", c'est-à-dire dans le cadre d'un emploi plus *occasionnel*. La transmission des langues d'immigration dans l'enfance a plus souvent été *habituelle qu'occasionnelle* : 940 000 adultes vivant en métropole se souviennent que leurs parents leur parlaient d'abord l'*arabe* dans leur petite enfance, contre uniquement 230 000 qui évoquent une transmission *occasionnelle* généralement associée au français. « *Depuis la fin des années soixante, l'arabe est devenu l'héritage linguistique de 3% des adultes vivant en France au lieu de 1%. Mais à mesure que leur séjour se prolonge, les immigrés tendent à basculer vers l'usage du français en famille. La retransmission de l'arabe comme langue habituelle a reculé de plus de moitié en l'espace d'une génération* ». ³⁴⁷ Même situation pour le *portugais* : 580 000 adultes l'ont reçu à titre *habituel*, contre 100 000 de façon *occasionnelle*. En revanche, l'*espagnol* et l'*italien*, liés à une immigration plus ancienne, voient monter la part de la transmission de « second rang ». De même la langue alsacienne a-t-elle plus souvent été reçue sur un mode *habituel* (660 000 personnes) *qu'occasionnel* (240 000). Ainsi, fût-elle durant quelques décennies, la langue régionale la mieux transmise.

Deprez déclare (Langues et Cités Plurilinguisme et Migration, 2008), que 13,4 % des personnes interrogées affirment que, lorsqu'elles avaient 5 ans, au moins un de leurs parents (père ou mère) leur parlait généralement (9,8 %) ou occasionnellement (3,6 %) une langue

³⁴⁶Bobasch, M. Cit. op. p. 24.

³⁴⁷Héran, F; Filhon, A. et Deprez, C. *La transmission familiale des langues en France, Résultats d'une enquête nationale*, in *Éducation et Sociétés Plurilingues*, n° 12-juin 2002, p.2-4.

étrangère ; ce qui représente approximativement 6,5 millions de personnes. Pour les langues régionales le chiffre est sensiblement le même, mais la répartition : pratique habituelle (6,1 %) / pratique occasionnelle (7,2 %) est différente selon Deprez.

En Corse, la perpétuation de l'arabe dialectal jusqu'à la troisième génération paraît patente dans la majorité des communautés marocaines résidant sur l'île de Beauté. La part de francophonie croît au sein des foyers nouvellement constitués, le français est loin, cependant, d'être le code unique d'éducation des plus jeunes. Trente ans après l'arrivée des primo-migrants, l'arabe reste au sein de la famille le vecteur capital des interactions entre les diverses catégories d'âge, y compris pour celles qui ont grandi ou qui sont nées en Corse.³⁴⁸

2.5 Un modèle de transmission dans un cadre linguistique canadien

Dans un contexte de flux migratoires soutenu, une étude intergénérationnelle de type statistique canadienne, a récemment montré, une évolution de la transmission orale des langues d'immigration récentes au Canada. Dans ce pays, la réussite scolaire des enfants issus de l'immigration est liée au maintien et à la pérennisation de la langue familiale : « *La survie et la transmission entre générations des langues immigrantes au Canada constituent aussi des enjeux du multiculturalisme canadien* ». Plusieurs paramètres agissent sur le fait de perpétuer ou non les langues immigrantes d'une filiation à une autre. Le plus notable d'entre eux est le degré d'exposition à ces langues dans le cercle familial. L'exposition à la langue immigrante peut aussi s'effectuer en dehors du domicile, avec d'autres enfants qui maîtrisent aussi ces langues et par le biais d'une multitude d'activités d'apprentissage mises en place par les communautés linguistiques (centre socioculturel, fête du quartier etc.). Dans cette perspective: « *le fait que la majorité des immigrants venus s'installer au Canada depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale aient été des immigrants familiaux a certainement eu des conséquences positives, sur le dynamisme des langues immigrantes. Dans tous les cas, c'est d'abord par l'entremise des adultes, et en particulier des mères, que s'opère la transmission linguistique aux enfants* ». Ces travaux permettent de faire une comparaison des pratiques langagières des mères en 1981 à leurs filles nées au Canada, et ayant atteint l'âge adulte 25 ans plus tard, soit en 2006.

³⁴⁸In *Langues et Cité*, décembre 2006, N°8, p.2.

Cette étude met en lumière de nombreux facteurs influant sur les transmissions de ces idiomes de la migration. Selon ce rapport, les langues d'héritage croissent dans la plupart des groupes linguistiques. Cependant, plus les femmes sont instruites et plus elles ont tendance à ne pas transmettre ces langues d'origine, tel que nous l'avons observé plus haut. Un tel comportement peut-être relié aux inquiétudes des parents dont le profil de scolarisation est élevé, d'offrir par sens pratique ou idéologie la meilleure réussite possible à leurs enfants au Canada; en transmettant l'anglais ou le français : « *L'intensité de la transmission intergénérationnelle des langues évolue en sens contraire de la transmission historique. Alors que les mères transmettaient leur langue dans une proportion de 41 % en 1981. Cette proportion n'était plus que de 23 % en ce qui avait trait à leurs filles 25 ans plus tard, soit une diminution de 18 points de pourcentage* ». ³⁴⁹ Les conditions socioéconomiques des femmes, la tradition linguistique du pays où elles sont nées (selon le statut de l'anglais et du français en vigueur dans le pays), et les groupes de langue maternelle auxquels elles appartiennent restent des éléments fondamentaux dans la compréhension des choix stratégiques langagiers.

Ainsi, les contextes sociaux et culturels vécus durant l'enfance peuvent déteindre à long terme sur les valeurs et les comportements d'une personne, notamment sur son désir ou non de transmettre sa langue maternelle : « *les filles devenues mères en 2006 ont vécu toute leur enfance et leur adolescence au Canada* » ³⁵⁰, contrairement à leurs mères. Dans le cadre de ces statistiques, il est à noter que le fait de former une union exogame limite largement la transmission des langues de la migration, phénomène que l'on observe notamment en France : « *ce dernier facteur explique pratiquement tout l'écart de l'intensité de la transmission intergénérationnelle* ». Enfin, il n'est pas impossible que les femmes qui connaissent une maternité à un âge relativement jeune, soient plus à même « d'afficher des valeurs et des pratiques « traditionnelles » propres à « *leur pays d'origine et, par conséquent, de transmettre davantage leur langue maternelle*. La présence de personnes au sein du ménage qui ne maîtrisent « *ni le français ni l'anglais, y accroît ainsi l'utilisation de la langue immigrante, l'apport régulier de nouveaux immigrants a eu une influence positive sur la transmission des*

³⁴⁹Houle, R. *Évolution récente de la transmission des langues immigrantes au Canada*, in *Statistique Canada*, recensements de la population, 1981 et 2006, 13.octobre 2011.

<http://www.statcan.gc.ca/pub/11-008-x/2011002/article/11453-fra.htm>

³⁵⁰Houle, R. *Évolution récente de la transmission des langues immigrantes au Canada*, in *Statistique Canada*, recensements de la population, 1981 et 2006, 13.octobre 2011.

<http://www.statcan.gc.ca/pub/11-008-x/2011002/article/11453-fra.htm>

langues maternelles tant en 1981 qu'en 2006 [...] »³⁵¹ en complément de la maîtrise de la langue d'accueil.³⁵² D'une manière générale cette statistique canadienne met en lumière une augmentation des langues familiales immigrantes à l'exception des langues européennes :

« Pour l'ensemble des groupes linguistiques, au Recensement de 1981, la langue immigrante a été transmise à 41 % des enfants de moins de 18 ans nés au Canada, et, au recensement de 2006, à 55 % des enfants du même groupe d'âge nés au Canada, soit une augmentation de 14 points de pourcentage par rapport à 1981 ». ³⁵³

L'expérience de la migration engendre l'appropriation d'autres langues et d'autres pratiques. Elle constitue de fait une situation de *dynamique* linguistique, dans laquelle les idiomes en contact sont soumis à des évolutions et des changements (Lüdy et Py 1986, 1995). « Les caractéristiques des lectures de contact qui apparaissent dans les discours des migrants constituent une trace linguistique des rencontres entre locuteurs utilisant des langues différentes [...] ils sont la manifestation d'une identité plurielle [...] et d'une transmission hétérogène en fonction de l'histoire et des choix de chacun ». ³⁵⁴ Attardons-nous un instant sur un phénomène corrélé à la transmission : les pratiques multilingues et le phénomène du bilinguisme tel qu'il se manifeste dans certains contextes.

³⁵¹Houle, R. *Évolution récente de la transmission des langues immigrantes au Canada*, in *Statistique Canada*, recensements de la population, 1981 et 2006, 13 octobre 2011.

<http://www.statcan.gc.ca/pub/11-008-x/2011002/article/11453-fra.htm>

³⁵²Ibidem

³⁵³Ibidem

³⁵⁴Matthey et de Pietro, « La société plurilingue : utopie souhaitable ou domination acceptée ? » in Boyer, H. (Ed). *Plurilinguisme : « contact » ou « conflit » de langues ?* Paris, Éditions L'Harmattan, 1997, p. 168.

CHAPITRE 7

LE PHÉNOMÈNE DU BILINGUISME

La construction d'êtres plurilingues passe par la mise en avant de représentations positives de toutes les langues, sans distinction. La diversité des contacts et des comportements langagiers croise les problématiques de l'école, de la réussite et de l'échec scolaire, de la norme et des variations linguistiques. Notre analyse se focalise à présent sur les familles nord-africaines dont les enfants sont nés en France, qu'ils soient de 2^{ème}, ou 3^{ème} génération. Une idée forte traverse cette jeunesse, le désir d'être reconnu pleinement Français sans pour autant nier l'héritage historique que les parents, grands-parents, voire arrière-grands-parents ont importé du pays d'origine. Les générations issues de ces migrants se trouvent face à un dilemme : l'injonction pour les enfants d'adopter le système socioculturel français, sans nécessairement rompre avec celui de leurs parents. Les mutations, mouvements et culture mutante de ces héritiers, ne peuvent se dissocier d'une sorte de conflit, chez ces gardiens de deux cultures : la culture d'origine, et celle de la société française. Di Méo dénote à ce titre que « *le travail scientifique [...] doit mettre l'accent sur les métissages, [...] les hybridations permanentes qui président à la plupart des productions identitaires* ». ³⁵⁵

Le bilinguisme « *d'origine migratoire se distingue d'un point de vue historique et social du bilinguisme dialectal et [...] scolaire. Il ne peut être compris sans prendre en compte les caractéristiques sociologiques des migrations en France* » (Deprez, 2000). ³⁵⁶ « L'idéal serait que ces descendances puissent bâtir leur propre identité : une identité ouverte sur le monde, parée à s'enrichir dans son rapport à l'autre, sans forcément renoncer à sa culture patrimoniale ». Selon le Haut-conseil à l'intégration, « *le processus d'assimilation suppose une connaissance de soi, et c'est cette connaissance qui permet une intégration réfléchie, assumée de ses origines, et donc réussie* ». ³⁵⁷ Ce modèle passe par le biais de l'école de la République, perçue par excellence comme le lieu de réussite et de promotion sociale. Même si, le plus souvent à « *l'école on ignore son histoire langagière familiale, on nie son héritage, ses compétences, sa première socialisation*

³⁵⁵Di Meo G. *Géographie sociale et territoires*, collection Fac Géographie, Nathan Université, Paris, 1998, 317 p.

³⁵⁶In Hélot, C. *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*, L'Harmattan, 2007, p. 85.

³⁵⁷Haut-Conseil à l'Intégration, Rapport au Premier Ministre 1995, p 22.

*langagière. C'est donc toute une partie de lui-même qui est passée sous silence, parfois cachée, parfois ressentie comme honteuse ».*³⁵⁸

La situation sociolinguistique des Français issus de l'immigration algérienne, marocaine ou tunisienne en France se trouve au cœur du phénomène de multilinguisme et multiculturalisme résultant de cette immigration issue des Trente Glorieuses. Phénomène expliquant le déplacement de populations effectué d'un pays comme l'Algérie, vers un état comme la France. Les années 90 ont été marquées par des enjeux qui conduisent à repenser entièrement le rapport de l'institution scolaire aux enfants issus de familles migrantes : l'installation définitive des populations d'origine étrangères, les nouvelles migrations, une fragmentation du social face à la multiplication de groupes revendiquant des comportements culturels et linguistiques spécifiques. De plus, « *la mobilité internationale apparaît comme autant de donnes nouvelles qui questionnent plus que jamais l'environnement socioculturel des sociétés d'accueil. Elles sondent les pratiques linguistiques et culturelles de l'ensemble de la population, interpellent l'ethnocentrisme des institutions scolaires et remettent en question les concepts d'identité et de nation* ». ³⁵⁹ Les pratiques multilingues spécifiques générées par les divers phénomènes liés à l'immigration maghrébine influent sur les situations de communications, dans l'espace français. Ces parlers (arabe ou berbère dialectal) « *ont rapidement acquis une visibilité importante dans la société française* », devenant, comme l'écrit Henri Boyer, « *un objet linguistique médiatiquement identifié* ». ³⁶⁰

D'après Hélot, l'idéologie « une nation, une langue » reste prédominante dans l'Hexagone aussi : « *la notion de bilinguisme est encore souvent pensée en opposition à celle de monolinguisme* », alors que « *ces deux notions s'inscrivent dans un continuum progressif et complexe, sans limites figées* ». ³⁶¹ Pour mettre en lumière un des visages du bilinguisme, Hagège, cite lui Fernandez-Vest, ³⁶² (1989, 80), en affirmant que le bilingue a capacité effective de « *s'identifier positivement aux deux communautés ou à tout ou partie de ces groupes linguistiques et de leurs cultures* ».

³⁵⁸ Hélot, C. Ibidem, 2007, p.85-88.

³⁵⁹ In Laine, C. revue scientifique virtuelle, « la contribution de l'école au processus de construction identitaire des élèves dans une société pluraliste », VOLUME XXXIV : 1 – PRINTEMPS 2006, www.acelf.ca

³⁶⁰ Boyer H. *Nouveau français, parler jeune ou langue des cités* in *Langue Française* n° 114, 1997 p.6-15.

³⁶¹ Hélot, C.; Benert, B.; Ehrhart, S. et Young, A. KFU, Kolloquium Fremdsprachenunterricht, *Le bilinguisme autrement*, Peter Lang, Internationaler Verlag der Wissenschaften, Université du Luxembourg, 2008.

³⁶² Hagège, C. *L'enfant aux deux langues*, Odile Jacob, 2005 p. 218.

Né au contact de deux langues, le jeune Français d'origine maghrébine est exposé aux langues d'héritage et peut se voir développer un bilinguisme *précoce et simultané* : « [...] *puisque'il dispose des deux codes* ». ³⁶³À ce titre, Delofeu a tenté dans ses recherches de montrer une image d'élèves issus de ces groupes davantage positive que négative. Ces généralités ne tiennent pas forcément le choc qu'imposent les statistiques actuelles. Selon lui, les enfants issus de migrants maghrébins sont des « *locuteurs actifs qui créent à l'intérieur du système français en réactivant les virtualités* ». En revanche: « *l'image plus consciente de la langue étrangère chez le locuteur fait que la performance écrite offre des différences beaucoup plus frappantes* ». ³⁶⁴

Les pratiques langagières bilingues répondent à la nécessité de disposer de stratégies linguistiques diversifiées, pour faire face à des situations de compétences spécifiques. La langue est le produit des conditions sociales dans lesquelles elle a été transmise. Cette tendance correspond à la fois à une introduction, nécessaire et logique du français au sein de la cellule familiale, et à une volonté des parents de maintenir et de transmettre la langue des origines à leurs enfants (Clerc, 2007). ³⁶⁵ La langue familiale dialectale et/ou berbère reste pourtant encore souvent perçue comme un *problème* et non « comme un atout social et un tremplin d'apprentissage » (Moore, 2006, p. 57). ³⁶⁶Y-a-t-il des raisons à ces réalités complexes ?

2 Un bilinguisme de masse, pour quelles difficultés cognitives corrélées, quelles stratégies et représentations ?

L'étude du parler vernaculaire des jeunes beurs habitant les quartiers populaires a conduit certains scientifiques à se questionner sur les liens qui subsistent entre le rapport au langage oral, les pratiques sociales et culturelles qui sous-tendent ce langage et les difficultés

³⁶³Dabène et Billiez in "le parler des jeunes issus de l'immigration."

³⁶⁴In Lefranc, Y. ; Sefta, K. *Les immigrés de la deuxième génération. Quelles langues ? Quelles cultures ?* In *Langage et société*, N°22, 1982, p. 3-14.

³⁶⁵Clerc, S. *Les représentations des langues et de la France chez les élèves nouvellement arrivés en France*, in *Éducation, École, Didactique*, Actes du colloque international *Stéréotypages, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scène. Perspectives interdisciplinaires*, tome III, Paris, L'Harmattan, 2007.

<http://www2.cndp.fr/archivage/valid/132119/132119-16744-21414.pdf>.

³⁶⁶ Moore, D. *Plurilinguismes et école*, Éditions Didier, collection LAL, Paris, 2006, 320 p. 2006 in Clerc, S. *Les langues-cultures, Pour des approches interlinguistiques des langues des élèves nouvellement arrivés en France*, in *diversité ville intégration*, juin 2008, p. 171.

<http://www2.cndp.fr/archivage/valid/132119/132119-16744-21414.pdf>

scolaires qui s'y rapportent.³⁶⁷ S'interroger sur le bi-voire plurilinguisme des Français issus d'ascendance allogène, c'est admettre l'existence d'une catégorie d'origine étrangère au sein de l'institution scolaire et donc, mettre en exergue une différence entre les élèves d'origine étrangère et les Français autochtones. Le bilinguisme soustractif s'observe lorsque l'enfant développe sa seconde langue au détriment de son acquis en langue maternelle ; il peut entraîner des désavantages sur le plan du développement cognitif. Cet état s'observe notamment lorsque l'entourage dévalorise la langue maternelle de l'enfant, par rapport à une langue dominante, socialement plus prestigieuse.³⁶⁸

La langue arabe représente pour une majorité des familles nord-africaines la langue d'échange, de l'harmonie familiale, du respect des aînés, de l'amour et de l'identité. Le bilinguisme communément dénommé « bilinguisme de masse » est souvent assimilé aux langues d'origines des groupes socialement défavorisés. Les enfants les moins scolarisés ne disposent pas de ressources métacognitives et métalinguistiques, celles-ci sont très solidement liées à la scolarisation, indispensables pour assembler les acquis empiriques de l'interlangue. « *La langue est avant tout un moyen d'agir et ne possède pas d'existence autonome comme objet distinct du réel* » (Adami, 2001).³⁶⁹ En outre, le bilinguisme des enfants issus de la migration est inégalitaire. La langue dite maternelle étant en situation d'infériorité est le plus souvent exclue, à la fois comme pratique et comme objet d'apprentissage de l'école française. Elle n'y apparaît au mieux que comme parler et culture d'origine, dont l'apprentissage est le signe même d'une différence avec les enfants Français. Ces derniers jouent un rôle déterminant dans les attitudes des parents face à la langue d'accueil.³⁷⁰

Lüdi affirme que certains jeunes de migrants scolarisés en Suisse « par submersion » en langue d'accueil sont amenés à délaisser leur langue familiale (politiques d'assimilation). Cette situation s'inscrit selon lui dans le cadre d'un bilinguisme successif où une connaissance insuffisante de la langue 1 empêche une bonne assimilation de la langue 2. Cela s'explique aisément, selon le chercheur, si l'on admet que les systèmes ne sont pas entièrement séparés et que L2 se constitue sur une base construite dans l'acquisition de L1. Si cette base manque,

³⁶⁷Bautier, E. *Usages identitaires du langage et apprentissage. Quel rapport au langage, quel rapport à l'écrit ?* In *Migrants-formations* 108, 1997, p.5-17.

³⁶⁸Abdelilah-Bauer, B. *Mieux comprendre le bilinguisme*, in *Bilinguisme Conseil*, 1 janvier 2009. <http://www.bilinguisme-conseil.com/>

³⁶⁹Adami, H. *Oralité et métalangue dans les rapports au langage des scripteurs/lecteurs en insécurité à l'écrit*, *Mélanges CRAPEL*, 2001, p.7-37.

³⁷⁰Davaillon, A ; Nauze-Fichet, E. Cit.op. p.9.

n'est pas suffisamment solide ou s'affaïsse trop prématurément, l'acquisition de L2 est gravement menacée.³⁷¹ Lüdi admet que le bilinguisme ne possède pas uniquement des atouts en citant notamment Skutnabb-Kangas/Toukomaa (1976), Haugen (1977). Aux USA, de nombreuses franges linguistiques, historiques ou immigrées ayant appris l'anglais très précocement ne développent plus leurs compétences en L1 et passent à L2 qu'ils intègrent mal, tout en perdant leur L1 : « *Le même phénomène s'observe auprès d'enfants migrants [...] en Europe* ». Enfin d'après Lüdi, Child (1943), a tenté de comprendre et d'observer le conflit de loyauté entre deux langues et cultures. Celui-ci s'explique par une cause d'anomie linguistique et un changement pathologique de la personnalité caractérisé par un état d'anxiété, lié à un sentiment de désorientation, d'isolement social, de manque de normes et de valeurs ainsi que de perte identitaire (McClosky/Schaar 1965).³⁷²

Dans le cadre de leur pratique plurilingue, les jeunes d'ascendance allogène ne sont pas toujours perçus de manière positive comme des individus connaissant une autre langue, mais davantage comme « *non francophones* » ou assimilés à des « *apprenants immigrés* ». À ce propos, Boyzon-Fradet et Chiss parlent « *d'enfant immigré* » pour qui « *le français n'est à l'évidence pas sa langue maternelle* », mais simplement la langue « *des échanges sociaux extra-familiaux, [...] la langue de scolarisation* ». ³⁷³ Hagège dans son ouvrage *l'enfant aux deux langues* cite une enquête de Heredia-Deprez (1977) ; il affirme que les « *enfants en principe bilingues et nés en France, de travailleurs immigrés, notamment portugais et maghrébins, les uns bien qu'ils aient une pratique aussi satisfaisante des deux langues, celle de la famille et le français, parlent la première avec un accent français. Les autres répondent le plus souvent en français à leurs parents parlant dans la langue vernaculaire, que les enfants comprennent, sans, pour autant choisir de l'utiliser ; [...] ils peuvent éprouver de sérieuses difficultés à se faire comprendre lors des séjours de vacances familiales dans le pays d'origine, car leur arabe [...] contient trop de traces de contamination par le français* ». ³⁷⁴

Par ailleurs, Begag (2003) déclare que les codes linguistiques présentent indubitablement quelques particularités chez les jeunes d'origine africaine et maghrébine.

³⁷¹Lüdi, G. *L'enfant bilingue : chance ou surcharge ? Sprachenkonzept Schweiz*, http://sprachenkonzept.franz.unibas.ch/Annexe_8.html

³⁷²Lüdi, G. *L'enfant bilingue : chance ou surcharge ? Sprachenkonzept Schweiz*, http://sprachenkonzept.franz.unibas.ch/Annexe_8.html

³⁷³Boyzon-Fradet, D. ; Chiss, J-L. *Enseigner le français en classes hétérogènes*, Paris, Nathan, 1997.

³⁷⁴Hagège, C. 2005, p.258.

Selon lui, l'origine ethnique amène souvent à s'exprimer avec ses parents dans une langue distincte de la langue française. Cette situation transparait notamment lorsqu'aucune des deux langues n'est suffisamment maîtrisée. Cette situation tend, selon l'auteur, à déformer et à « *reformer la langue officielle apprise à l'école. Quand on croit parler deux langues, mais que l'on n'en maîtrise aucune suffisamment, surgissent aussitôt des confusions, [...] ils adoptent un langage de frontière entre le français et la langue d'origine qui les situe de fait dans l'entre-deux* ». ³⁷⁵ Kihm affirme que « *lorsque le jeune parle un autre idiome que le français à la maison chez lui, ou quand il parle un français trop pauvre en ressources lexicales et syntaxiques, il n'a pas l'impression de parler "une autre langue". Et quand il n'acquiert pas à l'école une maîtrise suffisante du système phonémique de la langue qu'on lui enseigne, [...] il y a beaucoup de mots de cette langue qu'il écouterait, le reste de ses jours, sans seulement pouvoir ou espérer les répéter* ». ³⁷⁶

À propos de la surcharge cognitive, Comblain et Rondal (2001) précisent que : « *L'argument d'un possible "encombrement du cerveau" favorisé par les situations de bilinguisme précoce confine au ridicule. Le cerveau du jeune enfant en développement normal avec ses 100 milliards de neurones, et sa riche infrastructure est parfaitement capable d'assimiler et d'organiser quantité d'apprentissages linguistiques et autres* ». Par contre, si le statut relatif des deux langues est tel que la langue maternelle est peu valorisée, la bilingualité, si elle se développe, prendra une forme soustractive.

Le facteur "bilinguisme" doit être associé à d'autres facteurs pour devenir positif. Ainsi la valorisation, la sécurité socioculturelle et la pratique de la littératie et de la traduction restent des facteurs prégnants et favorisants. Selon Lüdi, ³⁷⁷ les avantages du bilinguisme sont nombreux. Ils influent en principe sur la créativité, le développement cognitif de la personnalité, ils facilitent l'apprentissage d'autres idiomes. « *Les enfants bilingues disposent d'une faculté à la pensée créative accrue. Ils réussissent significativement mieux dans des tâches où il ne s'agit pas de trouver LA réponse correcte à une question, mais d'imaginer une multitude de réponses, par exemple imaginer un maximum d'usages intéressants et inhabituels pour une tasse* (in Baker 1988, Ricciardelli 1992) ». S'exprimer dans deux

³⁷⁵ Begag, A. *L'intégration*, Coll. Idées reçues, éd. Le Cavalier bleu, 2003.

³⁷⁶ In Jacomino, C. *Les linguistes ont d'autres mots à dire, La langue des élèves de ZEP est-elle la source de toutes leurs difficultés scolaires ?* In Libération du 14 février 2008.

³⁷⁷ Lüdi, G. *L'enfant bilingue: chance ou surcharge ? Sprachenkonzept Schweiz*, Annexe 8, Université de Bâle. http://sprachenkonzept.franz.unibas.ch/Annexe_8.html

langues permet de disposer de deux grilles de lecture du monde. Les bilingues sont ainsi plus enclins à l'ouverture linguistique et culturelle. Ils peuvent potentiellement communiquer avec plus de locuteurs et peuvent effectivement en tirer profit d'un point de vue professionnel.³⁷⁸ Ces derniers ont en outre conscience de l'arbitraire du langage. Ils élaborent une distanciation précoce entre le *signifié* et le *signifiant*, ils sont conscients de la fonction symbolique du langage. C'est-à-dire qu'ils ont conscience très tôt des relations arbitraires qui lient les choses et les noms dans un langage particulier.³⁷⁹

Les interactions entre le bagage biologique et l'histoire socioculturelle des individus semblent manifestes. En effet, le bilinguisme aurait des effets protecteurs contre les maladies dégénératives du cerveau comme la maladie d'Alzheimer. Ainsi, « *chez les personnes qui sont parfaitement bilingues et qui parlent les deux langues durant la plus grande partie de leur vie, l'apparition des symptômes de démence serait retardée de 4 ans.* ».³⁸⁰ Selon Bialystok, responsable de l'étude et professeur de psychologie à l'Université York de Toronto, « *Parler deux langues, c'est comme fréquenter un gymnase pour le cerveau !* ». L'effort supplémentaire impliqué par l'utilisation de plus d'un idiome augmente l'apport sanguin au cerveau, et pourvoit grandement à la bonne santé des connections nerveuses.

Les jeunes issus de l'immigration maghrébine n'ont pas toujours forcément l'opportunité et la chance de combiner comme Ben Jelloun les conditions externes, intellectuelles et historiques, qui pourvoient à la perception et à l'histoire socioculturelle que connaît l'écrivain. Ce dernier manie à merveille sa bilingualité qu'il arbore comme un privilège. Il lui arrive ainsi de s'abandonner au nomadisme de l'écriture en relatant les rapports privilégiés qu'il entretient à la langue française, et à l'arabe dialectal marocain. « *Je fouille dans cette cave, et j'aime que les langues se mélangent [...]. Cette situation est fabuleuse. Personne ne peut affirmer que cette appartenance à deux mondes, à deux cultures, à deux langues n'est pas une chance, une merveilleuse aubaine pour la langue française. Car c'est en français que j'écris et, pour des raisons de choix et de défi, je ne me suis jamais senti*

³⁷⁸Mondet, M. « Entre-deux, je », *De l'importance de la prise en compte de la langue et de la culture d'origine de l'enfant..... Un enjeu majeur pour la réussite scolaire de l'élève et l'intégration de l'individu dans la société.* Un exemple en C.L.I.N., Mémoire professionnel du CAPE, IUFM d'Alsace, 2001-2002, p. 14.

³⁷⁹Vygotsky, L-S. in Mondet, M. « Entre-deux, je », *De l'importance de la prise en compte de la langue et de la culture d'origine de l'enfant..... Un enjeu majeur pour la réussite scolaire de l'élève et l'intégration de l'individu dans la société.* Un exemple en C.L.I.N., Mémoire professionnel du CAPE, IUFM d'Alsace, 2001-2002, p. 14.

³⁸⁰Michel, A. ; Bialystok, E. *Neuropsychologia*, in Rotman Research Institute at the Baycrest and York University Canada, Vol. 45, N° 2, février 2007.

prédisposé à créer en langue arabe classique. Malheureusement je ne maîtrise pas cette langue belle, riche et complexe. Une question de hasard et d'histoire. Il aurait fallu tôt s'investir entièrement dans cette langue pour pouvoir l'utiliser en en faire l'expression privilégiée de mon imaginaire, avec l'ambition de raconter des histoires [...]. Dès l'école primaire, je me suis retrouvé face à deux langues, joyeusement confronté à deux tribus de mots, à deux maisons, l'une plus vaste que l'autre, mais toutes deux hospitalières, aérées, spacieuses, avec quelques trésors cachés sous le marbre ou le zellige taillé par des artisans talentueux. Mon père craignait que le français ne l'emporte sur l'arabe ; ma mère qui ne savait ni lire ni écrire, me disait : « Apprends toutes les langues, le principal c'est que tu continues à me parler en arabe dialectal ! ». C'est cette liberté qui règne dans ma cave. Elle permet aux mots des deux langues de se toucher, de s'échanger et même d'émigrer».

Dans le Monde Diplomatique³⁸¹ Ben Jelloun nous rapporte une vision à la fois authentique et singulière du bilinguisme. Loin de maîtriser l'arabe classique, l'écrivain loue avec beaucoup de perspicacité les deux langues auxquelles il appartient : l'arabe dialectal marocain et le français. Cet écrivain et poète analyse et guette avec beaucoup de clairvoyance, de discernement et d'affection cette double culture à laquelle il fait référence. En criant son amour des langues, il revendique avec beaucoup de force son appartenance au monde des bilingues. En faisant l'éloge du bilinguisme Ben Jelloun rappelle au lecteur que l'importance et l'emploi de l'arabe reste malgré tout primordial aux yeux de sa famille. Cette situation qu'il décrit fabuleusement met en lumière sa bilingualité qu'il perçoit comme une aubaine et non comme une tare.

Selon Bouziri, il demeure une authentique pratique bilingue chez les jeunes Français Maghrébins. Cet état de bilinguisme qui se manifeste par le biais d'une alternance codique relève simplement d'une stratégie discursive. Ces abstractions couvrent et cachent les questions d'inégalité (forces et ressources).³⁸² Il existe dans leur production discursive un emploi simultané des deux codes défini par une alternance codique ou code-switching. Celui-ci s'observe à travers la simultanéité de deux systèmes phonétiques distincts. « *Au quotidien, cette alternance se traduit par une distribution fonctionnelle des codes dans laquelle l'idiolecte parental est généralement assigné à l'usage informel (c'est-à-dire aux échanges*

³⁸¹Ben Jelloun, T. *Des métèques dans le jardin français*, in *Manière de voir* (revue), N° 97, février-mars 2008, p. 38.

³⁸²Bouziri, R. *Les deux langues maternelles des jeunes Français d'origine maghrébine*, in *Ville-École-Intégration Enjeux*, n° 130, septembre 2002, p.113.

intimes se déroulant dans le cadre familial), alors que le français, qui répond à la fois aux caractères formel et informel des échanges familiaux et extra-familiaux est plus fréquemment employé à l'extérieur de la sphère familiale ». ³⁸³On peut observer que les Maghrébins et descendants de Maghrébins vivant dans l'Hexagone et particulièrement, ceux qui y résident depuis longtemps se réapproprient leur(s) langue(s) familiale(s), en rajustant leurs pratiques langagières en fonction du contexte sociétal français. Cette combinaison est source d'une adaptation à l'entourage linguistique local immédiat, engendré par des contacts variés et des pratiques respectives avec les idiomes présents dans le quartier (français et parlers maghrébins).

Les représentations des langues expriment leur poids dans la vie sociale et les interdépendances subsistant entre des groupes sociaux déterminés. Castellotti et Moore ³⁸⁴ parlent de représentations de langues. Elles expliquent notamment que l'on peut prendre en compte les représentations durant l'enseignement de langues, pour dépasser les stéréotypes par exemple, ou pour tenter de déterminer les liens entre les idiomes. Elles définissent les stéréotypes, identifient des images stables et décontextualisées, schématiques et raccourcies, qui fonctionnent dans la mémoire commune, et auxquelles adhèrent certains groupes. Dans leur ouvrage *Langues, bilinguisme et représentations sociales au Val d'Aoste*, Cavalli & Coletta différencient dans l'environnement scolaire certaines caractéristiques contextuelles proéminentes, à propos de l'éducation bi/plurilingue. Elles mettent en exergue la manière d'entrevoir la langue, son apprentissage, la compétence langagière, la façon d'envisager le rapport entre l'école et la société, les phénomènes de contacts de langues et l'impact accordé à la norme prescription. ³⁸⁵Toutes ces représentations ne sont-elles pas fondées sur des expériences complexes et un réalisme qui fait parfois défaut à certains travaux universitaires ?

Une communauté linguistique est constituée de locuteurs qui partagent, non seulement un parler, mais également des règles et des valeurs d'ordre sociolinguistique communes. Elle favorise des attitudes linguistiques semblables, des règles d'usage communes. Les membres

³⁸³Bouziri, R. *Les deux langues maternelles des jeunes Français d'origine maghrébine*, in *Ville-École-Intégration Enjeux*, n° 130, septembre 2002, p.113.

³⁸⁴Castellotti, V ; Moore, D. Étude de référence. Représentations sociales des langues et enseignements, *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, in Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, 2002.

³⁸⁵Cavalli, M. ; Coletta, D, *Langues, bilinguisme et représentations sociales au Val d'Aoste*, in *Aoste : Institut Régional de Recherche Éducative*. 2002.

de cette communauté se distinguent essentiellement par leurs pratiques langagières. Les spécialistes de l'apprentissage des langues, comme les responsables de l'éducation, considèrent qu'apprendre une langue vivante à l'école primaire est un facteur positif pour le développement intellectuel et les apprentissages scolaires de l'enfant³⁸⁶. Quand il s'agit des enfants de migrants, cet apprentissage est pourtant souvent envisagé avec des conséquences négatives.

« L'analyse des pratiques langagières permet [...] d'identifier et de décrire des phénomènes et des processus qui éclairent le rapport épistémique au savoir, [...] le langage n'est pas isolé des autres pratiques sociales du sujet ».³⁸⁷ Cette différenciation des conduites à l'égard du langage et pratiques dues aux modes de socialisation (dans la fonction du langage) est essentielle, pour étudier des phénomènes particulièrement actuels et récurrents dans le champ scolaire français. Pris dans l'interdiscursivité, les acteurs construisent des représentations dont les variations sont, entre autres, marquées par le point de vue adopté (identitaire, idéologique, politique, économique...).³⁸⁸ Car porter une étude sur les pratiques langagières de ces groupes implique de conduire une analyse sur les générations qui les ont précédées. « *C'est à l'intersection des différentes dimensions que l'on comprend les manières de prendre place dans la société* », ³⁸⁹ en mettant en avant le rôle des familles dans la transmission culturelle et linguistique et leur impact sur les descendances. Nous nous proposons en conséquence de mettre en rapport les représentations dans le discours des enfants à l'école et dans leur univers domestique.

Les représentations de *langue dominante* et *langue dominée* sont capitales car l'apparente stabilité situationnelle trépassé sous des tensions permanentes engendrant deux situations linguistiques : la *substitution* (l'imposition totale de la langue dominante) et la *normalisation* (affirmation croissante de la langue dominée). Ce conflit linguistique s'applique de manière patente à la situation des enfants et parents issus de l'immigration

³⁸⁶Bautier E. ; Hébrard J. *Apprendre une langue seconde ou continuer à apprendre à parler en apprenant une langue seconde? Une réponse psycholinguistique, Lignes de force du renouveau actuel en DLE*, Nathan, Clé International, Paris. 1980. Bautier E. Bilinguisme et développement cognitif, actes du colloque sur le Bilinguisme en Europe, Diwan, 1988.

³⁸⁷Charlot, B. ; Bautier, E. et Rochex, J-Y. *Écoles et savoirs dans les banlieues et ailleurs*, Formation des enseignants, Éditions Armand Colin, 1992, p.165-166.

³⁸⁸Bothorel-Witz, A. *Le plurilinguisme en Alsace : les représentations sociales comme ressources ou outils de la description sociolinguistique*, in *Les Cahiers de l'Acedle*, volume 5, numéro 1, 2008.

³⁸⁹Santelli, E. *Du modèle d'intégration à l'analyse des manières de prendre place dans la société : le cas des descendants d'immigrés maghrébins*, in *Migrations-Société*, Volume 15, N° 86. 2003.

maghrébine, et de la société dans laquelle ils vivent puisque cette situation met en présence des groupes linguistiquement différents au sein d'une même société.³⁹⁰ Le poids des représentations des langues et ses enjeux mettent en avant la prégnance de la norme à l'école et ses impacts différenciateurs. L'origine sociale et le niveau d'instruction jouent un rôle déterminant dans l'assimilation des individus en situation migratoire. Les connaissances produites par l'analyse des représentations « *ne sont pas seulement qu'une analyse du discours ou des échanges interpersonnels, mais elles peuvent aider à comprendre des fondements des systèmes de pensée et d'actions personnels et/ou collectifs* ». ³⁹¹ Ces dernières sont produites par des jugements négatifs portés sur les formes employées par les locuteurs issus de certains milieux périphériques. Pourtant, « *le riche patrimoine que représente la diversité linguistique et culturelle en Europe, constitue une précieuse ressource commune qu'il convient de sauvegarder et de développer [...] afin que cette diversité, au lieu d'être un obstacle à la communication, devienne une source d'enrichissement et de compréhension réciproques* ». ³⁹² Dans un contexte de domination « *il persiste indubitablement déséquilibre et instabilité entre deux langues concurrentes [...] il y a forcément conflit et dilemme* ». « *Une telle identité mixte, métisse, reste souvent difficile à assumer explicitement quand bien même elle est quotidiennement vécue* ». ³⁹³

Aujourd'hui, l'école où la conception du français enseignée relève d'une tradition historique forte, se trouve confrontée à une situation nouvelle de diversité linguistique, découlant de la décolonisation et des épiphénomènes migratoires. « *Les langues ne sont pas sur un pied d'égalité et les relations hiérarchiques qu'elles entretiennent contribuent à entretenir une relation inégalitaire, réelle ou imaginaire entre les locuteurs. Les représentations autour du français sont particulièrement significatives de cette relation, tout comme les langues de la migration, qui ont un statut à part dans le cadre de l'enseignement des langues et cultures d'origine* ». ³⁹⁴

³⁹⁰Kremnitz, G. *Sprachen im Konflikt. Theorie und Praxis der katalanischen Soziolinguisten: eine Textauswahl*, Thübingen, 1979.

³⁹¹Clenet, J. in Chebira W., *Représentations et attitudes des instituteurs à propos de l'enseignement du français dès la 3ème année primaire en Algérie*, Mémoire de Magistère, Constantine, 2008-2009. p. 27.

³⁹²Conseil de l'Europe *Apprendre les langues pour une nouvelle Europe*, Rapport de la conférence finale du projet *Apprentissage des langues et citoyenneté européenne*, Strasbourg, 15-18 avril 1997, in Conseil de la Coopération culturelle, comité de l'éducation, CC-LANG (97), p. 8.

³⁹³ Boyer H. *Plurilinguisme : contact ou conflit de langues?*, L'Harmattan, 1997, p. 162_172.

³⁹⁴Bertucci, M-M. ; Corblin, C. *Enseigner les langues d'origine. Le français aujourd'hui*, n° 158, Armand Colin, AFEF, Paris, 2007.

Dans l'article de Zirotti intitulé *Enjeux sociaux du bilinguisme à l'école* (2006), les langues européennes (portugais, italien et espagnol) sont bien mieux tolérées que ne le sont l'arabe et le turc. Selon lui, il est clair que le « *prestige de la langue est lié au statut du groupe qui la porte* ». Il surenchérit sur le fait que « *le plurilinguisme de certains groupes sociaux qui usent de langues minorées est souvent disqualifié, notamment quand la langue familiale est décrite comme un patois ou confrontée à la langue standard comme pour l'opposition entre arabe dialectal de l'enseignement, ou quand les médias dénigrent le langage des jeunes des quartiers populaires* ». Il rajoute que les observations relatives à la position scolaire de ces élèves restent proportionnellement marquées par les notions de handicap linguistique, et de handicap socioculturel. Aussi ne contredisent-elles pas les représentations diffusées chez les personnels de l'enseignement qui, sur le mode de l'évidence, attribuent à l'immigré, à son milieu d'origine, à sa culture, à sa langue, une bonne part dans la responsabilité de l'échec ?³⁹⁵ Peut-on considérer que la notion de "handicap" soit systémique ou pensée comme une faiblesse unilatérale : une tare personnelle ?

Il ne faut perdre de vue le fait que la plupart des groupes d'ascendance allogène sont (dans les représentations scolaires, sociétales et médiatiques) dépositaires d'un *bilinguisme soustractif*. En outre, dans les représentations des enseignants et d'une bonne partie de la population, c'est d'abord l'origine linguistique et culturelle, non francophone et non européenne qui est stigmatisée. Ces handicaps ou déficits sont les témoignages et réalisations socioculturels de processus sociohistoriques. Le bilinguisme des enfants issus de la migration est inégalitaire, la langue dite maternelle étant en situation d'infériorité est le plus souvent exclue, à la fois comme pratique et comme objet d'apprentissage de l'école française. Elle n'y apparaît au mieux que comme langue et culture d'origine, dont l'apprentissage est le signe même d'une différence avec les enfants Français³⁹⁶.

Grosjean (1985³⁹⁷) souligne le fait que l'individu bilingue n'est pas la somme de deux (ou plus) individus monolingues, mais plutôt, un locuteur spécifique totalement compétent qui a développé une aptitude communicative, qui est égale à celle des monolingues, mais de nature différente. Notre recherche bibliographique et empirique nous laissent constater que les jeunes Français d'origine maghrébine de 2ème génération développent en général un

³⁹⁵Zirotti J.-P. *Enjeux sociaux du bilinguisme à l'école*, in *Langage et société*, 2006.

³⁹⁶Beziers, M. ; Van Overbeke, M. *Le bilinguisme. Essai de définition et guide bibliographique*, Cahier de l'institut de langues vivantes, Université catholique de Louvain, p.1968. p. 133.

³⁹⁷ In Hélot, 2007.

bilinguisme précoce et simultané en pratiquant diligemment hybridations, calques et mélanges avec le français. Ce patrimoine linguistique n'est pas la somme de deux langues apprises de manière consécutive, mais celui de deux langues maternelles (l'idiolecte parental qu'est l'arabe ou le berbère + le français parlé soit au sein de la sphère familiale soit à l'extérieur, soit dans les deux contextes) acquises de façon précoce et constitutive. « *L'idiolecte parental (langue transmise par les parents), véritable mémoire linguistique est nourri des langues maternelles acquises dans différents pays d'origine et enrichi, au cours de l'expérience migratoire, de français et de divers autres parlars maghrébins* ». ³⁹⁸ Cette situation s'observe notamment lorsque les parents manifestent un intérêt suffisant pour la transmission des langues et cultures arabes dialectales ou berbères.

D'autres recherches (Wharton, 1996) nourrissent enfin la réflexion sur les possibilités éducatives qu'il y a lieu de réaliser pour passer outre les déterminismes sociaux. En démontrant les avantages manifestes de considérer l'enfant issu de l'immigration comme doté, face à l'apprentissage des langues, d'atouts, liés à sa socialisation bilingue, voire multilingue. Wharton a, entre autres, montré que ces enfants, généralement parés de l'étiquette dépréciative d'estropiés linguistiques (en regard de l'acquisition d'idiomes supercentraux comme l'anglais) étaient dépositaires de toute une richesse ignorée. Accoutumés dès l'enfance à la *migration linguistique*, ces enfants étaient « *plus confiants que leurs camarades de même origine socioéconomique à s'emparer de la parole en langue étrangère* ». ³⁹⁹ Le déficit qui leur est généralement attribué ne serait-il pas alors total mais partiel ?

³⁹⁸Bouziri. R. *Les deux langues maternelles des jeunes Français d'origine maghrébine*, in *Ville-École-Intégration Enjeux*, n° 130, septembre 2002, p.5.

³⁹⁹Wharton, S. *Le trésor linguistique des jeunes issus de l'immigration*, in *Écarts d'identité*, N°76, 1996, p. 27-29.

2.1 Conclusion de la 2ème partie

Nous pensons maintenant avoir assez d'outils théoriques, qui nous nous donnent la possibilité de procéder à une analyse des pratiques linguistiques des informateurs que nous avons sélectionnés dans notre corpus. Dans notre étude, nous émettons l'hypothèse que les langues et cultures arabes et berbères transmises aux enfants issus des communautés nord-africaines en France ne sont pas obligatoirement un frein à leur réussite scolaire, ni dans leur parcours, ni dans leur acquisition du français. C'est pourquoi, notre travail empirique s'est donné pour objectif de vérifier si cette situation se confirme également sur notre terrain. Pour ce faire, nous avons procédé à la construction d'un guide thématique dans lequel figure une centaine de questions ouvertes. Les entretiens semi-directifs sont favorisés dans l'optique d'obtenir un maximum de réponses spontanées.

Ces questionnaires destinés à des générations et profils intellectuels et sociaux variés mettent en avant l'expérience professionnelle, la pratique professorale, le parcours scolaire en rapport à l'échec et à la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration et nés dans l'Hexagone. Ils tentent d'en ressortir l'influence notable que peut entraîner ou non les langues familiales, face à la maîtrise du français par le développement des outils descriptifs et le cadre épistémologique qui en découlent. Les emprunts à d'autres langues, le code-switching, la transmission parentale, le répertoire verbal des locuteurs, la trajectoire scolaire et professionnelle sont des indicateurs révélateurs de pratiques dans le questionnaire. L'objectif étant de déployer un panel de discours le plus représentatif possible, qui soit à même de cerner la situation des langues et cultures d'origine des populations de descendance maghrébine, dans les champs scolaires et extrascolaires français. Par la perception et le positionnement que partagent nos enquêtés, autour de notre thématique.

PARTIE 3

ANALYSE DE CORPUS

« Renier une partie de son identité [...] c'est faire fi de ce que l'on est soi-même. Mon identité c'est celle de mes parents et celle que j'ai construite ces 33 dernières années [...]. Il n'a pas été rare notamment pendant mon adolescence, de subir certaines vexations du fait de mon appartenance culturelle arabe [...] j'ai une couleur de peau différente et tout n'a pas été facile, mais je suis très content d'être ce que je suis. C'est-à-dire un Français avec des racines à la fois alsaciennes et à la fois arabes [...]. Je crois qu'il faut regarder devant nous pour savoir d'où l'on vient aussi, je crois qu'il faut garder le meilleur de ce que nos parents nous ont donné. Mais il faut être conscients du monde dans lequel on vit, et garder les meilleures choses des deux mondes ».

Farouk (Lyon, février 2010)

« Parce que l'on est tous victimes des représentations qu'on a sur l'immigration, les liens entre immigration et échec social. Parce que parler l'arabe ça veut aussi dire être issu d'un milieu social défavorisé, parce qu'on n'a pas souvent aussi des modèles d'intégration. Ce problème se posait il y a 50 ans sur les Portugais, parce que depuis, y a eu des modèles d'intégration et de réussite, ce qui n'est pas vraiment le cas pour les Maghrébins. Donc, je pense qu'on associe aujourd'hui avec des raccourcis "Maghrébins" à "échec" alors qu'il y a des contre-exemples mais on a tendance à regarder la majorité ».

Ghislain Lhommeau (Strasbourg, juin 2010)

« Les jeunes issus de l'immigration sont moins inhibés je trouve, ils ont moins le sens du ridicule, ils ont une prise de parole plus facile. Ils ont déjà des acquis comportementaux par rapport à leur propre langue, ils savent déjà faire la gymnastique et ils ne cherchent pas forcément à trouver l'équivalent en français. Contrairement à un monolingue qui cherchera à trouver un équivalent».

Ghislain Lhommeau (Strasbourg, juin 2010)

«J'étais arrivée avec une petite robe légère en janvier [...] 1963. Je pleurais des larmes gelées, c'était une année très difficile cette année-là ».

Messaouda, (Niort, Avril 2010)

CHAPITRE 8

Intérêts pour la recherche

Notre recherche porte sur les discours recueillis, à ce titre nous reconstituons des schémas interprétatifs (associations entre immigration, langues, culture). Nous tentons de confronter les suites de notions interprétatives des discours des interviewés, des travaux scientifiques et celles de notre cadre théorique, à partir de la question du lien nécessaire entre la situation d'enfant d'immigré et les trajectoires d'échec scolaire et/ ou professionnel. La justification de l'emploi "échec scolaire" dans cette étude, part d'une réalité matérielle qui est le bulletin scolaire des élèves, s'il n'a pas une valeur scientifique, ce dernier se fonde malgré tout sur des évaluations, qui marquent la situation "d'échec" du point de vue de ce que dégage l'administration. C'est donc une construction institutionnelle sur laquelle nous nous sommes appuyées. Notre position est la suivante : *il n'y a pas un déterminisme fatal entre l'état d'individu issu de l'immigration et les parcours d'échecs à l'école ou dans le monde du travail*. Ne voulant pas aborder, comme c'est souvent le cas dans la recherche ou, plus largement dans la société, le parcours scolaire des jeunes issus de l'immigration maghrébine, uniquement comme un problème, comme s'il y avait une forme de déterminisme, nous procédons à des enquêtes avec des profils d'interviewés dont la réussite scolaire et professionnelle est variable, en distinguant ceux qui ont réussi de ceux qui n'ont pas réussi. Nous sommes amenée à catégoriser et à classer les résultats en les délimitant par *série d'interview*. Cette démarche devait nous permettre de cerner et de trouver des résultats plus significatifs. Nous procédons à un découpage transversal (comparer à l'intérieur d'un même thème ou sous-thème) qui, d'un entretien à l'autre, se réfère au même thème (Blanchet et Gotman, 2007) et renvoie à *la transmission*, *la double culture*, *l'échec* ou *la réussite scolaire*. Nous avons choisi d'intégrer directement la méthodologie dans les chapitres 8, 9 et 15 qui la concernent. Il n'y a donc pas une partie clairement consacrée à la méthodologie.

Nous cherchons à cerner la *perception*, le *positionnement*, les *similitudes* et les *divergences* qui nous semblent le plus découler des allocutions observées. Pour construire notre étude de terrain, il nous a semblé essentiel de constituer un corpus visant une forme de représentativité en intégrant successivement **quatre séries d'enquêtes qui incluent dix collégiens**, dont deux garçons et huit filles (enquête exploratoire comprise). Ainsi, trois

adultes qui comptent deux femmes et un homme d'ascendance maghrébine entrés dans le monde du travail, une femme retraitée qui représente une famille d'origine algérienne de la 1ère génération et trois enseignants Français autochtones comprenant deux femmes et un homme, ont tour à tour été interrogés. Les allocutions enseignantes et adultes devraient nous permettre de comprendre si leurs réponses corroborent, confirment, infirment ou diffèrent des indications des jeunes collégiens et des adultes. La durée d'interview varie en fonction du profil, environ 1h pour la majorité des élèves (sauf Souleiman 1h30) et 2h pour tous les adultes (sauf Hayet 1h).

La délimitation du champ de réalisation de l'enquête : pour quelle approche?

Dans cette analyse, nous portons un intérêt majeur aux possibles écarts entre les identités et les liens potentiels existants ou non avec le parcours scolaire des sujets tels que l'histoire familiale, l'équilibre identitaire, les écarts probants entre l'identité linguistique, culturelle et sociale. Ces écarts et liens mettent l'accent sur la prégnance de la norme et ses effets socialement différenciateurs, du fait des jugements de valeurs négatifs qui affectent certaines formes produites par les locuteurs de milieux sociaux et/ou de certaines régions.⁴⁰⁰ Ce travail d'analyse tente de mettre en évidence les principaux facteurs sociaux et linguistiques qui peuvent avoir un impact sur les trajectoires scolaires des informateurs. Les conditions et les contraintes de temps et d'organisation imposées à notre enquête, en expliquent les limites et la modestie. Un entretien de type semi-directif sera favorisé dans l'objectif d'obtenir un maximum de réponses spontanées. Il est nécessaire de rappeler que cette enquête de terrain a pour objectif de recueillir des données à travers les réponses et discours fournis par nos informateurs divers, elle ne s'attèle donc pas à un respect strict des normes de transcription (signes, phonétiques).

⁴⁰⁰Marchand F. (dir.) *La norme linguistique*. Paris, Delagrave, 1975.

Dans le cadre de la construction de notre corpus, il est essentiel de prendre en compte d'autres caractéristiques que celles de la transmission des langues et/ou cultures d'origines, pour saisir le phénomène d'échec scolaire en France. C'est pourquoi, les facteurs tels que la date d'immigration, les projets parentaux avant et après l'arrivée en France, le rapport des parents au pays d'accueil restent des paramètres essentiels à sa compréhension. En outre, les perspectives biographiques et diachroniques permettent de mettre au jour l'histoire familiale dans leur dimension temporelle, en mettant en avant les champs intergénérationnels et en considérant les héritages, transmissions linguistiques et culturelles et réinterprétation des situations, par leurs descendances. Afin de procéder à l'élaboration des questionnaires qui concernent cette partie et après nous être référée à des travaux existants consacrés à l'intégration et au domaine des sciences du langage, nous n'avons pas négligé des ouvrages classiques fondamentaux tels que ceux de Bernstein dans *Langage et classes sociales*,⁴⁰¹ qui produit une enquête empirique exceptionnelle, où la langue est toujours saisie dans son contexte et dans des rapports sociaux contrôlés ; ou encore Bourdieu et Passeron, (*La Reproduction*, 1970) qui rappellent que les individus sont porteurs d'un capital culturel, en particulier linguistique, acquis en dehors du système d'enseignement, reflet de leur classe sociale, et qui est le véritable moteur de la réussite scolaire ("habitus de classe"). Les analyses faites sur la base de certains ces travaux de recherche sont tout à fait valables à ces moments précis. Ces derniers traitant généralement des familles issues de 1ères générations de l'après Trente Glorieuses. En revanche, les générations descendantes (2èmes, 3èmes et plus) ont pu ou peuvent connaître des situations en nette évolution. Aussi, ces citations peuvent-elles se voir être partiellement applicables, comme elles peuvent aussi être tout à fait appropriées aux générations récentes : « *Appréhender le plurilinguisme par des études de représentation et/ou de pratiques langagières déployées par des locuteurs plurilingues. [...] Favoriser le plurilinguisme, représente aujourd'hui des enjeux importants au moment où nous sommes tous confrontés à la question de la mondialisation, et celle de son impact sur la circulation accélérée et diversifiée des acteurs sociaux, aussi bien que des biens symboliques et culturels*». ⁴⁰²

⁴⁰¹Bernstein, B. *Langage et classes sociales*, Éditions de Minuit, 1975, voir également Leimdorfer, F. *Les sociologues et le langage*, Paris, Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, 2010.

⁴⁰²Billiez, J. *Les pratiques plurilingues : quelques leçons d'enquête*, in Blanchet, Ph. et Chardenet, P., (dir.) : *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, Paris, Édition des archives contemporaines, 2011, p.203-212.

Il est indispensable d'observer et d'interpréter, à travers les enquêtes empiriques (données et faits) et recherches bibliographiques les compétences acquises par les enfants dans ces parlars d'origine et les situations de bilinguisme, qui en découlent parmi les langues de migration visibles dans le système éducatif hexagonal : « *c'est-à-dire sur les significations variables que les personnes concernées attribuent aux comportements, aux discours, aux projets* ». ⁴⁰³C'est aussi pour ces raisons que nous cherchons à comprendre comment ces locuteurs bâtissent et se représentent leur bi-plurilinguisme (conscience linguistique), et quels *habitus* sont optés par ces sujets dans le contexte domestique et scolaire.

Notre recherche nous a amenée à recueillir des données à analyser sur la base de cinq questionnaires destinés à des générations et profils intellectuels et sociaux variés. L'objectif étant de mettre en lumière un panel de représentations, afin de mieux cerner la situation des langues et cultures d'origine des populations de descendance maghrébine, dans les champs scolaires et extrascolaires français, à travers quelques études de cas. D'après Abric, « *le questionnaire reste à l'heure actuelle la technique la plus utilisée dans l'étude des représentations [...], il permet d'introduire les aspects quantitatifs fondamentaux dans l'aspect social d'une représentation. [...] En revanche, si l'entretien permet dans une certaine mesure d'avoir accès au contenu d'une représentation et aux attitudes développées par l'individu, il ne permet que rarement d'accéder directement à son organisation et à sa structure interne* » ⁴⁰⁴.

Les enfants de migrants appartiennent à des milieux sociaux défavorisés dans leur majorité, non seulement dans la réalité, mais aussi dans les représentations des enseignants et d'une partie de la population. C'est également à ce titre, que leur origine linguistique et culturelle reste stigmatisée. Selon Moscovici, les représentations sociales ne sont pas figées, elles sont loin d'être partagées par tout le monde, elles permettent à tout individu: « *d'assimiler l'information en provenance de notre environnement et de communiquer avec autrui. Elles évoluent en fonction des préoccupations d'un groupe humain, [...] elles permettent de comprendre l'autre [...]. Les circonstances dans lesquelles naît une représentation sociale sont une affaire historique ou empirique complexe* ». Enfin, les représentations sociales restent la condition pour que l'individu en phase à une information

⁴⁰³Blanchet, P. *Contextualisation didactique : de quoi parle-t-on ?* In *Bulletin Le français à l'université*, N°2,2009, p.2.

http://www.bulletin.auf.org/IMG/pdf_Journal_AUF_14-2-3.pdf

⁴⁰⁴Abric, J.C. *Pratiques Sociales et Représentation*, Paris, PUF, 1994.

puisse se forger *sa propre représentation de la réalité*.⁴⁰⁵ Positives ou négatives, elles peuvent exercer une influence sur la relation pédagogique, et les attentes que chacun peut avoir sur les performances scolaires des élèves de 2^{ème}, 3^{ème} voire 4^{ème} génération.

Cette analyse a donné préalablement lieu à la construction d'un guide thématique (une centaine de questions ouvertes). Une première enquête exploratoire aura lieu en 2009 avec deux élèves. Tandis que l'enquête de terrain, à proprement parlé, se déroulera en 2010. Les enseignants sont amenés à nous éclairer sur les représentations positives ou négatives, que les langues familiales arabes et berbères dialectales orales exercent sur les parcours scolaires des jeunes issus de 2^{ème} et 3^{ème} générations. Nos entretiens retranscrits dans leur intégralité (volume 2) permettent au lecteur d'accéder aux significations données de l'intérieur et de saisir les tensions entre les discours et les pratiques, c'est-à-dire entre les projets et les modes de vie, sans jamais tomber dans l'écueil de l'auto-analyse.⁴⁰⁶ En effet, la totale neutralité et la mise à distance intellectuelle, sociologique voire historique entre la chercheuse et l'informateur restent essentielles, si l'on veut obtenir une analyse de discours la plus transparente et la plus objective possible.

Comme nous l'avons vu plus haut, nos investigations s'effectuent dans le champ scolaire mais également dans l'espace extrascolaire à travers l'analyse de profils variés. Ces enquêtes s'effectuent dans l'espace public autour d'un café (Ghislain Lhommeau), à notre domicile (Nadia, Hayat et Aurélie Larrère à Strasbourg), séjour chez l'informateur (Messaouda dans la région des Deux-Sèvres à Niort, Elisabeth Fussler à Strasbourg et Farouk à Lyon) et sur le terrain scolaire pour tous les jeunes interviewés. Les résultats issus de la comparaison de cette étude de terrain « *viennent nuancer, compléter, voire rectifier la description initiale, en même temps qu'ils permettent d'avancer vers la formulation d'une synthèse interprétative relativement globale* ». ⁴⁰⁷ Durant nos enquêtes de terrain entre 2009 et 2010, la prise de contact a pu en partie s'établir grâce à la proximité de notre réseau professionnel établi dans le milieu éducatif.

⁴⁰⁵Moscovici, S. *Comment voit-on le monde? Représentations sociales et réalité*, in *Sciences Humaines*, 09/11/2010.

http://www.scienceshumaines.com/comment-voit-on-le-monde-representations-sociales-et-realite_fr_11718.html

⁴⁰⁶Garnier, J. notes de lecture, sur l'ouvrage de Belhadj, M. *La conquête de l'autonomie. Histoire de Françaises descendantes de migrants algériens*, in *Revue européenne des Migrations Internationales*, Éditions de l'Atelier, 2006, p.208-210, vol. 23, n° 3, 2007.

⁴⁰⁷Bothorel-Witz, A. *Le plurilinguisme en Alsace : les représentations sociales comme ressources ou outils de la description sociolinguistique*, in *Les Cahiers de l'Acedle*, volume 5, numéro 1, 2008.

Les entretiens semi-directifs qui concernent les collégiens ont pu se réaliser grâce à l'aide précieuse de Ghislain Lhommeau, ami de longue date (lui-même professeur d'anglais dans l'établissement où se sont déroulées les enquêtes. Ghislain Lhommeau est aussi responsable de la gestion informatique dans ce même collège et nous a permis de mener nos investigations sans contraintes administratives trop fastidieuses ; aussi bien lors de l'enquête exploratoire, que pour l'enquête de terrain l'année suivante. Après lui avoir énoncé notre objet d'étude, il nous fallait faire le choix des bulletins scolaires, qui correspondaient et coïncidaient le plus aux profils recherchés par l'enquêtrice. Le milieu enseignant dans lequel nous exerçons et nos relations amicales nous donneront l'opportunité de proposer à nos collègues de l'époque Elisabeth Fussler et Aurélie Larrère et connaissances telles que Nadia, Hayat, Farouk ou Messaouda de participer à cette étude, et de nous permettre ainsi d'élaborer les séries de questionnaires, en fonction du profil concerné. Les familles issues des Trente Glorieuses et leur descendance (enfants, petits-enfants voire arrière petits-enfants de 2èmes, 3èmes générations) forment notre unique cible. C'est pourquoi, les générations d'immigrés récents ne sont pas concernées par notre panel d'informateurs. Dans le cadre de notre analyse de corpus, le changement de variété linguistique ou "code-switching" s'observe par l'alternance du français vers l'arabe dialectal marocain ou algérien, de l'arabe vers le français, du berbère vers le français, du français vers le berbère, du turc vers le français ou du français vers le turc. Par souci de commodité (sachant que certains élèves parlent turc) nos enquêtes se sont déroulées en français, bien que la plupart des élèves parlent au moins deux langues et que nous maîtrisons nous-mêmes l'arabe algérien dialectal standard.

CHAPITRE 9

SÉRIE D'ENQUÊTE N°1

Tableau récapitulatif informatif enseignants

Nom	Ghislain Lhommeau	Elisabeth Fussler	Aurélie Larrère
Âge	29	/	30
Lieu de naissance	France	Alsace	France
Lieu d'habitation	Strasbourg puis Paris	Strasbourg	Strasbourg puis Tunis
Langues parlées	français/ anglais	Français/ allemand	Français/ anglais
Bilingue?	oui français/ anglais	français/ allemand	non
Origine	France	France	France
Profession	Enseignant anglais	Enseignante allemand	Enseignante SVT

3 Présentation des enseignants et de l'espace dans lequel ils exercent.

Ghislain Lhommeau, que nous appellerons G.L dans cette étude est professeur d'anglais. Célibataire, il a 29 ans et n'a pas d'enfants. Il a une passion pour les langues étrangères, pour la littérature et pour les voyages. C'est un enseignant certifié, au service de l'Éducation Nationale depuis dix ans. G.L est Français et parle couramment anglais. Il vit à Strasbourg (depuis, il a obtenu sa mutation pour Paris). Il enseigne l'anglais dans une banlieue ouest/sud-ouest de l'agglomération strasbourgeoise (Lingolsheim). Cette école compte 600 élèves, elle est située en zone urbaine sensible mais n'est pas classée ZEP (Zone d'Éducation Prioritaire). Elle accueille 30% d'enfants issus d'un "quartier difficile". La cité environnante

est à ce titre en mutation.⁴⁰⁸La population scolaire du collège est néanmoins hétérogène et diversifiée puisqu'un quart des élèves, issus essentiellement d'un milieu socioculturel favorisé, suivent un cursus bilingue. Le taux de réussite au Diplôme National du Brevet oscille entre 76% et 78%, le taux de passage en 2nde, jusqu'alors de 60% environ, atteint 70% en juin 2007.

Aurélié Larrère que nous nommerons A.L est Française, agrégée en SVT (Sciences de la Vie et de la Terre) depuis 2001. Mariée, elle a 30 ans et n'a pas d'enfants. Elle parle très bien l'anglais, elle vit en couple avec un universitaire de nationalité australienne. À l'époque où s'est déroulée l'enquête A.L vivait à Strasbourg. Depuis deux ans maintenant, elle réside en Tunisie, où elle enseigne sa matière. Lors de notre enquête, c'était la première année où elle se voyait exercer en ZEP et où elle s'emploie à mettre ses talents au service de la réussite des élèves, en qualité de professeur référent RAR (Réseau Ambition Réussite). En mobilisant tous les moyens disponibles, elle s'engage à faire diminuer l'échec scolaire en tentant de cerner les difficultés, et en portant des projets construits et novateurs dans l'établissement.

Elisabeth Fussler que nous désignerons sous le sigle (E.F) est professeure agrégée chevronnée. Elle est d'ascendance alsacienne et revendique à ce titre sa "double culture." E.F est mère de trois grands enfants qui ont remarquablement réussi leurs études universitaires. C'est une littéraire passionnée de langues étrangères, et notamment de la langue allemande qu'elle enseigne dans le même collège qu'A.L. Cet établissement qualifié de milieu d'exercice difficile (d'après les critères du projet d'établissement) bénéficie d'actions inscrites au Plan de Cohésion Sociale, dont les PRE (programme de réussite éducative). Un manque d'intérêt des élèves pour le travail scolaire est fréquent dans cet établissement.⁴⁰⁹ Il se situe dans un quartier du sud de la ville de Strasbourg en restructuration immobilière et zone franche. Il jouit d'une politique de la ville et d'actions-projets liés à cette politique. La population scolaire du collège est très multiculturelle, une véritable Tour de Babel (26 langues diverses) très homogène dans la difficulté scolaire mais très hétérogène d'origine. La catégorie d'origine étrangère la plus forte dans cet établissement est la communauté turque, dont de nombreux parents ne parlent pas du tout le français.

⁴⁰⁸Projet d'Établissement 2007.

⁴⁰⁹D'après les critères du projet d'établissement

Experts de l'univers scolaire, les enseignants vivent au quotidien dans un monde où se côtoient de nombreux élèves, qui vivent en situation de plurilinguisme et de pluriculturalité. C'est à cet égard que leur expérience peut nous être grandement profitable. C'est aussi pour cette raison que notre choix s'est porté sur eux, lors de l'élaboration de notre corpus. C'est à travers leurs pratiques professionnelles et les contacts qu'ils établissent au quotidien, qu'ils se forgent leurs expériences et leurs représentations sur les langues vivantes, sur les langues d'origines des élèves (ils peuvent être amenés à se poser des questions en fonction des expériences vécues), mais aussi sur le phénomène d'échec et/ de réussite scolaire. Ces représentations se construisent aussi en fonction de l'exercice d'établissement, selon qu'il soit un milieu difficile ou pas. C'est pourquoi, nous tentons de donner un début de réponse en apportant les points de vue riches et variés d'enseignants qui travaillent respectivement en milieu ZEP et non ZEP. Selon Perroton, les ZEP réunissent à la fois le concept de territorialisation de l'action publique et la détermination à lutter contre l'échec scolaire. Leur bilan est composite et hétérogène sachant qu'ils apportent à cette étude des réponses qui donnent leur propre description et vision de « *l'équation* » notoire « *entre enfants issus de l'immigration et échec scolaire* ». ⁴¹⁰

3.1 Le choix du métier d'enseignant, pour quels reproches ou appréciations ?

Notre enquête empirique tient à rendre compte des représentations de trois professeurs exerçant au quotidien dans un établissement, où de nombreux élèves vivent en situation de plurilinguisme et pluriculturalité. Ce questionnaire, qui leur est consacré, nous permet de mettre en évidence les attitudes de ces derniers à l'égard des langues et des cultures de l'immigration, face à certains discours stéréotypiques médiatiques, scientifiques ou idées reçues dominants. La création de postes de professeurs référents dans lequel s'investit A.L s'inscrit dans le cadre de la relance de l'éducation prioritaire et de l'instauration des Réseaux Ambition Réussite (RAR). Les missions des professeurs référents sont élaborées à travers le comité exécutif du RAR. Pour l'essentiel, elles se focalisent sur des activités pédagogiques : une prise en charge d'élèves en difficulté, mise en œuvre de PPRE (Projet de Réussite éducative), l'élaboration et l'animation de nouveaux dispositifs, de nouveaux projets. ⁴¹¹ Les objectifs de cet établissement sont nombreux. Ils mettent l'accent sur la progression des

⁴¹⁰Perroton, J. *Le système éducatif. Panorama de quelques questions autour de l'école*, in *Cahiers français*, N° 326, mai-juin 2005.

⁴¹¹Le Breton, J. *Le professeur référent : quels enjeux ?* CAREP de Paris, SCÉRÉN – CNDP, novembre 2008.

performances scolaires de tous les élèves, en centrant l'action sur l'amélioration de la maîtrise de la langue française (socle commun de connaissances et de compétences). Les projets éducatifs mettent aussi en pratique le développement de la maîtrise des langues étrangères, ainsi que l'éducation à l'orientation, dans le but de lutter contre les sorties des élèves sans qualification.

Si G.L repense constamment sa pédagogie et sa manière d'aborder le métier, le choix de sa profession (comme une majorité d'enseignants) n'est pas lié au hasard, c'est pour lui une véritable passion et vocation. C'est aussi le cas pour E.F, elle-même issue d'une double culture franco-alsacienne (comme elle l'annonce, à ce titre, lors de l'interview qui lui est consacrée) et ainsi que peuvent se reconnaître aujourd'hui un certain nombre de jeunes descendants de l'immigration maghrébine : *« J'ai vraiment grandi entre deux cultures et cette double culture m'a jamais quittée. Mais ce qui était le plus représenté à l'école c'était la culture française et je pense que ce que j'avais envie d'explorer aussi, c'était tout ce que cette autre langue pouvait m'apporter. Maintenant quand j'y repense a posteriori, je me dis que faire de l'allemand c'était finalement étudier enfin comment te dire ça ? Explorer l'autre partie de moi ».*⁴¹²

Nos informateurs constatent dans leur ensemble l'insuffisance de la formation professionnelle des enseignants. Les reproches visent *« le système éducation, l'ingratitude du métier, le besoin de survie intellectuelle et humaine, la volonté de travailler en équipe avec les adultes qui ne sont pas forcément ressentis et valorisés dans l'Éducation nationale ».*⁴¹³ Ils soulignent les faiblesses de l'articulation entre la théorie et la pratique du métier d'enseignant, les critiques portent notamment sur la réforme de la formation des néo-titulaires, et comme le rappelle E.F, la nécessité de faire l'entrée dans le métier de manière progressive dans un cadre formel et institutionnalisé. A.L et G.L soutiennent quant à eux, que leur formation initiale est insuffisante voire inadaptée : *« j'ai eu des formations qui correspondaient pas à nos attentes c'est par exemple enseigner en classe européenne, j pense que quand on est stagiaire c'est pas notre souci quoi, c'est pas notre problème, où corriger le brevet. J pense que c qui faudrait ce serait accès sur comment tenir une classe, comment évaluer ? Ça c'est difficile j pense, c qui est important aussi quand on débute c'est de pouvoir échanger, on a souvent*

⁴¹²Interview, E.F, février 2010.

⁴¹³E.F, AL et G.L.

l'impression d'être seul face à nos difficultés, et ce qui peut aider c'est d'se rendre compte que tous les professeurs ont plus ou moins les mêmes difficultés ». ⁴¹⁴ Cette situation révèle un manque d'informations académiques et savantes sur les publics avec lesquels les enseignants sont amenés à travailler. A.L pointe les insuffisances au niveau pédagogique et psychologique : « *j'ai suivi des cours à l'IUFM lors de mon année de stagiaire, c'est suffisant au niveau des connaissances théoriques sur la matière, parce que bon on bachotte et on apprend des tas de choses qui vont pas forcément nous servir pour notre profession quoi !* ».

G.L remet en cause le système éducation et déplore les aspects difficiles du métier pour lesquels il reste à ce jour dépourvu de solutions. Même s'il propose à son niveau quelques alternatives, comme prévoir par exemple une semaine pleine avant la rentrée pour anticiper convenablement les cours, avec différents types d'intervenants, d'échelonner la formation des néo-titulaires sur deux ou trois années en insistant sur la pédagogie. « *On se rend compte qu'on est pris par le système éducation et une société qui sont beaucoup plus forts que nous, et avec toute la bonne volonté du monde et les efforts qu'on peut entreprendre, nous en tant que professeurs et bein on peut pas toujours offrir des solutions à certains élèves, que..., on est obligé de les faire entrer dans des cases, heu, pour moi c'est c'qui y a de plus frustrant. [...] Ça c'est terrible, et après bon y a l'ingratitude du métier, la perception par les gens c'est-à-dire que quand tu dis que je suis prof les gens tout de suite se permettent de pas t'juger mais en tout cas, comment dire, déjà d'imaginer comment je fais mon métier où de m'donner des conseils quoi! Et puis l'ingratitude de certains élèves, effectivement c'est difficile, toi de donner beaucoup d'efforts et en face de rien recevoir, y a certains élèves pour qui ça marche et pour beaucoup on se rend compte que le problème y vient, il est tellement gros de leur côté que nous on y peut rien, voilà ! C'est la sensation d'échec parfois qui est difficile* ».

D'après A.L les professeurs ne sont pas préparés dans l'exercice de leur fonction aux divers profils plurilingues qu'offre le paysage linguistique scolaire français du 21^{ème} siècle. Elle nous affirme qu'elle n'a jamais bénéficié d'une quelconque formation relative au multiculturalisme, qui domine de plus en plus le paysage scolaire hexagonal. C'est ainsi qu'elle nous avoue ne pas avoir été initiée, ou sensibilisée à la diversité du public que

⁴¹⁴Ghislain Lhommeau

recouvre l'espace scolaire français contemporain. Elle déplore également une sorte de "dénégation" provenant du corps enseignant face à cette situation « *Non ils ne sont pas préparés parce qu'on en parle pas et puis moi j'aurais jamais été sensibilisée à ça si je n'avais pas rencontré mon mari Adam, qui travaille là-dessus, non déjà on le voit pas dans notre formation ça, on a jamais eu de piste de réflexion là-dessus ou même posé la question. Alors après j'espère qu'y a quand même pas mal de profs qui après au bout de quelques temps en travaillant en ZEP, qui se rendent compte de cette diversité et voient ça plutôt comme une richesse, mais je ne suis pas sûre. Cette richesse, cette diversité elle est niée, voire occultée, voire rejetée dans certains bahuts. Là ici, elle ne peut pas être rejetée puis qu'elle fait partie de la vie de l'établissement, et même dans les établissements ruraux où il y avait l'alsacien, qui est aussi une langue heu, c'est pas du français, c'était aussi pareil c'était nié, ça a jamais effleuré l'esprit des profs, pourtant certains étaient alsaciens* ».

En revanche, ce que nos enseignants apprécient dans leur cadre professionnel se résume pour E.F à la proximité géographique. Elle affectionne en outre les enfants, leur fraîcheur, leur vivacité, leur spontanéité due entre autre à leur jeune âge « : *y a pas de malice, ils sont pas retors, ils sont ce qu'ils sont, ça c'est lisible, et y a pas cette espèce de pression sociale insidieuse des parents, que l'on peut avoir dans les collèges de centre-ville, où il faut avant d'être conforme aux exigences de l'Éducation-Nationale, être conforme aux parents, feïn, voilà* ». ⁴¹⁵G.L apprécie la mixité sociale qui est propre à la politique et principe de certains établissements. Dans ce cadre institutionnel, le combat contre les ségrégations et les inégalités sociales et scolaires restent une lutte quotidienne. C'est ainsi qu'il nous rappelle que « *les classes d'élites [...] sont reposantes pour le professeur rassurantes dans sa capacité à enseigner, parce que c'est vrai que les élèves réussissent facilement, donc c'est nécessaire. Autant les classes difficiles quand ça réussit sont beaucoup plus valorisantes, ce sont des élèves qui en général sont beaucoup plus prou à exprimer leur sentiment que se soit en positif ou en négatif, donc on a beaucoup plus le sentiment de servir à quelque chose. Pour les bons élèves c'est vrai qu'on se dit qu'ils auraient quelqu'un d'autre ce serait pareil, ils sont tellement autonomes. Donc, l'impression de faire « la différence », ce sont des élèves souvent très attachants parce qu'en demande de repères de contact avec les adultes. Donc on tisse un lien plus fort qu'avec des élèves très équilibrés qui ont de toute façon leur repère adulte dans leurs familles. Oui, voilà ce que j'apprécie c'est la mixité, et de voir comment ces élèves là,*

⁴¹⁵Interview, E.F, février 2010.

peuvent se côtoyer que ce soit en classe, ou dans la cour. J'trouve quand même que l'école c'est quand même un de ses rôles en plus de l'armée; voilà c'est le dernier endroit, où on peut encore avoir une mixité sociale et après dans le monde du travail on se rend compte que les choses sont très compartimentées. Donc, j'pense que c'est quand même un lieu privilégié pour ça ». A.L apprécie l'obligation de projets propres à l'école, sachant que tout établissement scolaire se fixe et rédige dans le cadre d'une charte un projet d'établissement. Celui-ci conduit à mettre au jour des contrats d'objectifs. Mais ce type de projet a également son revers selon elle, car il peut être contre-productif nécessitant la mobilisation et la volonté croissante d'une administration et d'enseignants sur un moyen, voir long terme.

Selon le Projet d'établissement 2007-2011 émanant du collège où enseignent E.F et A.L, la difficulté majeure des élèves découle principalement de la mauvaise maîtrise de la langue, qu'elle soit maternelle française ou étrangère. D'où les obstacles récurrents à communiquer avec les familles souvent culturellement et socialement lésées voire frustrées; celles-ci s'investissent peu dans le parcours scolaire de leurs enfants. Une enquête portant sur les langues parlées par les élèves dans leur environnement familial et amical indique vingt six langues parlées dans cet établissement ZEP dans lequel exercent A.L et E.F (langues européennes, langues d'Afrique du Nord, langues asiatiques, langues tchéchène etc.). Pour ces trois écoles en RAR dans la région alsacienne et d'après les critères du Projet d'Établissement 2007/2011, 36 % des élèves ne parlent pas le français avec leurs parents. Les décrochages, difficultés et échecs scolaires dominent le paysage par le nombre important de familles souffrant de carences économiques et d'habitat « *n'investissant parfois la scolarité que par crainte du cadre protocolaire de l'obligation scolaire* ». Cette conception paraît être ouverte à la complexité plurifactorielle. Quel est l'avis de nos trois enquêtés?

3.2 Quels sont les discours rapportés par les enseignants à l'égard du phénomène la réussite scolaire? Quelles sont les pistes proposées en faveur de l'échec des élèves issus ou non issus de l'immigration?

En France les discours médiatiques et/ou politiques allient tantôt une jeunesse *Beur* porteuse d'avenir, prise entre les systèmes de valeurs contradictoires de la famille et de l'école, et tantôt une jeunesse prête à semer les troubles et la révolte. Ces représentations favorisent souvent, les stéréotypes associés à une image encore mal définie de l'identité culturelle et linguistique de ces jeunes, et sur leur rapport à l'école. Les itinéraires scolaires de ces derniers peuvent être fragilisés par des orientations plus ou moins subies, c'est du moins une situation que regrette G.L: « *c' qu'y a de plus dur dans mon métier c'est l'année de 3^{ème}, où on est obligé de les orienter et on a rien à leur proposer, on est obligé de les mettre dans des filières en sachant qu'ils n'ont pas envie d'y être* ». Selon nos trois informateurs, le phénomène d'échec scolaire trouve son origine dans les conditions sociales des élèves, leur manque d'accès à la culture ou à la langue française. Ces faits mettent en avant la carence de l'environnement global et culturel subie par l'élève et la stimulation intellectuelle dans le contexte scolaire et dans sa famille.

L'année de la 3^{ème} est charnière, c'est une passerelle pour le lycée et c'est aussi une année d'examen, elle finalise le dernier cycle du collège, le cycle d'orientation. C'est à ce titre que G.L nous rappelle l'importance de bien choisir son cursus en tant qu'élève. « *C'est à l'issue du collège que se situe l'orientation décisive qui permettra l'accès au baccalauréat et à l'enseignement supérieur* ». ⁴¹⁶C'est aussi à partir du collège que l'échec devient beaucoup plus visible, il est perçu comme « le maillon faible » de l'institution éducative. ⁴¹⁷Face à cette situation G. L tend à expliquer que l'échec scolaire réside dans les choix d'orientation imposés aux élèves qui n'ont pas atteint le "seuil de compétence" et le niveau attendu par l'institution scolaire. « *J'ai envie de dire que ce serait par rapport à l'orientation, heu, j'ai envie de dire qu'une réussite scolaire c'est un élève qui a pu choisir son orientation, n'importe quelle orientation, que ce soit en CAP en BEP ou en 2de générale. J pense que l'échec, il est là quand on est obligé de choisir à sa place, parce qu'il y a pas d'autre choix et du coup on va prendre des décisions qui vont influencer le reste de sa vie, pour moi ça c'est l'échec. L'échec*

⁴¹⁶Van Zanten, A. *l'école, l'état des savoirs*, Éditions La Découverte, 2000, p. 315.

⁴¹⁷Best, F. *L'échec scolaire*, Que sais-je?, PUF, 1997, p.44.

*scolaire c'est aussi quand l'enfant ne croit plus en l'école, ça peut être l'absentéisme, l'absence de confiance dans l'adulte ».*⁴¹⁸

Les conditions préalables à la réussite diffèrent en fonction des établissements et/ou du parcours personnel de l'élève et de la cellule familiale dans laquelle il est immergé. Ils se résument pour nos trois enseignants à un contexte familial stable, une culture de la réussite dotée d'un environnement familial propice à une culture de la valorisation des notes très satisfaisantes et/ ou une instauration de la confiance en l'adulte. Selon G.L il est nécessaire d'apporter un relai aux familles en difficulté, il est primordial de créer des conditions, un cadre de confiance et de s'employer à ne pas catégoriser les élèves en les reléguant dans des classes ghettoisées. Selon lui, les élèves sont tout à fait conscients, et à même de voir comment ont été créées les classes. Les adolescents *« y mettent des termes beaucoup plus crus, "les classes poubelles", donc c'est important de les labelliser et le problème parfois de créer ce genre de classe, c'est de créer des communautés avec des élèves qui se parlent entre eux en turc ou en arabe parce que du coup, ils créent un noyau, une classe dans la classe »*. Pour G.L l'échec s'explique aussi par les problèmes familiaux et sociaux redondants qui entraînent de ce fait l'absentéisme scolaire. Il regrette l'influence néfaste que peut entraîner le phénomène de groupe dans les écoles : *« c'est mal vu en gros de travailler, voilà ça c'est quelque chose qui est très difficile à combattre, donc il faut que l'enfant ait beaucoup d'abnégation et qu'ils soient très sûrs d'eux pour qu'ils aient le courage de choisir la voie de la réussite, plutôt que celle du laisser-faire »*.

En outre, et d'après G.L, la réussite tient également de critères basés sur l'hétérogénéité d'une classe, dans laquelle les élèves ne sont pas regroupés dans la difficulté ou dans l'origine sociale. C'est ainsi, qu'il nous relate *« que les têtes de classes sont parfois d'origine française, parfois d'origine turque et parfois d'origine maghrébine, tout comme ceux qui sont en échec et ça permet au contraire de s'identifier, de voir un modèle de..Voilà ! Je pense que c'est bien, puis ça évite aussi l'effet « ghettoïsation », les élèves en sont très...à l'affût de ça, ils ont pas du tout envie d'être ghettoisés, ils sont très intelligents, ils comprennent tout de suite le mode de fonctionnement et comment ont été créées les classes »*.

⁴¹⁸G.L. février 2010.

Selon notre enquête, les stéréotypes qui ressortent fréquemment se distinguent principalement en termes de statistiques relatives à la réussite ou à l'échec scolaire. Il maintient des propos ardemment soutenus par la doxa médiatique actuelle. Ces allégations soutiennent un échec scolaire davantage probant pour les enfants issus de groupes d'ascendance allogène maghrébine. *« Pour la réussite, si on regarde les chiffres y a quand même moins de grande réussite chez les élèves d'origine étrangère, quoi ! Y en a, mais en terme de chiffres y en a moins. Bein par exemple quand il fallait te proposer (à l'enquêtrice) des élèves en réussite, on a eu du mal à te proposer des garçons, des filles oui, mais des garçons en réussite scolaire, on a eu du mal heu, c'est un constat qu'on a fait ».*

E.F. propose aussi d'agir sur l'attitude des élèves (rapport positif à l'institution scolaire) et des familles, ainsi que sur leur engagement vis-à-vis de l'institution scolaire (mise en place d'actions culturelles). E.F. entrevoit notamment la réussite par la conformité ou la capacité des élèves à investir dans les exigences et les normes de l'école républicaine. Elle rajoute que le réseau global et culturel de l'élève, les conditions socioéconomiques et l'accès à la culture livresque restent autant d'éléments fondamentaux qui favorisent la réussite scolaire. *« C'est peut-être là une des raisons et puis après il y a peut-être eu à la 3^{ème} génération, comment dire, ils se sont confortés dans l'idée d'un échec de l'intégration et une espèce d'autodénigrement intériorisée qui n'a sûrement pas facilité l'identification au modèle social français, et donc au modèle scolaire de réussite ».*

Pour enrayer l'échec scolaire A.L. propose de partir sur des concepts et des pédagogies de projet "transposables" (qui partent sur l'idée d'un autre établissement par exemple) et variés. Elle soutient qu'il est primordial d'intégrer les élèves et leurs familles dans les projets scolaires. Elle suggère de revoir les modalités d'évaluations (système de notation et examens). Elle maintient, en outre, qu'il est essentiel que le corps enseignant et administratif dispose d'une vision et d'objectifs éminemment **communs** (des modalités de fonctionnements). A.L. rappelle que le collège est un lieu de vie où l'on peut proposer de mettre à jour un certain nombre d'activités collectives. Celles-ci favorisent un lien tangible entre le réseau éducatif et la cellule familiale. Tout en prônant la revalorisation du métier d'enseignant (changer entre autre l'image décrite du statut, l'évaluation, le cadre de recrutement) A.L. nous fait part de quelques pistes et dispositifs en faveur de l'école et de la réussite scolaire. *« Un petit-déj le matin, bon quelque chose de plus vivant, où y a une salle info qui peut être ouverte à d'autres*

moments où on responsabilise les élèves, bon j'dis pas tout d'un coup hein, c'est pas magique, ça se fait pas comme ça, on ne passe pas comme ça du jour au lendemain d'un établissement typique français à un établissement finlandais quoi! La formation des profs aussi ça c'est important et c'est fondamental pour moi, tant qu'y a pas une vraie formation professionnalisante avec des vrais cours, justement des vrais réflexions, tant que ce sera basé sur la discipline, la matière à mon avis ça marchera pas, une revalorisation aussi du statut d'enseignant pour attirer les gens et faire en sorte que les gens restent et que ce soit une profession et pas un hobby. On a plutôt l'impression que quand les gens sont recrutés c'est parce qu'ils sont profs de machin et prof de ça, t'es bon en math, voilà, le fait que ça soit une profession, pas une matière, moi j'voudrais changer plein d'choses. Arrêter les aberrations, les mouvements inter/intra, alors je sais que c'est pas facile pour le rectorat, qu'y a beaucoup de personnel et que c'est une grosse usine à gaz mais y faire en sorte que les profs restent trois ans à un endroit ou deux ans, de faire en sorte que les gens qui viennent en ZEP soient motivés et qu'ils sachent où ils vont, qu'ils construisent un projet au moins sur deux ans et essayer de fixer des équipes, pas envoyer des jeunes comme ça [...] partout. Donc voilà ce qu'il y a comme pistes. En terme d'échec scolaire, je ne pense pas qu'il y ait un recul, je n'ai pas l'impression qu'y ait un recul, je n'ai pas l'impression que ce soit pire, mais je n'ai pas l'impression que nos dispositifs soient efficaces soient efficaces, j'ai l'impression que ça stagne, je ne sais pas si c'est pire mais en tous cas je n'ai pas l'impression qu'y ait des bénéfices vraiment pour l'instant à court terme ».

Selon G.L, il est fondamental que les institutions (société, enseignants) prennent en compte la singularité et le **produit de l'histoire et des langues de chaque élève**. Il propose de travailler par validation d'acquis, et tend à déplorer le manque d'alternative des autorités (aucune réelle passerelle et/ou possibilité de bifurcation en dehors du Baccalauréat) en faveur du parcours des élèves en difficulté. « *C'est une particularité [...] que, nous professeurs, on devrait prendre en compte pour mieux l'intégrer, est-ce que pour autant c'est un handicap, je ne sais pas. [...] Il faudrait sortir du système par niveau, parce que qui a dit que tous les enfants progressent en même temps ? J pense qu'il faudrait repenser ce parcours sur 4 ans peut-être à l'américaine, j'en sais rien ! Le problème avec le Bac c'est que c'est à la fois un plafond et un seuil, soit t'as le bac soit t'as pas le Bac, c'est tout, ou rien ! J pense qu'il faudrait créer un seuil tout à fait réalisable que tout le monde atteindrait, et ensuite créer des paliers. Y a cette grosse échéance comme ça, c'est bon, ou pas bon, y a pas d'alternative ».*

Tel que nous l'avons vu plus haut, G.L dénonce une politique et une démocratisation scolaire sclérosée par des objectifs éminemment chiffrés et un modèle imposé. Il affirme à ce titre que les types de formations proposés aux élèves ne sont pas toujours adaptés au profil d'élèves concernés. D'après lui, les Français issus de l'immigration maghrébine connaissent des difficultés liées à leur scolarité et à leur parcours scolaire. Pourtant, il soutient que ces élèves en échec scolaire sont en requête perpétuelle de contact avec les adultes. Contrairement aux élèves en réussite, qui maîtrisent les codes grâce à un environnement familial structuré et doté d'une culture "cultivée". En employant le pronom "on", il pointe les carences et les faiblesses du système scolaire : *« on a rien à leur proposer, heu, on fait plus redoubler les enfants, donc on les laisse dans leur échec, un enfant qui sera déjà à 3 ou 4 de moyenne en 6^{ème} on va le faire passer parce qu'on n'a pas envie de se le coltiner une année de plus. Ça coûte cher et on veut le faire sortir du système le plus tôt possible. Alors une fois sorti du système il ne pourra pas avoir une formation correcte pour ensuite avoir un métier valorisant, donc finalement on le conditionne dans un échec, on n'a pas d'alternative. Non, vraiment le problème c'est qu'à force de proposer la même chose à tous les élèves sous prétexte qu'on veut donner la même chance à tout le monde, c'est au contraire donner la chance aux élèves qui représentent le modèle qu'on impose, et les autres faut qu'ils sortent par la petite porte, le système est à revoir. À mon avis il faut une individualisation du parcours, revoir le système de classe, pourquoi pas être plus flexible, proposer un parcours selon les points faibles et les points forts de chacun ».*

G.L et E.F tendent à considérer que les incidences sur les résultats scolaires des Français d'ascendance allogène se distinguent davantage dans certaines disciplines (meilleurs en langues vivantes qu'en français par exemple). D'après eux, les matières du brevet restent corrélées à l'échec et au décrochage scolaire. G.L pointe du doigt le manque d'intérêt probable de ces élèves à l'histoire, discipline dans laquelle la maîtrise du français reste primordiale. Il associe ces difficultés à la perception négative qu'entreprendraient ces jeunes **vis à vis de "cette histoire de France"**. *« [...] le français c'est la matière de l'échec c'est fondamental là, c'est criant et par corrélation la SVT et l'histoire-géographie, alors l'histoire, est-ce que c'est parce que là y a une prépondérance du français ? Le fait qu'il faut lire beaucoup de documents, comprendre, beaucoup de rédactions demandées mais est-ce que c'est pas aussi un décrochage, le sentiment de pas appartenir à une culture française, du coup un manque*

d'intérêt face à l'histoire de la France où la géo. Mais si le programme brasse plusieurs pays c'est vrai que le programme est très focalisé sur la France, là aussi je sais pas, peut-être qu'en amont il faudrait travailler sur le sentiment d'appartenance de ces enfants à la France».

En partant de généralisations, mais aussi à partir de perceptions scolaires et médiatiques, G.L dresse un tableau représentatif de la situation de nombreux enfants issus de l'immigration, notamment maghrébine et turque. Selon lui, nombreux sont ceux qui ne se sentent pas acceptés par la République. Il dénonce le fait que ces adolescents ne se sentent pas Français, bien que ces derniers soient nés dans l'Hexagone et descendent (souvent) eux-mêmes de parents nés en France. Il saisit mal le fait que ces enfants valorisent à outrance le Maghreb allant parfois jusqu'à renier l'institution et la société française dans son ensemble : *« parce qu'on se rend compte souvent qu'ils se considèrent pas comme Français alors qu'ils sont nés en France, parfois même leurs parents aussi, qui ne parlent même plus arabe ou très mal et ils ne sont même pas allés, où ils sont peut-être allés une fois seulement en vacances dans le pays quoi ! Mais pourtant ils vont soutenir l'Algérie à la Coupe du Monde, ils vont être Algériens en France, ils dénigreront beaucoup la France, et du coup ils ont un rejet aussi de toute autorité française, une fascination morbide pour la police qui représente forcément l'ordre et le pouvoir et par corrélation l'institution scolaire quoi ! Y a un déni par rapport à tout ce qui est institution française, parce que certainement qu'ils subissent la déception de leurs parents ou des grands-parents, qui sont venus en France avec pleins d'espoirs et finalement la confrontation à la réalité a été plus dure que les rêves quoi ! ».*

Pour A.L ces visions souvent intégrées par les jeunes eux-mêmes dans **leur conscient sociohistorique** (culturel, linguistique, religieux) restent fortement portées par les médias. Ces généralisations ont des effets de vérité mais elles fossilisent les individus dans un état d'insécurisation, selon elle. Ces réalités nous interpellent sur le fait que les problèmes de la société mis en évidence sont toujours corrélés aux origines nord-africaines de ces groupes : *« c'est tous les stéréotypes véhiculés par les médias quoi, les bandes, les casseurs, quand on parle à des gamins d'un collège rural d'une ZEP, ah oui c'est là où y a des délinquants et c'est souvent lié à l'origine ethnique et ce n'est pas forcément lié à l'origine sociale ».*

G.L. déplore également la situation critique de certains parents qui peinent dans la gestion éducative de leurs enfants, face aux codes scolaires qu'ils ne maîtrisent pas ou plus. Cette situation engendre à terme une souffrance "interne", dont ces pères et mères ont du mal à se défaire. Cette situation peut être à l'origine des répercussions négatives dans les parcours scolaires défailants de certains jeunes. *« On rencontre beaucoup de parents démunis qui ont souvent déjà perdu la main sur leurs enfants ou alors des parents qui ont lâché prise, ils vont vous tenir un discours et derrière les actes suivront pas, ou encore certains qui se désintéressent complètement du parcours scolaire de leurs enfants. De plus en plus, moi j'me rends compte qu'on ne pourra régler les problèmes qu'avec l'enfant, souvent on ne peut plus compter sur les parents, parce que les parents sont souvent eux-mêmes en souffrance, parfois ils fuient et ils ont peur du jugement qu'on pourrait porter sur eux, ils ont très peur en fait de passer pour de mauvais parents, du coup on a beaucoup de parents qu'y répondent pas au téléphone, donc du coup l'enfant n'a pas de pression à la maison et c'est encore plus difficile d'avoir une prise sur lui, alors c'est pas le cas tout le temps mais bon ».*

Pourtant, E.F. tend à penser que la plupart des familles issues de l'immigration sont d'une extrême bonne volonté. Celles-ci comprennent le rôle de l'école et son importance, elles restent soucieuses de la réussite de leurs enfants et de leur avenir, mais sont souvent démunies face à une culture scolaire qui reste éloignée de leur quotidien. L'enseignante avance ainsi : *« Tout ce qu'ils peuvent faire c'est dire à l'enfant "travaille" mais le fait qu'il puisse rarement ou pas du tout les aider, rend l'enfant solitaire, les parents aussi ».* Cette situation engendre selon elle *"une sorte de synergie d'énergie"* qui ne se fait pas.

Selon G.L., de nombreuses familles d'origine maghrébine sont issues d'un milieu social souvent en déficit, entraînant des situations de logement difficiles et des conditions de travail parfois pénibles pour l'enfant. Les exemples de réussite chez les parents restent selon lui exceptionnels et ponctuels. Le père travaille pour un salaire dérisoire et une auto-persuasion que la réussite reste incertaine règne dans la perception de l'enfant. Notre informateur affirme en outre que les Franco-Maghrébins restent dans une **représentation négative d'eux-mêmes, de ce qui est accessible ou non**. D'après G.L., la scolarité des élèves d'origine étrangère reste donc ponctuée par un échec généralement précoce. Ces familles sont conditionnées et restent, selon lui, **victimes de la représentation que la société donne d'eux**, dans son ensemble. En mettant en contraste les espoirs et les aspirations qui habitaient les premières générations

d'immigrés **avec celles** de leurs descendances, il rappelle combien la déception fût brutale (enfants et familles désabusées). « *Les générations précédentes sont arrivées avec beaucoup d'espoir, beaucoup de motivation, d'envie de s'en sortir, ils ont connus des situations très difficiles et donc du coup, avaient beaucoup plus de foi dans le système républicain et dans l'école de la république. Y a beaucoup de désillusion dans cette vague et donc je pense que les 2^{èmes} et 3^{èmes} générations sont le produit de cette désillusion, et donc du coup arrivent déjà blasés, et croient pas du tout dans l'avenir. Ils n'ont pas la niaque du tout, hein, ils sont tous persuadés qu'ils vont rien faire, qu'ils vont être dealers, voilà, les seuls exemples qu'ils ont c'est être footballeurs, dealers ou rappers parce que c'est ce qu'ils voient aussi autour d'eux* » (fantasme pas toujours en phase avec la réalité).

E.F pense que la volonté de transmettre renvoie à un vécu positif, et que ceux qui réussissent sont ceux qui dénoncent le discours médiatique prônant une intégration comme seule voie de réussite possible. En conservant et en pérennisant leur héritage familial (ce qui implique les langues, les cultures et les traditions), ces groupes pourront tout aussi bien acquérir les codes et les normes qu'imposent l'institution scolaire, puis la société toute entière. La maîtrise d'une langue **d'origine ne va pas à l'encontre de la maîtrise du français** (d'après E.F) si la transmission du patrimoine linguistique et culturelle est *volontaire*.

E.F dénonce les politiques d'urbanisation qui ont consisté selon elle à regrouper certaines populations dans les mêmes quartiers, entraînant de ce fait un amoncellement de difficultés sociales inextricables pour ces familles. Notre intervenante insiste sur le fait que ces adolescents paraissent fortement éloignés de la culture scolaire. Ils s'**auto-dénigrent et s'autodévalorisent et peinent donc à s'identifier au modèle sociétal français**. En outre, la culture familiale ainsi que la culture du quartier peuvent exercer une emprise réelle sur la trajectoire des jeunes, souvent en desservant le parcours du garçon, qui jouit davantage de liberté que la fille. E.F nous indique à ce titre qu'il « *y a sûrement un phénomène qui joue mais qui joue aussi bien au niveau du quartier qui se reproduit ensuite au niveau de l'école qui est un phénomène d'entre-soi, et ce phénomène d'entre-soi, il est le résultat d'une politique d'urbanisation qui a été de concentrer au même endroit des gens avec des origines diverses cumulant des difficultés sociales et qui se sont retrouvés de fait exclus. Ça il ne faut quand même pas le nier, ils se sont retrouvés exclus géographiquement, aux périphéries des villes, ils se sont retrouvés exclus socialement parce qu'évidemment on n'allait pas leur*

proposer du travail, lorsque celui-ci est devenu rare pour tout le monde, et puis dans les difficultés à la langue à la culture ».

Du fait de l'institutionnalisation de la langue, projet de la Révolution française⁴¹⁹ et dont l'école est porteuse, les enseignants participent très largement de l'idéal du monolinguisme d'État et même plus, de l'unicité de la langue. Cet idéal au double sens d'idée plus que de réalité renvoie à une représentation dominante qu'il est « *dans la nature du Français d'être Français et dans la nature du Français de ne parler que français* » Vermès (1998).⁴²⁰ E.F ou A.L ne partagent pas le même point de vue, elles nous l'ont, à ce titre, formulé à leur manière, justifié et explicité tout comme a pu le faire G.L. Quelles sont les perceptions de nos informateurs, à l'égard de la maîtrise de la langue écrite normée (le français) face aux résultats scolaires des élèves issus de l'immigration maghrébine? Quelles sont leurs positions sur la corrélation "langue d'origine" et "langue scolaire"?

3.3 Quels sont les positionnements enseignants relatifs à la maîtrise du français normé face à la réussite scolaire?

Les diverses allégations qui ressortent de cette étude empirique, nous laissent penser que les habitudes et les valeurs culturelles liées au mode de socialisation familiale et linguistique ont une influence sur les pratiques langagières du jeune; notamment dans son rapport au français, ainsi que sur ses apprentissages. Selon G.L, les élèves scolarisés n'ont pas toujours la culture de l'écrit, notamment dans les matières du « Brevet », où ils rencontrent plus d'échec: « *c'est la première matière de l'abstraction quoi ! C'est là, où on leur demande effectivement de faire preuve d'analyse et de réflexion en premier, et c'est ce qui est le plus dur pour des élèves en difficulté* ». Il milite, pour un français maîtrisé par l'ensemble des élèves. Selon lui la **langue française fortement normée de l'école** s'avère être l'obstacle *incontournable* qui pénalise les enfants des familles en déficit culturel scolaire (car ils n'ont incontestablement pas l'habitude de lire et écrire). Pourtant, son acquisition reste (pour lui) la première condition et une caractéristique propice à la réussite. « *Je pense quand même que le français doit rester un bien commun et ce qui fait le lien entre tout le monde, que cette langue*

⁴²⁰In Bautier, E. *Usages identitaires du langage et apprentissage. Quel rapport au langage, quel rapport à l'écrit ?*, in *Migrants-formations* n° 108, 1997, p.5-17.

nous unisse tous et qu'elle soit reconnue par tout le monde, comme notre bien commun. Voilà, c'est notre langue et c'est avec cette langue là qu'on communique ».

Selon G.L le rapport qu'entretiennent les Français issus de l'immigration à la langue légitime reste limité à l'oral, il réduit fortement leurs compétences écrites. Selon lui, l'école demeure l'unique lieu où ces élèves s'expriment dans cette langue "scolaire". Cette situation engendre un amoncellement de difficultés inextricables, face à l'acquisition du français et des matières comme l'histoire géographie où sa maîtrise est incontournable. *« Parfois le français n'est pas leur langue parlée à la maison, donc c'est vrai qu'ils n'ont pas du tout d'autres contacts, le français est utilisé qu'à l'école, donc du coup ça en fait une matière un peu morte, on va dire. Alors qu'ils vont parler avec leurs parents uniquement en turc ou en arabe et du coup le français ça va être la langue de l'extérieur, donc c'est vrai qu'ils ont pas du tout la même [...]. Souvent parce qu'ils se font pas confiance eux-mêmes et quand on leur demande de faire des choix et de réfléchir par eux-mêmes, c'est là où ça bloque quoi ! »*

E.F maintient que la réussite à l'école passe par la nécessité d'être conforme au projet qu'en fait l'institution scolaire; produit d'une longue évolution sociale, politique, et institutionnelle. Elle ajoute, comme a pu le faire G.L que le rapport à l'écrit des élèves issus de l'immigration reste approximatif : *« tout ce qui relève de l'écrit, tout ce qui relève de la tradition savante tout cela est très souvent éloigné pour eux, et c'est aussi exotique pour eux que la culture française »*. Elle observe une tendance très franco-française à la centrifugation et à la centralisation linguistique et culturelle que l'on retrouve dans le discours médiatique français : un modèle culturel que notre informatrice qualifie de *protéiforme*. Elle renchérit sur le fait que *« les enseignants participent à une vision française pseudo-républicaine notoire qui met en lumière "la prééminence d'une langue qui serait la langue française et à laquelle tout le monde doit se conformer et l'école serait justement l'endroit [...]" »* par essence même.

Nous sommes sceptiques quant à l'emploi du terme ELCO dans notre étude de terrain. Il s'agirait davantage de cours de Français Langue Étrangère (FLE), instaurés ponctuellement dans certains établissements, comme a pu nous l'expliquer G.L. Ce dernier reste très favorable à ce genre d'initiative, qui a pour objectif d'aider des jeunes émanant de tous horizons (mais d'origine étrangère) à progresser dans leur maîtrise du français écrit.

« C'est ce que nous on met en place quand on le peut, sachant que des choses qui sont mises localement dans les établissements, nous on a mis l'an dernier du FLE avec un AE⁴²¹ qui était étudiant en Lettres Modernes. Donc c'était l'opportunité qui a fait qu'on a décroché quelques heures, et on a enlevé certains élèves du cours pendant 1 à 2 heures dans la semaine, et ils allaient justement avec cet étudiant. Cette année ce qu'on a fait, alors certains étaient français d'origine étrangère, d'autres de nouveaux arrivants qui ont été intégrés en 4^{ème} et en 3^{ème}. Et ces élèves en fait, on a décidé de leur faire suivre des cours de 6^{ème} en français, de les intégrer au cours de 6^{ème}, et on prenait le parti de les extraire du cours, en se disant qu'il valait mieux qu'ils aillent en français plutôt qu'en anglais ou en techno, voilà ! Mais c'est du bricolage local quoi, mais il est clair que si on avait le crédit et le professeur compétent formés pour ça, à mon avis ça ferait la différence, avec du coup un aménagement adapté pour ces élèves, parce qu'il y a des élèves avec tellement de difficultés, pourquoi on ne pourrait pas les imaginer se concentrer sur certaines matières, adapter un parcours à un élève pourquoi pas [...] ».

En revanche, E.F s'offusque, pour ainsi dire, de voir s'instaurer ces "bricolages locaux" qui consistent à donner des cours en FLE à des jeunes nés en France. Elle perçoit cette situation comme une "stigmatisation additionnelle" et récurrente : « C'est un problème difficile parce que FLE c'est français langue étrangère, alors on va se retrouver très vite face à un problème, hein? Est-ce qu'un enfant issu de 2^{ème} ou 3^{ème} génération est encore un enfant d'origine étrangère ? Est-ce que ce n'est pas le stigmatiser a priori, est-ce que son déficit c'est vraiment le même qu'un enfant qui débarque et qui maîtrise rien de la langue, j'en suis pas sûre ».

3.4 La langue d'origine et la langue scolaire peuvent-ils être antinomiques? Quels avis partagent nos enquêtés?

L'échec est souvent perçu comme à l'origine des nombreux problèmes que sont susceptibles de rencontrer certains groupes linguistiques d'ascendance étrangère. « Quand les difficultés [...] concernent les enfants descendants de l'immigration, la plupart des enseignants en France pointent du doigt le conflit des langues et des cultures et la capacité "improbable" des jeunes de migrer d'une langue à l'autre ».⁴²² En outre, les enseignants participent largement de l'idéal du monolinguisme et de l'unicité de la langue. Selon nos trois

⁴²¹ Assistant d'éducation

⁴²² Akoun, M. Le Monde, 21 décembre 2007 (en réponse à l'article « Les linguistes ont d'autres mots à dire » paru dans le Monde par Alain Kihm linguiste, directeur de recherche au CNRS.

intervenants, les langues issues de l'immigration restent dévalorisées au sein de l'institution scolaire, sachant comme a pu l'affirmer G.L que le choix porté sur certaines langues vivantes reste une politique interne et propre aux établissements : *« Ça fait souvent peur de proposer une section turque ou une section arabe parce que ça veut dire que ça va faire un appel aux élèves de cette origine là, et donc ça fait peur au chef d'établissement. Et donc même si je devrais pas le dire, à l'ouverture de mon collège, la décision de prendre portugais plutôt que turc pour éviter une stigmatisation du collège ».*

Selon E.F. l'école républicaine a un rôle à jouer, en intégrant les langues d'origine dans la pratique scolaire, en les prenant en compte, en les développant de manière consciente et en accord avec les familles, et en les impliquant, pour ainsi voir émerger un vrai champ de progression. L'enseignante a toujours eu en charge dans ses classes des élèves d'origines diverses, pratiquant rigoureusement leur langue familiale, tout en réussissant à l'école, et a contrario des élèves alsaciens en difficulté scolaire, implantés ici depuis plusieurs générations. *« Encore une fois et ça je tiens à le dire avec force, la pratique d'une langue étrangère, d'une langue autre que celle de la langue de scolarité, n'est pas une cause obligatoire d'échec scolaire. Ça peut même être exactement l'inverse et là dans « ça » « peut être » c'est là. Je pense de façon un peu plus générale, qu'on s'intègre plus volontiers dans une société qui vous fait une place, c'est-à-dire qui vous reconnaît en tant qu'individu avec tout ce que vous êtes linguistiquement, culturellement, etc. et qui ne bâtit pas votre "intégration" avec le renoncement de votre identité ».*

E.F nous relate que les Français descendants de l'immigration jouissent d'une espèce d'antériorité dans la situation d'immigration. Ce contexte (dont jouissent les Français d'ascendance nord-africaine) leur octroie une sorte de légitimité et une plus grande tradition de tentative d'intégration et d'insertion (comparé à d'autres enfants issus de divers horizons). Ainsi que nous avons pu le lire plus haut dans cette étude, et d'après E.F, plus les bases culturelles, linguistiques et livresques des parents sont défailtantes (y compris dans leurs langues d'origine en arabe ou en berbère), et moins les enfants auront l'opportunité de suivre un bon parcours scolaire (enfants de migrants ou non). Les raisons de cet échec potentiel trouvent notamment leurs origines (en ZEP) dans la date d'implantation dans la ville et/ ou dans le quartier ainsi que dans leur rapport à la culture savante. C'est pourquoi, elle affirme *« que c'est l'une des raisons importantes de leurs difficultés ça, l'autre raison est peut-être par rapport à ce que l'on disait toute à l'heure sur, qu'est-ce que c'est réussir et échouer à*

l'école ? C'est peut-être des familles, où c'est difficile dans la mesure où elles n'ont pas forcément une tradition familiale scolaire, c'est-à-dire que je ne suis pas sûre que les parents aient été eux-mêmes scolarisés, ni qu'ils aient eu accès à une culture livresque dans leur propre langue, une culture écrite, parce que lorsque la culture écrite existe finalement la langue d'origine a beaucoup moins d'importance. Lorsque ce mécanisme là est en place, quelle que soit la langue, il y a des fondamentaux qui sont en place, qui se transmettent, et qui se transmettent à d'autres langues. En revanche lorsque ça fait défaut, il y a un paramètre essentiel de la réussite scolaire qui du coup est problématique [...], faut aussi distinguer que parmi les jeunes scolarisés dans les ZEP on a des jeunes divers, des jeunes qui sont localement implantés depuis des générations, on a ceux qui sont issus de la petite bourgeoisie, des milieux très prolétaires, y a des jeunes issus de l'immigration, donc pour les uns ou les autres les raisons de l'échec et de la réussite sont pas les mêmes ».

G.L soutient que certains Français issus de la diversité sont en situation d'insécurité linguistique et de déficience culturelle. Selon lui, de nombreux élèves arrivent en 6^{ème} où ils rencontrent des lacunes **de déchiffrement** par exemple. Il décrit certaines situations, où il a été témoin d'élèves qui peinent à acquérir les bases de lecture et d'écriture nécessaires au bon parcours scolaire. Cette situation ne concerne pas seulement les enfants issus de l'immigration mais elle aura *davantage* tendance à se remarquer chez eux, maintient-il. Il nous le justifie en pointant leur parcours langagier composite : « *tout bêtement la transmission par exemple si les parents leur lisent une histoire quand ils sont petits, ils la liront pas en français mais en arabe ou en turc, ça commence par là je pense, donc y a pas cette culture des journaux en français, ce sera des journaux en arabe ou pas de journal et c'est ce qui se retrouve aussi chez les enfants français qui ont des difficultés, pourquoi, parce qu'il n'ya pas de journaux, on les fait pas lire, on leur a pas lu de BD petits, finalement ça se sent aussi mais encore plus accentués chez ceux qui parlent arabe parce qu'ils arrivent avec moins de bagages que les autres. Souvent les élèves qui habitent dans les quartiers ont une très grande ignorance de ce qui dépasse la cité ».*

Selon E.F, les difficultés linguistiques ne sont pas liées ni essentiellement ni en partie à l'origine ethnique ou géographique mais plus à l'origine sociale, elle maintient que les clivages restent davantage sociaux. Elle tend à rajouter que le phénomène d'échec peut-être corrélé aux problèmes rencontrés en français ou en mathématique, notamment dans les

difficultés propres à l'abstraction, ou au raisonnement. Elle affirme que les langues d'origine n'ont pas d'impact pré-écrit positif ou négatif quelconque sur le parcours scolaire, contrairement à ce que laisse supposer l'institution. « [...] *on en a encore un exemple dans le collège récemment, puisqu'il a été question de faire une classe bilangue pour permettre aux enfants d'avoir une meilleure acquisition du français. Derrière ça, y a quand même le discours que c'est parce qu'ils parlent une autre langue qu'ils sont pas bons, on peut pas dire les choses comme ça* ». Malgré sa vision *multifactorielle*, E.F mesure l'ampleur des représentations négatives qui concernent la compétence langagière des enfants de migrants en France et les corrèle avec la forte stigmatisation sociale, dont ils font l'objet. Elle souligne à ce propos que les difficultés rencontrées par les élèves d'ascendance immigrée seraient dues à certains facteurs *individuels* et *sociodémographiques*. Elle nous explique, par ailleurs, lors d'une discussion informelle qui s'est tenue en octobre 2010, que le portfolio européen des langues a pour avantage de mettre au jour les activités, les exercices, les pratiques et expériences de l'apprenant. Il prône notamment l'importance de l'environnement culturel et linguistique familial: « [...] *le portfolio, est [...] considéré comme le premier outil institutionnel permettant une prise en compte positive de la richesse et diversité culturelle des élèves à condition que les parties " mes contacts " page 6.7 et " tout ce que j'ai déjà fait dans les langues " prennent en compte les langues étudiées à l'école mais aussi l'ensemble des langues faisant partie de l'univers linguistique de l'élève* » (E.F).

G.L affirme que les jeunes Français Maghrébins manifestent moins d'inhibition, notamment durant les cours de langue vivante, car ayant moins le sens du ridicule, ils détiennent une prise de parole plus spontanée. Leurs acquis comportementaux s'expliquent, selon lui, par le rapport qu'ils entretiennent aux langues, ces derniers accoutumés à faire la "gymnastique", ne cherchent pas forcément à trouver l'équivalent en français, contrairement à leurs homologues monolingues. Pourtant, (selon lui), le fait de parler une langue familiale à la place, **ou en plus du français** (où peut-être de ne pas parler régulièrement français en général) au sein de la cellule familiale engendre incontestablement un accroissement, et une multiplication des difficultés en français. Cette situation pourvoirait grandement à la limitation du vocabulaire en expression française. Notre informateur perçoit et décrit ces jeunes de descendance nord-africaine comme des *bilingues* noyés entre deux langues qui ne maîtrisent que trop approximativement l'écrit, comme l'oral. Ne les considérant pas comme "des bilingues" à part entière (notamment parce qu'ils ne maîtrisent pas la langue écrite), il

nous relate que « *la plupart des gens ne parlent qu'une seule langue et que même les enfants français issus de l'immigration ne sont pas bilingues. J'me rends compte qu'ils sont pas bilingues, c'est là où je me rends compte parfois que ça doit être difficile pour eux. Entre le français qu'ils ne reconnaissent pas vraiment comme le leur, et qu'ils ont souvent du mal à lire, beaucoup de mal à écrire, et une langue comme l'arabe qu'ils n'écrivent pas pour la plupart et qu'ils parlent peu, alors où ils se situent la dedans ?* ». [...] *C'est une valeur ajoutée pour l'élève dans ses résultats scolaires, alors que si l'apport extérieur se fait en arabe, en terme de vocabulaire en tout cas, pas en terme de connaissance, ça se ressentira pas au niveau du travail quoi ! Je pense en tous cas que ce sont des difficultés supplémentaires, je ne pense pas que cela soit insurmontable du tout, mais ça a un impact* ».

Pour autant, et d'après E.F la maîtrise d'une ou plusieurs langues étrangères n'est pas un obstacle lorsque la transmission du patrimoine est consciente et positive et en faveur de l'équilibre moral et scolaire de l'enfant. C'est ainsi qu'elle dénonce la pesanteur et l'intériorisation de l'échec qui domine chez ces groupes d'ascendance immigrée. Comme nous avons pu l'observer en première partie de cette étude, les phénomènes de société déficients notifiés par E.F et A.L (l'exclusion géographique, le cumul de difficultés sociales ou encore le cercle domestique) restent des caractéristiques qui nuisent aux milieux populaires non structurés.

Une politique linguistique éducative plus encline à la diversité linguistique et culturelle favoriserait l'échange et instituerait un parcours favorable aux apprentissages, à travers diverses initiatives appuyées et validées par les politiques locales et l'équipe éducative (cours facultatifs de certaines langues rares, accès aux LCO quelle que soit l'origine ethnique de l'élève etc.). Lorsque l'on parle plusieurs langues, la curiosité, l'ouverture d'esprit, l'agilité interculturelle est accrue dans certaines situations de communication et d'action. La maîtrise du français sera, selon E.F, facilitée par l'acquisition d'une langue maternelle, grâce à un environnement socioculturel structuré comme nous avons pu l'observer. Malheureusement, la condition évoquée par certains enseignants n'exclue pas les conflits d'incompatibilité, à travers les pratiques des langues familiales et l'usage du français au quotidien. Comme nous l'avons vu plus haut, les langues s'opposent par la particularité plus ou moins positive de leur représentation, et par l'image des pays où elles sont véhiculées, par les opportunités de

contact dont elles bénéficient, les politiques extérieures dont elles font l'objet et la perception de leur utilité par rapport à l'avenir des élèves.

Après avoir tenté de mettre en exergue diverses visions enseignantes sur les pratiques linguistiques et culturelles qui concernent les jeunes Français d'origine maghrébine, focalisons-nous maintenant sur **notre seconde série d'enquêtes** qui met en avant le regard porté par des collégiens à leurs langues et cultures familiales, en lien avec leurs champs scolaires et extrascolaires.

CHAPITRE 10

SÉRIE D'ENQUÊTE N°2

Retour sur l'enquête exploratoire de 2009 L'enquête empirique de 2010

3 L'enquête exploratoire et l'enquête de terrain de 2010

Cette méthode d'investigation que nous considérons comme exploratoire a été menée en 2009, celle-ci montre *deux parcours d'étude*. Celui de Lina et de Mehdi. Elle a pour objectif de tester nos questions. Puis de donner les premières pistes sur l'orientation avenir qui concerne notre analyse à proprement parler, et qui aura pour objectif d'élargir le panel d'informateurs. Ce premier travail de terrain a pour visée essentielle de mettre notre questionnaire à l'épreuve et de fournir des éléments d'appréciation sur les questions de recherche retenues et les hypothèses de travail, après avoir procédé à la transcription des données discursives collectées.

a) Biographie linguistique et culturelle de Mehdi et Lina

Mehdi a 15 ans, il est né à Strasbourg. Celui-ci est issu de l'immigration marocaine de 2^{ème} génération, descendant de la culture berbère, ses parents ne maîtrisent pas suffisamment la langue française selon lui. Le père de Mehdi est né au Maroc, il a 62 ans, il est arrivé en France dans les années 70 où il travaille dans le nettoyage. La maman de Mehdi a 50 ans, c'est une mère au foyer qui rejoindra ultérieurement son mari dans le cadre du regroupement familial. Les grands-parents de Mehdi résident tous au Maroc. Notre interviewé soutient ne pas aimer la lecture, même s'il garde un vague souvenir de son premier livre (*Andromaque*), il déclare s'intéresser aux magazines de foot. Mehdi a bénéficié des enseignements en ELCO en arabe dialectal marocain. Il parle le tamazight (une des langues berbères du Maroc) sans le lire, il comprend aussi un peu la langue arabe. Il habite dans une cité à Lingolsheim à proximité de Strasbourg. Il a cinq grands frères et sœurs qui exercent des métiers relatifs au

déménagement, à la sécurité ou à la couture, l'un d'entre eux souffrant de handicap mental. Mehdi rencontre des difficultés scolaires importantes, notamment en français où il obtient une moyenne de 4,5/20. Il manque selon son professeur principal de travail et probablement d'encadrement. Il souhaite faire un apprentissage et exercer le métier de boulanger. Malgré ses résultats médiocres, Mehdi a conscience de l'importance de l'école. La pénibilité du travail du père (nettoyage), le manque de temps, la méconnaissance de la langue française pour la mère, le nombre élevé d'enfants, le manque patent de modèle de réussite dans son entourage amical ou familial proche (en dehors du cousin) sont autant de circonstances, qui ont pu amener Mehdi à s'éloigner, voir se détourner de l'école. Comme beaucoup de parents maghrébins de 1ère génération, les parents de Mehdi semblent accorder leur confiance à l'institution scolaire.

Lina a 14 ans, née à Strasbourg, elle est l'aînée d'une petite fratrie (elle a deux frères), comparée à celle de Mehdi. Elle est issue de l'immigration algérienne de la 3^{ème} génération. Lina habite dans le même quartier que Mehdi. La maman de Lina ne travaille pas (en congé de maternité), son père est imprimeur. C'est une élève brillante scolarisée en 4^{ème} bilangue (anglais-allemand). Elle souhaite exercer le métier de kinésithérapeute. Lina est attachée aux systèmes de normes et valeurs traditionnelles légués par ses parents et apprend l'arabe depuis quelques années (notamment à travers l'apprentissage du Coran). L'arabe est transmis par ses parents et ses grands-parents qui vivent en Moselle et en Alsace. Lina aime la lecture (Mangas, Bande-dessinée, romans achetés ou empruntés dans une médiathèque), une passion qui lui a été léguée par sa mère. Notre informatrice ne se considère pas comme bilingue même si celle-ci parle l'arabe dialectal algérien. Lina pense posséder deux cultures mais déclare paradoxalement ne pas avoir une double culture. Elle porte un regard très positif à l'école; son père et sa mère ne possèdent pas de diplômes ou de qualifications professionnelles. C'est aussi peut-être cette raison qui a amené ses parents à s'impliquer vigoureusement dans la vie scolaire de leur fille (réunions parents-professeurs, conseils avisés intrafamiliaux, soutien moral etc.).

Mehdi et Lina estiment tous les deux que leur langue maternelle est l'arabe (en dépit de la "berbérité" de Mehdi. C'est vraisemblablement pour cette raison qu'ils déclarent vouloir transmettre à leur tour la langue de leurs aînés. Tous les deux reconnaissent leur "arabité" et leur "berbérité", tant pour Lina que pour Mehdi. Même si ce dernier tend aussi à admettre une potentielle double culture, en affirmant être à la fois Berbère et Français. La perception de la

difficulté face à la langue d'origine et à la langue scolaire n'est pas perçue de la même façon chez nos deux enquêtés. Mehdi estime que le français est plus difficile que l'arabe, tandis que Lina tend à croire le contraire. Le lieu de vie des grands-parents de Mehdi diffère de celui de Lina, le rapport en termes de perception, de réception, de transmission intergénérationnel, de rapport aux langues et cultures risque de ne pas connaître la même évolution pour nos deux enquêtés.

Nous sommes à ce stade en mesure de faire un certain nombre de constats :

- les premiers résultats obtenus semblent venir confirmer les tendances des recherches existantes et nos propres hypothèses.
- l'analyse fait ressortir l'importance des données biographiques et du contexte familial (histoire migratoire, situation familiale plus ou moins stable, ...) dans l'interprétation et la recherche de facteurs explicatifs.
- Ce discours spontané mériterait d'être approfondi autour d'un panel plus important dans lequel la comparaison sera plus dense et les résultats plus riches dans l'argumentation et les réponses qui en découlent.
- Au vu des résultats des pré-enquêtes, le guide thématique servira de trame à de nouvelles enquêtes. Il s'avère que l'analyse de contenu par thème nous permet de saisir un essai d'interprétation varié et partagé collectivement sur les représentations de nos diverses catégories d'informateurs.
- Nous terminerons cette analyse consacrée aux élèves par un entretien focalisé ou "focus group", dans l'objectif de faire interagir nos participants sur notre problématique, et tenter dans cette optique d'obtenir des réponses encore plus fournies.

3.1 Enquête empirique de 2010 : Quels critères de sélection pour quel déroulement de l'enquête ?

Cette étude a été élaborée dans l'objectif de recueillir des données par le biais de ces nouvelles entrevues, en vue d'approfondir les premiers résultats obtenus lors de l'enquête exploratoire. Pour tenter d'y parvenir, nous avons mis en lumière (au même titre qu'en 2009) dans le questionnaire les variables qui concernent le réseau familial, la compréhension des habits, la biographie linguistique et les pratiques de langues, les statuts et stratégies d'apprenants et la biographie et pratiques culturelles. Cette étude a donc été menée dans l'établissement où les enquêtes préliminaires ont eu lieu en 2009 avec Mehdi et Lina. Entre février et avril 2010 huit élèves et plus précisément sept filles et un garçon (Aylin, Inès, Wassila (5ème), Souleiman, Sarah, Iman, Yasmin, Wassila (3ème) âgés entre 11 et 15 ans ont favorablement répondu à nos questions dans ce collège. Les réponses recueillies à travers le questionnaire consacré aux jeunes collégiens, nous ont permis de mettre en avant les usages et pratiques des langues dans diverses situations (école, maison, récréation, vacances etc.).

Les élèves sont choisis en fonction de leurs résultats scolaires (en échec ou en réussite). Ils doivent être nés, socialisés et scolarisés sur le territoire français. Ils sont en outre issus d'une famille d'origine nord-africaine et portent un patronyme maghrébin. Notre étude se focalise sur l'impact réel ou supposé des langues familiales maghrébines arabes, berbère et turques sur le champ scolaire. Leurs parents sont nés, ont grandi en France ou sont arrivés dans le cadre du regroupement familial. L'hypothèse de choisir un primo-arrivant par exemple n'est pas souhaitable dans notre corpus, car elle ne rentre pas dans nos critères de présélection.

Les questionnaires nous permettent de mener à bien nos interviews auprès d'élèves scolarisés dans l'établissement dans lequel notre informateur G.L a pu exercer jusqu'en 2010. Ils dévoilent les statuts et stratégies d'apprenants dans le champ scolaire. Aussi, les questions qui concernent l'âge de la mère, l'emploi du père, le nombre et le type de langues usitées par les parents au quotidien ; ou encore les langues maîtrisées des enfants arrivés aux portes de l'école maternelle restent des questions essentielles et incontournables, pour la compréhension du parcours linguistiques et scolaire de nos huit enquêtés. Pour avoir une idée claire des indicateurs qui restent essentiels à la compréhension, voire la perception que l'on peut porter

sur l'héritage culturel et linguistique des Français issus de l'immigration maghrébine et de ses effets à l'école; nous élaborons des questions destinées aux informateurs, et tentons de comprendre si le profil familial, social, culturel et linguistique a joué un rôle ou non dans le parcours scolaire. Nous mettons en évidence leurs pratiques linguistiques et leur influence réelle ou potentielle exercée dans ce cadre.

En 2010 notre démarche sera sensiblement différente comparée à l'enquête exploratoire, car l'appui de G.L sera quelque peu contrecarré par ses projets de mutation imminents. Ce dernier nous dirige donc naturellement vers la Conseillère Principale d'Éducation (CPE), qui après accord du Chef d'Établissement contacte directement les élèves sur les critères précédemment cités. La recherche est ardue et madame la CPE essuie certains refus (Lina qui avait participé à l'enquête en 2009 ne souhaitait plus la poursuivre : sa maman ayant prétexté que cette démarche ne lui avait rien apporté). C'est dans ce cadre qu'il nous fallait proposer aux jeunes de participer à cette rencontre, en leur annonçant qu'ils pouvaient acquérir des connaissances sur les langues de façon globale, et insister sur le fait qu'il s'agissait avant tout d'un dialogue enrichissant, dans lequel ils pouvaient apporter une nouvelle dimension au travail du chercheur.

Après avoir obtenu, non sans difficultés, l'accord des parents, nos 2ème et 3ème générations pouvaient enfin participer à nos entretiens. À ce titre, les élèves sont tous issus de familles maghrébines qui se sont installées en France entre les années 60 et 80 (sauf Aylin qui est issue de l'immigration turque et Yasmin qui a des racines turques et arabes à la fois). Toutes les familles de notre panel sont peu diplômées / voire qualifiées et résident dans un quartier populaire, à proximité du collège où leurs enfants sont scolarisés. Dans notre étude, les parents de nos informateurs exercent les métiers de manœuvres, travaillent dans le nettoyage ou dans le bâtiment (voir tableau en annexe). Ces jeunes adolescents nés dans la région de Strasbourg représentent principalement la 3^{ème} génération. Certains d'entre eux sont issus de familles nées en Alsace et descendants de grands-parents résidant également dans la région strasbourgeoise. Les pères et mères de nos jeunes interviewés sont nés en Algérie (Wassila X2 et Sarah), au Maroc (Souleiman, le papa d'Iman, Inès et Mehdi pour l'enquête exploratoire) en Turquie (Aylin), ou encore en France (maman d'Iman, le papa de Yasmin les parents de Lina lors de l'enquête exploratoire). Les élèves sont scolarisés de la 6^{ème} à la 3^{ème}.

Dans cette seconde série d'interview, nous nous focalisons sur les biographies qui concernent nos huit informateurs. Nous nous attelons à cerner les points de vue et stratégies qui concernent leurs pratiques, liées à leurs langues et cultures d'origine dans les réseaux cités plus haut.

Ci-dessous:

**Tableau récapitulatif biographique +
Tableau des comportements langagiers des élèves**

<i>Noms</i>	<i>Inès</i>	<i>Aylin</i>	<i>Souleiman</i>	<i>Sarah</i>	<i>Wassila1</i>	<i>Iman</i>	<i>Wassila 2</i>	<i>Yasmin</i>
<i>Age</i>	13 ans	12 ans	15 ans	15 ans	12ans	11 ans	15 ans	11ans
<i>Classe</i>	4ème	5ème	4ème	3ème	5ème	6ème	3ème	6ème
<i>Lieu de naissance</i>	Alsace	Strasbourg	Alsace	Strasbourg	Strasbourg	Strasbourg	Angers	Entzheim
<i>Lieu d'habitation Maison individuelle, immeuble, quartier résidentiel ou habitations collectives – aisé ou HLM</i>	Cité: Koenigshoffen puis Lingolsheim	Cité: Koenigshoffen puis Lingolsheim	Cité : Neuhof puis Lingolsheim	Cité: Lingolsheim	Cité: Lingolsheim	Cité: Lingolsheim	Cité : Lingolsheim	Meinau puis Lingolsheim
<i>Génération</i>	3ème	3ème	3ème	3ème	3ème	2ème: en tenant Compte du père	3ème	3ème
<i>Langues parlées</i>	Français/arabe	turc/français	Français/arabe Berbère compris	Français/arabe	Français/arabe	français	Français/arabe	français/ arabe/turc
<i>Bilingue Oui/Non</i>	oui	Oui	oui	oui	oui	non	oui	trilingue
<i>biculturel ? Oui/Non</i>	oui	non	oui	non	oui	non	non	"triculturelle"
<i>Parcours scolaire en terme de réussite ou d'échec?</i>	réussite	échec	échec	échec	échec	Réussite	échec	échec
<i>Parents issus de quel(s) pays ?</i>	Mère : Maroc Père : Maroc	Mère : Turquie Père : Turquie	Mère : Maroc Père : Maroc	Mère : Algérie Père : Algérie	Mère : Algérie Père : Algérie	Mère : France Père : Maroc	Mère : Algérie Père : Algérie Beau-père: France	Mère : Turquie Père : Maroc
<i>Profession des parents</i>	Mère : nourrice agréée Père : magasinier	Mère : mère au foyer Père : artisan	Mère : agent d'entretien Père : chef agents entretien	Mère : non Père : sanitaire plomberie	Mère : inconnu Père : /inconnu	Mère : chargée De clientèle Père : électricien/	Mère : aide maternelle Beau-père : maçon	Mère : vente Père : cariste
<i>Lieu de vie des grands- parents</i>	Koenigshoffen/Maroc	Alsace	Strasbourg	France/Algérie	France/Algérie	Holtzheim	France	Koenigshoffen /Entzheim

Noms	Inès	Aylin	Souleiman	Sarah	Wassila 5ème	Iman	Wassila 2 3ème	Yasmin
Transmission de la langue familiale par les parents? Oui/Non	Oui arabe dialectal marocain	Oui turc	Oui l'arabe dialectal marocain et le berbère (mère) et le français (père)	Oui Le français et l'arabe	Oui Et mère (arabe algérien) Le père (français)	Oui l'alsacien Ponctuellement (grands-parents <i>maternels</i>)	Non , ils s'adressent à Wassila en français	Oui arabe dialectal marocain (père) et turc (mère)
En quelle (s) langue(s) les élèves répondent-ils à leurs parents?	En français	En turc et en français	En arabe et en français	Français et arabe	En français	En français	En français et en arabe algérien et/ou code-switching	Avec le père (arabe dialectal marocain et français) et avec la mère (turc et français)
Quelle (s) langue(s) les élèves souhaitent-ils transmettre à leur tour?	L'arabe dialectal marocain	Dans l'ordre suivant: le turc et le français	Dans l'ordre suivant: l'arabe marocain et le français	Dans l'ordre suivant: l'allemand, le français et l'arabe algérien	Dans l'ordre suivant: L'arabe dialectal algérien et l'allemand	L'anglais et l'arabe dans l'idéal	L'arabe algérien <u>uniquement</u> car langue "originale"	Dans l'ordre suivant: le français, l'arabe dialectal marocain et le turc
Les élèves ont-ils des connaissances écrites de la langue de leurs parents? Oui/Non	Oui des mots mais non des phrases	Oui	Non	Non	Non , lit en phonétique, et ce, malgré les cours d'ELCO	Non	Non	Turc (oui) arabe dialectal marocain (non)
Les élèves ont-ils conscience de l'importance de l'école? Oui/Non	Oui perception très positive de l'institution scolaire= lieu de la réussite	Oui l'école octroie des perspectives d'avenir et de travail	Oui Lieu incontournable du savoir et de la réussite	Oui Passeport pour la réussite	Oui l'école octroie des perspectives d'avenir et de travail	Oui l'école ouvrant sur des perspectives professionnelles futures	Oui vision réaliste : "on s retrouve sans travail, sans logement"	Oui
Les élèves Conservent-ils un bon rapport à l'école? Oui/Non	Oui Très bon rapport à l'école	Oui Malgré les difficultés scolaires	Oui Malgré les mauvais résultats scolaires	Oui Malgré les difficultés scolaires	Oui Malgré l'échec scolaire	Oui Elle vise des études longues	Oui Malgré les difficultés scolaires	Oui Malgré les difficultés scolaires car l'école ouvre des perspectives futures
Comment qualifient-ils ou perçoivent-ils l'école?	Emblème de la réussite par excellence	Passeport pour la réussite	Lieu de la culture, du savoir, "tremplin" vers l'avenir	Lieu d'apprentissage incontournable	Lieu d'apprentissage	Lieu d'apprentissage	Passerelle vers la réussite sociale et professionnelle	Oui , c'est un lieu de fraternité et de savoir "s'aider, s'entraider fraternité")
Les élèves relient-ils leur échec à une sélectivité du système éducatif?	Non Inès est en réussite scolaire	Non	Non, en s'autocritiquant Souleiman relie son échec à sa paresse et son manque de travail	Non Mais il est nécessaire malgré tout d'atteindre ses objectifs	Non Wassila laisse sous-entendre qu'elle ne travaille pas assez	Non Iman est en réussite	Non	Non vision réaliste et responsable Yasmin relie son échec à sa paresse

3.2 Présentation biographique des huit informateurs.

Deux élèves scolarisées en 6ème

Yasmin rencontre des difficultés à l'école. Elle a 11 ans, est née à Entzheim en Alsace, et vit dans une cité (Lingolsheim près de Strasbourg) qu'elle n'apprécie pas particulièrement. Descendante d'un père d'origine marocaine et d'une mère d'ascendance turque, Yasmin parle l'arabe marocain dialectal marocain et le turc. Ses parents exercent les métiers de cariste (père) et de vendeuse (mère). Ses grands-parents résident tous en Alsace (Strasbourg et périphérie). Elle est l'aînée d'une fratrie de trois enfants, ses deux frères étant âgés de quatre et neuf ans. Yasmin voue une passion pour la musique et la danse.

Iman a 11 ans, elle obtient des résultats scolaires brillants, et est issue d'un couple métissé, puisqu'elle descend d'un père marocain et d'une mère française (alsacienne). Celle-ci habite dans la commune de Lingolsheim en Alsace. Iman parle le français et comprend un peu l'alsacien, sachant que sa grand-mère maternelle s'adresse à elle occasionnellement dans cette langue. Ses parents exercent les métiers de chargée de clientèle pour la mère et d'électricien pour le père. Sa grand-mère maternelle vit en Alsace, tandis que les autres sont tous décédés. Iman a deux demi-sœurs de 28 et de 32 ans du côté paternel.

Deux élèves scolarisées en 5ème

Lors de notre entretien *Aylin* 12 ans s'est montrée timide et ses réponses étaient plutôt brèves. Aylin est issue de parents turcs nés en Turquie. Son père exerce le métier d'artisan alors que sa mère est au foyer. Notre informatrice est née à Strasbourg et réside une cité de Lingolsheim.

Wassila a 12 ans, elle est née à Strasbourg et réside à Lingolsheim où elle a toujours vécu. Ses parents sont séparés et sont tous les deux nés en Algérie. Wassila habite avec sa maman. Elle a quatre frères et une sœur. Sa grand-mère paternelle habite en Alsace alors que la grand-mère maternelle vit en Algérie.

Deux élèves scolarisés en 4ème

Inès connaît à ce jour une trajectoire scolaire brillante, celle-ci a répondu à nos questions avec beaucoup d'intérêt, ses réponses étaient très illustrées et plutôt argumentées en comparaison à Aylin ou Iman. Inès a grandi en Alsace, elle est l'aînée d'une fratrie composée de deux sœurs et d'un frère. Ses parents sont nés au Maroc, sa mère exerce le métier de nourrice agréée et son père est magasinier.

Souleiman est né en Alsace, il a 15 ans, il vit dans une cité de Lingolsheim, commune où il n'a pas toujours vécu. Il est issu d'une famille d'origine marocaine berbère. Il a quatre sœurs (4 aînées et une petite dernière), il est donc *filis unique*. Ses grands-parents (un grand-père et sa nouvelle épouse) vivent dans le quartier du Neuhof à Strasbourg. Souleiman a pour projet futur d'intégrer l'armée française. Actuellement, il rencontre des difficultés scolaires manifestes, mais admet qu'il est en partie responsable de cette situation. Les sœurs jumelles de Souleiman passent leur bac cette année. La sœur aînée travaille en qualité d'aide maternelle, tandis que la seconde est femme au foyer.

Deux élèves scolarisés en 3ème

Sarah a 15 ans, elle est née à Strasbourg et vit à Lingolsheim où elle a toujours vécu. Elle a de grosses difficultés scolaires, mais souhaite malgré tout faire une 2nde générale l'année prochaine. Elle est issue d'une famille d'origine algérienne. Ses parents sont tous deux nés en Algérie. Le père travaille dans le domaine de la plomberie et la mère est au foyer. Sarah a quatre frères (tous plus âgés, sauf un) qui font encore des études (scolarisés en maternelle, à l'école primaire et au collège). Sa grand-mère maternelle vit en France tandis que son grand-père paternel habite l'Algérie.

Wassila a 15 ans, elle est née à Angers de parents d'origine algérienne, nés en Algérie. Notre informatrice vit à Lingolsheim où elle est scolarisée. Son beau-père (qui est né en France et qui est le nouveau conjoint de sa maman) est maçon et sa mère qui exerce le métier d'aide-maternelle a été déscolarisée précocement. Ses grands-parents vivent en France mais Wassila ne les rencontre que très rarement. Notre enquêtée est l'aînée de cinq frères et sœurs.

Les années collège symbolisent une étape importante du parcours des jeunes élèves notamment en 3^{ème} lors de l'orientation; alors que dans le même temps l'adolescence constitue incontestablement une phase charnière dans les orientations identitaires futures. Celle-ci peut se traduire pour ces jeunes de 2^{ème} et 3^{ème} générations, par des questionnements relatifs à leurs origines familiales où beaucoup de garçons se voient sensiblement se rapprocher de la religion, mais c'est aussi l'âge où l'on peut choisir de s'éloigner ou non de la langue et de la culture de ses parents. Les enfants s'approprient à l'aide de leurs familles un héritage à travers un bilinguisme, porteur d'une combinaison linguistique et culturelle hybride. C'est-à ce titre que les paroles des jeunes enquêtés sont l'occasion pour nous de revenir sur leur histoire familiale et linguistique.

3.3 Quel portrait linguistique et culturel familial ressort des discours des interviewés? Quel regard portent-ils sur la transmission, la double culture etc.)?

Iman nous est apparue extrêmement réservée au même titre que ses réponses étaient brèves. Notre informatrice est monolingue, elle a le sentiment que la langue arabe est difficilement abordable en termes de lecture et d'écriture. Pourtant elle ne perd pas espoir en nous avouant qu'elle aimerait malgré tout pouvoir un jour transmettre l'arabe et l'anglais. En revanche, ses parents ont fait le choix de ne lui transmettre ni l'alsacien, ni l'arabe dialectal marocain. Iman obtient d'excellents résultats scolaires et déclare aimer lire. Elle pense avoir une *unique culture* pourtant elle prétend être à la fois *Française* et *Arabe*.

Yasmin est plurilingue, elle parle l'arabe dialectal marocain et le turc qu'elle dit aussi savoir écrire (ce qui n'est pas le cas pour l'arabe). Elle déclare se sentir Turque, Marocaine et Française. Yasmin rencontre des difficultés scolaires, elle ne porte pas un grand intérêt à la lecture mais s'y adonne malgré tout lorsqu'elle est portée par le thème; elle s'intéresse aux magazines de mode, de cuisine, aux bandes dessinées etc. Yasmin pense que les langues turques et arabes sont plus difficilement accessibles en termes de niveau de difficulté que la

langue française qu'il lui paraît plus abordable, en terme de vocabulaire notamment. Sa maîtrise des diverses variétés linguistiques et leur emploi au quotidien l'amènent souvent à pratiquer du code-switching. Ce panel de variantes la désoriente parfois, c'est ainsi qu'elle nous relate les propos suivants : « *oui bein turc et l'arabe des fois je mélange au lieu de dire heu bonne nuit en arabe parfois je mélange et j'le dit à mon père en turc et il me dit "qu'est-ce tu racontes toi ? ", voilà et j'lui "oh excuse moi, j'me suis trompée ", donc c'est pour ça que j'dis j'essaie de faire les deux pour apprendre les deux langues comme ça j'me trompe pas parce que si j'apprends plus de turc que l'arabe, certainement j'vais m'tromper de l'arabe, j'vais mettre du turc* ». Yasmin conserve une image positive de l'école, elle n'hésite pas en faire des éloges, même si elle prétend parfois s'y ennuyer en s'autocritiquant à cet égard là : « *Je peux rien dire moi aussi chui une des leurs, je ne travaille pas assez, j'aime pas juger les autres* (en parlant de ses camarades) *si moi chui pareil* » ! Yasmin considère être gardienne de trois cultures, la turque, l'arabe et la française. Pour illustrer ses propos, elle nous donne sa vision de la double culture en la définissant par des termes comme " *langue*", " *plats*", " *habits*", " *habits traditionnels*", " *culture française bien-sûr*".

Le fait que les grands-parents fassent partie intégrante du quotidien familial est une situation qui peut favoriser une plus grande transmission et pérennité des langues et cultures (Fêtes, cérémonie, voyage en Turquie etc.) familiales *d'Aylin*. Sa mère maîtrise les langues turque, française et possède quelques notions d'allemand, tandis que son père s'exprime en turc et en français. Ses grands-parents vivent aussi à Lingolsheim et ne lui parlent qu'en turc. Cette situation a pu favoriser le fait que les enfants soient arrivés aux portes de la maternelle sans nécessairement maîtriser le français. Contrairement à tous nos protagonistes informateurs, qui s'expriment en français dès leur entrée en première section. Aylin est bilingue, elle parle français et turc dans son quotidien et adapte ses pratiques en fonction du réseau environnant (domestique ou scolaire). Elle se considère Turque et ne perçoit pas la double culture comme un avantage. Cette situation s'observe dans certains travaux de recherche (Akinci, 2003), dans lesquels on remarque que les communautés d'origine turques restent plus souvent (que les familles d'origine immigrées) attachées aux us et coutumes traditionnels (linguistiques, culturel) dans lesquels ils sont immergés depuis toujours. Aylin conserve une bonne image de l'école, ses parents aspirent à ce qu'elle fasse des études longues, même si à ce stade elle ne l'entend pas encore de cette façon.

Wassila (5ème) dit aimer lire et vaque à des lectures en tous genres (les bandes dessinées, les « livres mystérieux » ou les sciences-fictions) qu'elle emprunte à la médiathèque ou au CDI. Si elle parle et dit comprendre *une partie de l'arabe*, elle ne sait en revanche ni le lire ni l'écrire (malgré les cours d'ELCO), elle nous avoue à ce sujet *lire en phonétique*. *Wassila* nous apprend aussi qu'elle bénéficie d'une transmission linguistique du côté maternel et non paternel; son père ignorant tout de son niveau potentiel en arabe dialectal standard. Ses grands-parents s'adressent à elle en arabe dialectal algérien lorsque celle-ci se rend en Algérie, ou encore lorsqu'elle rend visite à sa grand-mère dans la région alsacienne. *Wassila* s'emploie à des pratiques et stratégies linguistiques diverses et variées qui ont lieu durant la récréation par exemple. C'est dans ce cadre qu'elle associe des mots français et turcs : « *c'est comme ça on fait des p'tits mots heu par exemple heu quand y a deux fois l'même mot en arabe en français on essaie de les coller par exemple on fait, c'est un gros mot que j'vais dire « kelb et inek » c'est arabe et turc, ça veut dire espèce de chien, bein en fait on a deux turques et deux arabes dans la bande* ». *Wassila* a une image positive de la langue arabe (et souhaite à ce titre transmettre *au moins l'arabe*). Celle-ci ne voit aucun intérêt à disposer d'une double culture, elle nous semble catégorique et sûre dans ses propos : « *C'est pas un avantage, nan, ça n'a rien à voir, ça a pas des avantages, c'est tout !* ». *Wassila* pense par ailleurs que l'école est un passeport obligatoire pour sa réussite sociale. Pourtant, notre informatrice a des difficultés en français (matière), c'est pourquoi en 6^{ème} elle a bénéficié de cours de "français intensifs". Dans ce cadre, l'enseignante qui était intervenue introduisait également ses cours en langue arabe, dans l'optique de faire progresser les élèves. L'objectif étant de lui faire prendre conscience de ses difficultés, pour mieux les contrecarrer, et ainsi progresser en français. Ainsi, pendant ses heures de cours, *Wassila* a pu suivre des leçons de français dispensées parallèlement en langue arabe, dans le cadre de son cursus scolaire et dans son emploi du temps quotidien : « *Oui, l'année dernière dans mon collège ils faisaient ça. C'était le français, ils parlaient français mais c'était juste une prof mais français-arabe en fait. C'est juste une prof de français, mais heu elle parlait arabe dans l'cours, elle nous a dit chui une prof de français mais j'parle aussi arabe avec les élèves* ». Ces enseignements restent peu adaptés et favorables à ce type de profil d'élèves. Ils révèlent une essentialisation séparatrice mutuelle et restent, à notre humble avis, davantage destinés à des primo-arrivants et non à des Français.

Inès aime le sport et entretient un rapport très positif à l'appareil éducatif. Ses grands-parents paternels (qu'elle voit régulièrement et qui s'adressent à elle en arabe dialectal marocain) vivent en Alsace, tandis que sa grand-mère maternelle habite au Maroc. Les parents d'*Inès* s'adressent à elle en langue arabe, mais son niveau ne lui permet pas encore de comprendre la langue arabe véhiculée dans le cadre des programmes paraboliques. Contrairement à la plupart des collégiens interviewés, *Inès* possède des connaissances en langue arabe écrite. Elle nous avoue alterner l'arabe et le français écrit par le biais de sms avec l'une de ses tantes qui réside en Allemagne, en associant des expressions comme : « *salam, comment tu vas ?* », ou « *oui ça va, elhamdoulillah* ». Cependant, elle nous avoue que le français lui semble moins difficile que l'arabe, en termes de lecture et d'écriture. C'est pourquoi, elle nous fait part des difficultés qu'elle peut être amenée à rencontrer : « *l'arabe, pas en parlant mais en lecture, c'est l'arabe, ouais, parce qu'en arabe y a des sons qu'on doit faire avec la langue ou avec la gorge mais que le français c'est A, B, C c'est pas difficile mais qu'avec ça ya des accents en haut en bas, par exemple dès que vous ouvrez le Coran pour vous c'est bizarre, pour moi c'est pas qu'ça va être bizarre mais ça va être difficile pour lire, j'pourrais essayer d'les lire les mots mais pas exactement comme en français j'l'ai lis* ».

Malgré ces affirmations *Inès* souhaiterait dans l'avenir transmettre dans l'ordre suivant *l'arabe* et le *français*. Elle nous dit avoir *une* culture mais ne rechigne pas à l'idée d'être perçue comme une « Arabe », une « Française » ou « les deux ». Elle entretient d'excellentes relations avec sa famille et particulièrement avec sa tante, qui lui prodigue de nombreux conseils relatifs à ses études et à ses lectures. *Inès* pense que l'attribut "bilinguisme" ne vise que les langues qui jouissent d'une notoriété mondiale (anglais, allemand etc.) : « *Être bilingue, nan, pas l'anglais, l'allemand oui peut-être mais pas vraiment nan j'crois pas que je serais bilingue pour l'instant, comme j'viens juste de commencer l'anglais, l'allemand ça fait deux ans qu'j'en fais, plus l'allemand qu'l'anglais* ». Ses propos vont dans le sens de certaines représentations médiatiques, scolaires ou politiques redondantes, qui laissent penser que le bilinguisme est "additif" (et donc reconnu en tant que tel) dès lors qu'il concerne les langues supercentrales (anglais, allemand etc). *Inès* est une jeune fille déterminée et opiniâtre, elle aime l'école et lit beaucoup. Elle se projette avec une certaine maturité dans l'avenir et souhaite, coûte que coûte, ne pas reproduire le modèle transmis par ses parents en terme d'implication scolaire par exemple. Elle nous relate ainsi : « *avec mes enfants, j'leur ferai aussi apprendre ça, aimer l'école, aimer sortir, le sport, aimer beaucoup d'choses, pas comme mes parents m'ont fait, ils m'ont pas fait euh sortir assez dans les forêts, m'apprendre* ».

les fleurs comment ça s'appelle, j'ai pas eu cette chance, donc, moi j'ai envie d'offrir cette chance à mes enfants ! ».

Souleiman détient une bonne image de l'institution scolaire, en dépit des difficultés qu'il rencontre, et malgré son désintérêt et sa désaffection pour la lecture. Le père s'exprime en berbère, en français, en arabe et en espagnol (langue apprise à l'école). Tandis que la mère parle l'arabe, le berbère et possède quelques notions de français. Ces derniers travaillent comme agents d'entretien. Les parents et grands-parents de Souleiman s'adressent à lui en français, en arabe et en berbère (chleuh), tandis qu'il leur répond en arabe ou en français. Souleiman a, à ce titre, bénéficié d'un séjour (10 mois) linguistique *forcé* (par ses parents qui estimaient que son niveau d'arabe était trop faible) dans lequel il s'est vu apprendre l'arabe marocain standard. Souleiman ne parle pas berbère mais il comprend cette langue. Il considère que sa langue maternelle est le français car c'est sa langue du quotidien et celle avec laquelle il s'exprime généralement. Il aimerait transmettre l'arabe et le français. Il valorise énormément la langue berbère, mais semble malgré tout vouloir transmettre *naturellement* l'arabe et le français. Il justifie son choix par l'emploi du terme "*logiquement*" : « *L'arabe et le français logiquement ! Comme j crois que quand j'aurai des enfants j serai encore en France, donc d'abord j vais leur apprendre le français, et dès qu'i vont grandir, arabe d'abord, le français à la maison, même moi je s'rai pas avec qui parler arabe, che pas avec qui j vais m marier, qui te dis qu j vais pas m marier avec une Française, j vais pas lui parler arabe, elle va rien comprendre. Ensuite si j me marie avec une Arabe, elles savent tous parler français. Donc d'abord j lui apprend le français et ensuite j lui apprend l'arabe et en même temps dans une école arabe le dimanche ou l samedi ou mercredi, comme ça il sera s débrouiller au Maroc quand il ira aussi tout seul ! ».*

Il reste en outre assurément conforté dans le fait qu'il ne possède qu'une *seule culture* : la culture arabe. Il considère que la langue arabe est *sa langue*. Pourtant, il déplore les représentations négatives faites par les "Arabes" à l'égard de la langue berbère. Il nous avoue ainsi : « *Ils nous blâment beaucoup, les Arabes ils disent que la langue l'berbère che pas elle est bizarre, ils disent ca fait beaucoup « zznzn » ouais ils s foutent de nous, c'est tout, les gens ils doivent pas aimer parce qu'ils comprennent rien ils savent pas si tu parles de eux bien si tu parles de che pas qui, ils doivent pas aimer, parce que des fois quand j parle arabe déjà avec ma mère ils regardent bizarre (rire), c'est pour ça bon che pas ensuite hein ! ».*

Les parents de **Sarah** parlent couramment le français, l'arabe algérien et l'allemand (notions) pour le père. La mère de Sarah s'adresse à elle en arabe dialectal algérien et en français. Tandis que le père et les frères lui parlent uniquement en français, Sarah use de la même stratégie en répondant en français ou parfois en arabe. Elle conçoit qu'elle aime venir à l'école, mais cette raison semble davantage due à la présence de ses camarades, avec qui elle aime passer du temps. Alors que Sarah n'est pas très motivée par l'école, elle perçoit l'univers scolaire comme un préambule : « *le début de mon avenir* ». Elle n'aime pas lire (si ce n'est que quelques magazines people). Elle utilise très souvent le français dans son quotidien (cour de récréation, réseau amical et familial, sms etc). Nous nous expliquons ce choix par le fait que Sarah maîtrise approximativement la langue familiale. Elle associe l'arabe à la religion et conçoit que c'est une langue difficile à apprendre. Tel que nous avons pu l'observer chez Inès plus haut, le bilinguisme s'explique pour Sarah par le prestige qui accompagne les langues (et les peuples qui la parlent) telles que l'allemand ou l'anglais. Elle tend donc à penser que l'on ne peut à la fois être *bilingue* et *parler arabe*. C'est ainsi qu'elle affirme que: « *la plupart du temps quand on est bilingue on parle français, allemand, moi heu je ne parle pas vraiment allemand* ». Sarah a pour projet de transmettre les langues dans l'ordre qui suit : L'allemand, le français et l'arabe. Nous ignorons la raison de cette disposition mais nous supposons qu'elle respecte le rapport que Sarah entretient avec les langues au quotidien. L'allemand étant une langue apprise à l'école mais aussi utilisée par son père dans le cadre de son travail. Le français reste la langue du quotidien, sachant en outre que la maman de Sarah est arrivée en France très jeune, et que leur rapport au français ne peut-être qu'intensifié dans leur cadre domestique. Malgré ces stratégies linguistiques, Sarah fait le choix de n'avoir qu'une *culture unique*, celle de ses parents. Même si celle-ci souhaite qu'on la reconnaisse à *la fois* comme une Algérienne et une Française.

Wassila (3ème) obtient des résultats plutôt faibles, elle désire malgré tout s'orienter l'an prochain vers un BEP Sanitaire et social, et exercer le métier de diététicienne. Elle parle l'arabe dialectal algérien en fonction du sujet et de la personne à qui elle s'adresse. Celle-ci s'adonne au code-switching lorsque besoin est, c'est pourquoi elle utilise: « *un p'tit peu de français et un p'tit peu d'arabe, genre j'les mélange, des fois j'parle complètement en français et des fois complètement en arabe, ça dépend de c'quelle a envie d'me dire quoi !* ».

Wassila émet des réserves quant au fait que certains de ses enseignants ne conçoivent pas l'idée, que les Français d'origine maghrébine puissent parler arabe au sein de l'établissement. Relierait-elle cette prohibition à de *l'intolérance*? C'est ainsi que notre informatrice dénonce cette forme d'injustice. Notamment parce qu'à de multiples reprises (et selon ses dires) elle a pu observer des professeurs parler dans d'autres langues que le français (l'alsacien par exemple). Si Wassila préfère parler l'arabe de manière générale, elle pense malgré tout que la langue écrite reste ardue et qu'elle est loin de la maîtriser, elle n'en voit à ce propos pas la nécessité. Pourtant, elle pense qu'il est important de transmettre son héritage linguistique familial à ses enfants, c'est pourquoi elle ne conçoit pas l'idée qu'il puisse en être autrement.

Wassila se destine vers un BEP Sanitaire et Social. Elle associe l'école à un *lieu de découverte et d'apprentissage*. Ses parents (et d'après son discours) n'ont pas bénéficié d'une instruction, qui leur permettraient de lui apporter un soutien scolaire concret à domicile. Wassila aime la technologie mais déteste les mathématiques. Ses résultats scolaires ne l'empêchent pas d'être objective dans sa réflexion. C'est ainsi qu'elle relie et associe la réussite scolaire au travail et aux objectifs que se sont éminemment fixés ses parents (qui dans l'idéal aimeraient la voir exercer le métier de médecin) : « *on est nés ici, mais on a pas voulus travailler à l'école donc c'est normal, mais à l'école on peut pas avoir un futur quoi, sans l'école on peut pas avoir une vie quoi ![...] parce qu'après il s'entiront mal (les parents) et ils vont s'dire qu'ils ont pas fait leur travail quoi, en tant qu'parents quoi, ils ont pas montré le bon exemple à leurs enfants* ». Wassila saisit mal le phénomène de biculturalité. Elle clame haut et fort son *algérianité* et dresse une sorte de barrière entre la culture française judéo-chrétienne et la religion musulmane. C'est ainsi qu'elle met en opposition les assertions suivantes : « *Noël tout ça [...] c'est fini, [...] alors que dans ma culture à moi, faire des fêtes tout ça manger un bon plat ça j'aime bien* ».

3.4 Comment se positionnent certains de nos apprenants par rapport à l'échec ou la réussite scolaire? Quels avis portent-ils sur l'institution scolaire?

Souleiman (comme pour tous les autres élèves en échec) détient une vision réaliste et responsable du phénomène d'échec et de réussite scolaire : « *Franchement, tous ceux qui réussissent pas, même là de mon âge, ils sont en 3^{ème}, 4^{ème}, ils ont des moyennes à peu près comme moi, ils regrettent, ils regrettent déjà, alors qu'ils sont même pas encore à la rue ou en train d'chercher du travail. Ils s'disent si seulement j'avais un 16 de moyenne, un 14, déjà mes parents ils seront fiers de moi, tu t'casserais pas la tête de savoir c'que tu veux faire, t'aurais fait une 2de, un bac, tes parents seront voilà quoi ! Ensuite fallait faire ça dès p'tit, pas dès qu't'as 15 ans ça sert plus à rien, tout est parti* ». C'est ainsi que notre informateur renchérit sur sa représentation de l'institution et de la réussite scolaire. Son esprit s'adapte à l'unisson du monde social dominant : « *C'est là qu'tu te cultives, t'apprends des choses, pour dans ta vie plus tard, malgré y a des choses qui sert à rien, mais sinon y a aussi des choses qui t'sert, comprendre des mots, parler, compter, écrire, savoir lire, plein d'choses, sinon y a aussi plein d'choses qui sert à rien, le compas il m'servira à quoi plus tard, à rien, ou des choses comme ça, mais aussi des choses qui t'sert [...]* « *Avoir un métier, avoir ma femme, faire des enfants, une maison, vivre sans (heu), avec pas beaucoup d'argent, avec ç'qui faut pour vivre, pour être bien, acheter c'qu'i veut ton fils ou ta fille, gâter un peu ta femme, te gâter toi-même, ça suffit ! Pas besoin d'avoir des milliards ou bien, che pas ! j'vise le normal, comme on dit nous « elhamdoughllah » ! C'est tout ! Mes oncles i ont réussi, ils ont un snack, ils ont des bâtiments au Maroc, des grandes tours à Rabat, là ils sont en train d'faire un hôtel à Rabat, au Maroc ils ont pleins d'trucs, des usines, pleins d'trucs ! Les profs du collège, i ont réussi, j'ai un cousin aussi, il est prof de sport, le principal il a réussi. Vous, vous avez réussi !* ».

Inès, élève brillante de 4^{ème} ne rechigne pas à faire un éloge de l'institution scolaire. Celle-ci étant ardemment soutenue par un environnement familial structuré et solidaire (parents, grands-parents, tantes contribuent de près ou de loin à la réussite d'Inès). Elle semble déterminée; elle n'envisage pas la réussite scolaire autrement que par le travail et détient une culture de la valorisation des bonnes notes : « *Oui, bein pour le métier qu'on veut faire plus tard, une jeune fille qui m'dit j'voudrais faire vétérinaire plus tard, mais qui n' travaille pas, mais qu'est-ce que tu veux faire alors euh, alors. Arrête, si tu veux faire vétérinaire, si tu fous rien au collège, pour qu'après on décide pas à ta place quel choix tu veux faire plus tard, la*

branche tu veux faire médecin, ils te disent nan, tu peux pas, regarde tes moyennes, nan tu vas faire poubelier, nan même pas. Nan, nan c'est important, ouais » ! Notre enquêtée nous livre l'image qu'elle porte de l'école et nous rappelle que les rapports familiaux sont extrêmement révélateurs et précurseurs du parcours emprunté par les jeunes: « Beaucoup d'choses, ça m'représente pour beaucoup plus tard, comme je vois beaucoup d'monde parler d'l'école" ouais j'le regrette, fallait que j'travaille plus, maintenant j'fais l'ménage ou des choses comme ça, donc, euh mes parents i m'parlent déjà de ça, mes tantes aussi, ma tante qui était ingénieur et qui a arrêté parce qu'elle est enceinte. Elle me dit " ouais Ines c'est important l'école " parce que ses parents i savaient pas du tout parler français, elle m'a fait "regarde moi, mon exemple, mes parents y savaient pas parler français, j'me suis démerdée toute seule, franchement Inès t'as d'la chance d'avoir des parents qui savent parler français et lire" ».

Wassila (3ème) nous relate que ses parents restent plutôt satisfaits de son parcours scolaire, malgré les difficultés qu'elle peut rencontrer à l'école. Celle-ci refuse de culpabiliser et rendre responsables ses parents (obligations morales); c'est pourquoi, elle tente tant bien que mal de parvenir à décrocher une qualification pour ne pas les décevoir : « Fiers, ils veulent que j'réussisse plus tard, que j'me retrouve pas dans la galère, que j'aie un logement que j'travaille, que j'ai des enfants, que je vis bien quoi, que j'ai un bon avenir, que d'être en échec. Parce qu'après il s'sentiront mal et ils vont s'dire qu'ils ont pas fait leur travail quoi, en tant qu'parents quoi, ils ont pas montré le bon exemple à leurs enfants qu'il faut travailler pour avoir un bon travail, faire c'qui faut ».

Dans notre analyse de terrain, les élèves reconnaissent très majoritairement l'utilité de l'école, comme ces derniers nous rappellent en filigrane avec beaucoup de discernement (pour leur jeune âge) les missions et les valeurs de l'enseignement public. Ainsi, les élèves qui ont participé à notre enquête conservent un rapport positif avec l'école et les apprentissages de façon générale et ce, même lorsqu'ils ont des difficultés. Les faibles résultats scolaires de Yasmin ne l'empêchent pas pour autant de porter un jugement de valeur plutôt nuancé et positif sur ce que lui apporte l'école dans son quotidien : « Sans l'école, on n'aurait pas appris à lire, je ne sais pas les couleurs par exemple, s'entraider, s'aimer, et voire les différences des trucs comme ça, que tous égalité. [...] Ils disent euh quand par exemple y a une matière qu'ils n'aiment pas ils disent " ouais ça soûle " mais j'ai l'impression qu'ils

n'aiment pas l'école en général, et je peux rien dire moi aussi chui une des leurs, je ne travaille pas assez, je n'aime pas juger les autres si moi je suis pareille ».

3.5 Quelles informations ou situations communes tendent à ressortir davantage de cette analyse consacrée aux élèves ?

Les réponses des élèves interrogés ici confirment le caractère plurilingue de l'environnement de nos informateurs, dans le milieu familial et dans l'environnement scolaire. Tous les enfants proviennent d'un milieu socioéconomique peu favorisé, l'origine sociale (catégorie de métiers exercés par les parents et donc à la faiblesse du statut socioéconomique des élèves,) semble *être un point commun* à tous nos informateurs et ce, quel que soit le degré de l'investissement des parents dans la vie scolaire de leurs enfants.

Selon les réponses que nous avons pu recueillir, il apparaît que les parents émettent le désir de voir leurs enfants poursuivre des études longues. Ils expriment généralement des souhaits d'orientations ambitieux et souhaitent de surcroît maintenir et transmettre la langue des origines à leurs enfants. Tous les parents conservent un très bon rapport à l'appareil éducatif. Il semblerait que la plupart d'entre eux pratiquent un bilinguisme voire "trilinguisme" (franco-arabe, franco-berbère pour Souleiman ou franco-arabo-turque pour Yasmin et turque/français pour Aylin). On observe chez certaines familles des modalités d'échanges croisés : les parents s'expriment avec leurs enfants dans leur langue d'origine, la plupart la comprennent, mais ne répondent qu'en français ou dans les deux langues. Leur espace domestique bilingue ainsi que leur origine sociale n'empêchent pas certains d'entre eux de suivre un parcours brillant, même s'ils ne sont pas majoritaires dans ce panel. Tous les enfants de ce panel apprécient l'école (malgré leurs difficultés scolaires) et détiennent une conception **non fataliste et plutôt positive** de l'appareil éducatif.

À ce stade de l'étude (qui inclut l'enquête exploratoire de 2009), seuls *deux* connaissent un parcours de réussite. Conscients des enjeux et de l'importance de l'école, ils nous permettent (à nous apprentis-chercheurs) de dépasser certaines généralités simplistes tenues sur les élèves "dits en échec scolaire". Nous notons, en outre, que ceux qui sont pourvus de modèles de réussite environnants immédiats (parents, tantes, amis) détiennent un meilleur rapport à l'école et de meilleurs résultats: c'est le cas pour Iman et Inès. Trois élèves sur huit

déclarent *ne pas se sentir biculturels, alors que* sept sur huit d'entre eux sont au moins bilingues voir trilingues. On observe aussi que la langue turque paraît avoir plus d'ascendant sur les enfants de cette origine qui arrivent en maternelle sans parler la langue légitime.

Nos locuteurs ne possèdent pas la même compétence linguistique dans leurs langues familiales respectives. Ils comprennent les langues de leurs parents et répondent majoritairement en français, en arabe, en berbère ou en turc (selon le profil concerné). Ils pratiquent une forme de « bilinguisme » car ils emploient au moins une des quatre compétences, même si leurs connaissances sont peu étendues dans la deuxième langue et qu'elles sont intégrées dans la syntaxe de la langue dominante, ici le français. Souvent familiarisés avec les traditions culturelles des parents, les enfants participent de près aux diverses cérémonies familiales et assistent aux activités proposées par les centres socioculturels du quartier, cette initiative peut les amener à pérenniser les traditions ancestrales, importées du pays et introduites par les parents ou grands-parents. Nos informateurs côtoient dans leur ensemble des amis et/ou pairs provenant d'origines communes (Maghreb, Turquie) ou/et aussi fréquentent des Français autochtones rencontrés à l'école maternelle, au collège ou dans la cité.

Ils résident tous dans la même commune qui se situe à Lingolsheim. La plupart y ont toujours vécu et sont issus d'une famille nombreuse (au minimum deux frères et sœurs). Cette situation géographique peut aussi avoir un impact potentiel ou réel sur le rapport à l'école et les résultats scolaires. Ces adolescents descendent de parents qui maîtrisent une, voir plusieurs langues (même ceux, dont leurs parents sont nés en France). Ils entretiennent pour la plupart (sauf Iman qui est de mère alsacienne) des liens étroits avec leurs langues et cultures familiales d'origine. La majorité d'entre eux associe la langue d'origine à la *religion*, aux *origines* ou à la *culture*. Tous les élèves (sauf Iman) valorisent à outrance leurs racines familiales. Les langues de l'immigration (qui sont aussi des langues de pays de vacances) bénéficient donc d'une image positive, à bien des égards, chez tous nos élèves informateurs. Nos enquêtés révèlent un vif attachement et une proximité aux langues arabo-berbères, complément essentiel de leur identité composite. Ils allouent à ces parlers une forte valeur ancestrale symbolique. La langue maternelle berbère de certains élèves (Souleiman) fait partie intégrante de leur identité culturelle. La plupart de nos interviewés n'ont pu réellement

bénéficier d'un apprentissage écrit de la langue arabe ou berbère (à l'école en qualité de "langue vivante" par exemple), situation qu'ils regrettent la plupart du temps. Sachant qu'ils ne savent ni lire ni écrire ces langues, excepté Inès, Yasmin et Aylin dont nous ignorons le niveau en lecture et en écriture. Leur niveau de maîtrise de langue orale ne reflète donc pas nécessairement des compétences écrites solides (standards écrits). On peut observer que le français reste majoritairement usité entre frères et sœurs. La langue anglaise est davantage perçue comme une langue parlée en dehors de l'Hexagone, pouvant octroyer à quelques occasions d'éventuelles convenances professionnelles futures. Ces enfants expriment aussi une attitude positive envers le français et l'anglais, surtout dans l'optique de l'obtention d'un travail ou d'un voyage à l'étranger. Les représentations publiques dominantes et les représentations privées des élèves interagissent (bilinguisme).

Une grande majorité des enfants interrogés s'expriment dans une ou plusieurs langues à la maison. Les pères et les mères des élèves ont souvent quitté le cursus scolaire en fin de collège, plus rarement au lycée. De façon générale, les huit adolescents ne mentionnent pas de façon systématique qu'ils envisagent de transmettre l'arabe voire le berbère et ce, même s'il prend une place prédominante dans leur vie quotidienne. Certains proposent des transmissions de combinaisons de langues : les langues arabe, française, allemande, anglaise sont tour à tour évoquées. Elles illustrent une ouverture au monde et à la pluriculturalité, elles participent au rejet du communautarisme. Cette situation peut être associée à l'esprit pratique des informateurs, mais elle peut aussi s'expliquer par la forte présence ou position de ces langues dans l'environnement à travers le monde. L'attitude de ces élèves montre de ce fait un certain regain d'intérêt en faveur de l'apprentissage des langues et des cultures. Pour la plupart des élèves interrogés le français reste donc une langue indispensable et le rayonnement de l'anglais aujourd'hui ne la détrône pas pour autant. Enfin, notre étude montre que quatre élèves ont bénéficié ou jouissent encore des enseignements en langues et cultures d'origines (ELCO), il s'agit d'Inès (4^{ème}), de Yasmin (6^{ème}) et de Sarah (3^{ème}).

Afin d'étayer et d'élargir notre analyse, nous avons choisi de conduire une tentative d'expérience désignée comme un « Focus-Group », dans lequel trois élèves devaient participer (seuls deux d'entre eux s'y associeront). Que peut-on observer?

CHAPITRE 11

UN ESSAI D'ENTRETIEN FOCALISÉ

3 Une expérience de « Focus-Group ».

Ce groupe de discussion organisé en complément de l'entretien semi-directif en compagnie de Souleiman (4^{ème}) et de Yasmin (6^{ème}) a été mis en place dans un intérêt heuristique, dans le but de susciter des commentaires en plus de ceux déjà obtenus. Il a également pour visée d'amener ces collégiens à réagir pour le même type de questions relatives aux langues familiales, et à leurs représentations dans le cadre scolaire et extrascolaire. La présélection réalisée lors des entretiens semis-directifs nous permet d'établir une nouvelle entrevue avec les informateurs les plus loquaces, spontanés et motivés. Deux filles et un garçon ont donc été retenus et un mini guide thématique (19 questions) sert de base à notre discussion. Malheureusement, l'un des trois informateurs s'est désisté pour raison médicale. Nous sommes donc dans l'obligation de limiter le débat à deux intervenants. Nous reprenons pour la discussion les questions les plus symptomatiques, qui mettent en lumière le rapport au français et les pratiques linguistiques (transmission, conscience linguistique) de ces jeunes.

Concernant la transmission et l'emploi des langues d'origine, les réponses de cet entretien collectif n'ont donc pas obtenu les résultats escomptés, puisque la composition du groupe engendrait une sorte de « dérive consensuelle ». En effet, notre informatrice Yasmin (6^{ème}) a essentiellement *adopté le point de vue* de Souleiman (4^{ème}) plus âgé qu'elle. Celui-ci l'influçait beaucoup, notamment pour une des questions, où nous tentions de comprendre si les coutumes familiales berbères, arabes ou turques pouvaient interférer sur le mode de vie qu'ils connaissaient dans leur quotidien; mais aussi sur la double culture dont ils sont les "porteurs et héritiers". C'est ainsi que Souleiman dresse une barrière tangible entre la culture de ses parents et la culture française : *« Moi chui ok, moi chui pas un Français comme Richard et Bertrand, ni mes parents, ouais on a pas été éduqués d'la même manière. On a été éduqués d'une autre manière, moi chui Marocain j'ai été éduqué d'une manière marocaine. Euh ils ont été éduqué d'une manière française, donc c'est pas la même chose, on peut jamais dire que c'est la même chose, à la maison on vit pas d'la même manière, on mange pas d'la même manière. Ils nous apprennent pas la même religion, y a plein d'trucs qui changent, on*

dort même pas d'la même manière puisque ils doivent se coucher à 8 heures et nous hop on s'couche à 10 heures, bref tout change ».

Yasmin donne une réponse plus succincte à ce sujet : *« Ouais, on est pas tous pareils, et alors heu, c'est pas parce qu'on habite dans l'même pays qu'on doit qu'on doit être tous pareils »*. Souleiman en qualité de leader de groupe n'hésite pas à persister sur sa position en affinant les arguments donnés par Yasmin, et en imposant sa vision de sa "tradition": *« C'est comme un noir et un blanc, ils sont pas pareils, non, un il est noir, l'autre il est blanc. Physiquement ils sont pas pareils, l'un il mange du marché, l'autre il mange du jambon, c'est pas la même chose. Un il a ses traditions, l'autre il a ses traditions, donc c'est pas la même chose, c'est tout, ils ont raison, ceux qui ont dit ça ! Et aussi au fond d'soi quand on dit « t'es Français » « Ouais » on a les papiers français, mais est-ce que on est Français ? Donc c'est ça »*. Yasmin, nous renvoie à son *intériorité* pour tenter d'expliquer ses origines : *« À l'intérieur on nous prend pour des Français, mais à l'intérieur de nous, on est turcs ou marocains » !*

Une des questions de ce focus group mettait en avant les représentations des deux élèves concernant la pérennisation des us et coutumes transmis par leurs parents. Face à ce questionnement, Souleiman rappelle les principes de liberté de culte ou de toute pensée qui caractérisent les notions de laïcité en France. Pour appuyer ces arguments, il emploie neuf fois le mot "coutume" et ce, dans le même énoncé : *« nan mais on vit avec nos coutumes, d'ailleurs, ils on pas à nous dire de pas vivre avec nos coutumes parce que « liberté, égalité, fraternité » et on peut vivre avec n'importe quelle coutume, et c'est rare qu'y a un Arabe qui va avec une coutume de Français, parce que chacun sa coutume, donc vaut mieux vivre avec sa coutume. Comme ça la coutume elle se transmet parce que moi, si j'fais vivre mes enfants en coutumes françaises bein mes enfants ils vont faire vivre etc. Chaque enfant va vivre avec sa coutume française alors c'est mieux de vivre en arabe »*.

Yasmin qui n'avait pas saisi notre question, sollicite une seconde explication. C'est alors que nous tentons de lui donner notre interprétation du mot « coutume ». Lorsque Souleiman nous devance hâtivement en résumant la question : *« Toi, tes enfants, tu vas leur transmettre quoi ? Faire du couscous, faire le ramadan ? »* Yasmin nous propose alors une réponse similaire mais plus libérale à celle donnée par Souleiman : *« Mes enfants faut qu'ils vivent avec la culture turque et marocaine et après je sais pas si ils veulent parler vietnamien,*

d'accord j'les laisse. J'vais pas les interdire, mais juste qu'avec moi, ils parlent turc et arabe, c'est tout ». Dans le cadre de ce Focus-Group, nous informions nos deux jeunes informateurs que l'enseignement de la langue d'origine en Suède n'était pas obligatoire, mais fortement recommandé. En effet, la recherche démontrait que les enfants qui connaissaient bien leur langue familiale avaient plus de facilité à apprendre une nouvelle langue, d'autant que tous les enfants dépositaires d'autres langues d'origine que le suédois avaient droit à l'enseignement de leur langue familiale. Ce parler oral hérité par les parents doit être celui qu'on transmet à la maison. L'hypothèse suédoise favorisant l'enseignement des langues et des cultures d'origine, et envisageant l'espace social et scolaire comme facteurs déterminants semble séduire Souleiman : « *C'est bien ça, c'est parfait ça, c'est bien déjà, ils sont bien les Suédois hein, ici ils font que l'allemand et l'alsacien parce qu'ici c'est l'Alsace, donc ils font l'allemand. L'anglais, parce que c'est une langue internationale le portugais, ché pas pourquoi, c'est tout. Mais ce s'rait trop bien si ils font aussi l'arabe comme ça au lieu d'faire le portugais on ferait l'arabe, ce srait très très bien, c'est dommage* ».

Souleiman nous affirme, ainsi qu'il a pu le faire lors des premières séries d'enquêtes, qu'il se considère comme un Marocain et non comme un Français, et ce quel que soit l'environnement géographique ou situationnel dans lequel il est amené à se trouver. Il soutient à ce propos: « *Déjà dans notre pays et moi j'me sens marocain paaartout chui Marocain même au Vietnam ou autre chui marocain pour moi chui marocain et j'restrai marocain c'est tout* ». Nous notons que les propos de Yasmin paraissent plus nuancés que lors de notre première investigation, dans laquelle elle disait aussi se sentir Française : « *bein on est des Français parce que voilà on est dans un pays français, pays d'la France et tant qu'on est dans la France on n'a pas l'choix d'être français c'est tout !* ».

Comme ils ont pu l'affirmer précédemment, Souleiman et Yasmin associent l'échec scolaire au travail non fourni et/ou au manque de volonté. Ils ne relient pas ce phénomène au fait d'être immigré, ou d'avoir des parents pauvres qui habitent la cité par exemple. À ce propos, Souleiman nous rappelle qu'il est lui-même en situation de difficulté scolaire. Cette situation n'empêche pas sa famille d'être un modèle d'attitude, de travail et d'abnégation: « *Moi, j'dis nan c'est faux parce que moi toutes mes sœurs elles ont le bac sauf une parce qu'elle s'est mariée tôt c'est tout, sinon moi ma sœur elle a le bac+2, les deux autres sœurs elles veulent faire médecine, là elle passent des tests, bref plein d'choses, elles sont bien dans*

les études, pourtant mes parents, moi ma mère elle sait pas écrire, elle sait pas lire, c'est juste la personne, si au fond d'soi elle est bien elle dit ok, mais si moi comme moi, elle m'dit va fait tes devoirs j'lui dit j'en ai pas et comment elle peut pas vérifier elle peut pas, les parents sont derrière nous, mais c'est nous, bref les parents sont toujours derrière nous, c'est nous ça dépend, si la personne elle a envie d'travailler, elle travaille, si la personne elle a pas envie, elle a pas envie c'est tout court nan, nos parents ils nous forcent pas, ils nous disent « fais tes devoirs », ils nous l'dit deux, trois fois, si vraiment y voient qu'on peut pas, ils peuvent rien faire, ils vont pas nous mettent des claques pour qu'on dise A, B, C,D hein ! c'est à nous de faire le parcours, ouais c'est tout ! ».

En outre, nos deux intervenants pensent que l'usage d'un "bon français" passe par l'emploi d'un *langage normé* et non d'un *langage courant*. Cet emploi renvoie aussi à la pratique du vouvoiement et au respect de la langue. Ils considèrent que *bien parler français* ne signifie pas forcément *être Français autochtone* ou *issu des beaux quartiers*. C'est ainsi qu'ils illustrent leurs propos par la présentation d'exemples concrets. Yasmin nous rappelle ses origines métissées : « *Non, euh je suis moitié turque moitié marocaine, et j'trouve que j'ai un bon français, donc heu ça dépend d'la personne si elle est plus derrière les livres français et si elle lit plus le français, bein voilà si elle parle plus le français elle arrivera mieux mais si elle est trop derrière la langue eh maternelle c'est sur que elle puisse pas parler correctement le français !!!* ». Lorsque Souleiman affirme avoir des proches qui parlent couramment la langue arabe dans le cercle domestique et qui, dans le même temps, obtiennent d'excellents résultats scolaires : « *ils ont une règle c'est dehors ils parlent français et dès qui rentrent dans la maison c'est que l'arabe, pourtant ils ont des 17 de moyenne, et moi j'parle bien à la maison arabe avec mon père et ma mère avec mes sœurs c'est que du français, pourtant les deux autres ils ont des meilleures notes que moi, ça veut rien dire chacun comment il est c'est tout, et voilà !* ».

Le « *focus group* » a pour objectif d'encourager la discussion et d'inciter toutes les participants à « jouer le jeu ». Une des caractéristiques de cet entretien collectif est d'amener les informateurs à réagir les uns aux autres. Malheureusement, cette interview n'a pas obtenu beaucoup de résultats, probablement parce qu'elle rassemblait seulement deux participants en plus de notre présence en qualité d'enquêtrice. Mais peut-être aussi parce que, seuls, un garçon et une fille y ont participé, et qu'à ce titre le garçon a davantage monopolisé la parole et pris l'ascendant sur la jeune fille âgée de 11 ans seulement. Ce focus-group va dans le sens des résultats obtenus lors de la première enquête, concernant la transmission des langues et le phénomène de double culture. Notre objectif n'a donc pas été atteint, même si une piste apparaît : le contrôle social et culturel entre membres du même groupement social. Ce focus group porte la marque des contraintes externes et intimes des situations d'échanges.

Après avoir tenté d'analyser les riches commentaires suscités par nos jeunes collégiens à travers des discours en interaction produits et recueillis, observons à présent la trajectoire de trois jeunes adultes entrés dans le marché du travail. Tentons de faire apparaître les réalités rapportées par Farouk, Nadia et Hayat. Ces derniers portant un regard rétrospectif basé sur leurs expériences personnelles, scolaires voire professionnelles. Tentons de restituer au mieux leurs stratégies, pratiques linguistiques et culturelles, dans une société française dans laquelle ils ont grandi. À travers laquelle ils ont évolué au milieu de deux univers diamétralement opposés.

CHAPITRE 12

SÉRIE D'ENQUÊTE N°3

Trois jeunes adultes Français issus de l'immigration algérienne et marocaine entrés dans la vie active : (Par souci d'organisation le tableau ci-dessous inclut aussi Messaouda)

Ci-dessous
Tableau informatif adultes +
Tableau des comportements langagiers adultes

Nom	Farouk	Nadia	Hayat	Messaouda
Âge	33	24	29	66
Lieu de naissance	Alsace	France	Alsace	Algérie
Lieu d'habitation	Lyon	Strasbourg	Strasbourg	Niort
Génération	2ème	2ème	2ème	1ère
Langues parlées	français/arabe algérien/anglais	français/arabe algérien/anglais	Français /arabe marocain	Français/ Arabe algérien
Bilingue?	oui	oui	oui	oui
Origine	Algérie	Algérie	Maroc	Algérie
Profession	Journaliste	Doctorante	Coiffeuse	Infirmière à la retraite

Noms	FAROUK	NADIA	HAYAT	MESSAOUDA
Quelle(s) langue(s) transmises par les parents des informateurs?	L'arabe dialectal algérien et le français	Le français, l'arabe dialectal algérien + code-switching	Le français et l'arabe dialectal marocain	L'arabe dialectal algérien
Quelle(s) langue(s) souhaitent transmettre à leur tour les informateurs ?	Le français, l'anglais et l'arabe	L'arabe	Le français, l'arabe et peut-être le turc (car prévoit union avec personne d'origine turque).	le français <u>uniquement</u>
Quelle est leur perception de la double culture?	Fait l'éloge de la double culture dans laquelle il se reconnaît entièrement et parfaitement	Elle considère qu'être dépositaire de deux cultures est un "privilège"	Elle ne donne pas une réponse tranchante mais plutôt mitigée. La double culture n'est ni une richesse, ni une charge.	Prône la double culture si l'on se réfère au fait qu'elle choisit d'élever ses enfants en leur transmettant des valeurs traditionnelles d'origine (ramadan, fêtes) + celles du pays d'accueil.
Quelle(s) vision(s) de la langue arabe de manière générale?	" <i>langue des ancêtres, symbole fort qui relie aux racines orientales, langue de prestige, de poètes et de musiciens</i> ".	La langue de l'affectif, la langue de la transmission parentale, la langue de l'identité	Une langue riche, une langue de transmission, une langue d'héritage et de culture. c'est une belle langue, " <i>c'est un accent un peu chantant</i> ".	Langue du pays dans lequel elle a grandi et dans laquelle elle s'exprimait dans le cercle familial de son enfance. Ultérieurement, elle servira de langue de communication et langue stratégique (usitée alors dans un cadre privé)
Qu'est-ce qu'être Français aujourd'hui? Quelle représentation du français?	Porter l'amour de la langue française à travers l'affection que l'on porte à son pays. Être ambassadeur de la langue.	La première langue, la langue de communication.	Il passe par l'accomplissement du devoir civique: le vote	C'est sa langue de scolarisation (à l'époque de l'Algérie française) devenue langue de communication en France. Elle qualifie le français de " <i>langue première internationale</i> ".
Quelle(s) vision de l'institution scolaire?	Vision positive qui met en avant le rôle fondamental de l'école dans la transmission du français à travers la littérature, les poèmes etc.	Associe l'école aux valeurs de la République et à la transmission du français.	L'école est un lieu de savoir qui permet d'aboutir à terme à des objectifs fixés (diplômes professions) préalablement. Elle requiert de la motivation et de la persévérance.	L'école est une source inépuisable et incontournable du savoir: " <i>c'est le plus important de tout</i> ".
Quelle vision de l'"intégration"?	Schéma de pensée rigide qui tend à " <i>désintégrer</i> " et non à " <i>intégrer</i> ".	Refuse la notion " <i>d'intégration</i> " car se sent entièrement Française.	C'est se conformer à la culture du pays	C'est un terme qu'elle utilise volontiers, sans a priori apparents, puisque Messaouda considère être totalement " <i>intégrée</i> " et " <i>insérée</i> " en France.

3 Présentation biographique de Farouk, Hayat et Nadia

Ce questionnaire est donc élaboré et destiné à de jeunes adultes Français descendants de l'immigration algérienne et marocaine, tous trois nés en France et bilingues. Farouk et Nadia ont brillamment atteint leurs objectifs scolaires et / ou professionnels. Même si Farouk reconnaît avoir connu quelques « déconvenues » ou déboires ici et là, à travers son parcours. Hayat avoue, en revanche, avoir rencontré des difficultés scolaires importantes, en vivant une forme de discrimination systémique des filières, dont nous parlerons plus bas. Au final, celle-ci s'est rabattue sur une institution payante et privée qui lui permettra, après maints désenchantements d'exercer la coiffure.

Farouk est un jeune trentenaire qui a étudié la philosophie et obtenu l'équivalence d'une licence de droit. Il est Français et descendant de parents Algériens. Né à Strasbourg, il est issu de la 2^{ème} génération. Le père de Farouk est aujourd'hui retraité, arrivé en France dans les années 50, il a exercé le métier de concierge. La mère de Farouk est arrivée en France dans les années 70, dans le cadre du regroupement familial. Celle-ci a longtemps travaillé dans le nettoyage en qualité de femme de ménage. Les parents de Farouk sont tous deux nés en Algérie, ils parlent couramment l'arabe dialectal algérien et le français. Ils ont passé une partie de leur âge adulte dans l'Algérie colonisée. Leur arrivée en France s'effectue dans les années 50 pour le père et les années 70 pour la mère. Tous les deux s'étant selon Farouk remarquablement bien immergés dans la culture française qu'ils se sont, selon lui, *appropriée*. Notre interviewé est journaliste depuis 1997, il a notamment collaboré aux Groupes Radio France Lagardère ainsi qu'à plusieurs quotidiens et magazines de presse écrite. Depuis 2004, il apporte régulièrement sa contribution à différents Comités d'Experts du Conseil de l'Europe, principalement sur les questions d'identité. Aujourd'hui, il est journaliste indépendant dans la ville de Lyon, où il vit depuis quelques années. Il arbore sa réussite professionnelle avec une certaine fierté et humilité, en déclarant rétrospectivement qu'il doit notamment son parcours positif à son acharnement et sa persévérance. C'est à ce titre qu'il nous déclare : « *Ben je ne sais pas, si c'est une réussite, mais en tous cas je suis très content de ce que j'ai maintenant* ». Marié à une Canadienne, Farouk a une petite fille âgée de deux ans qui se nomme Maya.

Hayat exerce la coiffure depuis dix années. C'est une Strasbourgeoise de 29 ans, elle est issue de parents marocains arabophones, célibataire, elle n'a pas d'enfants. Suite à un CAP secrétariat, elle finit par s'engager dans un CAP coiffure dans lequel elle dit s'épanouir. Elle exerce aujourd'hui ses talents dans un salon alsacien. Hayat vit avec sa mère, son frère et ses trois sœurs à Strasbourg (son père étant décédé), alors que son grand-père maternel réside au Maroc. Elle comprend la langue arabe mais ne la parle qu'à de rares occasions. Elle écrit difficilement l'arabe qu'elle a appris dans son enfance, sachant que son apprentissage s'est fait sur un temps limité. Notre informatrice a pour projet de transmettre dans l'ordre les langues suivantes: le français et l'arabe. Pour elle, le français reste la langue du quotidien (travail, sorties etc.), même si l'arabe dialectal marocain reste la langue familiale (mère, grand-père au Maroc). Hayat ne se considère pas comme une personne bilingue. Cette perception est peut-être due au fait qu'elle maîtrise mal l'arabe écrit, ce qui n'est pas le cas pour le français.

Nadia est une universitaire de 24 ans, elle est issue de parents algériens. Son père travaillait dans la sécurité alors que sa maman était femme de ménage (ses parents étant aujourd'hui décédés). Nadia est célibataire et n'a pas d'enfants. Elle est la cadette d'une fratrie composée de deux frères et d'une sœur. Nadia a encore une grand-mère maternelle qui vit en Algérie. Les parents et les frères et sœurs de notre informatrice s'expriment tous en arabe dialectal algérien et en français. Elle se dit bilingue (français-arabe dialectal), mais tout en précisant que c'est *un bilinguisme déséquilibré* (davantage pour l'arabe que pour le français). Nadia comme pour nos deux autres intervenants adultes a pour projet de transmettre d'abord le français puis l'arabe. Notre enquêtée se sent Française au même titre que Farouk et Hayat. Nadia rencontre des lacunes en langue arabe écrite (grammaire, vocabulaire). Elle pratique l'anglais et possède quelques notions d'espagnol. Elle fait du code-switching familial et avoue que sa position de cadette dans la fratrie a pu la desservir, sachant que le français lui a davantage été transmis que l'arabe. Contrairement à sa sœur aînée avec qui la transmission de l'arabe dialectal algérien a été plus intense. Nadia aime la lecture. Elle a, à ce titre, toujours obtenus de très bons résultats scolaires. Ses parents, ainsi que ses frères et sœurs se sont fortement impliqués dans son parcours scolaire. Après avoir décroché un bac ES en 2004, elle entame une licence d'anglais LLCE qu'elle réussit en 2007. En 2009, elle obtient un Master à l'Université de Strasbourg. Née dans la région de Belfort, elle n'a pas réellement d'expériences professionnelles, tout au plus quelques jobs d'été (notamment dans le bâtiment...) pour financer ses études. En 2009, elle débute une thèse de Doctorat. À ce stade

de l'enquête, il nous est impossible à ce jour de faire un bilan professionnel de Nadia, sachant que ses études ne sont pas encore achevées (au moment de notre enquête).

3.1 Réussite scolaire : Quelles regards portés sur l'institution scolaire pour Farouk, Nadia et Hayat ?

La réussite professionnelle et scolaire de Farouk et Nadia s'explique globalement par les sacrifices, l'implication, la sérénité et la sécurité en famille (parents/frères et sœurs) et dans la vie scolaire, en plus d'un environnement propice aux apprentissages. Ce parcours met en avant l'acharnement, dont ont pu faire preuve ces jeunes adultes pour atteindre leurs objectifs.

Cette trajectoire et cette mobilisation mettent au jour un objectif familial prégnant, qui donne enfin un sens au projet migratoire, que s'étaient alors fixés les parents de 1^{ère} génération, à leur arrivée dans l'Hexagone. Ainsi, Nadia nous informe sur le sens qu'elle donne à la réussite, et le rapport qu'elle a toujours entretenu avec l'institution scolaire : *« J'ai toujours aimé l'école, depuis toute petite, l'école c'était important pour moi, j voulais réussir quoi! Le choix de mes études, c'est vraiment étrange, ça a toujours été l'affectif, j'aime l'anglais, je savais pas c'que j'voulais faire, j'me suis dit ben licence d'anglais. J'voulais enseigner au départ, j'ai vite changé d'avis. Bein là j'poursuis parce que j'en ai envie, parce que ça m'intéresse, j'me retrouve là-dedans, chui bien là-dedans, j'dois être un peu folle (rires). [...] C'est grâce à mes parents, la confiance qu'ils m'ont accordée, aujourd'hui c'est mes frères et sœurs, ils me facilitent la vie au quotidien, ils m'encouragent dans mes études, vraiment ils m'encouragent dans mes projets ».*

Nadia regrette pourtant (malgré ses excellents résultats) d'avoir dû subir une **orientation choisie** par sa professeure principale de l'époque. Nous pouvons également observer cette situation chez Hayat. Ainsi, elle nous relate qu'au « *collège, fin collège, on nous propose des questions d'orientation, je voulais être technicienne de laboratoire, tout c'qui est chimie tout ça, et j'me souviens d'une enseignante de SVT qui malgré le fait que j'ai une excellente moyenne dans sa matière, elle a bloqué, elle a refusé mon orientation. Sur le coup j'ai très mal vécu ça, et si j'en parle encore aujourd'hui, c'est la preuve que ça m'a marqué et donc j'me suis orientée en générale, en 2de générale. Bon, j'le regrette pas hein, puisque, voilà hein, c'est vrai qu'après au lycée, on m'a dit vous pouvez faire c'que vous*

voulez, vous avez les capacités d'aller en L, S ou ES. Et j'ai trouvé bizarre qu'un an avant on me bloque, sans raisons apparentes, j'ai toujours pas compris pourquoi d'ailleurs, j'ai pas compris ».

Hayat n'a pas réellement entrepris les études qu'elle désirait poursuivre durant sa jeunesse. Elle prétend en outre (comme Nadia plus haut) avoir été la cible d'une mauvaise orientation scolaire. Cependant, et contrairement à Nadia, ses résultats insuffisants ne lui permettaient pas de choisir. C'est ainsi que son professeur principal d'alors, lui suggéra d'embrasser rapidement une carrière professionnelle vers le secrétariat, où elle échoua selon elle par manque de conviction. Cet échec d'orientation l'incita à se diriger hâtivement vers une école de coiffure privée et payante : *« Oui, c'était heu justement le prof principal qui voulait heu m'orienter dans le secrétariat donc j'ai dû avoir recours à l'école privée, donc j'ai interrompu le secrétariat pour justement faire la coiffure »*. Notre jeune trentenaire nous fait part de son amertume, face à cette école qui n'a de loin pas été sa priorité durant ses études. Elle emploie à ce titre le verbe *regretter* lorsqu'elle nous restitue son parcours scolaire: *« je reprendrais mes études, [...] il faut permettre à l'élève de prendre confiance en lui, et d'aller de l'avant en fait, de pas avoir peur et de surtout pas hésiter sur son souhait en fait »*. Elle surenchérit en rappelant que l'école reste un passage incontournable pour la réussite, ses arguments correspondent à **une projection assez optimiste de l'avenir**. *« Donc je leur dirai (elle vise ici les jeunes) de bien choisir leur métier et qu'il faut passer par l'école, justement pour avoir des diplômes pour exercer le métier qu'on souhaite parce que malheureusement on est obligé d'avoir un diplôme pour travailler. Donc heu, j'les motive justement à travailler et de suivre heu, il faut être motivé, il faut pas perdre espoir, qu'il faut taper à toutes les portes et qu'un jour on tombe sur la bonne, donc il faut pas lâcher prise, il faut persévérer dans la vie »*.

Farouk quant à lui a rencontré dans son cursus des professeurs, qui se sont avérés être de véritables **modèles et moteurs dans son parcours** : *« Euh oui, j'avais un professeur de français notamment que j'aimais beaucoup et qui m'a encouragé sur la voie de l'apprentissage, et j'ai eu un environnement scolaire plutôt équilibré et sain et ça a été plus facile pour obtenir ce que je voulais »*.

3.2 Une double appartenance culturelle?

Nadia apprécie sa double culture. Tout en réaffirmant sa double identité, elle admet ne pas être en insécurité linguistique et identitaire : *« S'intégrer, renier ou ignorer une partie de soi, je ne pense pas que ce soit une solution, d'ailleurs je parlais de l'identité, on pourrait dire les identités, pour moi chaque individu n'a pas forcément une identité selon les contextes, non. J pense qu'au lieu tout le temps de soustraire, additionnons et voilà. [...] J me sens plus française parce que je suis née ici, parce que j vis ici, j vous avouerai j me suis pas posée la question, je suis née ici, je vis ici, je suis pas forcément partagée. J vis pas en insécurité identitaire en tous cas, voilà chui Française, j'ai des origines, j'ai un parcours comme tout l monde ».*

Comme nous l'avancions plus haut, notre enquêtée considère que le fait d'avoir deux cultures est une richesse, une chance, voir un apport au niveau social. Elle regrette le fait que certains individus entrevoient la biculturalité comme une tare; même si ce privilège n'assure aucunement une passerelle sur le plan professionnel ou scolaire: *« J'ai toujours considéré ma double culture comme un atout, un avantage, par contre c'est vrai que ce n'est pas toujours perçu comme ça chez les autres, et moi j'ai toujours sans forcément l'mettre en avant, mais moi j'ai toujours perçu ça comme enrichissant sans l'exposer, j'en suis fière. Mais ça m'a pas aidée à trouver un emploi, ou quoi que ce soit ».* En mettant en lumière les notions de *partage* et de *bricolage*, Nadia s'accommode donc d'une double culture dans laquelle elle procède à des choix de vie opérés, en fonction de ses convenances et de son rapport aux autres (perception du monde dans lequel on vit et au niveau professionnel). Nadia affirme en outre qu'il est possible de s'adapter en fonction de la personne et du cadre qui nous environne, c'est pourquoi elle nous parle de "bricolage": *« c'est-à-dire je parlerais de bricolage, de prendre ce qui nous semble important, à titre individuel et dans le rapport aux autres et mettre de côté c qui pourrait gêner (valeurs qui ne sont plus d'actualité) et c qui pourrait entraver le contact avec les autres, voilà ! On partage c qu'on a envie de partager avec les autres ».*

Elle affirme par ailleurs avoir été maintes fois la cible de propos racistes, qui ont mis en lumière son *étrangeté*⁴²³ et cette double culture qu'elle loue tant : *« C'est bizarre d'm' poser cette question justement, parce que y a une semaine j'ai vécu une situation vraiment*

⁴²³ Mot qu'elle emploie lors de l'entretien.

surprenante que j'avais rarement vécue. J'ai vécu un acte xénophobe, on m'a fait ressentir « mon étrangeté » (rires). J'ai eu une petite altercation et on m'a fait comprendre heu, et malgré le fait que j'm'exprime en français, que je vouvoie la personne et que je la respecte dans ma manière de parler, on m'a dit « retourne dans ton pays », je lui ait dit « c'est bien beau mais j'y suis déjà ». Avec du recul, j'me suis dit c'est quand même grave, j'm'exprime bien, je représente pas, heu, j'ai pas une étiquette, et j'me suis dit c'est bizarre quand même de vivre ça encore aujourd'hui. Bon mais là, c'est vrai que c'est de plus en plus récurrent. Après y a mon nom, comment vous appelez-vous, et de quelle origine êtes-vous, et c'est une question qu'on me pose de plus en plus. Et ça m'énerve un peu, j'ai pas forcément besoin de dévoiler ma carte d'identité, voilà mon parcours, voilà mes origines, non, sinon, j'me promène avec un état-civil quoi ! Voilà, je ne sais pas, j'ai rien à revendiquer et j'ai rien à justifier au même titre que n'importe qui ! Sinon nan, on m'a jamais vraiment fait ressentir, heu, la France c'est multiple, c'est pas que ci ou ça ». Le pronom "on" employé par Nadia désigne selon nous la société toute entière, il mentionne les individus, l'État, les politiques ou autre.

L'appartenance culturelle arabe de Farouk s'inscrit selon lui sur son visage, c'est une **identité composite** avec laquelle il vit au quotidien, au même titre que Nadia ou Hayat. « *Les circonstances particulières, c'est heu que les autres vous rappellent aussi que vous êtes arabe, et puis voilà il faut faire avec mais dans pleins d'circonstances, discuter avec des gens qui vous disent comme ça avec une certaines familiarité "Mais toi tu es le premier concerné par tel problème", voilà ça m'fait rigoler, ça m'énervait quand j'étais étudiant mais ça m'fait rigoler. J'me pose plus la question, malheureusement beaucoup de gens s'la posent encore. Mais, j'ai résolu le problème en décidant de n'plus poser la question d'mon identité parce que mon identité c'est moi, et je vis très bien avec moi donc heu. Être Français c'est être soi-même en France, et parler la langue voilà, être fier de sa culture ».*

Pour lui, cette différence culturelle et linguistique a pu être déterminante dans la perception des choses prônées par ses parents. Ce fossé a pu, selon lui, les faire évoluer car ces derniers en avaient connaissance. Ses parents, notamment sa mère, se sont (selon les explications de Farouk) formidablement intégrés dans la culture, dans laquelle ils se sont insérés voilà quelques décennies. « *Plus ma mère que mon père, puisque ma mère a certainement plus rapidement évolué et que son identité personnelle est moins empreinte de religion et de traditions religieuse, c'qui a fait en sorte qu'elle a pu s'ouvrir un peu plus au*

monde dans lequel elle vivait, mais en dehors de l'aspect religieux mon père aussi a rapidement su faire sienne cette culture, tout en conservant sa propre identité qu'il a jamais quittée d'ailleurs, son identité culturelle arabe. » Il rajoute à ce titre se sentir entièrement Français et avoir la particularité et la chance d'avoir aussi hérité d'une culture exogène orientale : « Ça en fait une richesse supplémentaire à la différence d'autres Français qui ont peut-être pas cette chance d'avoir cette double culture, donc je suis Français à 100% avec inscrite dans mon identité l'appartenance culturelle arabe ».

Nadia emploie le terme *addition* pour définir sa double identité, Farouk quant à lui n'entend pas délaissier cette partie de lui, qui forge sa double culture. Il avoue avoir construit lui-même ses propres mœurs et admet être lucide et clairvoyant par rapport au monde qui l'entoure. Il souhaite à ce titre en préserver le meilleur. Si son identité franco-arabe a pu lui apporter des déboires ici et là, elle lui a également donné la "hargne de réussir". Cette situation est révélatrice d'une alternative courante et dominante, celle qui consiste soit à garder, soit à abandonner son identité familiale, "ses racines". C'est à ce titre que Farouk rappelle que dissimuler une partie de son histoire, c'est aussi renier une part de soi-même, une part qui n'est pas toujours facile à assumer dans la réalité du quotidien. « *Mon identité c'est celle de mes parents et celle que j'ai construit ces 33 dernières années. Donc au contraire, c'est une force l'identité, l'appartenance culturelle à laquelle je suis aussi forcément attaché, d'être d'origine algérienne, ça m'a aussi parfois créé des problèmes, ça m'a mis certaines barrières sur ma route, ça m'a donné beaucoup d'force pour avancer. [...] La France est connue pour être un pays assez conservateur, et la région dans laquelle j'ai grandi l'Alsace, en est un exemple frappant. Donc, il n'a pas été rare notamment pendant mon adolescence de subir certaines vexations du fait de mon appartenance culturelle arabe. Puis plus tard on m'a souvent mis face à une réalité qui était que voilà, j'ai une couleur de peau différente et tout n'a pas été facile, mais je suis très content d'être ce que je suis, c'est-à-dire un Français avec des racines à la fois alsaciennes et à la fois arabes ».*

3.3 Quelle acception pour le terme « intégration » pour Farouk et Nadia ?

Le terme *intégration* recouvre des réalités quantifiables. Ainsi que nous l'avons vu plus haut dans cette étude, l'intégration se fait d'abord par l'école. À ce titre, Farouk notre informateur réfute l'emploi de ce terme. Il prétend qu'il est difficile d'intégrer des individus, en affirmant qu'il est possible *d'intégrer* une façon de penser ou *d'intégrer* une culture mais qu'en revanche, on ne peut que difficilement *intégrer* des individus : « j'ai *tendance à penser qu'au contraire on les désintègre, en donnant des schémas d pensée un p'tit peu trop rigide, moi je parlerais plutôt euh, le terme que je déteste encore plus c'est assimilation c'est une catastrophe. On sait que les Français on tenté de faire ça en Algérie, on sait c'que ça a donné. Parce que la question de l'intégration est une fausse question, je préfère l'expression "bien vivre ensemble"* ».

En revanche Nadia conserve une vision plutôt apolitique du terme *intégration* : « J'ai *pas besoin plus qu'un autre de m'intégrer, j'en fais assez j'trouve, non je me sens française, j'ai pas forcément besoin qu'y ait une politique qui soit fixée pour moi, non, il faudrait peut-être changer le terme* ». La culture mixte de Nadia a toujours été vécue naturellement par celle-ci, aujourd'hui, elle est en quelque sorte capable de relativiser les deux systèmes de valeurs, et de les confronter avec la réalité du monde et d'en faire une richesse. La définition qu'envisage Nadia de sa culture met en lumière les privilèges qu'elle arbore, même si cette dernière, ainsi que l'a mentionné Farouk, ne comporte pas que des aspects positifs.

Elle ajoute que l'emploi de certaines expressions relatives à l'histoire de l'immigration doit être mesuré, pour ainsi éviter certaines dérives, interprétations, stigmatisations et cloisonnements. Elle propose de changer certaines associations et catégorisations telles que les termes « intégration » et « jeunes de 2^{ème} génération ». C'est ainsi qu'elle nous apprend que son réseau amical « *est constitué d'amis de différentes origines, il y a ce qu'on appelle les Français de souche mais c'est un terme qui m'dérange aussi, y a des amis qui sont issus de l'immigration, y a des amis qui sont étrangers qui sont migrants, d'ailleurs « issus de l'immigration » c'est un terme qui m'pose problème aussi, puisque derrière on a la question de l'intégration, si les parents migrants arrivent, les enfants issus de l'immigration ça met sur le même plan l'intégration des parents migrants et l'intégration des enfants qui sont nés ici. Donc j'pense qui a une distinction à faire et surtout aux usages qui sont faits de ces termes là et surtout dans les médias, chez certains chercheurs, les politiques, y a des déviations, y a* ».

toujours une mauvaise interprétation des termes et c'est ça qui m'dérange, j'essaye d'éviter ces expressions là parce que je me retrouve pas dedans, on peut dire que je suis issue de l'immigration ça m'dérange pas, qu'on fasse référence à mes parents ou à leur parcours, mais j'ai pas besoin d'être intégrée [...]. Pour moi non c'est ridicule d'associer ce mot (intégration) à ces jeunes là, j'ai pas besoin plus qu'un autre de m'intégrer, j'en fait assez j'trouve, non jme sens française, j'ai pas forcément besoin qu'y ait une politique qui soit fixée pour moi, non, il faudrait peut-être changer le terme ».

3.4 Quelles sont leurs perceptions de leurs langues d'origine ?

À travers la langue, c'est au sentiment d'appartenance à une communauté linguistique et culturelle à laquelle on se réfère. C'est ainsi que le perçoit notre informatrice coiffeuse Hayat, qui qualifie la langue arabe de « *langue riche déjà, langue d'origine, d'héritage de transmission et de culture aussi* ». Une forte valeur symbolique est également attribuée à la langue et à la culture française, à laquelle la plupart de nos enquêtés sont attachés, et à laquelle ils semblent se référer sans ambiguïté. Farouk nous explique ainsi pourquoi il se sent Français : « *Je me sens plus Français comme je viens d'le dire, mais parce que j'ai un comportement 100% français, je suis râleur, j'aime la gastronomie heu j'aime la littérature, je suis un bon vivant voilà, c'est des choses que j'ai prises en héritage de la culture française et que je n'quitterai pour rien au monde et j'me sens évidemment français avant toute chose* ».

Nadia pense qu'elle aurait davantage tendance à revendiquer la richesse du français lorsqu'elle se rend à l'étranger. Si elle attribue à la langue arabe une **valeur affective** et **émotionnelle**, le français reste selon elle sa langue **de communication et sa première langue** : « *le français [...], c'est une langue importante aussi, mais j'ai plus une valeur affective pour l'arabe que pour le français. Pourquoi ? Peut-être que j'la maîtrise moins, et que y a une valeur un peu plus symbolique. J'ai grandi avec. Alors que l'arabe c'est plus affectif* ».

Dans un souci de diversification linguistique et de pluriculturalité et dans la perspective d'une valorisation des langues minorées, Nadia affirme que les représentations sur la langue arabe restent encore négatives et péjoratives : « *Ce n'est pas comme parler anglais, heu, ce n'est pas encore ça. Il faut travailler sur les représentations que les gens ont de ces*

cultures et des gens qui sont derrière parce qu'en visant une culture on vise des gens, donc heu, y a un gros travail je pense à faire ».

Farouk a été mis en contact de deux langues et de deux cultures dès sa prime enfance, les rapports qu'il a instaurés avec son univers parental ont été multiformes. Ils ont notamment pu se manifester à travers les valeurs culturelles et linguistiques qui lui ont été inculquées. À travers pléthore de qualificatifs positifs, il attribue à l'arabe des caractéristiques mésestimées voire ignorées par l'ensemble de la société française aujourd'hui « *une langue de prestige, une langue vieille de 2000 ans, très difficile, extrêmement chantante, une langue de poètes, une langue de musiciens, une langue qui s'affine et qui est pleine de détails, extrêmement belle à regarder et à écrire* ». Une langue vivante et non "langue morte". *Moi je ne parle pas le latin avec mes amis et j'peux parler l'arabe sans problèmes et si l'arabe était une langue morte il faudrait mettre 800 millions de personnes au Père Lachaise hein !* ». Farouk considère que la langue arabe (dans sa forme classique standardisée ou dialectale maghrébine) est encore mal représentée, celle-ci est fréquemment associée à « [...] *des événements tragiques de ces dernières années* ». Selon lui, il appartient à la communauté arabophone d'octroyer une image plus positive et plus conforme à la réalité. D'après Farouk notre journaliste averti, le sujet sur les langues et cultures franco-arabo-berbères et leur transmission revêt une acuité particulière voire endémique en France. Il provient en partie des crises majeures qui ont pu traverser le monde arabe et de leur réception critique en Europe.

Ces mutations profondes basées sur le métissage linguistique et culturel des Français issus de l'immigration, ainsi que de sa transmission ou non ont pu mettre en avant la légitimité d'une affirmation identitaire, voire religieuse selon Farouk. C'est ainsi qu'il nous relate que « [...] *la France a des soucis avec ses anciennes colonies et ses anciennes colonies parlent arabe : ça a été le polonais dans les années 50, les Italiens dans les années 30, y a eu l'arabe ensuite. J'espère que ça passera, ça doit forcément passer, et le souci de la langue et de la culture arabe, c'est que s'ajoute à cela une appartenance culturelle religieuse avec laquelle beaucoup d'Français ont encore du mal parce que c'est une [...] religion [...] encore mal représentée et qu'on l'associe malheureusement beaucoup à des événements tragiques de ces dernières années. Mais il appartient à la communauté musulmane de rendre cette image plus positive, [...] donc heu voilà, j'ai bon espoir* ». Nadia conserve la même vision que Farouk lorsqu'elle avance que la société française garde une perception négative des langues et cultures minorisées, c'est ainsi qu'elle nous rapporte des faits relatifs à cette

situation. *« Si on se base sur le contexte actuel, tout c'qui est attiré au monde arabo-musulman fait peur, je comprends avec tout c'qu'on voit à la télé mais j'pense qu'y aurait des efforts à faire, j'parle de l'État, donc des citoyens, des comportements, d'essayer de s'comporter autrement, d'approcher autrement les langues, les cultures, j'pense que c'est pas suffisant. Parler l'arabe c'est pas encore perçu comme une richesse, comme un atout, c'est pas comme parler anglais, heu, c'est pas encore ça. ».*

Ces arguments mettent en lumière des croyances et des espérances émanant de Farouk, Nadia et Hayat. Leurs confidences et éclaircissements mettent en exergue une sorte de **compromis idéologique entre les éléments de leurs diverses socialisations : ils retiennent certaines composantes et abandonnent et/ou refusent d'autres.**

3.5 Quel regard portent-ils sur la transmission de l'héritage linguistique ?

Une perte de transmission s'observe chez les parents de Maya, la fille du journaliste Farouk. En effet, la maman étant canadienne francophone, la langue française semble dominer, même s'il souhaite par le biais de son discours transmettre à travers la langue une part de son héritage culturel pour les raisons invoquées qui suivent: *« c'est une partie de son histoire à elle, et au moins 50% de son histoire ».*

À la question *"quelle (s) langue(s) penses-tu transmettre à tes enfants un jour ?"* Il répond : *« Eh bien le français ça nécessairement, j'ai bon espoir pour l'anglais et j'ai aussi bon espoir pour l'arabe, donc j'ai bon espoir que quand ma fille aura 7/8 ans, puisse avoir la possibilité de s'exprimer dans ces trois langues ».* Pour Farouk il est nécessaire de continuer à transmettre le flambeau par la **pérennisation et la transmission** de la langue. C'est pourquoi il tend à penser *« qu'on peut tout à fait inclure dans notre propre processus d'évolution cette transmission d'la langue, donc c'est important, il faut la conserver ».*

La transmission de l'arabe dialectal nous a semblé une dimension culturelle pertinente dans cette étude, notamment pour distinguer les familles qui transmettent de celles qui ne transmettent pas. Nadia soutient que léguer son héritage reste essentiel dans les rapports avec les autres, **pour comprendre et interagir avec autrui**, quelle que soit la langue (langues de prestige ou dévalorisées). Farouk a opté pour certaines stratégies pratiques, mais pas toujours réalistes (comme la transmission de quelques bribes de l'arabe à une petite fille qui est

éloignée géographiquement de sa grand-mère) ; elles semblent pourtant refléter un choix de vie. Son statut de couple mixte "franco-algéro-canadien" a pu entraîner **une minoration de l'arabe dialectal, au profit du français** (peut-être en raison du métissage du couple). « *Le statut dominé [...] de l'arabe dialectal en France fait que la question de la transmission de la langue devient un indicateur peu significatif d'une différence culturelle au quotidien, sauf pour constater l'absence de différence culturelle entre les couples composés de deux personnes d'origine maghrébine, et ceux composés d'une personne d'origine maghrébine et un conjoint d'une autre origine* ». ⁴²⁴

Ces langues associées à l'histoire des parents renvoient à la transmission d'un héritage linguistique et culturel intergénérationnel. Elles permettent d'exprimer l'appartenance ethnoculturelle au sein, et à l'extérieur du domicile familial. Nadia perçoit l'arabe dialectal algérien comme « *la langue transmise par les parents, [...] une richesse, une part de l'identité, [...]* ». Pour nos trois informateurs elle représente, en outre, *la langue des ancêtres et un symbole fort qui relie aux racines orientales*.

Hayat soutient qu'il est possible de se comporter en conformité avec sa propre culture d'origine, tout en adoptant une autre. Ainsi, elle nous avoue que l'on peut vivre conformément aux mœurs et coutumes d'origine, tout en conciliant une culture parallèlement différente. Ainsi, et selon elle: « *On peut très bien vivre avec les deux, moi je suis née en France donc j'ai plus ou moins la culture française, moi ça m'dérangerait pas en tous cas* ». Elle souhaiterait en outre avoir l'opportunité de perpétuer une partie de son héritage familial culturel et linguistique : « *Moi ça m'ferait plaisir que le jour où je serai plus là, en fait heu, que mes enfants continuent à parler en arabe et leurs enfants de nouveaux à leurs enfants, parce que si j'leur en parle pas le lien en fait heu il existera plus. Donc pour moi, c'est quand même important pas d'imposer mais de faire au moins connaître sa culture, c'est un héritage en fait* ».

Selon Nadia, l'école joue un rôle primordial dans la transmission du français normé. Alors que pour Hayat le *bon français* s'associe à l'emploi d'une *langue soutenue*. Pour Farouk la cellule familiale reste propice à l'utilisation d'un *français du quotidien*. D'après lui, le rôle

⁴²⁴ Éducation & formations n° 72, septembre 2005, p. 10.

de l'école « *c'est justement de nous apprendre à aimer les poètes, les écrivains et à comprendre ce qui fait la beauté de la langue française à travers son histoire et le rôle de l'école donc c'est ça, moi c'est l'école qui ma fait aimer la langue et c'est grâce à l'école que je suis un fervent défenseur de la langue française et un amoureux de la langue française* ». Pour notre journaliste, le niveau du français dont usent les nouvelles générations (collégiens, lycéens) prend une tournure plutôt inquiétante. Ce phénomène se perçoit aussi bien dans un contexte extrascolaire (sms, réseaux sociaux etc.) que dans le réseau éducatif (de nombreux élèves arrivent aux portes de l'école avec des lacunes en français, notamment écrites et orales (dictée, récitation etc.). C'est pourquoi, selon Farouk, il est essentiel de différencier **le français distingué** du **français** qu'il considère **comme médiocre** et qui est de plus en plus usité par les jeunes fervents de l'ère numérique : « *le français que les nouvelles générations parlent est catastrophique à mes yeux et le bon français c'est le français du XIXème, malheureusement plus personne ne l' parle celui-ci, c'est le français des poètes, c'est le français des poètes parnassiens, c'est ça le bon français, c'est le français de la Révolution, bien-sûr il faut que le français s'enrichisse des nouvelles expressions par ces nouvelles jeunesse, mais là c'est la catastrophe qui est en train de se dessiner, et on parle plus français de nos jours, on parle une espèce de charabia galimacien qui ressemble à rien, on parle un langage sms. On est en train de s'orienter dans une boucherie verbale* ».

De même que nous avons pu l'observer chez nos huit élèves, la langue arabe écrite est loin d'être maîtrisée par nos trois informateurs. En revanche, si l'arabe oral dialectal reste couramment parlé par ces derniers, le français paraît davantage être employé dans tous les domaines de la vie quotidienne. Il prend le dessus sur la langue arabe dans les domaines tels que le travail, les études, les sorties entre amis, la lecture, voir aussi la transmission. La double culture est un art de vivre que prônent nos trois enquêtés. Ces derniers semblent gérer ce pluralisme avec bravoure et fierté. **Le sentiment d'être Français est une perception partagée par nos trois adultes.**

Dans la mesure où l'environnement familial semble jouer un rôle déterminant dans notre problématique, nous avons élaboré un questionnaire spécifiquement destiné à une maman d'origine algérienne, vivant dans la région des Deux-Sèvres en France. Notre choix s'explique par le fait que les parents portent en eux de nombreuses expériences vécues dans leur société d'origine. Celles-ci conditionnent leurs discours et leurs pratiques en France et

par conséquent leurs attitudes quant à la scolarisation de leurs enfants.⁴²⁵ Dans cet entretien, nous mettons au jour le parcours migratoire d'une famille maghrébine issue de la 1^{ère} génération. L'école constitue un espace, où se transmet une culture homogénéisante au nom de valeurs égalitaires et républicaines, pourtant « *parmi les enfants d'ouvriers, seuls réussissent dans leurs études, ceux dont les parents avaient dès le départ, formé un projet ambitieux et cohérent.* » (Establet, 1987). Diverses études montrent en outre que les foyers dont les enfants connaissent une réussite probable ou avérée montrent une disposition et un regard favorable, à l'égard de l'institution scolaire. Une réussite qui tient notamment au fort investissement des parents dans la scolarité de leurs enfants avant et après l'émigration. Qu'observe-t-on dans la famille de Messaouda?

⁴²⁵Zéroulou, Z. *Les immigrés sont aussi et d'abord des émigrés*, in *Revue française de sociologie* XXIX, 1988, p. 460.

CHAPITRE 13

SÉRIE D'ENQUÊTE N°4

Une famille représentée par Messaouda, une Algérienne issue des Trente Glorieuses.

3 Parcours biographique migratoire de Messaouda

Messaouda est une infirmière de 66 ans, elle est née en Algérie, pays dans lequel elle a vécu jusqu'à l'âge de 18 ans. Elle est titulaire d'un BEPC et de diplômes d'aide-soignante et d'infirmière obtenus en Algérie dans un premier temps, puis en France où Messaouda est arrivée en 1963, dans le cadre du regroupement familial. C'est ainsi qu'elle a rejoint son époux de nationalité algérienne, qu'elle avait épousé quatre ans plus tôt à l'âge de 14 ans. Le père de notre informatrice s'est éteint en 1959, tandis que sa mère est décédée en 1991.

Messaouda a vécu dans des conditions extrêmement difficiles en Algérie et ce, depuis sa plus tendre enfance. Elle a souffert d'un dénigrement de ses parents, qui attendaient un garçon et non une fille. C'est pourquoi aujourd'hui elle refuse certains préceptes, qui consistent à différencier les filles des garçons. Notamment dans la rigueur que peut imposer la tradition familiale et/ ou religieuse, à l'égard des filles. C'est ainsi qu'elle nous relate son histoire: « [...] *Je refuse incontestablement que mes garçons sont plus considérés que ma fille, parce que moi j'ai souffert de cette situation. J'ai eu beaucoup, beaucoup, beaucoup de chance parce que moi mes parents, mes parents ont eu six filles, je suis la septième fille et désespérés de ne pas avoir de garçons, pour lui donner le nom si tu veux de mon grand-père paternel qui s'appelait Messaoud, je suis née et donc on m'a appelée Messaouda. Et mon histoire est longue, parce que quand je suis née, mes parents sont des nomades, hein, des Touaregs, c'était pendant leur migration vers l'est et ma mère a accouché un 1^{er} février en pleine neige et donc ma grand-mère maternelle qui accompagnait toujours ma mère, elle vivait avec eux [...], elle a dit à cause de cette « pisseuse » ma fille a failli mourir, surtout qu'elle avait d'autres enfants. Ils ont dû rester une semaine dans ce petit patelin et une jeune dame qui était voisine de mes parents et qui avait une petite fille qui avait six mois à l'époque et mes parents lui ont dit, si*

tu veux la garder tu la gardes parce que ma grand-mère disait, moi je n'veux pas de cette fille qui a failli tuer ma fille et en plus c'est une fille, non ? Alors ils m'on laissé chez cette dame, ils sont partis vers l'est et ils ont passés je sais plus combien de mois et au retour (après 1 an et demi), ils m'ont récupérée à nouveau. Et bizarrement avec mes frères et sœurs, y avait un froid, qui j'allais dire inné, j'aimais beaucoup ma mère mais y avait toujours un froid.

Y'avait plein de trucs, bon moi j'ai grandi, hein, mon père n'ayant pas de garçons, j'étais un p'tit peu le garçon manqué pour lui, il m'faisait faire des travaux de garçons, c'était incroyable, étant donné qu'il a fait plusieurs métiers dans sa vie et le métier de boucher, on allait à la montagne et tout pour acheter de l'agneau et c'est moi qui les portait sur mes épaules. J'ai fait tout avec mon père, la maçonnerie, un beau jour on démolissait les murs, à l'époque c'était des briques construites en briques de terre, donc y avait plusieurs hommes avec lui, moi je creusais à côté du mur et il me disait quand il fallait s'arrêter quoi et il a essayé de pousser le mur pour voir si je dois m'arrêter ou pas, et le mur s'est écroulé sur moi. J'étais donc ensevelie par ce mur et j'avais une énorme queue de cheval parce que j'avais les cheveux très longs, et y avait qu'une mèche de ma queue de cheval qui ressortait, c'est comme qui qu'ils m'ont fait sortir. Ils ont fait venir ma mère qui est venue voilée et qui a dit "qu'est-ce qui se passe " et ils ont dit " Messouda est en dessous ", "ah bah si c'est que ça c'est pas grave ". Voilà ! Des fois je repense à tout ça et je me dis mais tu t'rends compte, mais tu te rends compte, mais c'est la vie, hein ! ».

Malgré quelques déboires laborieux lors de son arrivée en France, Messaouda souhaite approfondir sa formation dans le médical, où elle se verra obtenir une équivalence du diplôme d'aide soignante. Avant de tenter quelques années plus tard le concours d'infirmière qu'elle décrochera: « *Je travaille, j'ai commencé en Algérie déjà, j'ai commencé très tôt en Algérie déjà, alors si ça t'intéresse de savoir, j'ai fait mes études à l'hôpital Mustapha à Alger en tant qu'infirmière, puisqu'à l'époque tu peux commencer à travailler ou à étudier très tôt. J'ai continué mes études avant mon mariage et après en fait et après je suis partie avec mon époux, comme il était militaire. Donc après j'ai travaillé à la Croix-Rouge en Algérie, et heu lorsque je suis venue en France j'ai dû rester je crois trois mois sans travail, le temps d'm'installer, de voir comment c'est. Puis bon à l'époque je pouvais pas rester sans travail, étant donné qu'à l'époque y avait la souffrance et la nostalgie de quitter le pays. Il faisait beau, chaud et tout ça. Ici, il fait froid, et puis de toute façon je restais seule à la maison, mon époux travaillant je m'ennuyais. Puis, j'avais besoin de travailler, puisque j'éprouvais le besoin de m'occuper [...] voilà ! ».*

À l'époque, les logements insalubres et les conditions néfastes dans lesquelles une majorité des immigrés maghrébins ont vécu étaient légion : « *Au début, j'ai vécu chez des amis à mon époux pendant 1 mois et demi. Puis après ils nous ont trouvé un logement à Valence hein, et puis si tu veux on a habité dans ce logement tant bien que mal. J'ai souffert à l'époque et les cafards je connaissais pas du tout chez moi pendant pas mal de temps. Ceci-dit moi chui tombée enceinte aussitôt après mon arrivée en France et lorsque mon fils est né. Mon époux il avait un cousin sous-officier dans l'armée à Niort. Il l'a appelé pour lui apprendre la nouvelle et lui dire tiens bein j'ai un garçon, alors il lui a dit bein viens m'le faire voir. Donc on est venus, j'étais jeune accouchée je devais avoir 18 ou 19 jours, et donc on est venus sur Niort et en fin de compte on est restés là et on est jamais repartis* ».

Messaouda a cinq enfants : Nabil est né en 1963 à Valence dans la Drome, Majid et Hani sont nés respectivement en 1965 et 1967 à Niort. Enfin, Maya et Kazem ont également vu le jour en 1970 et en 1974 à Niort. Leur mère a toujours travaillé dans le milieu médical par nécessité et par souci d'insertion et d'intégration. Son mari était ouvrier dans la maçonnerie et il fallait, coûte que coûte, faire face à cette nouvelle société, où tout était à (re)construire. Au départ, et comme ce fût le cas pour beaucoup d'immigrés à l'époque, la vie était très rude. D'autant que Messaouda et son époux logeaient chez des amis dans des conditions très précaires (cafards etc.). Notre interviewée n'est pour ainsi dire jamais retournée en Algérie depuis son installation en France, elle n'envisage aucun retour définitif. Messaouda déplore les difficultés qu'elle a rencontrées au début et pendant son immersion dans le pays d'accueil : horaires de travail importants, nombreuses absences les weekends. Elle perçoit depuis toujours une amère insatisfaction par rapport aux études tant convoitées qu'elle n'a jamais pu faire. Par chance, ces réalités ont aussi un revers positif, puisqu'aujourd'hui notre informatrice nous dit avoir évolué personnellement sur des points **socioprofessionnels et privés**: « [...] *socialement, je ne peux pas me plaindre, j'ai une bonne retraite, j'ai des enfants, des petits-enfants, j'ai une maison, je n'ai rien à payer, je suis libre. Je vis* ».

3.1 Biographie linguistique et choix opérés

Messaouda a vécu la guerre d'Algérie, et à ce titre, elle parle couramment l'arabe oral dialectal algérien et le français. Cette dernière a appris le français à l'école dans un établissement français en Algérie (voir détails dans le volume 2 de cette étude). Concernant l'arabe, l'apprentissage s'est effectué par la transmission des parents, puis par le biais de l'école coranique. Aujourd'hui, Messaouda nous confie qu'elle serait dans l'incapacité de lire ou d'écrire l'arabe, sachant qu'elle ne le pratique plus depuis de nombreuses années. En revanche, dans son quotidien elle utilise couramment le français, l'arabe algérien ou les deux simultanément. Messaouda et son époux n'ont jamais transmis l'arabe à leurs enfants. Un choix qu'elle regrette aujourd'hui, même si paradoxalement elle émet des réserves par rapport aux parents qui décident par conviction de transmettre leur héritage linguistique : « *Dans les pays arabes, heu, je n'ai pas de reproches à faire, mais en France, oui, c'est très grave puisque la famille vit en France donc ils doivent comprendre le français, même si c'est pas eux qui ont choisis en fait, nous, parents, on doit leur transmettre le français* ».

Les enfants de Messaouda ne possèdent pas de diplômes du supérieur, seul, l'un d'entre eux a obtenu un bac professionnel, tandis que Maya a suivi une formation dans le stylisme. Cependant, et d'après leur mère *ils ont plutôt bien réussi leur carrière* : Nabil est cadre à l'URSSAF, le second est agent d'assurance, Maya a changé de métier, Hani est agent d'assurance et chanteur professionnel, tandis que le cadet est chef d'entreprise.

Les enfants de notre intervenante ne parlent pas l'arabe, mais comprennent quelques bribes très rares de la langue; fait qu'ils reprochent aujourd'hui à leur mère. Le discours de notre informatrice s'apparente à **un cas d'émancipation individuel des pressions de la société** et de la culture d'origine. Sans cesse animée par une volonté de réussite transmise à ses enfants, quitte pour elle à transcender les modèles patriarcaux traditionnels emblématiques, ancestraux et symboliques, si chers à ses parents.

3.2 L'école de la République : un atout majeur pour l'avenir d'une majorité des familles maghrébines de 1ères générations : un espoir de promotion sociale pour leurs descendances.

Aux yeux des familles maghrébines, l'institution de promotion sociale reste l'école par excellence, même si celles-ci n'ont pas toujours connu un cadre éducatif dans leur pays d'origine. Elles se retrouvent souvent dans une situation d'infériorité face à des enfants à qui elles ne peuvent que rarement apporter une aide concrète. C'est ainsi que le mari de Messaouda était analphabète, fait qui ne l'a de loin pas empêché d'assumer son rôle de parent d'élève. D'après nos diverses lectures qui traitent de l'immigration (Zéhraoui, Guénif-Souilamas) et au vu de l'expérience de notre informatrice retraitée, la scolarisation des enfants paraît symboliser une réelle expérience *différée* par le biais des enfants. Les parents ressentent les émotions des enfants, leurs joies, leurs espoirs, leurs attentes, parfois même leurs déceptions. Dans le cadre de **ce transfert de projet d'ascension sociale**, nous observons ici une **tendance socioculturelle parentale universelle**. Les parents ayant peu d'instruction ne peuvent constituer un référent face à l'institution scolaire. Ces derniers se retrouvent souvent dans une situation d'infériorité, face à des enfants qu'ils ne peuvent soutenir scolairement parlant (ici le père des enfants). Ils se rendent souvent compte de leurs handicaps au quotidien (malgré cela ils les encouragent à étudier) car ces problèmes s'intensifient avec la scolarisation des enfants. C'est à cet instant, qu'ils découvrent leurs réelles limites. C'est ainsi que Messaouda avoue ne pas avoir consacré un temps suffisant à l'éducation de ses enfants. Celle-ci se devant, coûte que coûte, subvenir aux besoins nécessaires de la famille; le père ayant connu de nombreux déboires et périodes de chômage.

La plupart des Maghrébins arrivés en France dans les années 60/70 étaient analphabètes et/ou ont bénéficié de très peu d'instruction. Messaouda regrette comme de nombreuses familles maghrébines issues des Trente Glorieuses, de ne pas avoir concrétisé son rêve de poursuivre des études universitaires. Elle déplore le fait de n'avoir pu entreprendre un cursus qui lui correspondait davantage en termes d'ambition. Elle nous confie être probablement passée à côté d'une existence, où elle aurait pu voir aboutir ses rêves de réussite sociale aboutir. Elle avoue « *Oui, j'aurais dû étudier avant d'avoir mes enfants et me consacrer à autre chose pour me faciliter la vie. Au lieu de faire autant d'heures au travail, tu peux pas imaginer ce que j'ai fait. J'avais pas à faire tout ça si j'avais étudié. Tu me diras ça conserve, mais j'ai passé à côté d'une vie paisible. J'aurais aimé visiter des musées, apprendre d'autres*

langues, je n'avais pas tout ça. [...] Je ne pourrais pas dire que c'est un gâchis, mais dur, oui dur parce que j'aurais aimé étudier davantage. [...] Moi ce que je leur dirai, évitez les conflits, encadrez vos enfants et dialoguez, peut-être l'imposition du papa est importante, moi j'ai tout fait pour qu'il ait sa place à la maison. Il faut qu'ils sachent qu'il y a un patron et il y a des ouvriers, c'est malheureux à dire ça. Les enfants, c'est les enfants et le fait qu'ils aient un adulte, important pour qu'il puisse diriger, il faut qu'il y ait un directoire ».

Messaouda soutient que les enfants issus de l'immigration ne sont pas plus souvent en échec à l'école, que les Français autochtones. C'est pourquoi, elle maintient ses propos en nous donnant quelques exemples concrets de parcours de réussite : *« Eh ben je vais te dire mon opinion à moi, je vais te donner plusieurs exemples, beaucoup d'enfants issus de l'immigration ont des parents qui sont illettrés donc c'est pas ça, [...]. T'as des parents où les deux parents sont illettrés et les enfants réussissent, je pense que ces enfants sont très intelligents parce qu'ils ne veulent pas subir le même ressort que leur parents. Parce que j'ai une famille sur Niort, le père et la mère sont illettrés tous les deux, ils ont 7 enfants, sur les 7 il n'y en a aucun en échec ».* Elle nous affirme avec beaucoup de force que les familles d'origine maghrébine analphabètes sont porteuses d'un projet et d'une volonté d'ascension sociale, en quittant leur pays d'origine. Cette volonté se manifeste notamment et surtout par un souhait de réussite scolaire et/puis professionnelle, selon elle : *« les deux filles sont médecins, bon le frère est magasinier mais enfin il gagne sa vie. T'as trois journalistes, une assistante sociale [...] beaucoup d'enfants issus de l'immigration ont de parents qui sont illettrés donc c'est pas ça. Moi je vois les miens, mon mari jamais il ne les aidait, ce n'est pas qu'il ne voulait pas, c'est qu'il ne pouvait pas. Donc t'as beaucoup d'enfants qui sont dans le même contexte, donc ils n'ont que l'école ».*

Comme nous l'avons vu plus haut, les parents maghrébins n'ont souvent pu interférer sur l'orientation et le choix des études de leurs enfants. La majorité d'entre eux s'est vue dans l'impossibilité d'assumer le rôle de référents, notamment face à l'institution scolaire. Pourtant, cette situation n'a pas toujours nécessairement affecté les projets scolaires des enfants, comme en témoigne Messaouda. Cette dernière attache une importance primordiale au champ éducatif, pour elle, l'école symbolise un dessein familial, un accès au savoir sans précédent, cette remarque reflète selon **nous une vision plutôt réaliste et statistique**. *« Bein l'école, (rires) c'est le plus important de tout, hein l'école, bein, si tu n'apprends pas, si tu ne*

comprends pas, tu ne peux pas savoir, c'est un enrichissement sans limites l'école. C'est l'école qui est à la base de tout en fait, bon tu m' diras Pierre Beregovoy il avait juste un CAP mais c'est un cas sur combien ? De toute façon, il faut comprendre ce que les autres disent, ce que tu dois dire aux autres, soit à l'école, soit chez toi, mais il faut, il faut, il faut ».

3.3 Quel type de transmission est opté par Messaouda ?

La langue est une caractéristique essentielle de la définition identitaire, y compris celle de la famille. Le français est dans de nombreux cas la langue du récit, une des langues choisies pour la transmission, la langue du discours, la langue de la lecture. À ce propos, Messaouda parlait déjà français lorsqu'elle vivait en Algérie. Celle-ci considère la langue française comme "universelle" lorsqu'elle évoque son rapport au français. « *Bein, parce que j'habite en France, je pense que c'est la langue première internationale, hein, je crois que c'est avant l'anglais, c'est normal que je dois transmettre cette langue* ». Certains parents adaptent ainsi leur comportement, lorsque la question de transmission s'impose à eux, **l'emploi du français se pose comme une stratégie**. Messaouda et son mari, pour des raisons qui leur appartiennent renoncent à cette transmission. Notre informatrice nous explique notamment, que ses enfants ont longtemps renié l'arabe algérien; ces derniers excluant l'idée d'entendre parler cette langue à la maison. Messaouda accomplit le même choix de transmission de langue pour son aîné et pour sa cadette. Elle nous restitue, à ce titre, **des questions pratiques et schématiques d'éducation**, dans lesquelles le français familial (l'arabe oral dialectal n'étant pas parlé dans la cellule domestique) et la culture scolaire restent des priorités. « *Oui, oui j'ai parlé le français au départ, tout simplement j'avais te dire pourquoi, je parlais de temps en temps autrefois l'arabe. [...] J'ai pris conscience après, mon mari il était illettré alors pour lui permettre de comprendre le français je parlais français, je ne m'en suis pas rendu compte c'est qu'en fait heu, je facilitais, j'allais dire heu le fait de ne pas du tout parler arabe avec mes petits enfants. Donc au début, ils ne voulaient pas entendre parler arabe, et aujourd'hui ils me le reprochent, ils me disent t'aurais dû insister, ben oui mais vous n'vouliez pas et même quand je parlais arabe avec leur père ils aimaient pas, mais aujourd'hui ils me l'reprochent parce qu'ils sont amenés à avoir beaucoup d'amis arabes, des copains et à partir en vacances et c'est vrai que c'est une lacune, voilà !* ».

L'ascendant certain du français a pu jouer en défaveur d'autres variétés linguistiques sachant que Messaouda fut scolarisée en français. Cette ambition intègre le projet migratoire que se sont fixés a priori les migrants, au moment de leur départ vers le pays d'accueil. Plus les parents sont cultivés, plus leur statut social est élevé et plus ils s'impliquent dans la scolarisation de leurs enfants. Leur engagement dépend aussi de leur degré de maîtrise en français et de leur niveau social. Messaouda a tenté, tant bien que mal, de transmettre quelques notions des valeurs culturelles, dont elle avait connaissance, telles que le ramadan ou encore les fêtes traditionnelles comme l'Aïd. En s'autocritiquant elle avoue regretter quelque peu ses nombreuses absences qui étaient dues à des choix professionnels imposés par un cadre de vie, qui ne lui laissait guère le choix. Une vie en somme semblable à celle de nombreux immigrés issus de la décolonisation. Cette âpre situation a aussi pu jouer en défaveur des choix éducationnels et/ou linguistiques de nombreuses familles maghrébines, comme cela a été le cas pour Messaouda.

CHAPITRE 14

QUELLE *HOMOGENÉITÉ* ET *HÉTÉROGENÉITÉ* DES ÉLÉMENTS DU CORPUS (INTERVIEWÉS, OPINIONS) ?

Dans notre enquête, nous voulons montrer les relations entre facteurs possibles, représentées par les interviewés et confronter ces interprétations et théorisations vernaculaires aux descriptions savantes. Dans cette analyse, les réponses à nos interrogations tendent à montrer que les langues dialectales et cultures nord-africaines transmises aux enfants de 2ème et 3ème génération en France n'entravent pas leur parcours scolaire, chez ces enquêtés (collégiens et adultes); tant dans leur intégration scolaire, que dans leur rapport au français normé. Cette affirmation transparait notamment dans les commentaires étayés par E.F, A.L ou encore par les explications données par Nadia ou Farouk. G.L soutient en revanche que l'apport externe familial (linguistique et culturel) a une incidence sur les résultats scolaires. C'est aussi pour cette raison que les trois enseignants proposent de réfléchir à un autre type de pédagogie que celui connu actuellement dans l'Hexagone. Le français reste la matière de l'échec pour nos trois enseignants informateurs. Ces derniers sont unanimes quant à l'importance du contexte social et familial dans la réussite des élèves : la ligne de fracture est donc pour eux *sociologique*. Même si, dans le même temps, E.F et A.L soutiennent que les interférences entre la *langue de scolarité* et la *langue de la famille* ne sont pas des obstacles *sérieux* à un bon parcours scolaire.

L'homogénéité des discours révèle (des élèves interrogés) une implication (à des degrés divers) des familles dans le parcours éducatif de leurs enfants. Les parents semblent (d'après leurs enfants) comprendre le rôle de l'école et son importance. Ils restent préoccupés par leur réussite et leur avenir. Les discours dans leur ensemble tendent à montrer que les langues arabes et berbères dialectales continuent à se transmettre dans les familles (sauf les familles métissées chez Farouk notre journaliste et Iman 11 ans) et la tendance dans ce cadre n'est pas à la disparition des parlers du Maghreb (sauf Messaouda, la retraitée qui n'a pas transmis son héritage linguistique à ses enfants. La plupart des enquêtés (enfants et adultes) se considèrent comme plurilingues, voir pluriculturels. La langue française conserve une place importante surtout aux yeux des adultes (Farouk, Nadia) qui lui octroient une valeur

symbolique. L'ensemble de nos enquêtés restent attachés et conservent un rapport privilégié aux cultures de leurs parents, et ce, quel que soit leur niveau de compétence. Les élèves associent le français à *la langue du quotidien ou la langue de communication*. Ces derniers alternent les langues arabe, berbère et française dans leurs diverses interactions. Ils lisent peu ou pas du tout dans leur langue d'origine (arabe/berbère pour la majorité des interviewés mais aussi/français/arabo-turque ou turque). Ces dialectes restent majoritairement perçus comme *symboliques* et/ou représentent la langue de **l'affectif** (Farouk et Nadia). Les élèves annoncent **leur fierté** de parler l'arabe dialectal algérien et/ou marocain, on trouve dans leur discours une **"désacralisation" de la langue** en générale: ⁴²⁶

YASMIN: *Respect et euh après le reste c'est juste une langue hein c'est tout!*

On remarque aussi une **"désacralisation" de l'appartenance nationale**:⁴²⁷

YASMIN: *Ouais, on est pas tous pareils, et alors heu, c'est pas parce qu'on habite dans le même pays qu'on doit être tous pareils!*

Les informateurs témoignent **d'une conscience de différence culturelle et linguistique inscrite dans leur milieu et dans leur quotidien**. La plupart des enquêtés (enfants et adultes) se considèrent comme plurilingues, voir pluriculturels. L'idée d'une rupture partielle ou totale avec leurs langues et cultures paraît improbable (sauf Messaouda qui n'a pas transmis son héritage linguistique à ses enfants). En outre, le sentiment de malaise que peut engendrer l'insécurité linguistique semble inexistant chez nos jeunes adultes entrés dans le monde du travail, et qui ont de surcroît réussi leur parcours scolaire (sauf Hayat).

Les contrastes s'inscrivent dans certains témoignages qui mettent en lumière les différences perçues par chacun et chacune dans la perception de ses origines, et notamment dans la vision de sa double culture. Aussi nous observons que Farouk, Nadia et Hayat se sentent biculturels et en affichent une certaine fierté. Tandis que les adolescents émettent un bémol à cette potentielle double culture, dans laquelle ils ne se retrouvent pas et ne se reconnaissent pas comme gardiens d'une double culture (même s'ils apprécient leur vie en France). La plupart des élèves se réclament fortement de l'identité de leurs parents (Souleiman, Wassila, Yasmin).

⁴²⁶ (Varro, G. Soutenance doctorale Dounia Atig, 7 octobre 2013)

⁴²⁷ (Varro, G. Soutenance doctorale Dounia Atig, 7 octobre 2013)

Les élèves ne paraissent pas souffrir d'une illégitimité culturelle et/ou linguistique. Cette situation contredit de nombreux travaux (Chomentowski, 2010) qui présentent ces élèves sous un angle fataliste (car éloignés de la langue légitime entre autre). Cette vision contredit aussi les propos avancés par G.L qui lui reste persuadé que les apprenants Français d'origine nord-africaine ne sont pas *bilingues*, et se retrouvent fréquemment en situation d'insécurité linguistique (entre autre en raison de leur faible niveau de français et parce qu'ils parlent une autre langue à la maison). En effet, les généralisations faites par certains chercheurs (Chomentowski, 2010) ou politicien (Guéant) mettent en lien des assertions générales qui mettent en rapport le "bilinguisme de masse" et le destin scolaire des jeunes. Pourtant, les élèves ne mettent **pas en lien leur échec à la sélectivité du système scolaire** (car contre-exemple à la maison), **à leur origine immigrée ou à un potentiel "handicap" linguistique et culturel ; mais ils le lient davantage à leur propre fait** (fournissent peu ou pas d'efforts, paresse, démotivation etc.). Alors que dans le même temps, Nadia et Hayat ont tendance à penser qu'elles ont été victimes d'une orientation subie (même si Nadia connaitra un parcours brillant).

Tel que nous l'avons vu plus haut, notre panel d'adolescents ne se reconnaît pas pleinement Français. Cette réalité va dans le sens des propos avancés par G.L, qui rappelle que les jeunes d'ascendance nord-africaine valorisent fortement leur patrimoine familial culturel et linguistique. À ce stade de leur vie, nos collégiens s'apparentent davantage à des "gardiens d'une culture unique", contrairement à Nadia, Farouk et Hayat qui ont un sentiment de "double appartenance" bien ancré. Ces derniers ont par ailleurs, connu une progression sociale (niveau d'étude et de qualification, travail etc.), si on la compare à celle de leurs parents, cette observation coïncide avec certains travaux proposés par Beaud (2007). Il persiste parfois un décalage entre ce que les enseignants déclarent et ce qu'ils rapportent de leurs actes éducatifs. G.L milite pour la maîtrise prioritaire de la langue française ainsi que son emploi à l'école comme *bien commun* et comme condition de la réussite scolaire. Ce dernier corrèle fortement l'acquisition de la langue française à la réussite, mais saisit mal les raccourcis redondants qui joignent les termes *Maghrébins* à *échec* et qui restent pour lui des stéréotypes et des représentations notoires.

Nous notons, par ailleurs, des *divergences* relatives aux souhaits de transmissions émis par les élèves *et* les adultes. Car si Farouk, Nadia, Hayat et Messaouda prévoient ou prévoyaient de transmettre *d'abord* le français; il n'en n'est pas de même pour nos jeunes apprenants collégiens, qui considèrent qu'il faille *d'abord* transmettre l'arabe, le berbère ou le turc.

Ce courant de recherche montre qu'en fonction de l'orientation des représentations et des attitudes (et donc des nombreux facteurs qui les configurent), des écarts peuvent exister entre les pratiques langagières effectives de jeunes issus de l'immigration (observées directement), et la teneur de leurs discours sur ces pratiques, ou les divergences d'interprétation et d'opinion entre les travaux savants et les propos des informateurs (élèves/adultes). Le fait de maîtriser deux langues telles que l'arabe dialectal et le français normé n'est pas antinomique aux yeux des élèves, de nos trois professionnels entrés dans le monde du travail et de Messaouda. Nous ne percevons pas **de trace de fatalisme** dans le discours de tous nos interviewés d'ascendance allogène. Tandis que ce **postulat déterministe** se ressent chez nos trois enseignants mais davantage chez G.L, lorsqu'il corrobore *l'immigration à l'échec social*, lorsqu'il soutient que *parler arabe* cela signifie être issu *d'un milieu social non favorisé* ou lorsqu'il avance que l'institution a tendance à *ghettoïser les élèves*.

Quelles sont les difficultés rencontrées lors de l'élaboration de ce corpus?

Les difficultés auxquelles nous avons été confrontées dans le cadre de cette thèse se résument principalement à la recherche empirique, **notamment dans le croisement et la confrontation des réponses, compte tenu de la diversité des interviewés et des nombreuses questions**. Les problèmes rencontrés dans notre analyse de corpus ne sont pas insignifiants, car nous avons fait face à « *un ensemble infini et convergent d'interactions* ». ⁴²⁸ Après avoir achevé l'enquête de terrain, nous nous devons d'interpréter les données, de les classer en raison d'un trop grand nombre d'éléments auxquels nous faisons face, de par la multiplicité des acteurs informateurs. En évitant par là-même d'accumuler des informations (analyse de tous les éléments de l'enregistrement des données) qui pouvaient par la suite se révéler inutiles, superflues voire redondantes. En outre, et tel qu'a pu l'affirmer Billiez, il n'est

⁴²⁸ Arborio A-M. ; Fournier, P. *L'enquête et ses méthodes : l'observation directe*, Nathan Université, 1999.

pas aisé pour le chercheur-enquêteur de se « *départir d'un modèle qui est celui du monolinguisme pour concevoir des usages plurilingues. La notion de langue maternelle très ambiguë, étant [...] contestée parce que l'enfant a bien établi quant à lui que deux langues étaient en usage (autour de lui et avec lui) depuis sa plus tendre enfance* ». ⁴²⁹

Notre corpus n'est pas représentatif en termes de statistique, c'est-à ce titre que nous avons eu le souci **de donner amplement la parole à des profils hétérogènes**, en emmenant nos informateurs **à théoriser à leur manière, reconstituer à partir de leur discours leur conceptualisation** (comment ils comprennent leur vie) **et en déduisant leur attitude par rapport à notre problématique**. La tâche la plus ardue était de **rattacher les explications données par nos informateurs en tentant de les confronter à la doxa médiatique, voire scientifique**. La transcription et l'analyse de discours qui concerne les comportements langagiers des élèves et des adultes nous sont apparues complexes à bien des égards. Les données qui renvoient à *la transmission, la double culture, l'échec* ou *la réussite scolaire* étaient à traiter simultanément car nous avons le souci de suivre scrupuleusement, voire excessivement la trame du questionnaire.

Nous pensons aussi que certains passages riches en termes de contenu ont été sous représentés, compte tenu du panel condensé (à savoir quatre profils divers à analyser successivement) qu'à constitué l'ensemble de notre échantillon, et des réponses retranscrites dans leur intégralité. **La difficulté s'est également située dans la reformulation et la comparaison requise entre ces quatre profils d'informateurs**: les caractéristiques et les opinions émises communes ou divergentes entre les enseignants et les élèves, les adultes et les enseignants, ou entre la famille algérienne et les enseignants.

Notre présence a pu influencer de près ou de loin le cours de l'évènement observé, ⁴³⁰ ce qui a pu biaiser certains éléments de réponse, notamment lors des échanges avec les jeunes élèves. En outre, le choix de nos informateurs à l'école a été davantage subi que choisi (au collège). En effet, si la sélection s'est effectuée par le biais des résultats de bulletins, nous nous sommes vues essayer un certain nombre de refus de la part d'élèves ou de parents (dont

⁴²⁹Billiez, J. *Les pratiques plurilingues : quelques leçons d'enquête*, in Blanchet, Ph. et Chardenet, P., (dir.) : *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, Paris, Edition des archives contemporaines, 2011, p.203-212.

⁴³⁰Devereux, G. *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, Paris, Flammarion, 1980.

les enfants avaient participé à l'enquête exploratoire, dont Lina en 2009). En outre, et comme l'a avancé Billiez ⁴³¹ : « *On ne pourra jamais saisir, à partir des seuls outils qui reposent sur les déclarations des sujets sur leurs pratiques, la complexité des usages ou activités plurilingues, où les locuteurs jouent des langues de leur répertoire pour des fins pragmatiques, comme des musiciens peuvent jouer des morceaux variés avec des divers instruments de musique* ». Il nous a été difficile de rencontrer et de sélectionner des élèves dits en *réussite* scolaire chez les garçons aussi bien dans le cadre de l'enquête préliminaire en 2009, qu'en 2010 pour l'enquête de terrain. Sur l'ensemble de notre corpus rassemblant les dix élèves informateurs, seules deux filles étaient en réussite en 2010 (Iman et Inès), tandis que seule Lina connaissait un parcours de « réussite » en 2009. Ainsi sur les deux années et sur nos dix informateurs, seules trois filles sur dix participants connaissaient un parcours brillant.

Lors de l'élaboration de notre corpus, nous avons émis le souhait d'interviewer des enseignants Français d'ascendance maghrébine pour étayer nos diverses argumentations. Malheureusement, nous n'avons essuyé que des refus. Dans le cadre de cette étude de terrain le choix des informateurs n'allait donc pas de soi. En effet, il fallut à maintes reprises convaincre certains élèves de l'importance, voire de la nécessité de notre étude, ce qu'elle pouvait leur apporter et l'approche qu'elle impliquait (empirico-inductive). Nous devions persuader les parents de l'utilité de ce travail. La CPE (Conseillère Principale d'Éducation) s'étant chargée de prendre contact avec les familles et après autorisation de cette dernière (cette voie administrative n'a pas été sans produire des efforts), nous pouvions commencer notre entretien; pour le plaisir de certains élèves, qui se voyaient participer à cette interview durant l'heure de cours. Nous ignorons personnellement si nos questions leur ont apporté quelque chose. D'autre part, pour des raisons de commodité (temps limité dans un cadre scolaire, profil des informateurs divers etc..) la disposition et l'agencement des questions se sont vues légèrement modifiés d'un portrait à l'autre. Ainsi quelques questions ont pu être posées à certains, et pas à d'autres, ce qui a probablement pu biaiser certaines réponses. Le choix de ces questions supplémentaires s'est fait en fonction du profil de l'informateur (fluidité par rapport aux réponses données, mise à distance ou non entre l'enquêteur et l'enquêté etc.). En outre, le questionnaire destiné aux jeunes adultes n'était pas encore achevé

⁴³¹Billiez, J. *Les pratiques plurilingues : quelques leçons d'enquête*, in Blanchet, Ph. et Chardenet, P., (dir.) : *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, Paris, Edition des archives contemporaines, 2011, 203-212.

au moment où nous avons consacré l'interview au journaliste Farouk. Pour des raisons d'éloignement (l'informateur résidant à Lyon) et après avoir trouvé les réponses de ce dernier plutôt concluantes, nous avons décidé de conserver ces résultats, en dépit des circonstances qui nous ont été imposées au moment de ces enquêtes.

Enfin, les patronymes des informateurs donnés dans ce corpus sont tous authentiques, cependant pour des raisons d'anonymat et sur leur demande, les noms des enfants de Messaouda, les prénoms de Nadia, Mehdi et Lina qui apparaissent dans l'étude sont des pseudonymes.

CHAPITRE 15

QUELS SONT LES RÉSULTATS LES PLUS SIGNIFICATIFS DE CETTE RECHERCHE?

Notre étude souligne une stigmatisation amplement soutenue dans l'opinion publique, dont les générations "issues de l'immigration" et "leurs langues et cultures familiales" font l'objet dans l'Hexagone depuis quelques décennies maintenant.

a) Le discours des enseignants dévoile certaines limites du système éducatif perçues dans leur exercice quotidien. Leur discours montre que l'école française est jugée trop figée, au même titre qu'ils considèrent que les difficultés des élèves sont davantage sociologiques que linguistiques.⁴³² G.L, A.L et E.F tendent à penser que l'origine sociale souvent déficiente des élèves les met en difficulté, non seulement parce que leurs pratiques langagières sont majoritairement celles des populations socialement et culturellement défavorisées, mais aussi parce que l'institution scolaire ne valorise pas leur potentiel culturel et linguistique familial. Ces affirmations transparaissent dans notre étude, notamment chez certains auteurs comme Lignier pour qui *Le système scolaire tend à exclure les enfants de migrants* (2009) ou Archat(2002), dont les travaux ont conduit à éclaircir les thèmes concernant la fabulation, l'échec et le déni chez des élèves en difficulté. L'importance du contexte social et familial dans la réussite ou non des élèves et l'environnement socioculturel effectif constituent pour les enseignants **une ligne de fracture tangible** dans la trajectoire scolaire des jeunes. Selon eux, l'école ne reconnaît pas à l'enfant de migrants son plurilinguisme, son statut transculturel et le prive ainsi de compétences, notamment linguistiques, éléments essentiels pour son parcours scolaire. G.L, A.L et E.F soutiennent que **c'est un privilège d'avoir une double culture de parler une langue familiale (arabe, alsacien etc.). Cette attitude tranche avec la vision réifiée de l'enseignant républicain.**⁴³³ Ces derniers reconnaissent que les langues minorées sont souvent reléguées au rang de langues populaires, pauvres et distantes de la langue véhiculaire. Pour autant, ils affichent leur position en faveur d'une double culture et du plurilinguisme familial, qu'il s'agisse d'une langue nord-africaine ou européenne. Leur

⁴³² (Varro, G. Soutenance doctorale Dounia Atig, 7 octobre 2013)

⁴³³ (Varro, G. Soutenance doctorale Dounia Atig, 7 octobre 2013)

discours va dans le sens de certaines références scientifiques, notamment lorsqu'ils avancent **unanimentement** que l'institution scolaire « *ne reconnaît pas à l'enfant de migrants son bilinguisme, son statut transculturel qui le prive de compétences, notamment linguistiques, qui sont essentielles pour son parcours scolaire futur* (Moro, 2009).⁴³⁴ Leur vision montre une certaine évolution si on la compare à celle de nombreux enseignants, qui continuent aussi à supposer ou à croire, que les élèves Français autochtones seraient plus proches de la culture scolaire, que les enfants de migrants et qui de surcroît ne reconnaissent pas leur diglossie.

b) Notre échange avec les élèves témoigne d'une vision plutôt réaliste et responsable de leur situation à l'égard de leurs résultats scolaires. Ces derniers ne **mettent pas en lien leur échec à la sélectivité du système scolaire (car contre-exemple à la maison), à leur origine immigrée ou à une potentielle déficience linguistique et culturelle ; mais ils** le lient davantage à leur propre fait (fournissent peu ou pas d'efforts, paresse, démotivation etc.). Certains élèves affichent fièrement leur double culture, lorsque d'autre se déclarent fortement de l'identité de leurs parents. Ils apprécient l'école, quels que soient leurs résultats scolaires. Nous ne percevons de déterminisme dans les allégations portées par nos interviewés allophones. Les discours qui ressortent de notre analyse paraissent être en contraste avec le tableau alarmant et fataliste fréquemment dressé par le corps médiatique, qui met en lien la potentielle *insécurité linguistique et culturelle* des jeunes et leur *destin scolaire tragique*; ou qui corréle de façon systémique le *phénomène d'immigration à l'échec social*.

c) Les jeunes adultes d'ascendance nord-africaine ont porté un regard rétrospectif basé sur leurs jeunes expériences scolaires, professionnelles et socioculturelles. Ils se disent Français et revendiquent fièrement leur double culture et leur bilinguisme qu'ils perçoivent comme un atout et une richesse, au même titre qu'ils font valoir leur insertion dans la société française dans laquelle ils sont nés. Malgré des expériences de vie perçues comme "difficiles" voire parfois "laborieuses" (vexations, ségrégations, orientations mal vécues), nos trois informateurs ont tenté dans leur quotidien de faire face aux réalités, que vivent à ce titre de nombreux jeunes issus de la diversité en France, en affrontant les préjugés et opinions hostiles; en tirant parti des possibilités nationales (études, formation, travail,) et en atteignant à des degrés divers leurs objectifs.

⁴³⁴Moro, M. [le-systeme-scolaire-tend-a-exclure-les-enfants-de-migrants](#), in *Le Point.fr*, 2009.

d) Enfin, notre dernière série d'enquêtés se focalise sur une retraitée représentant une famille algérienne issue de la 1ère génération. Son profil diffère sensiblement des autres interviewés par sa maturité liée à l'âge et une carrière professionnelle abondante, contrairement aux autres informateurs adultes, qui débudent ou qui sont en cours de carrière. Notre informatrice a projeté un éclairage rétrospectif de son histoire migratoire et de l'éducation qu'elle a choisi de donner à ses enfants. Notre choix s'est porté sur elle car nous connaissions sa situation et vie familiale plutôt prospère, si on la compare à de nombreuses autres familles ayant connu les mêmes réalités historiques et sociales de l'époque, et dont les conditions de vie difficiles ont indubitablement engendré un impact; tant bien dans leurs vies sociales en qualité de parents au quotidien, que dans celles de leurs enfants dans leurs rapports à l'école. Les conditions de vie de notre informatrice tranchent donc avec les opinions diverses et variées fréquemment alimentées par l'opinion publique, et dont l'univers quotidien renvoie **davantage au négatif qu'au positif.**

Les allocutions portées par notre informatrice ont pu mettre en exergue les choix et les pratiques éducatives et linguistiques transmises à ses enfants. En dépit des nombreuses absences dues à des impératifs professionnels, celle-ci s'est vigoureusement impliquée dans la réussite de ses enfants. Comme beaucoup de parents issus de la communauté nord-africaine, elle a une confiance absolue en l'institution scolaire. Les faits rapportés nous permettent de penser qu'elle n'a pas été délégitimée dans son milieu d'exercice, et ne semble pas avoir éprouvé de difficultés à exister aux yeux de ses enfants et de la société française. Contrairement à de nombreux Maghrébins de l'époque issus des Trente Glorieuses, elle a pu et su interférer sur l'orientation et le choix des études de ses enfants. Elle ne semble pas avoir connu une déception ou désillusion acerbe par rapport au parcours éducatif, puis professionnel de ses enfants, qui sont en réussite. Celle-ci nous a restitué des questions pratiques et schématiques d'éducation dans lesquelles le français familial (l'arabe oral dialectal n'étant pas parlé dans la cellule domestique) et la culture scolaire restent des priorités. Les enfants de notre intervenante ne parlent pas l'arabe, mais comprennent quelques bribes très rares de la langue. Ils ont longtemps renié la langue de leurs parents, c'est d'ailleurs à ce titre que notre enquêtée a fait le choix de ne transmettre que le français, **fait qu'ils reprochent aujourd'hui à leur mère.** Cette ultime enquête a révélé une expérience positive de l'immigration puisque notre informatrice, n'a pour ainsi dire jamais connu le chômage et exercé, contrairement à de

nombreux immigrés de l'époque, un métier qu'elle appréciait et pour lequel elle avait été formée. Cette situation a facilité son intégration et insertion au sein de la société française; celle-ci n'ayant jamais envisagé un retour pour son pays d'origine. Les résultats de cette enquête tendent donc à montrer qu'il **n'y a pas une représentation sociale de l'immigré mais une représentation plurielle qui varie en fonction du temps, de l'espace, du groupe d'appartenance, de l'âge et du sexe** (Belarbi, A. *La dynamique des représentations sociales dans une situation d'immigration*).

QUEL EST L'APPORT POTENTIEL DE CETTE ÉTUDE ?

Dans ce travail doctoral nous avons tenté de défricher et de rouvrir des questions qui sont certes débattues dans le champ savant, **mais qui restent selon nous à creuser**. Pour ce faire, nous avons eu la volonté de mettre en avant des positions de recherches passées et contemporaines. Nous avons tenté de problématiser notre étude en laissant **s'exprimer un panel divers d'interlocuteurs, dont l'origine socioculturelle est variée**. Il nous semble que le discours des élèves, des enseignants et des jeunes adultes (issus de l'immigration) interpellent les discours scientifiques sur les sujets qui concernent notre problématique. En réagissant à des assertions les enquêtés ont porté une analyse rationnelle (les enseignants) et pratique (les élèves), à travers des souvenirs factuels et réflexions lucides et autocritiques nombreuses. Cette mise en regard contredit certains constats scolaires et institutionnels **qui visent à brider les individus dans un destin, en les catégorisant dans une équation absolue** (rapport bilingue à échec par exemple). En tentant une analyse de ces différentes interprétations nous espérons, à notre humble niveau, avoir contribué à **mettre en question certains raccourcis redondants, qui reposent souvent sur des critiques ou des préjugés non fondés par des études savantes. Nous pensons également avoir contribué à déployer une situation interactive où les jeunes et moins jeunes ont pu mettre en avant une image positive d'eux-mêmes, en tenant des discours de valorisation potentielle qui les sensibilisent sur des questions de fond** (pluralisme, tolérance) qui les concernent. Ce qui a pu les emmener à *comprendre leur relation avec leur environnement* familial, linguistique, culturel et scolaire (Blanchet, Ph. et Chardenet, P., 2011.)

La posture de la chercheuse

Nous ne pouvons exclure que notre position d'enquêtrice (paradoxe de l'observateur) a pu emmener les élèves à produire un discours artificiel en le positionnant par rapport à la chercheuse. Nos diverses lectures sur l'hétérogénéité des répertoires langagiers et culturels des enfants de migrants nord-africains, face au phénomène de réussite et d'échec scolaire, ainsi que les diverses questions et réponses qu'elles entraînent dans l'analyse des données, peuvent déstabiliser le chercheur dans son implication scientifique. Celles-ci concernent le corpus et le positionnement à adopter dans la construction d'une étude. « *Si la posture du chercheur comme forme de réflexivité est un passage obligé de la recherche, nous nous demandons si un des enjeux n'est pas de trouver un équilibre entre progression de la recherche et réflexivité* ». ⁴³⁵ Notre posture scientifique nous incite à nous interroger sur la question de la neutralité chez le chercheur, car ils : « [...] *sont des acteurs comme les autres, influencés par leur histoire et leur position sociale* ». ⁴³⁶

Ainsi, notre statut d'apprenti-chercheuse face à notre objectivité, partialité, mise à distance et honnêteté intellectuelles sont maintes fois mises à l'épreuve. Les réflexions autour de notre implication sociale engendrent d'infinies questions sur les pratiques empiristes, si fortement dominantes dans la sociolinguistique. Mondada ⁴³⁷ condense sa réflexion sur les liens existants entre le chercheur et son terrain. Il met en lumière les paradoxes de l'observateur : « *Contrairement aux réponses, parfois extrêmement sophistiquées des enquêteurs au 'paradoxe de l'observateur', [...] consistant à neutraliser le plus possible la présence de l'observateur, il s'agit de l'incorporer de plein titre dans les analyses, ou bien d'abandonner carrément ce type de recueil des données* ».

⁴³⁵JEC'SIC, ALECSIC. *La posture du chercheur en SHS : une construction en équilibre entre réflexivité et contraintes ?* Journée d'étude, ENS-LSH, Lyon, 17 juin 2010.

⁴³⁶Amblard H.; Bemoux P.; Herreros G. et Livian Y.-F. *Les nouvelles approches sociologiques des organisations*, Paris, Éditions du Seuil. 1996.

⁴³⁷Mondada, L. *Technologies et interactions dans la fabrication du terrain du linguiste*, in *Cahiers de l'ILSL*, n° 10, 1998, p.39-68.

Conclusion générale

« Si nous écoutons les enfants
d'immigrants, ils nous enseigneront
comment leur parler »

En conclusion, nous pouvons constater que dans cette thèse, les réponses qui émanent de notre **corpus tranchent en majorité avec les discours révélés par la doxa médiatique et/** ou scientifique. Ces perceptions fatalistes sont encore relativement alimentées par l'opinion publique. Elles mettent fréquemment en lumière les effets néfastes potentiellement engendrés par les langues dialectales arabo-berbères, sur la maîtrise du français et/ou sur les résultats scolaires des groupes concernés. Nos lectures et étude empirique nous conduisent à soutenir que le pluralisme et pluriculturalisme ne sont **pas à la source de l'échec scolaire des Français descendants de l'immigration nord-africaine**. En revanche, les *expériences déficientes* en termes de biculturalisme et de bilinguisme (attitudes négatives par rapport à la langue de ses parents, double culture reniée) ne sont pas toujours facile à assumer (pas assez bilingue, refus de parler la langue de ses parents ou déni culturel et linguistique familial). Ils sont autant d'éléments qui peuvent occasionner un blocage déficient chez le locuteur et sur son parcours scolaire.

À cet égard, nous nous joignons à l'opinion des enseignants de notre corpus qui proposent de travailler en **amont sur le sentiment d'appartenance à la France** de ces groupes (reconnaissance de leur identité plurielle par l'institution scolaire et la société toute entière). Afin que ces derniers puissent mieux assumer **leur héritage linguistique, culturel et/ou historique** (parents ou grands-parents issus de la décolonisation, reconnaissance de leur identité plurielle par l'institution) et ainsi mieux s'insérer dans la société. En somme, faire une place à ses élèves sans pour autant qu'ils renoncent à leur "identité plurielle", afin qu'ils puissent mieux assumer leur double héritage linguistique et culturel. Nous soutenons *que la nationalité d'origine ne constitue pas un facteur d'échec scolaire*. Il nous semble que les variables susceptibles d'exercer une influence sur les résultats à l'école concernent davantage les ressources socioéconomiques et culturelles du milieu familial. Celles-ci forment les déterminants premiers de la réussite à l'école, puis viennent les variables sociodémographiques (place dans la famille, fratrie, modèle familial de réussite déjà avérée

⁴³⁸: in Cummins, J. *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire, Multilingual Matters, Clevedon*, 2001, p. 52.

ou non etc.). De même que nous souscrivons au fait que l'école concourt au développement de la personnalité de chaque élève et pourvoit grandement à son évolution personnelle (son propre soi, dans ce sens elle peut contribuer à une relecture progressive de l'héritage transmis par les parents), elle favorise sa socialisation. En outre, si les données scientifiques et empiriques nous permettent de constater une évolution sociale palpable au sein des générations issues de cette immigration nord-africaine, celle-ci reste (au vu des différents travaux étudiés et étude de terrain) sporadique, car elle s'apparente encore trop souvent à un *parcours de proximité* (Beaud, 2007). Si certaines mobilités sociales remarquables de ces groupes d'origine maghrébine de 2ème et 3ème génération sont à noter dans l'Hexagone, nos lectures portant sur les travaux de la sociologie de l'éducation, nos enquêtes de terrain ainsi que notre expérience personnelle en qualité d'enseignante nous laissent quelque peu constater que ces réussites, si elles sont en pente ascendante peinent encore à émerger chez ces Français issus de la diversité.

Les interviewés issus de notre panel associent **la langue** aux us et coutumes, à la religion, aux valeurs culturelles, etc. C'est leur définition. Elle interpelle les raccourcis académiques ou médiatiques souvent réducteurs. **Ces enquêtes font apparaître des décalages entre les grands principes moraux sur la richesse des différences culturelles, les réalités rapportées par les discours des enquêtés et le réalisme de certains adultes interrogés (décalages idéologiques)**. Elles mettent aussi en avant des éléments hétérogènes qui construisent un contre-magma discursif (Lefranc, discours informel, 2013) de représentations positives de personnes actives, (Nadia, Farouk et Hayat) qui ont su et pu dans leur quotidien affronter les préjugés et opinions hostiles, tout en tirant parti des possibilités nationales (études, formation, travail).

Il est primordial « *de trouver des espaces de parole, d'échange et de négociation* » autour de notre problématique. **Il est essentiel de diffuser les données des études empiriques qui complexifieraient et qui modifieraient les visions enseignantes.** Le vœu pieux qu'il serait selon nous intéressant de formuler, s'attache à mettre en lumière et de façon plus exhaustive « *une approche collaborative entre collègues qui privilégie un décloisonnement des matières scolaires et favorise la construction de ponts entre les langues et les cultures des élèves et la langue et la culture de l'école* ». ⁴³⁹La formation et la

⁴³⁹Young, A. ; Mary, L. *Former les professeurs stagiaires à la diversité linguistique à l'école*, in *Le français aujourd'hui, Langue (s) et intégration scolaire*, n° 164, Armand Colin, mars 2009, p. 95.

sensibilisation aux situations variées du contexte scolaire contemporain français est essentielle dans les champs scolaires. En contexte plurilingue, l'idéal serait d'amener les pédagogues à réfléchir à l'ensemble des problématiques existantes sur le terrain, mais aussi sur les façons de penser la pratique pédagogique (différents types de pédagogie) sur des thèmes qui portent sur la psychologie de l'adolescent ou sur tout autre thème qui permettrait de faire progresser la réflexion sur l'enseignement en général.

De nombreuses actions sont proposées par les chercheurs qui publient et diffusent des ouvrages ou des articles consacrés à l'évolution des méthodes d'enseignements. Notamment concernant la formation des enseignants et à l'égard de certains stéréotypes redondants, qui associent *bilinguisme arabo-berbère* à *échec scolaire* et à la *mauvaise acquisition du français*. **Cette association abstraite et mécanique devrait être déconstruite pour en établir les parts d'illusion et de véracité. En sachant que de nombreux cas contredisent ce déterminisme. Ces généralisations ne figurent pas dans un contexte qui leur donne une portée de description complexe, riche et nuancée.**

Tous ces efforts et projets permettront peut-être un jour à l'institution scolaire et non scolaire et à ses acteurs, de jouer un rôle plus actif dans la conservation et la représentation de tous les capitaux langagiers, familiaux et environnementaux des Français descendants de l'immigration maghrébine. « *Il faut placer les praticiens au cœur de nos investigations et construire de nouvelles approches* », ⁴⁴⁰ et ainsi sensibiliser davantage l'ensemble des élèves et l'ensemble de la société à la diversité linguistique, au pluralisme et à la tolérance. Il s'agit donc de renforcer les stratégies d'enseignement qui permettront la communication interculturelle. Pour ainsi **entrevoir l'échec, qu'il soit scolaire ou professionnel, comme un phénomène de société complexe et dynamique et non comme un produit brut résultant du bilinguisme ou du biculturalisme "de droit" ou "de fait"**. D'ailleurs, le sens que ces jeunes attribuent à leur parcours langagier ou scolaire reste essentiel à la compréhension du phénomène d'échec scolaire et « la question des migrations, plus d'ailleurs que la question linguistique ne doit pas (servir) à masquer la question sociale ». ⁴⁴¹

⁴⁴⁰Hélot, C.; Benert, B.; Ehrhart, S. et Young, A. KFU, Kolloquium Fremdsprachenunterricht, *Le bilinguisme autrement*, Peter Lang, Internationaler Verlag der Wissenschaften, Université du Luxembourg, 2008.

⁴⁴¹ Bier, B. « Pratiques langagières urbaines, Enjeux identitaires, enjeux cognitifs », N°130, septembre 2002, p. 6.

Nous espérons à travers ce travail à visée épistémique, avoir permis aux enquêtés (enfants et adultes) de mieux saisir ou identifier leur histoire personnelle, une histoire à la fois récente et unique, un récit singulier. Une mémoire vivante qui met en lumière la spécificité d'héritier *d'un passé d'ailleurs*⁴⁴² à travers divers parcours scolaires, représentations et perspectives d'enfants alloglottes nés dans l'Hexagone. « *En leur offrant la possibilité de laisser s'exprimer un potentiel (métalinguiste et métaculturel) jusqu'ici muselé* ». ⁴⁴³L'enquête participerait du renforcement des capacités des interviewés. Nous espérons avoir donné à nos informateurs l'opportunité de réfléchir un tant soit peu sur eux-mêmes (dans les limites de notre interview), sur l'histoire ou les histoires langagières et culturelles migratoires, dont ils sont dépositaires, sur l'image qu'ils s'octroient d'eux-mêmes et la place qu'ils accordent à l'école et à la société. « *L'élaboration du sens que chaque jeune donne à son expérience scolaire, les modalités selon lesquelles il aborde et négocie les problèmes et moments décisifs de celle-ci, ne peuvent être pensées indépendamment de l'histoire familiale, des continuités et contradictions (inter)subjectives qui se nouent au cours des processus identificatoires liés au rapports de générations* ». [...] *Ceux-ci quand ils réussissent à l'école, s'y approprient non seulement des connaissances, mais aussi des pratiques langagières [...] et pratiques culturelles [...]*.⁴⁴⁴ Car « *développer cette intelligence interlinguistique est le seul chemin réaliste entrevu pour consolider les identités personnelles et soutenir institutionnellement le bilinguisme acquis et « en devenir », en contribuant à créer un espace commun où chacun puisse se reconnaître dans la dignité* ». ⁴⁴⁵

Il est essentiel de diffuser amplement des données d'études empiriques qui modifieraient les visions enseignantes qui restent encore assez figées aujourd'hui. En insistant sur la formation et la sensibilisation aux situations variées d'un contexte scolaire plurilingue contemporain. Ne perdons pas de vue les outils institutionnels tels que le Portfolio ou le CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues) qui prônent l'importance de l'environnement culturel et linguistique d'origine: " [...] *le portfolio permet une prise en compte positive de la richesse et diversité culturelle des élèves*". Nous pensons qu'il est essentiel d'ouvrir le champ des possibles en déployant une recherche similaire à plus grande

⁴⁴²Tran-Minh, T. *Perspectives renouvelée autour des ELCO : La parole aux enfants alloglottes*, in *Le français aujourd'hui, Langue (s) et intégration scolaire*, n° 164, Armand Colin, mars 2009, p. 67.

⁴⁴³Wharton, S. *Le trésor linguistique des jeunes issus de l'immigration*, in *Écarts d'identité*, N°76, p. 29.

⁴⁴⁴Charlot, B. ; Bautier, E. et Rochex, J-Y. *Écoles et savoirs dans les banlieues et ailleurs*, Armand Colin, 1992, p. 115.

⁴⁴⁵Billiez, J. *De l'assignation à la langue d'origine à l'éveil aux langues : vingt ans d'un parcours sociodidactique, Pratiques langagières urbaines, Enjeux identitaires, enjeux cognitifs*, N° 130, septembre 2002, p.97-98.

échelle, en menant des enquêtes dans un contexte scolaire éducatif, en laissant s'exprimer un public varié; en conceptualisant davantage les explications données, tout en confrontant ces discours à des observations savantes.

Mettre en lumière une connaissance, « *c'est pour les humains, chercher à comprendre leur environnement (naturel et socioculturel), à se comprendre eux-mêmes (en tant qu'individus et qu'êtres sociaux [...] et à comprendre leur relation avec leur environnement et réciproquement* ». ⁴⁴⁶Il est essentiel d'ouvrir le champ des possibles dans cette analyse complexe et controversée. **Mettre au jour l'aveuglement de certains acteurs de cette réalité contrastée. Tentons de réaliser des projets novateurs et d'anticiper sur des paris pédagogiques.**

⁴⁴⁶Blanchet, P. *Nécessité d'une réflexion épistémologique* in Blanchet, Ph. et Chardenet, P., (dir.) : *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, Paris, Éditions des archives contemporaines, 2011, p. 10-19.

BIBLIOGRAPHIE

Abdelillah-Bauer, B. *L'impossible oubli de sa langue maternelle*, in *Le Monde*, 31/05/06, p. 24.

Abric.J.C. *Pratiques Sociales et Représentation*, Paris, PUF, 1994.

Adami, H. *Oralité et métalangue dans les rapports au langage des scripteurs/lecteurs en insécurité à l'écrit*, in *Mélanges CRAPEL*, 2001, pp. 7-37.

Adami, H. *Parcours migratoires et intégration langagière*, Actes du colloque *Langue et intégration socioprofessionnelle*, 16 mars 2011, pp.1-23.

Akinci, M-A, & Akin, S. *Pratiques et représentations langagières chez les migrants de Normandie*, in *Écart d'identité*, N° 102, 2003, p. 25.

Akkari, A. *Les jeunes d'origine maghrébine en France: Les limites de l'intégration par l'école*, in *Esprit critique*, Volume 3, N°8, aout 2001.

ALDIDAC-CICC-EA 2529 (actes du colloque). *De Babel à la mondialisation : Apports des sciences humaines à la didactique des langues*, *Cergy-Pontoise-11 et 12 mars 2005*, Coll. Documents actes et rapports pour l'éducation, Éditions SCEREN, CNDP, CRDP Bourgogne Dijon, 2006, p. 203.

Amblard H.; Bemoux P.; Herreros G. et Livian Y.-F. *Les nouvelles approches sociologiques des organisations*, Paris, Éditions du Seuil, 1996.

Arborio A-M. ; Fournier, P. *L'enquête et ses méthodes : l'observation directe*, Nathan Université, 1999.

Archat, C. *Fabulation, échec et déni chez des élèves en difficulté, Quelle place pour les apprentissages scolaires ?*, in *Ville-École-Intégration-Enjeux*, n° 130, septembre 2002, p. 1.

Atlas des populations immigrées, *Chiffres pour l'Alsace*, dossier n°8, juin 2005, p. 6-7.

Atlas des populations immigrées en Île-de-France, Magazine Vie Familiale, Service Étude et Diffusion- décembre, 2004.

Attias-Donfut, C. ; Wolff, F-C. *Le Destin des enfants d'immigrés*, Éditions Stock, 2009, 320 p.

Auger, N. Les travaux du Conseil de l'Europe, un levier pour la diversité linguistique, in *Le français aujourd'hui, Langue(s) et intégration scolaire*, n° 164, Armand Colin, mars 2009, p. 48.

Ausubel, David P. *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York and Toronto: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

Barbara. A (1986), *Discriminants et jeunes beurs*, in *Génération issues de l'immigration : mémoires et devenir*, Paris, Éditions Arcantère, pp. 123-138 in Ahmed. M, *vivre son adolescence à la croisée de deux cultures, Entre crise identitaire, rupture, délinquance et galère ?*, in *VEI Enjeux*, N° 126, septembre 2001.

Barontini, A. *Pratiques et transmissions de l'arabe maghrébin en France*, CRÉAM-La CNAD, in *Langues et Cité*, Octobre 2009, N°15.

Bataille. Ph ; Schiff. C. *La discrimination à l'embauche : le cas du bassin d'emploi d'Alès*, in *les annales de la recherche urbaine*, N° 76, 1997.

Baudelot, C ; Establet, R. *Allez les filles !*, Paris : Éditions du Seuil, coll. « L'épreuve des faits », 1992, p. 224.

Bautier, E. *Usages identitaires du langage et apprentissage. Quel rapport au langage, quel rapport à l'écrit ?*, in *Migrants-Formations* N° 108, 1997, pp. 5-17.

Bautier, E. ; Branca-Rosoff, S. *Pratiques linguistiques des élèves en échec scolaire et enseignement, Ville-École-Intégration-Enjeux*, n° 130, septembre 2002, p. 3.

Bautier E. ; Hébrard J. *Apprendre une langue seconde ou continuer à apprendre à parler en apprenant une langue seconde? Une réponse psycholinguistique, Lignes de force du renouveau actuel en DLE*, Nathan, Clé International, Paris. 1980.

Bautier E. *Bilinguisme et développement cognitif*, actes du colloque sur le Bilinguisme en Europe, Diwan, 1988.

Bautier, E. *Pratiques langagières, pratiques sociales: de la sociolinguistique à la sociologie du langage*, Paris, L'Harmattan, 1995. p. 12.

Bautier, E. *Des points de vue différents qui pointent la complexité de la question langagière : individuelle et sociale, institutionnelle et quotidienne*, *Pratiques langagières urbaines*, in *Enjeux identitaires, enjeux cognitifs*, N° 130, septembre 2002, pp. 10-11.

Bautier E. *Pratiques langagières et scolarisation*, in *Revue Française de Pédagogie*, n° 137, octobre-novembre-décembre 2001, pp. 117-161.

Beardsmore, H., *Bilingualism in education. Theory and practice*, Brussels, Preprints in linguistics, multigraph. 1990.

Beaud, S. *80% au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La Découverte, 2003.

Beaud, S. *Le modèle français, l'ascenseur social en panne ?*, in Salvator Erba, *Une France pluriculturelle, le débat sur l'intégration et les discriminations*, Éditions Librio, 2007, p. 48.

Beaud, S. et Silberman, R. (*Lasmas, CNRS*), *Colloque*, « *Le devenir des enfants de familles défavorisées en France* », 1^{er} avril 2004.

Beauge, G. Les formes de la mobilisation de la force de travail algérienne en France de 1945 à 1982, essai de périodisation critique. Ouvrage collectif *Maghrébins en France, émigrés ou immigrés?*, éditions du CNRS, 1983, p. 101.

Begag, A ; Chaouite, A. *Écarts d'identité*, Point virgule, 1987.

Begag, A. *L'intégration*, Coll. Idées reçues, éd. Le Cavalier bleu, 2003.

Beillouin, F. *Azur et Asmar : la berceuse qui réveille les chauvins*, in *l'Humanité*, le 22 Février 2011.

Belarbi, A. *La dynamique des représentations sociales dans une situation d'immigration*, *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, n° 66-67, 2004, pp. 283-298.

Belhadj, M. *La conquête de l'autonomie. Histoire de Françaises descendantes de migrants algériens*, Les Éditions de l'Atelier, 2006, pp. 15-18.

Bellhandouz, H.; Carpentier, C-J. *Une construction sociohistorique du décrochage scolaire : le cas de Français musulmans du quartier nord d'Amiens*, in *Migrants-Formation*, n° 122, septembre, 2000 pp. 128-160.

Benadiba, M. *Difficultés et problèmes d'identité des enfants d'immigrés maghrébins en France*, CAIRN, N° 14 2001/1.

Bengugui, Y. *Mémoires d'immigrés*, documentaire en trois volets, 1997.

Ben Jelloun, T. *Des métèques dans le jardin français*, in *Manière de voir* (revue), N° 97, février-mars 2008, p. 38.

Bentolila, A. *La maternelle : au front des inégalités linguistiques et sociales*, Rapport commandé par Xavier Darcos, Ministre de l'éducation nationale, décembre 2007, p. 29.

Bénisti, J.-A (dir). *Rapport de la Commission Prévention du Groupe d'études sur la sécurité intérieure. Sur la prévention de la délinquance. Rapport définitif. Assemblée Nationale, XIIe Législature, 2005.*

Bernabé, J. *La relation créole-français : duel ou duo ? Implications pour un projet scolaire, Langues et Cultures régionales de France*. In Christos Clairis et al. *État des lieux, enseignement, politiques*, Paris, L'Harmattan, coll. « Logiques sociales », 1999 pp. 35-52.

Bernard, P. *La crème des Beurs, de l'immigration à l'intégration*, Éditions Le Seuil, 2004.

Bernstein, B. *Langage et classes sociales. Codes sociolinguistiques et contrôle social*, Paris, Éditions de Minuit, 1975.

Bertucci, M-M ; Corblin, C. *Enseigner les langues d'origine*, in *Le français aujourd'hui*, N° 158, Armand Colin, AFEF, Paris. 2007.

Best, F. *L'échec scolaire, Que sais-je?*, PUF, 1997, p.44.

Beziers, M ; Van Overbeke, M. *le bilinguisme. Essai de définition et guide bibliographique, Cahier de l'institut de langues vivantes*, in Université catholique de Louvain, 1968, p. 133.

Bhabha, H. K. *Les lieux de la culture. Une théorie postcoloniale*, Paris : Éditions Payot, 2007, 414 p.

Bier, B. Bautier, E et Brevan, C. *Pratiques langagières urbaines, Enjeux identitaires, enjeux cognitifs*, N° 130, septembre 2002.

Billiez, J. *De l'assignation à la langue d'origine à l'éveil aux langues : vingt ans d'un parcours sociodidactique, Pratiques langagières urbaines*, in *Enjeux identitaires, enjeux cognitifs*, N° 130, septembre 2002, pp. 97-98.

Billiez, J. *Les pratiques plurilingues : quelques leçons d'enquête*, in Blanchet, Ph. et Chardenet, P. *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, Paris, Éditions des archives contemporaines, 2011, pp.203-212.

Billiez, J. ; Trimaille, C. *Plurilinguisme, variations, insertion scolaire et sociale*, in *Langage & société* 2001/4, Maison des Sciences de l'Homme n° 98, p. 108.

Blanchet, P. *Influences et enjeux des contextes plurilingues sur les textes et les discours*, Limoges, Éditions Lambert-Lucas, 2010, p.73.

Blanchet, P. *Nécessité d'une réflexion épistémologique* in Blanchet, Ph. et Chardenet, P., (dir.) : *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, Paris, Éditions des archives contemporaines, 2011, p.10-19.

Blanchet, P. *Les principales méthodes et leurs techniques de construction des observables*, in Blanchet, Ph. et Chardenet, P., (dir.) : *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, Paris, Éditions des archives contemporaines, 2011, pp. 73-83.

Bobasch, M. *l'impossible oubli de sa langue maternelle*, in *Le Monde*, Mai 2006, p.24. 31.

Bonardi, C. ; Roussiau, N. *Les représentations sociales*, Les Topos, Éditions Dunod, 1999.

Borrel, C. Lhommeau, B. *Être né en France d'un parent immigré*, cellule Statistiques et Études sur l'immigration, INSEE Première N° 1287, mars 2010.

Bothorel-Witz, A. *Le plurilinguisme en Alsace : les représentations sociales comme ressources ou outils de la description sociolinguistique*, in *Les Cahiers de l'Acedle*, volume 5, numéro 1, 2008.

Bothorel-Witz, A. Cours de Master dont le thème porte sur la *Diversité linguistique et plurilinguisme dans les entreprises*, UDS, 2006/2007.

Bouche-Florin, L. *L'adaptation scolaire des enfants de parents maliens*, in *Revue L'autre. Cliniques, cultures et sociétés*, volume 6, n° 3, 2005.

Boulot, S. Boyzon-Fradet, D. *L'échec scolaire des enfants de travailleurs immigrés, l'immigration maghrébine en France*, in Dossier de la revue *Les temps modernes*, Paris, Denoël, 1984, pp. 212-224.

Bourdieu, P. *Le système des fonctions du système d'enseignement*, in Hassini, M, p. 198.

Bourdieu, P. *Les inégalités en France : la transmission de l'héritage culturel*, 1986, p. 388.

Bourdieu, P. ; Passeron, J-C. *La Reproduction*, Paris, Éditions de Minuit, 1970, p. 144.

Bouziri, R. *Les deux langues maternelles des Français d'origine maghrébine*, in *Ville-École-Intégration Enjeux*, n° 130, septembre 2002.

Bouziri, R. *La variation dans les pratiques langagières des jeunes d'origine maghrébine à la Goutte d'Or : Paris XVIIIème*, thèse de Doctorat soutenue en 1999, 405 p.

Boyer H. "Nouveau français", "parler jeune" ou "langue des cités" in *Langue Française* n° 114, 1997 pp. 6-15.

Boyer, H. *Plurilinguisme : contact ou conflit de langues? La société plurilingue : utopie souhaitable ou domination acceptée ?*, L'Harmattan, 1997, p. 162.

Boyzon-Fradet, D. ; Chiss, J-L. *Enseigner le français en classes hétérogènes*, Paris, Nathan, 1997.

Brinbaum, Y. *D'une génération à l'autre, les aspirations éducatives des familles immigrées : ambition et persévérance*, in *Éducation & formations* n° 72, septembre 2005.

Brinbaum, Y ; Werquin, P. *Des parcours semés d'embûches : l'insertion professionnelle des jeunes d'origine maghrébine en France*, in : Achy L., De Henau J. et al. (sous la dir.), *Marché du travail et genre. Maghreb - Europe*, Bruxelles, Éditions du DULBEA, 2004.

Brinbaum Y. En amont de l'insertion professionnelle : les aspirations éducatives des familles immigrées. In : Degenne A., Lecoutre M., Lièvre P., Werquin P. (eds), *Insertion, transition professionnelle et identification de processus*, Céreq, Documents Séminaires, 1999. N° 142.

Cacouault-Bitaud, M. ; Oeuvarard, F. *Sociologie de l'éducation*, (4^e édition) de 2009.

Caille, J-P ; Lemaire, S. *Les bacheliers « de première génération » : des trajectoires scolaires et des parcours dans l'enseignement supérieur « bridés » par de moindres ambitions*, in *France, portrait social* - édition 2009.

Caille, J-P. *Perception du système éducatif et projets d'avenir des enfants d'immigrés*, in *Éducation & formations* n° 74 avril 2007, p.121.

Caitucoli, C. Résumé du rapport de recherche. *L'hétérogénéité linguistique des élèves et des étudiants dans l'Académie de Rouen : répertoires, pratiques, représentations*, février, 1999, pp. 1-10.

Calvet, L.J. *La sociolinguistique*, Que sais-je ?, PUF, 1993, p.47

Calvet, L-J. *Le marché aux langues : les effets linguistiques de la mondialisation*, Paris, Éditions Plon., 2002, p. 164.

Calvet, L-J. *L'écologie des langues*, in *Sciences humaines* n° 162, juillet 2005.

Calvet, L-J, « ce que l'école de Chicago peut apporter à la sociolinguistique », in *Lengas*, n 34, Université Paul Valéry, Montpellier, p.7-17. 1993.

Candelier, M. *L'éveil aux langues à l'école primaire*, Bruxelles, Éditions De Boeck, 2003.

Castelloti, V. et Moore, D. Étude de référence. Représentations sociales des langues et enseignements, *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, in *Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe*, 2002.

Caubet D. *Langues et Musiques de France depuis les années 80 : pluralité linguistique et dimension populaire*, in C. Alen Garabato et H. Boyer (éds.), *Les langues de France au XXI^e siècle : vitalité sociolinguistique et dynamiques culturelles*, Éditions L'Harmattan, Paris, 2007a, p. 75.

Caubet, D. *Vitalité de l'arabe maghrébin et création artistique en France*, in *Langues et Cité* N°15, 2009, p. 4.

Caubet, D. *Métissages linguistiques ici (en France) et là-bas (au Maghreb)*, in *Ville-École-Intégration Enjeux*, n° 130, septembre, 2002, pp.119-120.

Cavalli, M. et Coletta, D. *Langues, bilinguisme et représentations sociales au Val d'Aoste*, in *Aoste : Institut Régional de Recherche Éducative*, 2002.

Cerquiglioni, B. *Quelle politique linguistique en France? Pratiques langagières urbaines, Enjeux identitaires, enjeux cognitifs*, in *Ville-École-Intégration Diversité*, N°130, septembre 2002, p.262.

Charlot, B. ; Bautier, E. et Rochex, J-Y. *Écoles et savoirs dans les banlieues et ailleurs*, Formation des enseignants, Éditions Armand Colin, 1992, pp.165-166.

Chebira, W. *Représentations et attitudes des instituteurs à propos de l'enseignement du français dès la 3^e année primaire en Algérie*, Mémoire de Magistère, Constantine, 2008-2009. p. 33

Chobeaux, F. *L'identité collective des jeunes en difficulté d'insertion sociale*, in *Hommes & Migrations*(1180), 1994, p. 23-29.

Ciosi, L. et Vassort, M. *Les mémoires de l'immigration à Marseille, lieux, récits, projets*, in rapport final du Ministère de la Culture et de la Communication Direction de l'Architecture et du Patrimoine, Janvier 2008, p. 18.

Clanché, F. Langues régionales, langues étrangères: de l'héritage à la pratique, in INSEE Première, 2002, N° 830.

Comblain, A. ; Rondal, J-A. *Apprendre les langues. Où, quand, comment ?* Liège, Mardaga, 2001.

Commission des communautés européennes. Rapport sur la mise en œuvre du plan d'action *Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique*, Bruxelles, le 15.11.2007.

Conseil de l'Europe *Apprendre les langues pour une nouvelle Europe*, Rapport de la conférence finale du projet *Apprentissage des langues et citoyenneté européenne*, Strasbourg, 15-18 avril 1997, in Conseil de la Coopération culturelle, comité de l'éducation, CC-LANG (97), p. 8.

Courrier international, ALGERIA INTERFACE. « La peur des maquis », Sainte-Geneviève (France), n° 549, semaine du 10 au 16 mai 2001, p. 46

Cummins, J. *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire, Multilingual Matters, Clevedon*, 2001, p. 52.

Dabène, L. *L'image des langues et leur apprentissage*, in Matthey M. (dir.) *Les langues et leurs images*. Neuchâtel : IRDP. 1997, pp. 19-23.

Debray R. *À demain de Gaulle*, Paris Gallimard, 1990.

Delamotte-Légrand R. *Écarts langagiers : entre hétérogénéité, diversité et altérité*, Écarts de langue, écarts de culture. A l'école de l'Autre, Christine Hélot, Elisabeth Hoffmann, Marie-Louise Cheidhauer, Andrea Young (Eds.), Frankfurt, Peter Lang, 2006.

Delcroix, V, *Transmission de l'histoire familiale et de la mémoire historique face à la précarité*, in *Migrations société*, Vol. 21, n° 123-124, mai-août 2009.

Deprez, C. *Le jeu des langues dans les familles bilingues d'origine étrangère*, Copyright © Estudios de Sociolingüística 1 (1), 2000, pp. 59-74.

Deprez, C. *Les langues de migrants dans l'enquête famille de 1999*, in *Langues et Cité, Plurilinguisme et migration*, Novembre 2008, N° 13, p. 7.

Deprez, C. *Les enfants bilingues : langues et familles*, CREDIF/Saint-Cloud/France Paris, Éditions Didier, 1994, p. 18.

De Robillard, D. La modélisation métaphorique dans la représentation des phénomènes, Table Ronde, 15-16 décembre 2006, Chaire *Dynamique du langage et contact des langues* et MSH-Nice, *un chaos à l'autre, à l'autre-chaos métaphorisé*, Université de Tours.

De Robillard, D. Séminaire du 8/10/2009, Université de Strasbourg chez P. Ricœur *Temps et récit, l'intrigue et le récit historique, le temps raconté*, Le Seuil, 1983.

De Robillard, D. La réflexivité comme compétence professionnelle : un choix stratégique pour sortir de l'opposition *régulier, séculier*, dans Bretegnier A. Actes de la journée d'Études PROLING, Université François Rabelais, Tours, Paris, L'Harmattan, 2007.

Descloîtres, R. ; Fayard, D. *L'apprentissage social des écoliers algériens à Aix-en-Provence*, Rapport de recherche, Aix-en-Provence, Centre de sciences humaines appliquées, 1970, p. 151.

Deuber-Ziegler E. et Perret G. *L'autre, une construction permanente*, in *Collection-Tabou-Nous autres*, folio, 2005, pp.13-44.

Di Meo G. *Géographie sociale et territoires*, collection Fac Géographie, Nathan Université, Paris, 1998, 317 p.

Documentaire. *Musulmans de France* in Public Senat (programme), 1.01.2012.

Documentaire de la Cité Nationale de l'histoire de l'immigration : *Deux siècles d'histoire de l'immigration en France, 1945-1974*.

Documentaire basé sur INSEE, 2008, (île de France) in journal télévisé sur France 2 présenté par David Pujadas, le 10 octobre 2012.

Documentaire télévisé, *Musulmans de France*, in Public Senat (programme), 1.01.2012.

Éducation & formations n° 72, septembre 2005, p. 10.

El Abbady, A. *Le rôle de l'éducation religieuse familiale et de l'école dans la construction de l'identité des jeunes d'origine maghrébine. Exclusion ou intégration des nouveaux citoyens musulmans de France ?* In *Esprit critique*, 2006 Vol. 08, N° 01.

Fagyal, Z. *Accents de banlieue, Aspects prosodiques du français populaire en contact avec les langues de l'immigration*, Éditions L'Harmattan, 2010, p. 9.

Ferrol, G. *Intégration et exclusion dans la société française contemporaine*, PUL, Lille, 1992.

Filhon, A. *Langues d'ici et d'ailleurs, Transmettre l'arabe et le berbère en France*, in *Cahiers De L'ined*, 2009.

Fleury, A. *Le linguiste et les frolos*, in *Le Journal du Dimanche*, Dimanche 30 Septembre 2007.

Flitner-Merle, E. *Scolarité des enfants d'immigrés en RFA, Débats et recherche*, in *Revue française de sociologie*, 1992, n° 33, pp. 33-48.

Gadet, F. « Français populaire » : un concept douteux pour un objet évanescent, in *Ville-École-Intégration- enjeux*, N°130, septembre 2002, p. 48.

Gadet F. ; Varro G. (dirs). *Le « scandale » du bilinguisme. Langues en contact et plurilinguismes*, in *Langage et Société* n° 116, juin, 2006.

Gardner, R.C.; Lambert, W.E. *Attitudes and motivation in second language learning*, Rowley, Newbury House, 1972.

Garnier, J. notes de lecture, sur l'ouvrage de BELHADJ, M. *La conquête de l'autonomie. Histoire de Françaises descendantes de migrants algériens*, in *Revue européenne des Migrations Internationales*, Éditions de l'Atelier, 2006, pp. 208-210, vol. 23, n° 3, 2007.

Guénif-Souilamas, N. *Des beurettes*, Paris, Grasset & Fasquelle, 2000.

Goody, J. *Entre l'oralité et l'écriture*, PUF Ethnologie, 1994, 328 p.

Grandguillaume, G. *Arabisation et politique linguistique au Maghreb*, Paris, Maisonneuve et Larose, 1983, p. 11.

Guespin L.; Marcellesi, J.-B. *La littérature comme force glottopolitique : le cas des littératures francophones*, in *Glottopol Revue de sociolinguistique en ligne*, janvier 2004, N°3.

Hagège, C. *L'enfant aux deux langues*, Odile Jacob, 2005 p. 218.

Hassini, M. *L'école : Une chance pour les filles de parents maghrébins*, Éditions L'Harmattan, 1997, 271 p.

Haut Conseil à l'intégration. Les défis de l'intégration à l'école relatives : « *l'expression religieuse dans les espaces publics de la République* », Recommandations du Haut Conseil à l'Intégration au Premier Ministre, Rapport au Premier ministre pour l'année 2010, in Collection des rapports officiels.

Haut Conseil à l'Intégration. Les défis de l'intégration à l'école : « *qui sont les élèves immigrés ou issus de l'immigration ?* », Recommandations du Haut Conseil à l'Intégration au Premier Ministre, Rapport au Premier Ministre pour l'année 2010, in Collection des rapports officiels.

Haut Conseil à l'Intégration. « *Relever les défis de l'intégration à l'école* », L'école, espace d'intégration sociale et culturelle, Rapport au Premier Ministre pour l'année 2010, in Collection des rapports officiels.

Hawkins, E. *Awareness of Language : réflexion sur les langues*, in *Les langues modernes*, 1985, n° 6, pp. 9-23.

Hedibel, M. *Jeunes d'origine maghrébine : discriminations observées dans le monde du travail*, in *Annuaire de l'Afrique du Nord*, CNRS, 1997.

Hélot, C. *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*, Éditions L'Harmattan, 2007, pp. 85-88

Hélot, C. ; Benert, B. ; Ehrhart, S. ; Young, A. KFU, *Kolloquium Fremdsprachenunterricht, Le bilinguisme autrement*, Peter Lang, Internationaler Verlag der Wissenschaften, Université du Luxembourg, 2008.

Heller, M. ; Budach, G. *Prise de parole: la mondialisation et la transformation de discours identitaires chez une minorité linguistique*, in *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 69 (2), 1999, pp. 155-166.

Henry-Lorcerie, F. *La non-lutte contre les discriminations dans l'École française*, in *Hommes et migrations*, N° 1246, 2003, p 6.

Héran, F. ; Filhon, A. ; Deprez, C. *La dynamique des langues en France au fil du XXe siècle*, in *Population et sociétés*, n° 376, février, 2002, pp. 1-4.

Héran, F. ; Filhon, A ; Deprez, C. *La transmission familiale des langues en France, Résultats d'une enquête nationale*, in *Éducation et Sociétés Plurilingues*, N° 12-juin 2002, pp. 2-4.

INSEE. *Transmission des langues, Les immigrés en France*, édition 2005, p. 56.

INSEE. *Être né en France d'un parent immigré*, in L'enquête Trajectoires et Origines, N° 1287, mars 2010.

INSEE. *Recensements de la population, Les immigrés en France*, édition 2005, p.8.

INSEE. *La maîtrise du français, Les immigrés en France*, édition 2005, p.54.

INSEE Première n°1098 - août 2006.

INED et INSEE, enquête Trajectoires et Origines 2008.

Inspection générale de l'administration de l'Éducation Nationale et de la Recherche, *Evaluation de l'enseignement dans l'académie de Strasbourg*, Rapport, N° 2006-060, Octobre 2006, pp. 35-36.

Institut national de la statistique et des études économiques

Institut national des études démographiques

Jacomino, C. *Les linguistes ont d'autres mots à dire, La langue des élèves de ZEP est-elle la source de toutes leurs difficultés scolaires ?* In *Libération* du 14 février 2008.

JEC'SIC, ALECSIC. *La posture du chercheur en SHS : une construction en équilibre entre réflexivité et contraintes ?* Journée d'étude, ENS-LSH, Lyon, 17 juin 2010.

Kremnitz, G. *Sprachen im Konflikt. Theorie und Praxis der katalanischen Soziolinguisten: eine Textauswahl*, Thübingen, 1979.

Labov, W. *Sociolinguistique*, Paris, Éditions de Minuit, 1976.

Lahire, B. *Des « réussites » scolaires multiformes en milieux populaires*, Échec et réussites scolaires, de nouvelles questions, n° 104, in *Migrants-formations*, CNDP, mars 1996.

Lambert, W. « *Effects of bilingualism on the individual* », *Bilingualism: Psychological, Social and Educational Implications*, New York, Academic Press Inc., 1977, p. 15-27.

Lapeyronnie, D. *L'individu et les minorités. La France et la Grande-Bretagne face à leurs immigrés*, Paris, PUF, 1993.

Le Breton, J. *Le professeur référent : quels enjeux ?* CAREP de Paris, SCÉRÉN – CNDP, novembre 2008.

Le courrier de l'Atlas *Hommage à nos mères*, N° 24, Mars 2009, p. 58.

Lefranc, Y. *Le français langue étrangère (FLE) au service du français langue maternelle (FLM)*, in *Éducation et sociétés plurilingues*, juin 2002, N° 12, pp. 53-54.

Lefranc, Y. et Sefta, K. *Les immigrés de la deuxième génération. Quelles langues ? Quelles cultures ?* In *Langage et société*, N°22, 1982, p. 3-14.

Leimdorfer, F. *Les sociologues et le langage*, Paris, Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, 2010, p.97.

Le Nevez, A. "Perceptions of diversity in the classroom: An action-research project on intercultural and linguistic awareness in Alsace", Strasbourg, 2009, p. 10.

Lingxin H. Bonstead-Bruns, M. "Parent-child differences in educational expectations and the academic achievement of immigrant and native students", in *Sociology of Education*, vol. 71, n° 3, 1998, pp. 175-198.

Lüdy, G et Py. B. *Être bilingue*, Berne, Peter Lang, 1995. p. 223.

Maalouf, A. *Les identités meurtrières*, Paris, Grasset, Poche, 1998. p. 119.

Manço, A. La scolarité des enfants issus de l'immigration turque et maghrébine en Belgique francophone. Institut de Recherche, Formation et Action sur les Migrations (I.R.F.A.M.), 14 juin 2010.

Marchand F. (dir.), *La norme linguistique*. Paris, Delagrave, 1975.

Matthey, M. *Transmission d'une langue minoritaire en situation de migration: aspects linguistiques et Sociolinguistiques*, in *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, N° spécial 2010/1, pp. 237-252.

Matthey et de Pietro, « La société plurilingue : utopie souhaitable ou domination acceptée ? » in Boyer, H. (Ed). *Plurilinguisme : « contact » ou « conflit » de langues ?* Paris, Éditions L'Harmattan, 1997, p. 168.

Mauger, G. Socialisation familiale, socialisation scolaire et sociabilité juvénile des jeunes des classes populaires. Conférence introductive au colloque, *Construction et déconstruction du collège unique : les enjeux de l'école moyenne*, Université Paris VIII, 26 octobre 2005.

Mazière, F. *L'analyse du discours. Histoire et pratiques*, Paris, Presses universitaires de France, 2005, p.128.

Melliani, F. *Subculture et territorialité urbaines en banlieue rouennaise*, in *Cahiers de Sociolinguistique*, n° 6, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2001, pp. 62-72.

Michel, A. ; Bialystok, E. *Neuropsychologia*, in Rotman Research Institute at the Baycrest and York University Canada, Vol. 45, N° 2, février 2007.

Millet, M. ; Thin, D. *Ruptures scolaires et conflits de normes*, GRS (CNRS/Univ.Lyon2/ENS-lsh) in *Nouveaux Regards*, n° 32, 2006, pp. 12-16.

Moïse, C. *La ville, lieu de frottement linguistique et identitaire*, in *Pratiques langagières urbaines, Enjeux identitaires, enjeux cognitifs*, N° 130, septembre 2002, p. 48.

Mondada, L. *Technologies et interactions dans la fabrication du terrain du linguiste*, in *Cahiers de l'ILSL*, n° 10, 1998, pp. 39-68.

Mondet, M. « Entre-deux, je », *De l'importance de la prise en compte de la langue et de la culture d'origine de l'enfant.....Un enjeu majeur pour la réussite scolaire de l'élève et l'intégration de l'individu dans la société*. Un exemple en C.L.I.N, Mémoire professionnel du CAPE, IUFM d'Alsace, 2001-2002, p. 14.

Moore, D. *L'éveil au langage, Notions en questions*, Rencontre en didactique des langues, Paris, Éditions Didier N°1, 1995.

Moore, D. *Plurilinguismes et école*, Éditions Didier, collection LAL, Paris, 2006, 320 p.

Mugny, M. *Lutter contre l'échec scolaire : Étude des représentations de quelques enseignants et futurs enseignants à propos de la réussite et de l'échec à l'école*, Mémoire de

licence, in Faculté de Psychologie & des Sciences de l'Éducation, Section des Sciences de l'éducation, juin 2009.

Muni Toke, V. *Fantasme d'un plurilinguisme pathogène : le cas des rapports dits "Bénisti,"* in *Le français aujourd'hui, Langue (s) et intégration scolaire*, n° 164, Armand Colin, mars 2009, p. 36.

Noiriel, G. *Le creuset français. Histoire de l'immigration, 19^{ème}-20^{ème} siècles*, Éditions du Seuil, Paris, 1988, 379 p.

Noiriel, G. *Les jeunes d'origine immigrée n'existent pas*, in ADRI, L'intégration des jeunes d'origine immigrée en Europe, colloque, mai 1988.

OCDE 2006. *Points forts des élèves issus de l'immigration. Une analyse comparative des performances et de l'engagement des élèves*, in PISA 2003.

OCDE. *Les débats sur les politiques de l'éducation en faveur des groupes sociaux minoritaires*, Paris, OCDE, 1987, p. 347.

OCDE 2011. Résultats du PISA 2009.

Orban, L. *Migrations et plurilinguisme en contexte européen*, in *Cahiers de l'Observateur*, Migrations et plurilinguisme en France, Commissaire européen pour le multilinguisme, Délégation générale à la langue française, 2008, p. 111.

Ouamara, A. « *Les langues oubliées...* », in *Écartés d'identité* N° 76, Université Stendhal Grenoble III, p. 2.

Oussedik, T. *Mouvement insurrectionnel de 1871*, Alger, Éditions ENAG, 2005, 183 p.

Perroton, J. *Le système éducatif. Panorama de quelques questions autour de l'école*, in *Cahiers français*, N° 326, mai-juin 2005.

Perucca, B. *La langue arabe chassée des classes*, in *Le Monde*, Dimanche, 20 Septembre 2009.

Petit, M. *Éloges de la lecture, la construction de soi*, Paris, Éditions Belin, p. 76.

Pollock David C. ; Van Reken Ruth E. ”*Third Culture Kids: The Experience of Growing Up Among Worlds*”, Nicholas Brealey Publishing, 1999, 2001, 333 p.

Rainhorn, J. *Immigration algérienne et guerre d’Algérie*, in *Hommes et migrations*, N°1273 juin 2008, p.29.

Rea, A. ; Tripier, M. *Sociologie de l’immigration*, Éditions La Découverte, 2008 (1ère édition 2003), 128 p.

Renard, R. *Aspects psycholinguistiques d’acquisition d’une langue nouvelle*, in Forges, G. (Ed.), *Enfants issus de l’immigration et apprentissage du français langue seconde*, Didier Érudition Paris, CIPA, Mons, 1995.

Reportage, Public Senat, « Musulmans de France », 1.01.2012.

Rezzougui, D. ; Deplaën, S. ; Bensekhar-Bennabi, M. ; Moro, M-R. *Bilinguisme chez les enfants de migrants, mythes et réalités*, in *Le Français aujourd’hui, Enseigner les langues d’origine*, n° 158, 2007, p. 5.

Ricoeur, P. *Soi-même comme un autre*, Éditions le Seuil, collection Points essais, 1990.

Rouadjia, A. *Les enfants illégitimes de la République*, Éditions Maisonneuve et Larose, 2004, 278 p.

Rouso, H. ; Conan, E. *Vichy, un passé qui ne passe pas*, Éditions Fayard, 1994, 327 p.

Mochet, M.-A.; Barbot, M-J.; Castellotti, V.; Chiss, J-L ; Develotte, C. et Moore, D. *Plurilinguisme et Apprentissages*, Mélanges Daniel Coste, Lyon, ENS-Éditions, collections Hommages, 2005.

Saïd, W.S. *L’Orientalisme. L’Orient créé par l’Occident*. - Le Seuil, Paris, 1997.

Santelli, E. *Grandir en banlieue, Parcours et devenir de jeunes Français d’origine maghrébine*, CIEMI, 2004, coll. « Planète migrations », 2007, 320 p.

Santelli, E. *La mobilité sociale dans l'immigration, itinéraires de réussite des enfants d'origine algérienne*, Presses universitaires du Mirail, 2001, p. 23.

Santelli, E. *Du modèle d'intégration à l'analyse des manières de prendre place dans la société : le cas des descendants d'immigrés maghrébins*, in *Migrations-Société*, Volume 15, N° 86, 2003.

Sayad, A. ; Gillette, A. *L'immigration algérienne en France*, Éditions Entente, 1976, 263 p.

Sayad, A. *Les trois âges de l'émigration*, Actes de la Recherche en sciences sociales, n° 15, juin 1977, pp. 59-79, réédité in Sayad, A, *La double absence. Des souffrances de l'émigré aux souffrances de l'immigré*, Éditions Le Seuil, Paris, 1999, pp. 53-98.

Sayad, A. *L'immigration ou les paradoxes de l'altérité*, Bruxelles, Éditions Universitaires et De Boeck, 1991, 331 p.

Schnapper, D. *La France de l'intégration: sociologie de la nation 1990*, Paris, Gallimard, 1991, 374 p.

Sériot, P. ; Tabouret-Keller, A. *Le discours sur la langue sous les régimes autoritaires*, in *Cahiers de l'ILSL*, N° 17, 2004, pp. 277-278.

Simon, P. *Une question de la seconde génération en France ? Le rôle de l'école dans la formation d'une identité minoritaire*, INED, 2007.

Simon, P. *Étude de l'histoire familiale* INED, 1999, in *Enjeux-Les Échos*, N°203, juin 2004.

Simon, P. *Les jeunes issus de l'immigration se cachent pour vieillir*, Représentations sociales et catégories de l'action publique, in *VEI Enjeux*, n° 121, juin 2000.

Programme Socrates. *Pour le multilinguisme : exploiter à l'école la diversité des contextes européens*, Analyse de dix zones européennes dans le cadre d'un projet Socrates, Éditions de l'Université de Liège, 2007.

Stora, B. *Algériens, des bras pour la France*, in *Le Monde*, Mars 1997.

Streiff-Fenart, J. *Sauver la face et réparer l'offense : le traitement rituel des mariages mixtes dans les familles maghrébines immigrées* (2000), in Jean-Luc Alber et al. Eds., *Mariages tous azimuts. Approche pluridisciplinaire des couples binationaux*, Suisse, Éditions universitaires de Fribourg, pp. 175-190.

Thave, S. Kohler, C. *Portrait social : les immigrés en France*, INSEE, 1997, p. 56.

Tran-Minh, T. *Perspectives renouvelée autour des ELCO : La parole aux enfants allophones*, in *Le français aujourd'hui, Langue (s) et intégration scolaire*, n° 164, Armand Colin, mars 2009, p. 67.

Vaillant E. *L'immigration*, Éditions Milan, 1996, 63 p.

Van Zanten, A. *L'école, l'état des savoirs*, Éditions La Découverte, 2000, 419 p.

Wharton, S. *Le trésor linguistique des jeunes issus de l'immigration*, in *Écarts d'identité*, N°76, 1996, p. 29.

Wihtol de Wenden, et C. Leveau, R. *La bourgeoisie*, CNRS Éditions, 2007, 207 p.

Yahya, C. *L'enseignement de l'arabe en France, les voies de transmission*, in *Hommes & migrations*, n° 1288, p. 3.

Young, A. ; Mary, L. *Former les professeurs stagiaires à la diversité linguistique à l'école*, in *Le français aujourd'hui, Langue (s) et intégration scolaire*, N°164, Armand Colin, mars 2009, p. 95.

Zéhraoui, A. *Familles d'origine algérienne en France : étude sociologique des processus d'intégration*, Paris, Éditions Ciémi-L'Harmattan, 1999, 310 p.

Zéroulou Z. *la scolarisation dans les milieux difficiles, politiques, processus et pratiques*, INRP, Université Lille I, 1997, p. 22.

Zéroulou, Z. *Les immigrés sont aussi et d'abord des émigrés*, in *Revue française de sociologie* XXIX, 1988, pp. 447-470.

Zéroulou, Z. *La réussite scolaire des enfants d'immigrés. L'apport d'une approche en termes de mobilisation*, in *Revue française de Sociologie* XXIX, 1988, pp. 447-470.

Zeroulou, Z. *Mobilisations familiales et conditions de scolarisation des enfants : le cas de l'immigration algérienne*, Thèse de 3ème cycle, Université de Lille, décembre 1985, 223 p.

Zirotti, J-P. *Enjeux sociaux du bilinguisme à l'école*, in *Langage & société*, N° 116, Éditions Maison des Sciences de l'Homme, Paris, 2006, pp 73-92.

Sites web consultés

Abdelilah-Bauer, B. *Mieux comprendre le bilinguisme*, in *Bilinguisme Conseil*, 1 janvier 2009. (Dernière consultation le 2/09/2010)

URL

<http://www.bilinguisme-conseil.com/>

A.F.P. Zahia Ziouani, *Femme-orchestre sans frontières*, in *LePoint.fr*, 24 octobre 2010. (Dernière consultation le 1/02/2011)

URL

http://www.lepoint.fr/culture/zahia-ziouani-femme-orchestre-sans-frontieres-24-10-2010-1253672_3.php

Auger, F. ; Lefrançois, C. et Trépied, V. Journée d'études *L'âge dans la relation d'enquête : jeunes chercheurs face à leurs vieux enquêtés*, in *École des Hautes Études en Sciences Sociales* (EHESS) Paris, 18 janvier 2013.

(Dernière consultation le 2/02/2013)

URL

<http://f.hypotheses.org/wp-content/blogs.dir/97/files/2012/10/JE-Relation-d%C3%A2ge.pdf>

Beaud, S. ; Masclat, O. « Des « marcheurs » de 1983 aux « émeutiers » de 2005 », in *Annales. Histoire, Sciences Sociales* 4/2006 (61e année), p. 809-843.

(Dernière consultation le 5/05/2011)

URL

www.cairn.info/revue-Annales-2006-4-page-809.htm.

Bertucci, M.-M. *Les ELCO : une entrée dans les enseignements de langues vivantes qui consacre l'inégalité entre les langues*, in site Université de Cergy-Pontoise, 2006.

(Dernière consultation le 2/09/2011)

URL

www.fcpe-foncin.parisfaubourg.org/IMG/.../Bertucci_Les_ELCO.pdf

Blanchet, P. *Contextualisation didactique : de quoi parle-t-on ?* In *Bulletin Le français à l'université*, N°2,2009, p.2

(Dernière consultation le 3/04/2010) NUMÉRO 02 / DEUXIÈME TRIMESTRE 2009

URL

http://www.bulletin.auf.org/IMG/pdf_Journal_AUF_14-2-3.pdf

Blanc-Chaléard, M-C. *Immigration les Trente Glorieuses*, in *Ina.fr*, mai 2010.

<http://blogs.ina.fr/edu/2010/05/13/histoire-et-memoires-des-immigrations-3-les-trente-glorieuss/>

(Dernière consultation le 14/07/2013)

Blanchot, E. *Soldats algériens lors de la 1^{ère} guerre mondiale*, in *Meissonnier-Alger (blog)*, 10 juillet 2007.

(Dernière consultation le 20/05/2010)

URL

<http://biladi.skyrock.com/510545883-SOLDATS-ALGERIENS-lors-de-la-1ere-guerre-mondiale.html>

Bourdieu, P. *La transmission du capital culturel in Darras, Le partage des bénéfices*, Minuit, 1966 in Gérard Mauger, *Capital culturel et reproduction scolaire*, SciencesHumaines.com.

(Dernière consultation le 13/07/2013)

Bruno V. *Promotion sociale des milieux populaires : les immigrés en exemple*, in *Le Monde.fr*. 15.04.2010.

(Dernière consultation le 1/06/2011)

Caubet, D. *C'est une erreur d'avoir supprimé l'épreuve au bac. L'arabe dialectal doit être reconnu*, in *Libération*, 14 mars 2000.

(Dernière consultation le 14/12/2012)

URL

<http://www.liberation.fr/tribune/0101327757>

Chomentowski, M. *Enfants de migrants, locuteurs natifs: une place à trouver*, in *Tréma*, 1 novembre 2010.

(Dernière consultation le 10/10/2011)

URL

<http://trema.revues.org/114>

Christmann, M, Bierry, S. *Le protectorat*. In *Dossier de presse en ligne*, 3 mars 2012.

(Dernière consultation le 15/07/2012)

URL

m.christmann@memorial-alsace-moselle.com, / sabine.bierry@wanadoo.fr

Clerc S. *Les représentations des langues et de la France chez les élèves nouvellement arrivés en France*, in Éducation, École, Didactique, Actes du colloque international *Stéréotypages, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scène. Perspectives interdisciplinaires*, tome III, Paris, L'Harmattan, 2007.

(Dernière consultation le 25/02/2010)

URL

<http://www2.cndp.fr/archivage/valid/132119/132119-16744-21414.pdf>.

Cohen, D. *Les langues chamito-sémitiques*, in *Encyclopædia Universalis*, 2007.

(Dernière consultation le 27/03/2010)

URL

<http://www.universalis.fr/encyclopedie/arabe-monde-langue/>

Coste, D. Moore, D et Zarate, G. *Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes*, Division des Politiques linguistiques, COE, Strasbourg, version révisée 2009.

(Dernière consultation le 20/08/2012)

URL

www.coe.int/lang/fr

Gilbert, C ; Stehli J-S, *Où en sont les beurs ?* In *L'Express.fr*, 08/11/2001

(Dernière consultation le 15/11/2012)

URL

http://www.lexpress.fr/informations/ou-en-sont-les-beurs_646142.html.

Gogolin, I. *Diversités linguistiques et nouvelles minorités en Europe*, Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe - De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue Étude de référence, 2002, p.13-17.

(Dernière consultation le 6/03/2012)

URL

<http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/GogolinFR.pdf>

Houle, R. *Évolution récente de la transmission des langues immigrantes au Canada*, in *Statistique Canada*, recensements de la population, 1981 et 2006, 13.octobre 2011.

(Dernière consultation le 18/01/2012)

URL

<http://www.statcan.gc.ca/pub/11-008-x/2011002/article/11453-fra.htm>

Inspection de l'Éducation Nationale, *Enseignement des Langues et Cultures d'Origine*, in *Site de l'Éducation Nationale*, 03 décembre 2012. (Dernière consultation le 1/01/2013)

URL

www.elco67.site.ac-strasbourg.fr/articles.php?Ing=fr&pg=121

INSEE. Langues, parcours scolaires, éducation et famille, *Les immigrés en France*, édition 2005, p. 56.

(Dernière consultation le 18/07/2013)

URL

http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/ref/immfra05f.PDF

INSEE, *être né en France d'un parent immigré*, in *L'enquête Trajectoires et Origines*, N° 1287, mars 2010.

(Dernière consultation le 18/07/2013)

URL

http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?ref_id=ip1287

Institut Montaigne, *Vaincre l'échec à l'école primaire*, Rapport, avril 2010, p. 22.

(Dernière consultation le 18/07/2013)

URL

<http://www.institutmontaigne.org/fr/publications/vaincre-lechec-lecole-primaire>

Lainey, C. revue scientifique virtuelle, « la contribution de l'école au processus de construction identitaire des élèves dans une société pluraliste », VOLUME XXXIV : 1 – PRINTEMPS 2006, www.acelf.ca

Leclerc, J. *L'arabe*, in *L'aménagement linguistique dans le monde*, 7 septembre 2012

(Dernière consultation le 8/11/2012)

URL

http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/langues/2vital_inter_arabe.htm

Legendre, F ; Charles, F. *Les enseignants issus des immigrations*, in *La lettre de l'éducation.fr*, N° 536, 23 octobre 2006.

(Dernière consultation le 18/07/2013)

URL

<http://www.lalettredeleducation.fr/Florence-Legendre-et-Frederic.html>

Le Pape, L. *L'enseignement de l'arabe en France, vu de tous les points de vue*, in *Calenda le calendrier des lettres et sciences humaines et sociales*, 10 juillet 2012.

(Dernière consultation le 12/08/2012)

URL

<http://calenda.org/209220>

Lüdi, G. *L'enfant bilingue: chance ou surcharge ? Sprachenkonzept Schweiz*, Annexe 8, Université de Bâle.

(Dernière consultation le 18/07/2013)

URL

http://sprachenkonzept.franz.unibas.ch/Annexe_8.html

Lignier, I. *Le système scolaire tend à exclure les enfants de migrants*, in *Le Point.fr*, 07/09/2009.

(Dernière consultation, le 18/7/2013)

URL

<http://www.lepoint.fr/actualites-societe/2009-09-07/le-systeme-scolaire-tend-a-exclure-les-enfants-de-migrants/920/0/374839>.

Mamère, N. *Pourquoi faut-il commémorer l'anniversaire de la révolte des banlieues ?* In *Site de Noël Mamère*, Paris le 23 octobre 2006.

(Dernière consultation le 2/10/2010)

URL

http://www.noelmamere.fr/article.php3?id_article=733.

Mauger, G. *Capital culturel et reproduction scolaire*, in *SciencesHumaines.com*. 09/11/2010.

(Dernière consultation le 27/01/2012)

URL

http://www.scienceshumaines.com/capital-culturel-et-reproduction-scolaire_fr_12504.html

Merckx, I. *Beurs - Français à part entière : les parangons d'une intégration réussie*, in *bladi.net*, 29 janvier 2004.

(Dernière consultation le 10/09/2012)

URL:

<http://www.bladi.net/beurs-francais-a-part-entiere-les-parangons-d-une-integration.html>

Minot, O. *25 ans de marche et toujours pas d'égalité*, un reportage d'Olivier Minot pour Radio Pluriel.

(Dernière consultation le 19/07/2013)

URL

<http://www.mediascitoyens.org/La-Marche-pour-l-egalite-et-contre.html>

Moore D. *Plurilinguisme et École, Paris, Didier, coll. « LAL », 2006* in Clerc, S. *Les langues-cultures, Pour des approches interlinguistiques des langues des élèves nouvellement arrivés en France*, in *diversité ville intégration*, juin 2008, p. 171.

(Dernière consultation le 28/06/2009)

URL

<http://www2.cndp.fr/archivage/valid/132119/132119-16744-21414.pdf>

Moscovici, S. *Comment voit-on le monde? Représentations sociales et réalité*, in *Sciences Humaines*, 09/11/2010.

(Dernière consultation le 26/004/2012)

URL

http://www.scienceshumaines.com/comment-voit-on-le-monde-representations-sociales-et-realite_fr_11718.html

Perrenoud, P. *L'échec scolaire naît de la confrontation entre un univers de différences culturelles et une organisation pédagogique*, in *Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation*, Université de Genève.

(Dernière consultation le 10/07/2013)

URL

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_09.html

Prasse, K-G. *Manuel de grammaire touarègue (tahaggart)*, 1972.

(Dernière consultation le 13/11/12)

URL

http://www.mondeberbere.com/langue/tifinagh/tifinagh_diffsyst.htm

Mathiot, C. *Immigrés : Guéant en échec scolaire*, in *Liberation.fr*, 25 mai 2011

(Dernière consultation le 27/12/2011)

URL

<http://www.liberation.fr/politiques/01012339428-immigres-gueant-en-echec-scolaire>

Prasse, K-G. *Manuel de grammaire touarègue (tahaggart)*, 1972.

(Dernière consultation le 15/04/2008)

URL

http://www.mondeberbere.com/langue/tifinagh/tifinagh_diffsyst.htm

Rondeau, R. *Rachida Brakni le feu sacré*, in *Le Figaro.fr Madame*, 06 juin 2008.

(Dernière consultation le 4/09/2010)

URL

<http://madame.lefigaro.fr/celebrities/rachida-brakni-feusacre-070608-12291>

Sicot, F. *Quelle transmission culturelle pour les jeunes des quartiers de relégation ?* Dossier Jeunes et Intégration, *Empan* 2/2003 (n°50), pp. 38-44.

(Dernière consultation le 10/07/2013)

URL

www.cairn.info/revue-empan-2003-2-page-38.htm.

Site du musée de l'histoire de l'immigration : dossier sur les *Deux siècles d'histoire de l'immigration en France, 1945-1974*. (Dernière consultation le 17/07/2013)

URL

<http://www.histoire-immigration.fr/dix-themes-pour-connaître-deux-siècles-d-histoire-de-l-immigration/emigrer>

Van Dixhoorn, L. *Langues de France : recensement d'un patrimoine linguistique*, in *RFI* Mars 2002.

(Dernière consultation le 5/07/2011)

URL

http://www.rfi.fr/francais/languefr/articles/072/article_285.asp

Veyssiere, A. *Immigration et échec scolaire : Guéant fâché avec les chiffres*, in *Le Nouvel Observateur*, 2001.

(Dernière consultation le 1/08/2013)

URL

<http://www.rue89.com/2011/05/27/immigration-et-echec-scolaire-gueant-fache-avec-les-chiffres-206129?page=3>

Vincent, B. *Promotion sociale des milieux populaires: les immigrés en exemple*, in *Le Monde*, 15. avril 2010.

(Dernière consultation le 1/11/2011)

URL

http://www.lemonde.fr/idees/article/2010/04/15/promotion-sociale-des-milieux-populaires-les-immigres-en-exemple-par-bruno-vincent_1334352_3232.html

www.coe.int/portfolio/fr

INDEX DES NOTIONS

- analyse empirique, *144, 150, 189, 195, 209, 214*
- Beurs, *4, 9, 31, 40, 54, 55, 58, 65, 109, 172, 173, 225, 226, 281, 291*
- bilinguisme, *5, 13, 44, 45, 50, 84, 97, 98, 102, 110, 111, 112, 114, 118, 120, 122, 123, 124, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 143, 146, 172, 175, 179, 180, 189, 194, 198, 228, 230, 232, 234, 238, 264, 278, 282, 285, 288, 296, 297*
- double culture, *4, 42, 62, 75, 134, 157, 175, 191, 193, 200, 201, 202, 203, 204, 216, 218, 240, 246, 266, 274, 277*
- écart, *3, 5, 10, 19, 45, 52, 54, 62, 73, 96, 107, 108, 109, 110, 126, 146, 172, 175, 288*
- échec scolaire, *4, 6, 12, 16, 20, 33, 41, 43, 44, 47, 50, 52, 53, 54, 55, 61, 65, 66, 67, 69, 77, 78, 80, 110, 144, 150, 152, 154, 156, 159, 160, 161, 163, 168, 171, 174, 180, 181, 213, 222, 228, 230, 232, 246, 254, 260, 262, 263, 264, 266, 273, 276, 277, 280, 282, 283, 292, 293, 297, 298*
- famille maghrébine, *4, 5, 45, 76, 119, 121, 206*
- La langue d'origine, *5, 137*
- langue arabe, *27, 86, 90, 92, 94, 103, 104, 113, 124, 130, 134, 152, 170, 174, 185, 186, 195, 198, 204, 206, 238, 270, 271, 293*
- normes, *22, 31, 41, 65, 71, 73, 78, 107, 108, 131, 144, 171, 173, 174, 223, 291*
- Politiques linguistiques, *4, 95, 100, 227, 297*
- rapport au français, *166, 191, 211, 215*
- représentations, *1, 4, 5, 6, 10, 12, 14, 17, 18, 19, 24, 44, 48, 50, 51, 52, 54, 55, 56, 63, 65, 67, 68, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 81, 90, 92, 96, 98, 111, 117, 122, 129, 135, 136, 137, 138, 141, 142, 145, 146, 148, 151, 152, 153, 154, 158, 159, 167, 169, 170, 171, 172, 173, 175, 178, 180, 190, 192, 193, 198, 204, 213, 217, 223, 225, 233, 234, 238, 259, 265, 266, 279, 281, 283, 284, 285, 292, 297*
- réussite
- réussites, *4, 57, 58, 60, 61, 64, 290*
- transmission linguistique, *7, 19, 126, 150, 211, 222*

ANNEXES

QUESTIONNAIRE 1 *CONSACRÉ AU TROIS ENSEIGNANTS*

I) Expérience professionnelle

- 1) Nom/ Prénom
- 2) Depuis combien d'années êtes-vous au service de l'Éducation Nationale ?
- 3) Quel est votre statut ?
- 4) Avez-vous occupé d'autres postes dans le passé ?
- 5) Qu'est-ce qui vous motive dans l'exercice de votre profession ?
- 6) Quels sont les aspects difficiles de votre métier ?
- 7) Estimez-vous que votre formation initiale soit suffisante, inadaptée, insuffisante, autre ? Pourquoi ?
- 8) Qu'est-ce que vous jugeriez utile de revoir aujourd'hui ou pas dans la formation des enseignants et au vu de votre expérience ?
- 9) Quels mots ou phrases pourriez-vous rattacher au métier « d'enseignant » aujourd'hui ? Pourquoi ?

II) Pratique professorale

- 10) Depuis combien d'années exercez-vous en « Réseau Ambition Réussite » ?
- 11) Travailler en ZEP, était-il un choix motivé de votre part ou une obligation (affectation ou autre) ?

- 12) Si c'est un choix légitime, pouvez-vous en exposer les raisons ?
- 13) Qu'est-ce que vous appréciez le plus dans ce cadre de vie scolaire (projets scolaire etc....) ?
- 14) Qu'est-ce qui vous pose le plus de problèmes ou de difficultés ? Expliquez.
- 15) Qu'est-ce qui vous motive le plus dans l'exercice de vos fonctions ?

III) Parcours scolaire : Échec et réussite scolaire

- 16) Quel sens attribuez-vous aux mots « échec » et « réussite » scolaire ?
- 17) Á quelle (s) matière (s) les lieriez-vous davantage ? Pourquoi ?
- 18) Comment pouvez-vous expliquer la **réussite** de jeunes scolarisés dans un établissement classé ZEP ?
- 19) Comment pouvez-vous expliquer **l'échec** de jeunes scolarisés dans un établissement classé ZEP ?
- 20) Pensez-vous que l'on rencontre davantage de difficultés scolaires lorsque l'on est scolarisé en ZEP ou non ? Pourquoi ?
- 21)
- 22) Dénombrer-vous diverses nationalités dans votre établissement actuel ? Si oui, lesquelles ?
- 23) Pensez-vous que l'hétérogénéité des classes en matière de nationalité peut-elle être un facteur d'échec ? Si oui, pourquoi ? Sinon, pourquoi ?
- 24) Á ce titre y-a-t-il selon-vous des visions stéréotypées qui ressortent davantage pour les Français d'origine maghrébine ? Quels stéréotypes ressortent souvent selon-vous ? Pourquoi ?

- 25) Comment expliquez-vous l'échec et les difficultés scolaires que rencontrent certains jeunes Français issus de l'immigration maghrébine à l'école aujourd'hui ?
- 26) Pensez-vous que l'on puisse expliquer de la même façon l'échec ou la réussite scolaire d'autres immigrations provenant d'Asie ou encore des jeunes dont les parents sont réfugiés politiques (tchéchènes par exemple)?
- 27) Pensez-vous que l'école focalise son évaluation sur des compétences académiques, limitées à l'emploi écrit et normé de la langue ?
- 28) Certains enseignants et chercheurs sont d'avis qu'il faille instaurer des cours FLE pour les jeunes Français issus de l'immigration ou non rencontrant des difficultés scolaires ? Êtes-vous de cet avis ? Pourquoi ?
- 29) Les incidences sur les résultats scolaires des Français issus de l'immigration se distinguent-ils davantage dans certaines disciplines ? Lesquelles et pourquoi selon-vous ?
- 30) Pensez-vous qu'il existe une concertation propice entre enseignants et parents pour enrayer l'échec scolaire ? Si oui, pourquoi ? Sinon, pourquoi ? Lesquels ?
- 31) Pensez-vous qu'il y ait une différence entre la réussite d'un Français de plusieurs générations et celle d'un Français récent ?
- 32) Quelles solutions proposez-vous en qualité d'enseignante pour enrayer ce fléau qu'est l'échec scolaire ?
- 33) Les ZEP sont nées en 1982 d'une volonté politique de lutte contre l'échec scolaire, pensez-vous que ce renforcement d'action éducative ait été atout en terme de recul d'échec scolaire, si oui comment, sinon, pourquoi ?
- 34) Pensez-vous que les résultats (et au vu de votre expérience) s'améliorent d'année en année ?

- 35) Pensez-vous que l'échec soit une fatalité, si oui, pourquoi, sinon pourquoi ?
- 36) Francine Best⁴⁴⁷ propose de capitaliser les connaissances (sociologues, chercheurs) des vingt dernières années concernant l'échec scolaire pour trouver des solutions au fléau de l'échec scolaire ? Qu'en pensez-vous ?

IV) Les langues d'origine et leur impact potentiel à l'école

- 37) Selon-vous, quelle est la place des langues et cultures d'origine dans le contexte scolaire français aujourd'hui ?
- 38) Pensez-vous que les professeurs soient préparés dans l'exercice de leur fonction aux divers profils multiculturels et plurilingues qu'offre le paysage linguistique scolaire français du 21^{ème} siècle ?
- 39) Á l'IUFM d'Alsace les enseignants dispensent aujourd'hui aux professeurs stagiaires une Unité d'Enseignement consacrée au thème de la pluriculturalité scolaire ? Pensez-vous qu'elle soit bénéfique et nécessaire ? Si oui, pourquoi, sinon, pourquoi ?
- 40) Pensez-vous que les langues issues de l'immigration maghrébine soient valorisées à l'école ? Si oui, comment l'expliquez-vous, sinon, pourquoi ?
- 41) Anna Lietti (journaliste suisse) s'engage avec passion pour une éducation bi- voire multilingue et multiculturelle dans les écoles. Partagez-vous ce militantisme ? Si oui, pourquoi ? Sinon, pourquoi ?
- 42) Georges Lüdi affirme que le bilinguisme, voire le trilinguisme, appartient au patrimoine de l'humanité ? Qu'en pensez-vous ? Quel avis partagez-vous ?
- 43) Pensez-vous à ce titre que toutes les langues se valent face au bilinguisme à l'école et à son impact sur les résultats scolaires ?

⁴⁴⁷ Ancienne Inspectrice générale de l'Éducation nationale

- 44) Pensez-vous que l'échec scolaire puisse être lié au fait que les élèves s'expriment dans une langue familiale différente du français, en l'occurrence l'arabe ou le berbère ? Si oui, pourquoi, si non pourquoi ?
- 45) Pensez-vous que les langues d'origine puissent avoir un impact ou une incidence quelconque sur le parcours scolaire des jeunes adolescents issus de l'immigration maghrébine ? Qu'en pensez-vous ?
- 46) Que pensez-vous des ELCO d'arabe?
- 47) Avez-vous connu des élèves bénéficiant des ELCO d'arabe dans votre carrière ? Si ce n'est pas des ELCO d'arabe, de quels profils s'agissait-il ?
- 48) Avez-vous déjà été témoin de discussion entre élèves en langues d'origine pendant les cours ou en sortie de classe, ou autre ? Si oui, dans quelles circonstances et en quelles langues ?
- 49) Que pensez-vous des stratégies discursives entre élèves à l'école pendant la récré ou pendant le cours ?
- 50) Si cela s'est passé pendant le cours en avez-vous été personnellement témoin et dans quelle situation (traduction, élève voulant expliquer une consigne à son camarade, autre ?)
- 51) Selon certains enseignants le langage oral maîtrisé par les jeunes de milieu populaire stigmatiserait fortement leurs compétences écrites en langue française des jeunes issus de l'immigration qu'elle soit maghrébine ou non. Êtes-vous de cet avis ? Si oui, pourquoi, sinon, pourquoi ?
- 52) Pensez-vous que la maîtrise du français constitue un atout majeur dans le parcours scolaire des élèves et dans leur réussite ? Pourquoi ?

- 53) Certains chercheurs affirment que certains Français issus de l'immigration arrivent à l'école en situation de grande insécurité linguistique et de sérieuse déficience culturelle. Qu'en pensez-vous ? Comment se manifestent-elles selon vous ?
- 54) Pensez-vous que les interférences entre la langue de scolarité et celles de la famille, la méconnaissance des registres de langues, puissent être des obstacles sérieux à un bon parcours scolaire ?
- 55) Goody affirmait dans « l'oralité et l'écriture » que la langue parlée dans les classes cultivées est inévitablement contaminée par leur familiarité avec l'écriture qui met forcément leurs héritiers en phase avec les réquisits scolaires ? Que pensez-vous de cette affirmation ?
- 56) Pensez-vous que les enseignants participent largement de l'idéal du monolinguisme et de l'unicité de la langue. Si oui, pourquoi ? Sinon, comment ?
- 57) Pensez-vous que le fait d'être bilingue arabe/français ou berbère-français puisse avoir un impact sur la maîtrise du français académique écrit ou oral ?
- 58) Pensez-vous que dans les représentations des enseignants, on puisse légitimement penser que les langues européennes (allemande ou anglaise ou autre) aient une incidence au même titre que les langues issues de l'immigration ?
- 59) Comment expliquez-vous les représentations qui mettent en exergue les effets négatifs des langues de l'immigration pratiquées dans le cadre familial et leur impact dans le contexte scolaire ?
- 60) Pensez-vous que l'on puisse avoir une double culture et une double identité ?

- 61) Comment désigneriez-vous un jeune issu de l'immigration maghrébine aujourd'hui : Un Français, un Arabe (ou Berbère), les deux, autre... Pourquoi ?
- 62) Certains chercheurs attribuent l'échec scolaire au fait que les 2èmes et 3èmes générations vivent une sorte « d'entre-deux » qui nuit à leur réussite, qu'en pensez-vous ?
- 63) Quelle est l'impression que vous donnent vos élèves ou l'un de vos élèves de ce point de vue ?
- 64) Le sociologue Temime Emile affirme que les jeunes issus de l'immigration sont familiarisés dès leur plus jeune âge avec la "migration linguistique", ils sont « plus confiants que leurs camarades de même origine socio-économique à s'emparer de la parole en langue étrangère ». Qu'en pensez-vous ?
- 65) Êtes-vous de l'avis que l'école contribue à la construction des identités grâce à sa connaissance et multiplicité des héritages culturels et linguistiques variés dont les élèves sont porteurs. ? Si oui, pourquoi, sinon, pourquoi ?
- 66) Les programmes y contribuent-ils selon-vous ? Comment et avec quels types d'enseignants ? Quelle (s) formation, voire stages pratiques ?

V) Questions sociétales et culturelles

- 67) Que signifie selon-vous le terme « intégration » ?
- 68) Le terme « insertion » vous paraît-il plus approprié ? Si oui, pourquoi ? Sinon, pourquoi ?

- 69) Pensez-vous qu'il soit aujourd'hui objectif de parler de l'intégration des jeunes Français issus de l'immigration maghrébine ? Si oui, expliquez, sinon, pourquoi ?
- 70) Les Anglo-Saxons appellent les jeunes issus de l'immigration des « third culture », des enfants d'une troisième culture, êtes-vous de cet avis ? Avez-vous une opinion précise sur le sujet ?
- 71) Que pensez-vous de certains chercheurs qui pensent qu'aujourd'hui nous sommes face à une République « métissée » ? Êtes-vous de cet avis, si oui pourquoi, sinon pourquoi

QUESTIONNAIRE 2 CONSACRÉ AUX ÉLÈVES

A) Éléments biographiques

A.1) *Éléments généraux concernant l'informateur*

Nous allons commencer par parler un peu de toi et de ton entourage

- 1 Comment t'appelles-tu ?
- 2 Où es-tu né(e) ?
- 3 Tu habites-où actuellement ?
- 4 Tu as toujours habité dans cette commune, tu t'y sens bien ?
- 5 Est-ce que tu as une matière préférée ? Laquelle ? Pourquoi ?
- 6 Est-ce qu'il y a une matière que tu n'aimes pas du tout ? Pourquoi ?
- 7 Est-ce que tu aimes bien aller à l'école ou non ? Pourquoi ?

A.2.1) *Éléments biographiques concernant le réseau familial*

A.2.1) *Mère*

- 8 Et ta mère, elle a à peu près quel âge ?
- 9 Est-ce que tu sais où elle est née ?
- 10 Est-ce que ta mère travaille ou non ?
- 11 Est-ce que tu sais si ta mère parle plusieurs langues ?
- 12 Lesquelles ?
- 13 Avec qui utilise-t-elle ces différentes langues ? Dans quelles situations ?
- 14 Est-ce qu'elle a une langue qu'elle préfère parler ?
- 15 Laquelle ?

A.2.2) Père

- 16 Et ton père, il a à peu près quel âge ?
- 17 Et tu sais où il est né ?
- 18 Est-ce que ton père travaille actuellement ?
- 19 Est-ce que tu sais si ton père parle plusieurs langues ?
- 20 Lesquelles ?
- 21 Avec qui utilise-t-il ces différentes langues ? Dans quelles situations ?
- 22 Quelle est la langue qu'il préfère parler ?

A.2.3) Fratrie

- 23 Est-ce que tu as des frères et sœurs ?
- 24 Sont-ils plus jeunes ou plus âgés ?
- 25 Est-ce qu'ils font encore des études ou ils travaillent ?
- 26 Est-ce que tu sais quelles langues ta sœur/ton frère savaient parler en arrivant à l'école maternelle ?
- 27 Est-ce qu'il vous arrive de faire les devoirs ensemble ?

A.2.4) Grands-parents

- 28 Est-ce que tu as encore des grands-parents maternels et/ou paternels ?
- 29 Si c'est le cas, où habitent-ils ?
- 30 Tes grands-parents te parlent en quelle(s) langue(s) ?
- 31 Entre eux ils se parlent en quelle(s) langue(s) ?
- 32 Et avec tes parents, ils parlent en quelle(s) langue(s) ?
- 33 Est-ce que tu les vois régulièrement ?

A.3 Compréhension des habitudes

Parlons un peu de tes loisirs

34 Qu'est-ce que tu aimes faire durant tes loisirs ? (sport, musique, cinéma, lecture...internet, télé, ou autre).

35 Est-ce qu'il t'arrive de lire parfois ?

36 Quel type de livres ? En quelles langues ? Dans quelle type de bibliothèque vas-tu les chercher (CDI, LIBRAIRIE, AUTRE?) ?

37 Tu te souviens du premier livre que tu as acheté ou que tu as lu ? Lequel ?

38 Aimes-tu lire ?

39 Comment t'est venu le goût de la lecture ?

40 Est-ce que tu lis parfois des journaux ou magazines ?

41 Est-ce que tu lis parfois des revues, de magazines ou d'articles sur Internet ?

42 Est-ce que tes frères et sœurs lisent aussi ? Est-ce qu'ils t'encouragent à lire ou non ?

43 Que pensent ta famille et ton entourage des livres en français, en arabe/(ou en d'autres langues que tu empruntes (si tu les empruntes): est-ce qu'ils sont d'accord ou pas ? Ont-ils un avis à ce sujet ?

44 Est-ce qu'il t'arrive de visiter des sites Internet arabes, lesquels ?

45 Et tes mails, sms, tu les écris en quelle langue ?

44 T'arrive-t-il de les écrire dans une autre langue que la langue française ?

45 Fais-tu des mélanges parfois ?

46 Est-ce que tu peux me donner un exemple en arabe ou français ou les deux ?

47 Les profs disent souvent que les sms ça pose des problèmes de français, est-ce que t'es d'accord ?

48 Tes parents ça leur arrive d'envoyer des sms ou pas ?

49 Est-ce qu'il t'arrive fréquemment de regarder les programmes paraboliques en langue arabe, anglaise, allemande ou autre (ou en d'autres langues) ? Comprends-tu ce qui se dit ?

50 Est-ce qu'il t'arrive d'écouter des stations de radio autres que les stations françaises ? Si oui lesquelles ? Si non, pourquoi ?

B) Biographie linguistique et pratiques des langues

B.1) *Éléments biographiques concernant l'informateur*

On va parler maintenant de toi, de ton entourage et de la manière dont vous utilisez les langues.

51 Quelle est la 1^{ère} langue que t'a su parler quand t'est arrivé à l'école ?

52 Est-ce que tu sais ce que veut dire qu'une langue maternelle ?

53 Selon toi, quelle est ta langue maternelle ?

54 Et tes parents lorsqu'ils se parlent entre eux ils utilisent quoi comme langue ?

55 Est-ce que ça t'énerve parfois quand tu les entends parler arabe ou français ? Si oui pourquoi ?

56 A la maison ton père et ta mère te parlent en quelle(s) langue(s) ?

57 Et toi tu réponds en quelle(s) langue (s) ?

58 Lorsque tu es très énervé(e), tu parles en quelle langue ?

59 Tu parles quelle langue pendant la récré avec tes amis ?

60 Que représente la langue arabe pour toi (si pas de réponse choisir) ? La culture/l'identité/la religion, une belle langue, une chose étrangère, une chose vue positivement ou négativement ? Rien.

61 Que pense ta famille, ton entourage, les voisins, les profs les copains.... de cette langue ?

- 62 Pendant les cours de LV1/LV2 en quelle langue traduis-tu naturellement ?
- 63 Tu penses que ton français est plutôt bon, moyen, pas très bon, autre ?
- 64 En quelle langue fais-tu le récit de ce qui se passe à l'école à tes parents ?
- 65 Est-ce qu'il t'arrive d'avoir honte de parler l'arabe à l'extérieur, devant les gens, voire même d'entendre parler cette langue par autrui ?
- 66 Est-ce qu'il t'arrive parfois d'inventer des mots nouveaux ? lesquels ?
- 67 Est-ce que tu préfères parler le français ou l'arabe (ou une autre langue) ?
- 68 Qu'est-ce qui te semble le plus difficile à apprendre : l'arabe ou le français ?
- 69 Qu'est-ce que tu connais comme mots en arabe ?
- 70 Est-ce que tu sais lire et écrire l'arabe ? Si non aimerais-tu l'apprendre, pourquoi ?
- 71 Que représente cette langue pour toi ? (si pas de réponse choisir) toute ton histoire, ta vie, tes origines, celles de tes parents ? Autre.
- 72 Est-ce que tu penses que c'est important d'écrire et lire le français et l'arabe ?
- 73 Est-ce que tu penses que c'est bien de parler plusieurs langues ?
- 74 On dit souvent aujourd'hui que c'est un avantage de parler au moins deux langues, qu'est-ce que tu en penses ?
- 75 Tout le monde dit que l'anglais c'est une langue internationale, tu penses qu'elle est plus importante que l'arabe ?
- 77 est-ce que tu sais ce que veut dire « être bilingue » ?
- 78 est-ce que tu penses être bilingue ?
- 79 est-ce qu'il t'arrive de t'emmêler les pédales avec toutes les langues que tu connais ?

80 Est-ce qu'il t'arrive d'expliquer un mot (ou expression) français à tes parents

81 Quelle (s) langue(s) aimerais-tu transmettre à tes enfants ?

82 Dans quelle (s) langue (s) t'exprimes-tu en Algérie ou Maroc quand tu vas en vacances ?

83 Si tu avais eu l'opportunité de prendre l'arabe en LV1 au collège, est-ce que tu l'aurais choisi ? Pourquoi ?

C Statuts et stratégies d'apprenants

C.1 Généralités

84 Que représente l'école pour toi : le laisser choisir (puis lui proposer ce panel si pas de réponse ?) réponse :

La culture/ le passeport pour la réussite/ les copains/ la modernité/ la liberté/ l'ennui/ Une perte de temps ? (autres?)

85 Est-ce qu'à ton avis c'est important de réussir à l'école, ou pas ? Pourquoi ?

86 Comment est perçue la réussite ou l'échec scolaire en général autour de toi et à l'école ? Toi, que penses-tu des élèves qui ne travaillent pas à l'école ? Qui se fichent de leur réussite et qui veulent travailler très vite ?

87 Que pensent tes parents de ta réussite scolaire (ou ton échec, le cas échéant) ? Est-ce qu'ils sont fiers ? Plutôt déçus ? Pourquoi ?

88 Est-ce que tes parents assistent au conseil de classe ? Pourquoi ?

89 Est-ce que tes parents ou tes frères et sœurs t'aident à faire tes devoirs ?

90 Est-ce que tes parents savent en quelle 3^{ème} (ou autre classe et ce que tu étudies en langue 2 +option) tu es actuellement, et dans quelle filière tu souhaites t'inscrire l'an prochain ?

91 Est-ce qu'ils comprennent le principe des filières ?

92 Est-ce que tes parents et toi vous parlez de l'école, voire du dernier livre que tu as lu à la maison, durant le repas etc.....

93 Est-ce que tes parents vérifient ton relevé de notes régulièrement ? Est-ce que tu leur montre souvent tes notes ou pas ?

94 Que souhaitent tes parents pour ton avenir, quel métier ils voudraient te voir exercer un jour ?

95 Comment vois-tu ta vie dans l'avenir (avec ou) sans diplôme en tant que future mère (ou père), professionnellement ?

96 Quel type de diplôme ou de formation ? Un CAP, un BEP, le BAC, une licence, un diplôme d'ingénieur, une grande école réputée, un concours, une formation professionnelle (infirmière, éducatrice, prof...), un métier manuel ?

97 Est-ce que tu penses que l'école est obligatoire pour réussir dans la vie ?

98 Qu'est-ce que ça veut dire pour toi réussir dans la vie ? Tu peux me donner des exemples de personnes qui ont réussi dans la vie ?

99 Est-ce que tu penses que tu mets toutes les chances de ton côté pour réussir à l'école ?

Biographie et pratiques culturelles

100 Est-ce que tu sais ce que cela veut dire d'avoir deux cultures ?

101 Est-ce que tu penses que tu as deux cultures ?

102 Est-ce que tu penses que c'est un avantage ou non d'avoir une double culture, ou pas ?

103 Toi, personnellement, tu veux qu'on te reconnaisse comme un Algérien ou un Français ou les deux ?

- 104 Est-ce que t'es Algérien, Français ou les deux ?
- 105 Est-ce que c'est un avantage selon toi ?
- 106 Y-t-il des activités culturelles qui sont organisées dans ton quartier ?
Lesquelles ?
- 107 Y a-t-il un Centre culturel dans le quartier ? Vous arrive-t-il d'y aller en famille et d'y célébrer des fêtes culturelles ou autres ?
- 108 Est-ce que tu sais ce que ça veut dire être « Beur » ?
- 109 Que penses-tu de ce mot?
- 110 Est-ce que tu connais les fêtes traditionnelles de tes parents ?
- 111 Est-ce que tu y participes ? Est-ce que ça te rend fier de pouvoir les fêter avec eux ?
- 112 Est-ce que t'aime bien aller en vacances en Algérie ? Comment ça se passe ? Tu y vas souvent ?
- 113 Est-ce que t'as déjà entendu parler de l'enseignement des langues et cultures d'origine : ELCO
- 114 Tu en penses quoi?

QUESTIONNAIRE 3 DEDIE AUX JEUNES ADULTES

I) Biographie personnelle

Sexe :

➤ F

➤ M

1) Ton âge :

2) Pays de naissance

➤ Algérie, Maroc, Tunisie

➤ France

Autre, nom du pays :

3) Dans quel pays ton père est-il né ?

○ Algérie, Maroc, Tunisie

France

➤ Autre, nom du pays :

4) Dans quel pays ta mère est-elle née ?

Algérie, Maroc, Tunisie

➤ France

Autre, nom du pays

6) Est-ce que ton père travaille, si oui dans quel domaine ?

7) Est-ce que ta mère travaille, si oui dans quel domaine ?

8) Dans quelle ville/commune habites-tu ?

9) Quel est ton dernier diplôme obtenu ?

10) Quel métier exerces-tu ?

11) Êtes-tu marié(e), fiancé ?

○ Oui

o Non

12) Si tu es marié(e), dans quel pays ton conjoint(e) est-il né(e) ?

13) As-tu des enfants, si oui combien ?.....

14) As-tu des frères et sœurs, si oui combien ?

15) Est-ce que tu as encore des grands-parents maternels et/ou paternels ?

16) Si c'est le cas, où habitent-ils ?

17) Quelles sont les fréquences de tes visites dans le pays d'origine de tes parents?

a. Plus d'une fois par an

b. Une fois par an

c. Une fois tous les deux ans

d. Une fois tous les trois ans ou plus

II) Biographie culturelle

18) Aujourd'hui, certains jeunes issus de l'immigration maghrébine et nés en France jouissent d'une double culture. Penses-tu que celle-ci ait pu jouer un rôle dans ta vie ? (une richesse, voire une passerelle sur le plan de ton parcours scolaire et professionnelle) ? Si oui, pourquoi, sinon pourquoi ?

19) Certains pensent qu'il faut abandonner sa culture familiale pour mieux « s'intégrer », et toi qu'en penses-tu?

20) Penses-tu qu'il soit primordial de conserver, voire transmettre les cultures et langues de ses parents ? Si oui pourquoi ?

21) Penses-tu qu'il faille vivre conformément aux mœurs et coutumes d'origine ou que l'on puisse concilier deux cultures différentes à la fois ?

- 22) Se comporter en conformité avec sa propre culture d'origine peut-il nuire à la bonne intégration à l'école (pour le bien-être des enfants, au travail etc.) ?
- 23) Si les communautés issues de l'immigration de 1^{ères} générations cessent de s'exprimer en arabe ou berbère avec leurs enfants vont-elles selon toi perdre une partie de leur identité ?
- 24) Penses-tu que la société française ait une perception négative des langues et cultures arabo-berbères ? Si oui, pourquoi selon toi ?
- 25) Penses-tu qu'il y a une trop grande différence culturelle entre celle de tes parents et la française ? Si oui pourquoi ? Si non pourquoi ?
- 26) Penses-tu que cette différence culturelle et linguistique a pu être déterminante dans la perception des choses vue par tes parents (traditions, cultures et langues d'origines, définition de la démocratie et de la laïcité) et dans les décisions et les repères (mixité, coutumes, méconnaissances d'autres langues et cultures) qu'ils ont pu prendre au quotidien ?
- 27) Ton futur époux (Nadia et Hayat), tu l'aimerais Français, Arabe, Beur, autre ???? ?

III) Pratiques linguistiques

- 28) Quand tu es entré à la maternelle, dans quelle langue savais-tu t'exprimer ?
- 29) Quelle est la première langue dans laquelle tu as su t'exprimer ?
- 30) Dans quelle langue t'exprimais-tu à la maison avec ton père ?
- 31) Dans quelle langue t'exprimais-tu à la maison avec ta mère ?
- 32) Dans quelles langues t'exprimais-tu avec tes frères et sœurs ?
- 33) Quelle (s) langue (s) parle ta maman ?
- 34) Quelle (s) langue (s) parle ton papa ?
- 35) Tes parents ont-ils fait le choix de te transmettre une ou des langues durant ton enfance, si oui lesquelles, sinon pourquoi ?

- 36) Tes grands-parents te parlent (ou parlaient) en quelle (s) langue (s) ?
- 37) Entre eux ils se parlent (ou parlaient) en quelle (s) langue (s) ?
- 38) Les vois-tu encore régulièrement aujourd'hui ?
- 39) Comment estimes-tu parler le français : très-bien, couramment, bien, moyennement ?
- 40) Comment estimes-tu parler l'arabe ou le berbère, très-bien, couramment, bien, moyennement ?
- 41) Que représente l'arabe pour toi ?
- 42) Que représente le français pour toi ?
- 43) Durant ta scolarité en LV1 ET LV2 en quelles langues traduisais-tu spontanément ?
- 44) Est-ce que tu sais lire et écrire l'arabe ? Si, oui pourquoi, sinon, le regrettes-tu et pourquoi ?
- 45) Est-ce que tu penses que c'est important de savoir lire et écrire le français et l'arabe ? Pourquoi ?
- 46) Est-ce que cela t'énerves parfois d'entendre ta famille ou de parfaits inconnus à l'extérieur parler arabe ? Si oui, pourquoi, sinon, pourquoi ?
- 47) Est-ce que tu penses avoir un accent quand tu parles français ?
- 48) Dans quelles circonstances te l'a-t-on fait remarquer ?
- 49) Lorsque tu parles le français avec qui le parles-tu ?
- 50) Est-ce qu'il y a des sujets de conversation qui sont particulièrement liés au français ?
- 51) Est-ce que tu penses que c'est bien de parler plusieurs langues, est-ce que cela peut apporter quelque chose à son parcours social et professionnel ?
- 52) Quelles (s) langues parles-tu lorsque tu vas en vacances dans le pays de tes parents ? Pourquoi ?

- 53) Peux-tu dire aujourd'hui que tu sois bilingue ?
- 54) Est-ce qu'il y a d'autres personnes qui ont joué un rôle soit en faveur du français soit en faveur de l'arabe ou du berbère ?
- 55) Certains pensent que pour « bien parler français » il faut abandonner sa langue familiale, qu'en penses-tu ?
- 56) Quelle (s) langue(s) penses-tu transmettre à tes enfants un jour ?
- 57) Si on te demandait quelles sont tes langues aujourd'hui que dirais-tu ?
- 58) Penses-tu qu'à la maison, les parents doivent s'atteler à parler leurs langues ou penses-tu au contraire que cela peut nuire au français ?
- 59) Lorsque tu t'adresses à tes parents, en quelle langue le fais-tu à la maison, où au téléphone ou lors de visite si tu veux en couple ?
- 60) Dans quelles situations penses-tu parler l'arabe ? (travail, maison, autre ?)
- 61) Avec qui t'adresses-tu généralement en arabe en dehors du cercle familial ?
- 62) T'a-t-on déjà fait des remarques du fait que tu mélanges deux langues (si c'est le cas) ? Lesquelles ?
- 63) En quelle langue (s) t'adresses-tu aujourd'hui avec tes frères et sœurs ?
- 64) En quelles (s) langues parles-tu à tes amis français ou connaissances issues de la même communauté ?
- 65) En quelles (s) langues parles-tu à tes grands-parents restés au pays, ou vivant en France ?
- 66) En quelle (s) langue (s) penses-tu penser au quotidien ? (à l'université, au travail, en vacances etc.) ?
- 67) T'es t-il déjà arrivé de rêver en arabe ou dans une autre langue ? Si oui, laquelle ?

- 68) Dans quelles (s) langues préfères-tu t'exprimer spontanément lorsque tu es stressé, énervé, lorsque tu racontes une histoire captivante ou encore lorsque tu parles de politique à un ami ? En arabo-berbère/français ou les deux, voire une autre langue ?
- 69) Aimes-tu lire ? En quelles (s) langues, à quelle fréquence et dans quel objectif ?
- 70) T'arrive-t-il d'écrire dans une autre langue que le français (journal intime, chanson ou autre) ? Si oui, depuis quand et dans quelle langue ??
- 71) Peut-on affirmer aujourd'hui que tu comprends parfaitement, partiellement ou pas du tout l'arabe ou le berbère ?
- 72) Te sens-tu bilingue ? Si oui, qu'est-ce qui te permet de l'affirmer ?
- 73) Quelles (s) langues prévois-tu (transmets-tu, pour notre informateur Farouk qui a déjà une petite Maya de 9 mois) de transmettre à tes enfants ? Explique ton choix.
- 74) Penses-tu que les langues arabo-berbères soient de belles langues ?
- 75) Peut-on affirmer selon toi par exemple que l'arabe soit une langue de prestige ou plutôt une langue morte comme l'affirment certains (en parlant de l'arabe littéral ou le berbère qui ne se transmet qu'oralement) ?
- 76) Te sens tu Arabe, Français, les deux ?
- 77) Pourquoi te sens-tu davantage Arabe, Français ou autre ? Est-ce parce que tu parles arabe (ou berbère) ou parce que tu te sens musulman (ou autre) ou pour une autre raison, parce que tu as été élevé comme une Arabe ?
- 78) Dans quelles situations particulières as-tu pu réellement affirmer ta personnalité en qualité de « Français » ou « Arabe » ou autre ? Ou au contraire, dans quelles circonstances les autres ont-ils rappelé ton identité ?

IV) Normes linguistiques

- 79) Selon toi, peut-on dire qu'il existe un « bon » et un « mauvais » français ? Qu'est-ce que c'est ?

80) Penses-tu que l'école joue dans l'élaboration du « bon français » ?

V) Réseau social

81) Ton cercle d'amis est davantage constitué de Français issus de plusieurs générations, de Français issus de l'immigration maghrébine, les deux ou autre ?

82) Dans tes temps libres as-tu le loisir de fréquenter des associations où tu as l'opportunité de rencontrer des Algériens, Marocains ou Tunisiens ?

83) Cela te tient-il à cœur ? si oui pourquoi ? Sinon pourquoi ?

84) Es-tu membre d'une association française voire d'un club français ? Si oui lequel ? Sinon pourquoi ?

85) Quelles sont les valeurs prônées chez les jeunes communautés franco-arabes que tu ne retrouves pas forcément chez les Français et vice versa ?

86) Favorises-tu la compagnie ou l'amitié (au vu de ta maturité) d'un Beur ou d'un Français (non issu de l'immigration) ? Pourquoi ?

VI) Parcours scolaire et professionnel

87) Quels sont tes diplômes ou formation ?

88) Quel métier ou études exerces-tu aujourd'hui ?

89) D'où t'es venue l'envie pour les études (question adressée à Nadia seulement) ?

90) As-tu bien vécu tes années collège et lycée ? Si oui pourquoi, sinon, pourquoi ?

91) Penses-tu avoir été un (e) bon(ne) ou mauvais(e) élève ? Pourquoi ?

- 92) Avec le recul, penses-tu avoir obtenu l'orientation que tu souhaitais lorsque tu étais collégien(ne) et lycéen(ne)? Si oui pourquoi, sinon, pourquoi ?
- 93) Certaines personnes se sont-elles opposées à tes vœux d'orientation ? Qui et pourquoi ?
- 94) As-tu dans ton parcours rencontré des professeurs qui comme Azouz Begag sont avérés êtres de véritables modèles dans leurs parcours ? As-tu un exemple de situation concrète ?
- 95) Penses-tu avoir réussi tes études aujourd'hui ? Si oui, pourquoi, sinon pourquoi ?
- 96) Comment expliques-tu ta réussite (ou ton échec le cas échéant) ?
- 97) Si tu avais le pouvoir quelles solutions proposerais-tu pour enrayer le fléau de l'échec scolaire ?
- 98) Penses-tu que ta double culture a pu être une richesse dans ton cursus scolaire et ton parcours ou qu'au contraire cela a été un véritable fardeau pour toi ? Peux-tu donner des exemples concrets ?
- 99) Penses-tu aujourd'hui que tes parents, voire tes frères et sœurs aient fortement contribué à ta réussite (ou échec) en participant aux réunions parents-professeurs, conseils de classe ? etc ?
- 100) Qui est-ce qui est intervenu dans tes orientations ?
- 101) Comment peux-tu expliquer tes résultats scolaires ?
- 102) Penses-tu avec le recul que tes parents aient été trop exigeants ou au contraire trop laxistes au regard de ton parcours ? Pourquoi ?
- 103) T'arrive-t-il de leur reprocher des choses en lien avec tes études comme « *c'est votre faute, c'est à cause de vous que je n'ai pas fait ce métier, on était beaucoup à la maison, j'aurais pu devenir médecin etc.* »

- 104) Discutiez-vous de l'école durant vos repas de famille ? De quelle façon et sur quoi ?
- 105) Certains parents appellent le LEP « l'école des ânes », penses-tu que tes parents connaissent le principe des filières ? Comment ?
- 106) Le fait que tes parents connaissent les filières ou non a-t-il été déterminant dans ton cursus et ta réussite ou échec ? Si oui, pourquoi, sinon, pourquoi ?
- 107) Penses-tu qu'aujourd'hui que tes parents soient fiers de ton parcours scolaire et professionnel ? Si oui, pourquoi, si non pourquoi ?
- 108) Leur arrivent t-ils de te faire des remarques à ce sujet du genre « *si tu m'avais écouté, j'aurais aimé que tu sois médecin....* » ??
- 109) Globalement peut-on dire aujourd'hui que ton parcours scolaire ou ton grade actuel correspondent et coïncident avec les objectifs que tu t'étais fixé lorsque tu étais en 3^{ème} au collège ou au lycée en terminale (années d'orientation charnières). Si oui, pourquoi, sinon pourquoi ?
- 110) As-tu des regrets aujourd'hui ? Lesquels ? Pourquoi ?
- 111) Est-ce que tu penses que l'école est obligatoire pour réussir dans la vie ?
- 112) Si tu pouvais donner des conseils à des jeunes affirmant que « l'école ne sert à rien car même avec des diplômes on ne trouve pas de travail », que leur dirais-tu ?
- 113) Qu'est-ce que cela veut dire pour toi réussir dans la vie ?
- 114) As-tu un exemple concret de réussite ?
- 115) Comment qualifierais-tu ton enfance aujourd'hui ?
- 116) Qu'est-ce qui t'a le plus marqué dans ta vie dans ton parcours scolaire et/ou professionnel ?

VII) Informations complémentaires

- 117) Quelles sont tes passions ?

- 118) Aimes-tu lire ?
- 119) Quel (s) genre(s) de livres ou journaux ?
- 120) Tu lis en quelles (s) langues ?
- 121) Comment t'es venu le gout de la lecture ?
- 122) Es-tu engagé(e) dans une action politique et/ou syndicale ? Dans quel but ?
- 123) Si tu t'y intéresse à quel niveau ? National, régional, international ?
- 124) Si tu devais citer un homme politique français ou autre qui te marque particulièrement lequel (ou laquelle) serait-il (elle) ?
- 125) C'est quoi être français aujourd'hui pour toi ?
- 126) Que penses-tu du mot « intégration » ? L'associer systématiquement aux jeunes de 2^{ème} génération et à leurs familles est-il encore envisageable pour toi aujourd'hui ?
- 127) Est-ce que le mot « insertion » te conviendrait mieux ? Si oui pourquoi ? Sinon, que proposerais-tu ?
- 128) Que penses-tu des qualificatifs « Beur » et « beurette » ?
- 129) Que penses-tu de l'Enseignement des Langues et Cultures d'Origine d'arabe (ELCO) ?
- 130) En as-tu bénéficié durant ton enfance et adolescence ?

QUESTIONNAIRE 4 *CONSACRÉ À MESSAOUDA*

I) Biographie personnelle et professionnelle

- 1) Nom/prénom ?
- 2) Âge ?
- 3) Où êtes-vous né (e) ?
- 4) Où avez-vous grandi ?
- 5) En quelle année êtes-vous arrivé en France ?
- 6) Dans quelles circonstances ?
- 7) Êtes-vous mariée ?
- 8) Á quel âge vous êtes-vous marié (e)?
- 9) Dans quel pays vous-êtes vous marié(e) ?
- 10) Vos parents habitent-ils en France ou résident-ils en Algérie ?
- 11) Dans quel pays sont nés vos parents ?
- 12) Dans quel pays résident-ils aujourd'hui s'ils vivent encore ?
- 13) S'ils résident en France, est-ce en Alsace ?
- 14) Combien avez-vous d'enfants ?
- 15) Comment s'appellent-ils et où sont-ils nés ?
- 16) Est-ce que vous travaillez, si oui dans quel domaine ? Sinon, pourquoi et depuis combien de temps ?
- 17) Avez-vous toujours travaillé ? Si oui, pourquoi, sinon pourquoi ?
- 18) Avez-vous connu des périodes de chômage ?
- 19) Lors de votre arrivée en France dans quel type de logement avez-vous vécu ?
- 20) Quel(s) métier(s) a exercé votre mari dans le passé ?
- 21) Quel métier exerce-t-il aujourd'hui ?

22) Á quelle fréquence rentrez-vous en Algérie ?

II) stratégies linguistiques :

23) Quelle (s) langue (s) parlez-vous aujourd'hui ?

24) Quelles langues parliez-vous lorsque vous viviez en Algérie ?

25) De quelle (s) façon (s) avez-vous appris le français en Algérie (si c'est le cas) ?

26) Comment avez-vous appris l'arabe ?

27) Comment avez-vous appris le français ?

28) Dans quelle langue scolaire avez-vous été scolarisée ?

29) Avez-vous rencontré des difficultés de compréhension de la langue française lorsque vous êtes arrivés en France ? Si oui pourquoi, sinon, pourquoi ?

33) Peut-on dire aujourd'hui que vous parlez très-bien, bien, plutôt moyennement ou pas bien le français ? Pourquoi ?

34) Dans quelles langues lisez-vous ?

35) Quel genre de livre ou magazine aimez-vous lire ?

36) Regardez-vous la télé ? Si oui, quelles sont vos programmes préférés ? En quelles langues ? Pourquoi ?

37) Avez-vous des amis ? Si oui, sont-ils d'origine maghrébine, française, les deux, ou autre ?

38) En quelles (s) langues vous parlez-vous ?

39) Pensez-vous avoir une ou deux cultures (voire plus) ? laquelle ou lesquelles ?

III) Pratiques langagières dans le réseau familial et éducatif des enfants.

40) Combien d'enfants avez-vous ?

- 41) Avez-vous des petits enfants ?
- 42) Où sont nés vos enfants ?
- 43) Où sont nés vos petits-enfants ?
- 44) Combien de filles et garçons ?
- 45) Quel âge ont-ils ?

Vos enfants et petits enfants ont-ils été tous scolarisés en France dès la maternelle ? Si oui? pourquoi ?

- 46) Sinon, dans quelle ville ou pays ?
- 47) Quelle (s) langue (s) parlent-ils selon-vous ?
- 48) Quelle est la 1 ère langue avec laquelle vous avez communiqué avec vos aînés ?
- 49) Est-ce que vous avez effectué le même choix de transmission de langue pour votre aîné et votre cadette ? Si oui Pourquoi ? Sinon pourquoi ?
- 50) Quelle (s) langue (s) première (s) ont-ils utilisés en arrivant à l'école maternelle ?
- 51) Comment et pourquoi avez-vous décidé de transmettre l'arabe ou le français ?
- 52) En quelle (s) langue se parlaient vos enfants durant leur enfance et adolescence ?
- 53) En quelle (s) langue leur parliez-vous ?
- 54) En quelle (s) langue leur parlait leur père ?
- 55) Quelle (s) langue(s) transmettent vos enfants à vos petits-enfants ?
- 56) Dans quelles situations parlez-vous l'arabe ?
- 57) Dans quelles situations parlez-vous le français ?
- 58) Vous arrive-t-il de parler les deux langues simultanément ? dans quelles situations ?

- 59) Certains pensent que les enfants issus de l'immigration sont des enfants coupés de leurs ailes, et vous quel(s) noms leurs donneriez-vous ?
- 60) Aujourd'hui, vos enfants et/ou petits enfants lisent et écrivent-t-ils l'arabe, ou non ? Si oui, pourquoi ? Sinon, le regrettez-vous ?
- 61) Que pensez-vous des parents qui par facilité, commodité ou par choix stratégique décident de transmettre uniquement le français ?
- 62) Que pensez-vous des parents qui par facilité, commodité ou par choix stratégique décident de transmettre uniquement l'arabe ?
- 63) Pensez-vous que vos enfants s'expriment très-bien, bien, assez-bien, insuffisamment en français ?
- 64) Et vous pensez-vous parler très-bien, bien, assez-bien, insuffisamment le français ?
- 65) Considérez-vous que vos enfants soient arabes, maghrébins, français, les deux, autre, pourquoi ?
- 66) Et vous, pensez-vous être arabe, maghrébine, française, les deux, autre, pourquoi ?
- 67) Et votre mari, pensez-vous que de son vivant il se soit plutôt senti arabe, maghrébin, français, les deux, autre, pourquoi ?
- 68) Quelles valeurs essentielles pensez-vous avoir transmis à vos enfants ?
- 69) Quelles valeurs inculquées par vos parents n'avez-vous pas transmis par choix ?
- 70) Est-ce que vous avez donné une éducation différenciée à vos enfants ? Où pensez-vous avoir transmis les mêmes valeurs aussi bien aux filles qu'aux garçons ? Pourquoi ?

- 71) Pensez-vous que dans les générations à venir les langues arabo-berbères se maintiendront, ou au contraire qu'elles sont vouées à la disparition dans le cadre de leur transmission en France ? Pourquoi à votre avis ?
- 72) Qui est responsable, selon-vous ? (choix : les parents, l'école, la société, autre.) Pourquoi ?
- 73) Est-ce grave selon vous ou non ? Pourquoi ?
- 74) Est-ce que vos enfants travaillent aujourd'hui ?
- 75) Dans quel domaine travaillent-ils ?
- 76) Vous évoquent-ils leurs expériences sociales et professionnelles ?
- 77) Si oui, Pensez-vous qu'ils s'épanouissent dans l'exercice de leur fonction ? Si oui, pourquoi ? Sinon, pourquoi ?
- 78) Pensez-vous avoir élevé vos enfants plutôt à la française, à l'arabe, les deux, autre ? Pourquoi ?
- 79) Vos enfants ont-ils une culture franco-arabe, arabe, maghrébine, française, autre ?

IV) Parcours éducatif

- 80) Avez-vous été à l'école, si oui dans quel (s) pays ?
- 81) Jusqu'à quel âge avez-vous été scolarisé ?
- 82) Etes-vous titulaire d'une formation ? (certificat d'études, bac ou autre ?)
- 83) Où et quand en avez-vous bénéficié ?
- 84) Estimez-vous avoir suffisamment étudié ou auriez-vous étudié davantage ? Si oui pourquoi, sinon pourquoi ?
- 85) Avez-vous déjà bénéficié d'une formation en France ou en Algérie (qualification, remise à niveau ou autre ?)
- 86) Par qui et comment vous a-elle été proposée ?
- 87) Que pensez-vous de l'école française ?

- 88) Pensez-vous que vos enfants ont réussi leurs études, si oui pourquoi ?
Sinon, pourquoi ?
- 89) Pensez-vous que l'école soit importante pour réussir dans la vie ? Si oui, pourquoi ? Sinon, pourquoi ?
- 90) Certaines personnes pensent que les enfants issus de l'immigration sont plus souvent en échec à l'école que les Français de souche, qu'en pensez-vous ?
- 91) Pensez-vous que l'école soit le seul passeport pour la réussite ?
- 92) Si un professeur vous avait conseillé de ne parler qu'en français à vos enfants durant leur scolarité, auriez-vous suivi ses conseils ? Si oui, pourquoi ? Sinon, pourquoi ?
- 93) Quelles études ou formation vos enfants ont-ils suivis ?
- 94) Pensez-vous que c'était un choix délibéré et libre ou contraint et forcé ?
- 95) Pensez-vous avoir eu une influence dans le choix des études des enfants ?
Si oui, pourquoi ? sinon, pourquoi ?
- 96) Selon-vous, vos enfants ont-ils fait les études qu'ils voulaient entreprendre ? Sinon pourquoi selon vous ?
- 97) Pourquoi selon-vous certains de vos enfants se sont retrouvés en échec scolaire ?
- 98) Pourquoi selon-vous certains de vos enfants se sont retrouvés en réussite scolaire ?
- 99) Est-ce que vous les aidiez à faire leurs devoirs le soir à la maison ? Si oui pourquoi, sinon, pourquoi ?
- 100) Quels conseils donneriez-vous à vos enfants si vous pouviez revenir en arrière ?
- 101) Est-ce que vos enfants vous reprochent certaines choses aujourd'hui, concernant votre implication ou non à l'école, mais également au niveau linguistique (de ne pas leur avoir appris l'arabe ou le français) ? Pourquoi ?

- 102) Expriment-ils des souhaits et/ou des regrets aujourd'hui concernant leurs études ? Si oui, pourquoi ? Sinon, pourquoi ?
- 103) Vous reprochent-ils aujourd'hui d'avoir été absente voire trop impliquée dans leurs études par exemple ?
- 104) Est-ce que vous assistiez aux conseils de classe de vos enfants dans le passé ? Si oui pourquoi, sinon, pourquoi ?
- 105) Avez-vous influencé le choix de vos enfants dans leur orientation scolaire ? Si oui, comment ? Sinon, pourquoi
- 106) Pensez-vous avoir été en mesure de résoudre les difficultés scolaires rencontrées par vos enfants dans le passé ? Si oui, pourquoi ? Sinon, pourquoi, qu'est-ce qui vous en a empêché ?
- 107) Si vous pouviez revenir en arrière qu'est-ce que vous feriez pour la réussite de vos enfants que vous n'avez-pu faire à l'époque ?
- 108) Pensez-vous qu'ils aient des regrets au niveau scolaire qui ont eu une répercussion au niveau professionnel ?
- 109) Pensez-vous que les filles réussissent mieux que les garçons ? Si oui, pourquoi ? Sinon, pourquoi ?
- 110) Chez vous qui a le mieux réussi à l'école, les filles ou les garçons, pourquoi, selon-vous ?
- 111) Quels conseils donneriez-vous à de jeunes parents qui font face à la scolarité de leurs enfants aujourd'hui ? Que faut-il éviter ?
- 112) Pensez-vous que si on ne parle qu'arabe à la maison de l'enfance à l'âge adulte on ne peut pas réussir à l'école ?
- 113) Les langues et culture arabes et/ ou maghrébines devraient-elles avoir la même place à l'école que les autres langues étrangères enseignées comme l'anglais et/ou l'allemand.
- 114) Pensez-vous qu'il soit dommage de ne pas apprendre l'arabe à l'école comme une langue vivante ?

- 115) Vos enfants ont-ils suivis des cours d'arabe durant leur enfance ?
Pourquoi ? Dans quel lieu ? (mosquée, association, collège, ELCO autre).
- 116) Que pensez-vous de ces institutions où il est possible d'apprendre l'arabe ?

V) Projet migratoire

- 117) Depuis combien d'années vivez-vous en France
- 118) Etes-vous arrivée en France dans le cadre du regroupement familial ?
- 119) Avec quels membres de votre famille êtes-vous arrivée en France ?
- 120) Vous étiez combien à la maison ?
- 121) A quel âge avez-vous commencé à travailler et où ?
- 122) Avec le recul, qu'est-ce qui a été le plus dur pour vous lorsque vous avez quitté l'Algérie ?
- 123) Comment désigneriez-vous cette période aujourd'hui ?
- 124) Pour quelles raisons votre mari a-t-il émigré à l'époque ?
- 125) Quels types de difficultés avez-vous rencontré lors de votre arrivée en France ?
- 126) Envisagez-vous de rentrer un jour définitivement au pays, si oui pourquoi, sinon, pourquoi ?
- 127) Aujourd'hui, quelles sont les raisons qui vous poussent à rester en France après toutes ces années vécues ici ? (enfants, habitude, autre).
- 128) Au vu de votre parcours, avez-vous certains regrets concernant votre histoire migratoire : famille restée au pays, votre parcours personnel, le parcours scolaire et professionnel de vos enfants, autre ?
- 129) Pensez-vous être intégrée, insérée aujourd'hui ? Si oui, pourquoi ? Sinon, pourquoi ?
- 130) Pensez-vous être de culture, française, arabe, les deux, autres ?
- 131) Pensez-vous que vos enfants aient réussi leur vie ? Si oui, pourquoi ? Si non pourquoi ?

- 132) Auriez-vous préféré que vos enfants épousent un Français, Algérien, autre ? Pourquoi ?
- 133) Pensez-vous avoir réussi votre vie ? Si oui, pourquoi, sinon,
- 134) Pensez-vous avoir une double vie entre ici et ailleurs ? Si oui, pourquoi, sinon, pourquoi ?
- 135) Qu'est-ce que vous souhaiteriez le plus à vos enfants ?
- 136) Quelles valeurs essentielles pensez-vous ne pas avoir transmis à vos enfants ?
- 137) Si vous aviez le choix, revivriez-vous la même histoire ou non ? Qu'auriez-vous changé, modifié ?
- 138) Pensez-vous avoir évolué personnellement, si oui, sur quels points ? Professionnel, intellectuel, privé ? Si non pourquoi ?
- 139) Aujourd'hui, quel est votre pays, la France ou l'Algérie ? Pourquoi ?

VI) Informations complémentaires

- Comment qualifieriez-vous votre enfance, belle, dure, autre, pourquoi ?
- Comment qualifieriez-vous l'enfance de vos enfants, belle, dure, autre, pourquoi ?
- Est-ce que vous pensez que votre histoire débutée en Algérie ait pu avoir des répercussions sur votre façon de transmettre ou non certaines valeurs à vos enfants ?
- Qu'est-ce qui vous a le plus marqué durant votre vie en France ? choqué ?
- Pensez-vous avoir faits des sacrifices dans votre vie, lesquels ?
- Pensez-vous avoir réussi dans la vie ? Si oui, pourquoi, sinon pourquoi ?
- Défendez-vous une cause qui vous tient à cœur ?
- Avez-vous une passion ? laquelle ?

QUESTIONNAIRE 5 *FOCUS-GROUP*

ENTRETIEN MENÉ AVEC SOULEIMAN ET YASMIN

YASMIN 6ème de père marocain et de maman turque et SOULEIMAN 4ème de parents marocains : profils /échec

I) Rapport à la norme du français scolaire

- 1) Qu'est-ce qu'un enfant en réussite scolaire pour vous ?
- 2) Qu'est-ce qu'un enfant en échec scolaire pour vous ?
- 3) Qu'est-ce que bien parler français pour vous ?
- 4) Y a des auteurs qui disent que les enfants qui parlent « arabe » ou « turc » à la maison risquent de mal maîtriser le français « écrit » parce qu'il y a *des différences entre la langue de la famille et celle de l'école*, vous êtes d'accord ?
- 5) Est-ce que quelqu'un qui parle mal français selon vous vient forcément des cités ?
- 6) Selon vous, est-ce que l'école peut-être un remède à cela ?
- 7) Y'en a qui disent que certains enfants sont en « risque » d'échec scolaire parce que leurs parents sont pauvres, habitent une cité ou parce qu'ils sont immigrés, vous en pensez quoi ?

II) Langues et origines socioculturelles

- 8) D'après une étude les jeunes issus de l'immigration maghrébine comme vous ne sont pas « des Français pas comme les autres », vous êtes d'accord avec cela ?
- 9) Dans quelles situations vous sentez-vous davantage comme un Marocain ou Turc, à l'école, en voyage, autre ?

- 10) Dans quelles situations ou circonstances vous sentez-vous davantage comme un Français ?
- 11) Avoir un accent (régional, étranger, des cités) nuit-il à une bonne maîtrise du français pour vous ?
- 12) Peut-on être porteur d'une autre culture et être Français à la fois ?
- 13) Y'a des chercheurs qui disent que vous êtes des jeunes entre deux cultures et deux langues, celle de vos parents et celle du pays où vous êtes nés, vous êtes d'accord ou vous avez un autre avis ?
- 14) Est-ce que cette double culture peut jouer un rôle positif ou négatif à l'école selon vous ?
- 15) A la maison, les immigrés et enfants d'immigrés, ils devraient plutôt parler français, arabe, les deux, autre et pourquoi ?
- 16) Justement, les immigrés et enfants d'immigrés ils devraient vivre selon les coutumes françaises ou bien ils peuvent vivre avec leurs propres mœurs et coutumes, si oui, pourquoi ?

III) Transmission et conscience linguistique

- 17) Que pensez-vous du fait que vos parents vous parlent souvent arabe ou turc quel avis avez-vous ?
- 18) Cette situation de bilinguisme et de biculturalité joue-t-elle selon vous un rôle dans votre cursus scolaire et a-t-elle ou a-t-elle eu des conséquences ?
- 19) En Suède « *Tous les enfants qui ont une autre langue d'origine que le suédois ont droit à l'enseignement de leur langue d'origine. Cette langue doit être la langue qu'ils parlent à la maison. L'enseignement de la langue d'origine n'est pas obligatoire, mais nous le recommandons car la recherche démontre que les enfants qui savent bien leur langue d'origine ont plus de facilité à apprendre une nouvelle langue* ». Vous en pensez quoi?

Dounia ATIG

Être au carrefour de deux langues et de deux cultures: le possible impact sur le parcours scolaire de Français issus de l'immigration maghrébine des 2èmes et 3èmes générations

Résumé

Ce travail de thèse met en avant l'influence potentielle ou réelle que peuvent exercer les langues allogènes arabo-berbères chez les Français de descendance Nord-Africaine dans les champs scolaires et extrascolaires français contemporains. Il met en lumière les continuités et ruptures avérées entre la culture prônée par l'institution scolaire et celle (s) valorisée (s) par l'univers familial. Il questionne le rapport entre les conditions socioculturelles effectives des familles maghrébines en mettant en lien une théorisation plurifactorielle : l'éveil aux langues (arabe/berbère dialectal standard oral) et la maîtrise nécessaire et suffisante du français dans le parcours scolaire des descendances. Il confronte et discute ces thèses en mettant en exergue le déficit-handicap *versus* avantage. Il focalise son attention sur certaines réflexions et regards portés sur les pratiques langagières bilingues, l'évolution des représentations des idiomes dits *minorés*, sans faire fi du phénomène communément désigné comme *l'écart* ou *norme linguistique*.

Pour tenter d'obtenir des éléments de réponse à notre question de recherche, tout en se basant sur divers travaux de recherche, cette étude s'appuie sur un corpus qui rassemble dix huit entretiens réalisés majoritairement en Alsace entre 2009 et 2010, consacrés à des collégiens et à des adultes français issus de la communauté ethnolinguistique maghrébine. Il rapporte leurs discours sur les pratiques linguistiques dans un cadre familial, scolaire et professionnel face aux représentations de trois enseignants Français autochtones.

Mots-clés: représentations, langues, arabe, berbère, réussite, échec scolaire, rapport au français, langue d'origine, beurs, transmission linguistique, bilinguisme, double culture, normes, écart, politiques linguistiques

Summary

This doctor thesis shows the imaginary or real influence that the Berber-Arabic languages can have in the contemporary French school and extraschool fields. It highlights the continuities and breaks between the culture praised by the school institution and the one(s) valued by the family background. It asks questions about the relationship between the actual sociocultural conditions of North-African families by linking a multifactorial theory: the awakening to languages (Arabic / Berber oral standards dialect) and the necessary and sufficient fluent knowledge of French in the school of the offspring. It compares and discusses these views, by highlighting the disability deficit versus the benefit. It focuses its attention on some thoughts and opinions towards bilingual language practices, the evolution of representations of languages called underestimated languages, being aware of the phenomenon commonly referred to as the linguistic distance or standard language. In order to get some answers to our research question, by relying on various studies, this thesis is based on a corpus that includes eighteen interviews mostly led in Alsace between 2009 and 2010, dedicated to secondary school pupils and adults from the French North African ethno-linguistic community. It highlights their speech and language practices in a family setting, academic and professional versus representations of the native French teachers.

Keywords: representations, languages, Arabic, Berber, success, Academic failure, report in French, native language, Beurs (French young people of North-African origins), linguistic transmission, bilingualism, dual culture, standards, distance, language policies



UNIVERSITÉ DE STRASBOURG

ÉCOLE DOCTORALE DES HUMANITES (ED520)
EA 1339 (LILPA)

THÈSE présentée par
Dounia ATIG
Soutenue le : 7 octobre 2013

Pour obtenir le grade de : **Docteur de l'Université de Strasbourg**
Discipline / Spécialité : Sciences du langage

**Être au carrefour de deux langues et de deux cultures :
le possible impact sur le parcours scolaire de Français issus de
l'immigration maghrébine des 2èmes et 3èmes générations**

Tome II RETRANSCRIPTIONS

THÈSE dirigée par :

Mme BOTHOREL-WITZ Arlette Professeur émérite, Université de Strasbourg

RAPPORTEURS :

Mme VARRO Gabrielle

Professeur, Université de Versailles

M. AKINCI Mehmet-Ali

Professeur, Université de Rouen

AUTRES MEMBRES DU JURY :

M. HUCK Dominique

Professeur, Université de Strasbourg

ENTRETIEN 1

GHISLAIN LHOMMEAU PROFESSEUR D'ANGLAIS

2010

I) Expérience professionnelle

10) Nom/ Prénom

GHISLAIN LHOMMEAU

11) Depuis combien d'années êtes-vous au service de l'Education Nationale?

Huit ans en comptant mon année de stagiaire.

12) Quel est votre statut ?

Je suis professeur certifié titulaire.

13) Avez-vous occupé d'autres postes dans le passé ?

Non, c'est mon premier vrai travail en tant que professeur, avant j'étais étudiant.

14) Qu'est-ce qui vous motive dans l'exercice de votre profession ?

Alors, c'est né d'abord, de l'intérêt pour la matière, l'anglais, après c'est quelque chose que j'voulais faire depuis que chui en 4^{ème}, après une fois que j'étais dans l'exercice j'ai envie de dire c'est quand même la relation avec les élèves, heu..., sentir qu'on peut avoir un impact dans leur vie, le retour même si c'est infime, l'envie d'être un bon prof, c'est un peu abstrait mais c'est quand même ça qui me fait peut-être avancer.

15) Quels sont les aspects difficiles de votre métier ?

Alors heu...le système, le système d'éducation, j'dis souvent que c'est pas les élèves les plus pénibles, en tout cas au stade où j'en suis c'est vrai qu'au début du métier c'est les élèves qui sont difficiles mais une fois qu'on s'est installé c'est plus le cas, c'est vraiment les système, on se rend compte qu'on est pris par le système éducation et une société qui sont beaucoup plus forts que nous

et avec toute la bonne volonté du monde et les efforts qu'on peut entreprendre, nous en tant que professeurs et bien on peut pas toujours offrir des solutions à certains élèves, que..., on est obligé de les faire entrer dans des cases, heu, pour moi c'est c'est qui y a de plus frustrant, heu, je dis souvent que c'est qui a de plus dur dans mon métier c'est l'année de 3^{ème} où on est obligé de les orienter et on a rien à leur proposer, on est obligé de les mettre dans des filières en sachant qu'ils n'ont pas envie d'y être, ça c'est terrible et après bon y a l'ingratitude du métier, la perception par les gens c'est-à-dire que quand tu dis que je suis prof les gens tout de suite se permettent de pas t'juger mais en tout cas, comment dire, déjà d'imaginer comment je fais mon métier où de m'donner des conseils quoi, et puis l'ingratitude de certains élèves, effectivement c'est difficile, toi de donner beaucoup d'efforts et en face de rien recevoir, y a certains élèves pour qui ça marche et pour beaucoup on se rend compte que le problème y vient, il est tellement gros de leur côté que nous on y peut rien, voilà ! C'est la sensation d'échec parfois qui est difficile

16) Estimez-vous que votre formation initiale soit suffisante, inadaptée, insuffisante, autre ? Pourquoi ?

J'aurais quelle est insuffisante, mais en même temps parce que moi j'ai l'impression que mon métier je l'ai appris sur le tas, c'est au fil des années, en faisant des erreurs, voilà en m'remettant en question c'est comme ça que je suis devenu un meilleur prof, à mes yeux en même temps la formation elle est nécessaire, elle m'a quand même aidé, la première année surtout elle est rassurante, mais c'est vrai qu'elle est pas très adaptée parce qu'on va vous donner euh, le souvenir c'est déjà au niveau du calendrier, on va vous donner des documents pour préparer notre première heure de cours, notre première heure de cours était déjà passée donc, on a fait ça à la rentrée, donc j'ai eu des formations qui correspondaient pas à nos attentes c'est par exemple enseigner en classe européenne, j'pense que quand on est stagiaire c'est pas notre souci quoi, c'est pas notre problème, où corriger le brevet. J'pense que c'est qui faudrait ce serait accès sur comment tenir une classe, comment évaluer, ça c'est difficile j'pense, c'est qui est important aussi quand on débute c'est de pouvoir échanger, on a souvent l'impression d'être seul face à nos difficultés et ce qui peut aider c'est d'se rendre compte que tous les professeurs ont plus ou moins les mêmes difficultés, donc ça en formation c'est important, donc elle insuffisante, mal adaptée mais en même temps elle a le mérite d'exister quoi !

17) Qu'est-ce que vous jugeriez utile de revoir aujourd'hui ou pas dans la formation des enseignants et au vu de votre expérience ?

Bien j'ai déjà un peu répondu, heu, moi ce qui me semble important ce serait de l'échelonner sur plusieurs années, déjà en amont avant de prendre les classes, par exemple une semaine pleine avant la rentrée pour vraiment bien anticiper les cours avec plusieurs types d'intervenants et puis mettons sur deux ans, sur deux ou trois ans, alors moi c'est sûr que j'ai eu deux ou trois jours, l'année où j'étais titulaire, ça s'appelle la formation des néo-titulaires où finalement les journées ne portaient pas sur grand-chose, alors peut-être oui l'échelonner différemment, alors pas forcément sur le contenu mais la façon de se positionner en tant que prof, oui rassurer le prof, c'est quand un prof sera rassuré qu'il pourra être un bon prof, plus que le contenu alors on a passé un examen sur nos compétences sur les langues et sur la matière, ça j pense que c'est plus à prouver, non vraiment il faut insister sur la pédagogie, pas sur le contenu des cours, enfin à mon avis !

18) Quels mots ou phrases pourriez-vous rattacher au métier « d'enseignant » aujourd'hui ? Pourquoi ?

Remise en question et bienveillance

II) Pratique professorale

Depuis combien d'années exerces-tu dans ton établissement classé non ZEP ?

Depuis sept ans, en fait après mon année de stage, j'ai été nommé sur ce poste.

11) Travailler en ZONE NON ZEP, était-il un choix motivé de votre part ou une obligation (affectation ou autre) ?

C'était un choix légitime.

12) Si c'est un choix légitime, pouvez-vous en exposer les raisons ?

Bein, disons que dans mes vœux d'affectation j'avais inclus les vœux ZEP parce que c'est une stratégie pour rester au niveau géographique puis en sortant de la première année c'était un challenge que je pouvais relever, bon j'ai été affecté dans un collège avec des classes type ZEP et avec des élèves de type excellent ce qui fait que ça donne un mélange assez heureux quoi !!

13) Qu'est-ce que vous appréciez le plus dans ce cadre de vie scolaire (projets scolaire) ?

Heu la mixité très clairement parce que autant les classes d'élites entre guillemets sont reposantes pour le professeur rassurantes dans sa capacité à enseigner parce que c'est vrai que les élèves réussissent facilement, donc c'est nécessaire, autant les classes difficiles quand ça réussit sont beaucoup plus valorisantes, ce sont des élèves qui en général sont beaucoup plus prou à exprimer leur sentiment que se soit en positif ou en négatif donc on a beaucoup plus le sentiment de servir à quelque chose. Pour les bons élèves c'est vrai qu'on se dit qu'ils auraient quelque'un d'autre ce serait pareil, ils sont tellement autonomes. Donc l'impression de faire « la différence », ce sont des élèves souvent très attachants parce qu'en demande de repères de contact avec les adultes. Donc on tisse un lien plus fort qu'avec des élèves très équilibrés qui ont de toute façon leur repère adulte dans leurs familles. Oui, voilà ce que j'apprécie c'est la mixité, et de voir comment ces élèves là, peuvent se côtoyer que ce soit en classe, ou dans la cour. J'trouve quand même que l'école c'est quand même un de ses rôles en plus de l'armée, voilà c'est le dernier endroit où on peut encore avoir une mixité sociale et après dans le monde du travail on se rend compte que les choses sont très compartimentées, donc j'pense que c'est quand même un lieu privilégié pour ça.

14) Qu'est-ce qui vous pose le plus de problèmes ou de difficultés ? Expliquez.

Alors au départ ce qui m'a posé le plus de problèmes c'est les problèmes sociaux des élèves, c'est-à-dire gérer tout l'aspect éducatif et accepter que nous ne sommes pas que des enseignants mais aussi des éducateurs, c'est-à-dire on a tous une conception de notre métier c'est-à-dire nous sommes enseignants pas éducateurs, mais on continue à avoir cette notion, on avance parce que le fait est qu'on est obligés d'être éducateurs pour pouvoir enseigner. Donc ça c'est quelque chose de difficile c'est de devoir se substituer parfois aux parents pour pouvoir enseigner, sans avoir leur légitimité de leur côté, gérer des conflits externes, gérer tout ce qu'ils apportent au collège sans avoir non plus la main dessus, c'est-à-dire tous les problèmes familiaux, sociaux qui sont parfois énormes d'une part parce que j'ai eu un parcours scolaire normal voire privilégié, moi j'avais aucune idée de ce type de difficulté soit des problèmes familiaux soit des problèmes sociaux, ça c'est difficile et puis le poids aussi du groupe, le poids de la « cité », le groupe c'est-à-dire que la cité a tendance parfois à arriver dans le collège avec des conflits, la communauté, des choses à

gérer en classe, voilà, c'est ça qu'y est difficile, gérer l'extérieur dans la classe, quoi !

III) Parcours scolaire : Echec et réussite scolaire

18) Quel sens attribuez-vous aux mots « échec » et « réussite » scolaire ?

J'ai envie d'dire que ce serait par rapport à l'orientation, heu, j'ai envie de dire qu'une réussite scolaire c'est un élève qui a pu choisir son orientation, n'importe quelle orientation, que ce soit en CAP en BEP ou en 2de générale, j pense que l'échec, il est là quand on est obligé de choisir à sa place parce qu'il y a pas d'autre choix et du coup on va prendre des décisions qui vont influencer le reste de sa vie, pour moi ça c'est l'échec, l'échec scolaire c'est aussi quand l'enfant ne croit plus en l'école, ça peut être l'absentéisme, l'absence de confiance dans l'adulte.

19) Á quelle (s) matière (s) les lieriez-vous davantage ? Pourquoi ?

Alors on a tendance à dire que le français est la matière de l'échec, alors y a deux matières qui sont désignées comme indicateurs d'échec et de réussite, ce sont les maths et le français et en général, et j'ai remarqué que souvent le français est la matière de l'échec surtout pour les élèves de ce type d'établissement qui ont pas de culture de l'écrit, donc pas vraiment l'habitude de lire ni d'écrire, qui ont en général un rapport à la langue seulement oral, parfois le français n'est pas leur langue parlée à la maison, donc c'est vrai qu'ils n'ont pas du tout d'autres contacts, le français est utilisé qu'à l'école, donc du coup ça en fait une matière un peu morte, on va dire, alors qu'ils vont parler avec leurs parents uniquement en turc ou en arabe et du coup le français ça va être la langue de l'extérieur donc c'est vrai qu'ils ont pas du tout la même approche et puis souvent le français aussi c'est la première matière de l'abstraction quoi, c'est là où on leur demande effectivement de faire preuve d'analyse et de réflexion en premier et c'est ce qui est le plus dur pour des élèves en difficulté quoi, souvent parce qu'ils se font pas confiance eux-mêmes et quand on leur demande de faire des choix et de réfléchir par eux-mêmes c'est là où ça bloque quoi ! Les matières de la réussite ça dépendra de chaque élève mais y a des matières où les élèves peuvent plus s'exprimer comme art-plastiques, technologie, le sport mais en même temps ce ne sont pas des matières très valorisées. Donc, d'un côté effectivement on remarquera qu'il y a des très bonnes notes en art-plastique en sport ou technologie mais en même temps ce sera pas du tout valorisé parce que lors des conseils de classes certains profs principaux vont faire des moyennes en enlevant ces matières là, j'prends juste les matières brevet ou les matières du bac, donc tout ça est paradoxal quoi !

20) Comment pouvez-vous expliquer la réussite de jeunes scolarisés dans un établissement classé ZEP ?

Heu(5sec) fondamentalement ya des conditions préalables à la réussite, un contexte familial stable, une culture de la réussite, une culture de la valorisation des bonnes notes, j' pense que ca c'est fondamental, j' pense que c'est ça qui va favoriser une réussite, hein, c'est pas automatique, puisque...voilà !J' pense que dans un contexte ZEP ce qui est pris en compte c'est l'écoute, la prise en compte de l'individualité, on va essayer d'adapter à chaque élève, ça passe par les groupes, les classes qui sont moins nombreuses, les heures de soutien, les intervenants qui sont plus nombreux et fondamentalement on va essayer de pallier aussi la faible culture des familles et là l'école apporte un relai à la culture de ces familles, il faut aussi créer des conditions, un cadre de confiance quoi ! ce qui est fondamental c'est que l'enfant sache pourquoi il faut réussir, qu'il soit clair dans son parcours, qu'on lui explique clairement où il va, j' pense que ça passe aussi très tôt sur un travail sur l'orientation, une information sur les filières à venir, un dialogue, il faut aussi qu'il est confiance en l'adulte.

21) Comment pouvez-vous expliquer l'échec de jeunes scolarisés dans un établissement classé ZEP ?

L'échec, ben, les problèmes familiaux, l'absentéisme, le groupe, c'ta dire qu'y a beaucoup de groupe où la culture est dénigrée, c'est mal vu en gros de travailler, voilà ça c'est quelque chose qui est très difficile à combattre, donc il faut que l'enfant est beaucoup d'abnégation et qu'ils soient très sûrs d'eux pour qu'ils aient le courage de choisir la voie de la réussite plutôt que celle du laissé-faire, y a aussi le manque de propositions de la part du système aussi, c'est qu'on veut absolument mettre les élèves dans un moule, on propose un type de formation à des élèves qui soit n'ont pas les capacités, soit qui ont des carences énormes et on a rien à leur proposer, heu, on fait plus redoubler les enfants donc on les laisse dans leur échec, un enfant qui sera déjà à 3 ou 4 de moyenne en 6^{ème} on va le faire passer parce qu'on a pas envie de se le coltiner une année de plus, ça coute cher et on veut le faire sortir du système le plus tôt possible. Alors une fois sortit du système il ne pourra pas avoir une formation correcte pour ensuite avoir un métier valorisant, donc finalement on le conditionne dans un échec, on n'a pas d'alternative. Non, vraiment le problème c'est qu'à force de proposer la même chose à tous les élèves sous prétexte qu'on veut donner la même chance à tout le monde c'est au contraire donner la chance aux élèves qui représentent le modèle qu'on impose, et les autres faut qu'ils sortent par la petite porte, le système est à revoir. A mon avis il faut une individualisation du parcours, revoir le système de classe, le système de parcours sur 4 ans,

pourquoi pas être plus flexible, proposer un parcours selon les points faibles et les points forts de chacun.

22) Pensez-vous que l'on rencontre davantage de difficultés scolaires lorsque l'on est scolarisé en ZEP ou non ? Pourquoi ?

Bein, une ZEP elle est définie selon des indices géographiques et des indices très précis, bein y a une corrélation claire, hein, entre un milieu social défavorisé, qu'est-ce que ça veut dire, ça veut dire, un modèle à la maison, pas de modèle à la maison de réussite, peut-être aussi des conditions de vie difficiles, pas d'endroits où travailler, pas de chambre à soi, des difficulté pour avoir du matériel, y a des problèmes de langues parfois, je dis pas que c'est des difficultés insurmontables, loin de là, mais y a des handicaps, la mixité est pas toujours là et moi je crois beaucoup en la mixité parce qu'elle tire vers le haut et l'homogénéité dans la difficulté tire vers le bas.

23) Dénommez-vous diverses nationalités dans votre établissement actuel ? Si oui, lesquelles ?

Oui, alors principalement turcs, maghrébins surtout marocains, alors quelques pays de l'Afrique et pas mal de pays de l'Est donc Tchétchénie, voilà.

24) Pensez-vous que l'hétérogénéité des classes en matière de nationalité peut-elle être un facteur d'échec ? Si oui, pourquoi ? Sinon, pourquoi ?

Non, je pense pas que ce soit un facteur d'échec, pas du tout, y a pas de déterminisme au contraire c'est dans l'hétérogénéité des origines qu'on pourra créer un environnement qui donne sa chance à tout le monde, voilà, ça donner des modèles de réussite différents, voilà j'ai des exemples de classes hétérogènes où effectivement on se rend compte que les têtes de classes sont parfois d'origine française, parfois d'origine turque et parfois d'origine maghrébine, tout comme ceux qui sont en échec et ça permet au contraire de s'identifier, de voire un modèle de..voilà !je pense que c'est bien, puis ça évite aussi l'effet « ghettoïsation », les élèves en sont très...à l'affût de ça, ils ont pas du tout envie d'être ghettoïsés, ils ont très intelligents, ils comprennent tout de suite le mode de fonctionnement et comment ont été créés les classes, ils mettent des termes beaucoup plus crus « les classes poubelles », donc c'est important de les labelliser et le problème parfois de créer ce genre de classe c'est de créer des communautés avec des élèves qui se parlent entre eux en turc ou en arabe parce que du coup ils créent un noyau, une classe dans la classe.

- 25) Á ce titre y-a-t-il selon-vous des visions stéréotypées qui ressortent davantage pour les Français d'origine maghrébine? Quels stéréotypes ressortent souvent selon-vous ? Pourquoi ?

Non, enfin, non enfin les stéréotypes chacun peut en avoir, mais moi j'ai pas l'impression qu'il y ait, si heu, si sans avoir de langue de bois, c'est intéressant de voir les fratries où les filles seront en général très scolaires très studieuses pas forcément avec des facilités mais en tout cas très studieuses qui se comportent très bien et on va avoir les garçons surtout si c'est le dernier garçon il va être en roue libre, des garçons tout à fait intelligents qui pourraient normalement réussir, à qui on a laissé tout faire, j'ai plusieurs exemples en tête où la sœur aînée est très studieuse et où le dernier est en roue libre et qui est très difficile à cadrer quoi ! Alors si les clichés sont du genre les immigrés ou origine immigrée sont perturbateurs, ce n'est pas forcément le cas parce que on se rend compte que les perturbateurs y a pas d'règle du tout sur les origines après il faudrait plus regarder de manière sociale et culturelle et pour la réussite si on regarde les chiffres y a quand même moins de grande réussite chez les élèves d'origine étrangère, quoi, y en a mais en terme de chiffres y en a moins. Bein par exemple quand il fallait te proposer des élèves en réussite, on a eu du mal à te proposer des garçons, des filles oui, mais des garçons en réussite scolaire, on a eu du mal heu, c'est un constat qu'on a fait.

- 26) Comment expliquez-vous l'échec et les difficultés scolaires que rencontrent certains jeunes Français issus de l'immigration maghrébine à l'école aujourd'hui?

Beaucoup de ces populations maghrébines sont issues d'un milieu social défavorisé avec des conditions de logement difficiles, ce qui entraîne des conditions de travail pour l'enfant difficiles, pas d'exemples de réussite chez les parents où le père travaille beaucoup pour pas grand-chose etc. et puis ya aussi je pense une auto-persuasion que c'est pas possible chez certains, c'est-à-dire dire qu'ils sont quand même dans une représentation d'eux aussi et ce qui est accessible ou pas accessible, effectivement je pense qu'ils voient l'exemple de leur parents autour d'eux et le quartier où y a beaucoup de chômage, donc y a peu d'exemple autour d'eux où il y a de la réussite par l'école de la République, donc ils se rendent pas compte de ce que peut apporter la réussite par l'école et du coup ils se confortent un peu là-dedans. Voilà le seul exemple qu'ils ont autour d'eux c'est d'être le caïd c'est le pouvoir par l'argent mais en étant le caïd en se faisant remarquer, voilà c'est comme ça qu'ils s'identifient, c'est comme ça que je le verrais de l'extérieur. Après y a aussi le sentiment de pas reconnaître l'école de la République comme tel, comme moyen d'ascension pour la vie et le futur parce que eux-mêmes ne se sentent pas acceptés dans la

République parce qu'on se rend compte souvent qu'ils se considèrent pas comme Français alors qu'ils sont nés en France, parfois même leurs parents aussi, qui ne parlent même plus arabe ou très mal et ils sont même pas allés où ils sont peut-être allés une fois seulement en vacance dans le pays quoi mais pourtant ils vont soutenir l'Algérie à la Coupe du Monde, ils vont être Algériens en France, ils dénigreront beaucoup la France et du coup ils ont un rejet aussi de toute autorité française, une fascination morbide pour la police qui représente forcément l'ordre et le pouvoir et par corrélation l'institution scolaire quoi, y a un déni par rapport à tout ce qui est institution française parce que certainement qu'ils subissent la déception de leurs parents ou des grands-parents qui sont venus en France avec plein d'espoir et finalement la confrontation à la réalité a été plus dure que les rêves quoi !

- 27) Pensez-vous que l'on puisse expliquer de la même façon l'échec ou la réussite scolaire d'autres immigrations provenant d'Asie ou encore des jeunes dont les parents sont réfugiés politiques (tchéchènes par exemple)?

Alors moi j'ai du mal à m'exprimer là-dessus parce que ce serait donner crédits à des stéréotypes encore une fois ce serait de dire qu'il y a une culture du travail dans les pays asiatiques, est-ce que c'est le cas j'en sais rien j'ai pas de connaissance de la culture asiatique pour dire ça, ni de la culture maghrébine d'ailleurs, dans les faits, pour les asiatiques ce n'est pas le même type de problème, alors c'est peut-être dû au fait que dans mon établissement y a pas de communautés asiatiques alors y a peut-être l'idée qu'il faut s'en sortir seul heu, je sais pas, pour ce qui est des réfugiés politiques c'est bien pire, ils ont une intégration beaucoup plus difficile que les Français d'origine maghrébine, parce que les enfants de réfugiés politiques ont souvent la langue à apprendre, un alphabet à apprendre, des traumatismes à gérer, une famille éparse c'est-à-dire que souvent ils vivent chez un oncle ou autre, contrairement aux Français d'origine maghrébine qui ont souvent un noyau familial qui est là, ont un soutien ce qui n'est pas le cas des réfugiés politiques parce qu'ils ont encore un autre bagage à gérer. J'me rend compte qu'on a encore moins de solutions à proposer à ce genre de gamins parce qu'ils arrivent de 12 ans de Tchétchénie en écrivant un alphabet cyrillique, on les met dans une classe six mois pour apprendre le français et au bout de 6 mois on les met au collège avec les autres, aucune connaissance de l'histoire française ou du système français, voilà encore une fois moi j'ai aucun exemple de réussite de ce genre d'élèves, c'est terrible, c'est que là clairement on ne leur propose rien. Pour les enfants qui viennent d'Afrique c'est encore autre chose, y a des enfants parmi eux qui n'ont pas été scolarisés qui viennent de pays en guerre, alors on leur demande de s'asseoir pendant une heure et d'écrire, ça c'est encore autre chose, tout ça c'est entre guillemets des facteurs encore aggravants, voilà quoi.

28) Pensez-vous que l'école focalise son évaluation sur des compétences académiques, limitées à l'emploi écrit et normé de la langue ?

Oui, fondamentalement, Bein pour te donner un exemple du collège avec des exercices très formatés avec les langues où la plupart des évaluations sont à l'écrit puis finalement ce qu'on appelle le français le bien commun, celui qui aura des difficultés en français aura des difficultés partout, donc c'est vrai qu'un élève qui part avec ce désavantage de la non-maîtrise de la langue française ça va être très difficile pour lui de réussir ailleurs. Parfois on trouve des élèves qui sont bons en maths et mauvais en français ce qui est vrai en 6^{ème} n'est presque plus vrai en 3^{ème} parce qu'on leur demande de justifier, de faire des démonstrations. L'intérêt d'une évaluation écrite c'est que ce n'est pas cher et qu'on fait passer tout le monde en même temps et faut savoir où sont les priorités, quoi !

29) Certains enseignants et chercheurs sont d'avis qu'il faille instaurer des cours FLE pour les jeunes Français issus de l'immigration ou non rencontrant des difficultés scolaires ? Etes-vous de cet avis ? Pourquoi ?

Oui, c'est ce que nous on met en place quand on le peut sachant que des choses qui sont mises localement dans les établissements, nous on a mis l'an dernier du FLE l'an dernier avec un AE qui était étudiant en Lettres Modernes donc c'était l'opportunité qui a fait que on a décroché quelques heures et on a enlevé certains élèves du cours pendant 1 à 2 heures dans la semaine et ils allaient justement avec cet étudiant. Cette année ce qu'on a fait, alors certains étaient français d'origine étrangère d'autres de nouveaux arrivant qui ont été intégrés en 4^{ème} et en 3^{ème} et ces élèves en fait et ces élèves on a décidé de les faire suivre des cours de 6^{ème} en français de les intégrer au cours de 6^{ème} et on prenait le parti de les extraire du cours, en se disant qu'il valait mieux qu'ils aillent en français plutôt qu'en anglais ou en techno, voilà ! Mais c'est du bricolage local quoi, mais il est clair que si on avait le crédit et le professeur compétent formés pour ça, à mon avis ça ferait la différence avec du coup un aménagement adapté pour ces élèves, parce qu'il y a des élèves avec tellement de difficultés pourquoi on ne pourrait pas les imaginer se concentrer sur certaines matières, adapter un parcours à un élève pourquoi pas ! Est-ce que tous les élèves doivent passer le brevet ça j'en sais rien....

- 30) Les incidences sur les résultats scolaires des Français issus de l'immigration se distinguent-ils davantage dans certaines disciplines ? Lesquelles et pourquoi selon-vous ?

Alors moi j'ai remarqué qu'en langues ils étaient plutôt bons parce que souvent c'est une nouvelle matière, alors le français c'est la matière de l'échec c'est fondamental là c'est criant et par corrélation la SVT et l'histoire-géographie, alors l'histoire, est-ce que c'est parce que là y a une prépondérance du français, le fait qu'il faut lire beaucoup de documents, comprendre, beaucoup de rédactions demandées mais est-ce que c'est pas aussi un décrochage, le sentiment de pas appartenir à une culture française, du coup un manque d'intérêt face à l'histoire de la France où la géo mais si le programme brasse plusieurs pays c'est vrai que le programme est très focalisé sur la France, là aussi je sais pas, peut-être qu'en amont il faudrait travailler sur le sentiment d'appartenance de ces enfants à la France.

- 31) Pensez-vous qu'il existe une concertation propice entre enseignants et parents pour enrayer l'échec scolaire ? Si oui, pourquoi ? Sinon, pourquoi ? Lesquels ?

On rencontre beaucoup de parents démunis qui ont souvent déjà perdu la main sur leurs enfants ou alors des parents qui ont lâché prise, ils vont vous tenir un discours et derrière les actes suivront pas ou encore certains qui se désintéressent complètement du parcours scolaire de leurs enfants. De plus en plus, moi j'me rends compte qu'on ne pourra régler les problèmes qu'avec l'enfant, souvent on ne peut plus compter sur les parents, parce que les parents sont souvent eux-mêmes en souffrance, parfois ils fuient et ils ont peu du jugement qu'on pourrait porter sur eux, ils ont très peur en fait de passer pour de mauvais parents, du coup on a beaucoup de parents qu'y répondent pas au téléphone, donc du coup l'enfant n'a pas de pression à la maison et c'est encore plus difficile d'avoir une prise sur lui, alors c'est pas le cas tout le temps mais bon.

- 32) Pensez-vous qu'il y ait une différence entre la réussite d'un Français de plusieurs générations et celle d'un Français récent ?

Tout dépend de sa situation, si on prend un bon Alsacien avec des drames familiaux, il sera plus enclin à l'échec social alors que des enfants de parents marocains médecin qui seraient venus exercer leur métier en France, j'ai l'exemple au collège, et bien les enfants auront une scolarité tout à fait normale même excellente, à priori, non je pense pas que ce soit ça qui soit déterminant, ce qui est déterminant c'est le contexte social et le contexte familial.

- 33) Quelles solutions proposez-vous en qualité d'enseignant pour enrayer ce fléau qu'est l'échec scolaire ?

Bon, j'en déjà un peu parlé, c'est d'essayer de sortir de la voie unique, je pense qu'à force de mettre dans la tête des gamins que tout le monde doit réussir son bac ou son brevet, l'échec au bac et l'échec au brevet est vécu comme un traumatisme alors qu'il y a pleins d'autres alternatives, alors je pense qu'il faudrait sortir du système par niveau parce qu'y a dit que tous les enfants progressent en même temps, j pense qu'il faudrait repenser ce parcours sur 4 ans peut-être à l'américaine, j'en sais rien, en travaillant par validation d'acquis plutôt que par sanctions de non acquis. Le problème avec le Bac c'est que c'est à la fois un plafond et un seuil soit t'a le bac soit t'as pas le bac, c'est tout ou rien. J'pense qu'il faudrait créer un seuil tout à fait réalisable que tout le monde atteindrait et ensuite créer des paliers. Y a cette grosse échéance comme ça, c'est bon ou pas bon, y a pas d'alternative.

- 34) Les ZEP sont nées en 1982 d'une volonté politique de lutte contre l'échec scolaire, pensez-vous que ce renforcement d'action éducative ait été atout en terme de recul d'échec scolaire, si oui comment, sinon, pourquoi ?

Bein si y avait pas ça j'pense qu'on irait vers l'explosion, que ce soit satisfaisant je ne pense pas mais que ce soit nécessaire ça s'est clair, j'ai du mal à imaginer un collègue ZEP avec des classes à 30, 3 assistants d'éducation etc., donc là on pourrait imaginer ce qu'est le décrochage scolaire effectivement, ça ralentit au moins l'échec, et puis qu'est-ce qu'on considère être une ZEP aussi parce que finalement y a beaucoup de collègues qui ne rentrent pas dans les classes ZEP, on sait aussi que pour être ZEP il faut demander à être ZEP beaucoup de collègues ne demandent pas à être ZEP parce que c'est souvent des volontés politiques locales qui ne veulent pas avoir de stigmatisation d'un quartier ou d'une ville c'est le cas à « B » qui a le profil ZEP mais qui n'a pas les crédits ZEP parce que cette ville a déjà le profil difficile etc et le maire refuse qu'il y ait cette demande de ZEP, en même temps tout ça c'est au détriment des élèves quoi, donc il faudrait savoir aussi qui gère ça, j'ai pas toutes les réponses.

- 35) Pensez-vous que l'échec soit une fatalité, si oui, pourquoi, sinon pourquoi ?

Non, faut pas penser que l'échec est une fatalité même si souvent on est tenté de le croire parce qu'on a l'impression qu'il y a comme un déterminisme social, si on fait un raccourci, y a quand même un déterminisme « culturel » mais je pense qu'il faut bien regarder les choses, il faut pas faire de raccourci, non en tout cas y a pas de fatalité mais une systématisation de l'échec ça c'est sur. Y a des

décisions prises je pense par des gens qui sont pas sur le terrain, je pense qu'on s'attaque pas au vrai problème, on pose des pansements, on coupe par ici pour acheter par là, on fait beaucoup d'effets d'annonce, de plus en plus on gère l'éducation nationale comme une grande entreprise, on calcule maintenant les élèves par classe avec une calculatrice, c'est pas que le Ministère de l'Education Nationale qui doit gérer ces problèmes c'est la ville, c'est la Santé, c'est en amont qu'il faut les gérer. Tant que ces gamins ne croiront pas dans l'école, s'ils n'ont pas d'exemple, une diversité autour d'eux, si on les ghettoïse, une fois rentrés dans leurs cités, et nous en tant que professeurs on a pas d'actions là-dessus.

- 36) Francine Best⁴⁴⁸ propose de capitaliser les connaissances (sociologues, chercheurs) des vingt dernières années concernant l'échec scolaire pour trouver des solutions au fléau de l'échec scolaire ? Qu'en pensez-vous ?

Oui ça peut toujours être bien, on est plus ou moins conscients de ce qui va pas, il faudrait définir le « on », il faudrait que ça parte des professeurs et des élèves et non l'inspecteur ou de l'académie, il faut valoriser les connaissances des professeurs et des élèves sur le terrain qui ont un travail très pertinent.

IV) Les langues d'origine et leur impact potentiel à l'école

- 37) Selon-vous, quelle est la place des langues et cultures d'origine dans le contexte scolaire français aujourd'hui ?

Euh pas très grande, certains collèges offrent une langue culture d'origine en option, très peu de collèges, sachant que c'est un choix stratégique de la part de certains collèges, ça fait souvent peur de proposer une section turque ou une section arabe parce que ça veut dire que ça va faire un appel aux élèves de cette origine là et donc ça fait peur au chef d'établissement et donc même si je devrais pas le dire, à l'ouverture de mon collège la décision de prendre portugais plutôt que turc pour éviter une stigmatisation du collège, la encore y a beaucoup de travail à faire du côtés des administrations des parents d'élèves après y a des cours de religion et certains élèves sont venus nous montrer des calligraphies, une d'entre elles avait apporté un Coran, voilà, elle avait montré aux autres élèves un petit peu ce qu'elle savait, un peu de sa culture, vraiment je pense qu'elle avait beaucoup apprécié, ce sont des petites choses comme ça, mais concrètement ce que propose l'éducation nationale y a rien, puisqu'ils sont un peu obligés de venir élèves lambda avec les mêmes cours les mêmes

⁴⁴⁸ Ancienne Inspectrice générale de l'Education nationale

programmes, tout le monde parle français et puis voilà, on est censé complètement effacer leur histoire personnelle.

- 38) Pensez-vous que les professeurs soient préparés dans l'exercice de leur fonction aux divers profils multiculturels et plurilingues qu'offre le paysage linguistique scolaire français du 21^{ème} siècle?

Non pas du tout.

- 39) Á l'IUFM d'Alsace les enseignants dispensent aujourd'hui aux professeurs stagiaires une Unité d'Enseignement consacrée au thème de la pluriculturalité scolaire? Pensez-vous qu'elle soit bénéfique et nécessaire ? Si oui, pourquoi, sinon, pourquoi ?

Oui totalement parce que moi j'ai pas su adapter mon enseignement par rapport au profil des élèves aussi parce qu'on est dans des conditions où on est censé faire cours à un groupe, c'est très difficile de faire de la pédagogie différenciée mais si on peut avoir tous les discours que l'on veut dans la mise en pratique donc c'est sûr ce serait utile d'avoir quelques outils parce que ça aiderait quelques élèves clairement, alors j'arrive pas à l'analyser mais j'ai quand même l'impression que les Turcs ont plus de facilité avec l'anglais que ceux qui parlent arabe par exemple, c'est quelque chose que j'ai remarqué, ils ont des reflexes qui viennent plus vite et ils comprennent plus vite, voilà !

- 40) Pensez-vous que les langues issues de l'immigration maghrébine soient valorisées à l'école ? Si oui, comment l'expliquez-vous, sinon, pourquoi ?

Si elles sont valorisées, Bein non pas du tout, on les reconnaît même pas finalement, j'ai pas l'impression qu'à un moment on leur donne l'occasion de parler arabe, je pense pas qu'ils aient un terrain d'expression de ce côté-là, parce qu'il y a vraiment une volonté de ne faire aucune différence, alors c'est peut-être pour de très bons prétextes d'égalitarisme pour conformer tout le monde à un modèle mais c'est quoi ce modèle, qui a défini ce modèle ?

- 41) Anna Lietti (journaliste suisse) s'engage avec passion pour une éducation bi- voire multilingue et multiculturelle dans les écoles. Partagez-vous ce militantisme ? Si oui, pourquoi ? Sinon, pourquoi ?

Moi, je crois quand même à la nécessité que le français soit une langue maîtrisée, comprise, assimilée comme étant en tous cas, sa langue usuelle, je suis pas sur que faire du bilinguisme...j'y crois pas. Maintenant réfléchir à

un enseignement qui serait beaucoup plus répandu très clairement oui, à une intégration aussi dans les cours d'histoire-géo ou même dans les cours de français ou d'éducation civique, mais bon je pense quand même que le français doit rester un bien commun et ce qui fait le lien entre tout le monde, que cette langue nous unisse tous et qu'elle soit reconnue par tout le monde comme notre bien commun. Voilà c'est notre langue et c'est avec cette langue là qu'on communique.

- 42) Georges Lüdi affirme que le bilinguisme, voire le trilinguisme, appartient au patrimoine de l'humanité ? Qu'en pensez-vous ? Quel avis partagez-vous ?

Oui, ça appartient au patrimoine personnel de chaque élève, ceux qui ont ce bilinguisme c'est une richesse à cultiver, ça j'en suis persuadé, maintenant Patrimoine de l'humanité, je sais pas vraiment ce qu'on entend par là, c'est pas le cas de tout le monde, la plupart des gens ne parlent qu'une seule langue et que même les enfants Français issus de l'immigration ne sont pas bilingues en fait, j'me rend compte qu'ils sont pas bilingues, c'est là où je me rend compte par fois que ça doit être difficile pour eux entre le français qu'ils ne reconnaissent pas vraiment comme le leur et qu'ils ont souvent du mal à lire, beaucoup de mal à écrire, et une langue que ça soit l'arabe qu'ils n'écrivent pas pour la plupart et qu'ils parlent peu, alors où ils se situent là dedans ?

- 43) Pensez-vous à ce titre que toutes les langues se valent face au bilinguisme à l'école et à son impact sur les résultats scolaires ?

Oui, je pense, très clairement, mais maintenant si on met sur un CV bilingue arabe, je ne suis pas sûr que ça serve à quelque chose, mais maintenant si on parle anglais même si on le baragouine de l'anglais ou de l'allemand, clairement ce sera mieux. Pour ce qui est du parcours scolaire, je ne pense pas que ce soit ça qui va déterminer un échec.

- 44) Pensez-vous que l'échec scolaire puisse être lié au fait que les élèves s'expriment dans une langue familiale différente du français, en l'occurrence l'arabe ou le berbère ? Si oui, pourquoi, si non pourquoi ?

Oui, bien disons que y a pas cette notion de culture associée à la langue, la langue sans culture c'est une langue morte, et c'est vrai que s'ils regardent la télé dans une autre langue, qu'ils écoutent la musique dans une autre langue, c'est vrai qu'ils vont arriver à l'école avec beaucoup plus de difficultés que les autres, ils ont beaucoup moins d'apport que les autres, un des grands facteurs de la réussite des élèves c'est la culture, l'accès à la culture française parce que

c'est la culture française qui est valorisée à l'école, c'est-à-dire qu'un élève qui aura regardé un reportage en français pourra un peu mieux comprendre les cours d'histoire-géographie. Si l'apport extérieur se fait en français par les parents ça se rajoute tout de suite, c'est une valeur ajoutée pour l'élève dans ses résultats scolaires, alors que si l'apport extérieur se fait en arabe, en terme de vocabulaire en tout cas pas en terme de connaissance ça se ressentira pas au niveau du travail quoi, je pense en tous cas que ce sont des difficultés supplémentaires je ne pense pas que cela soit insurmontable du tout mais ça ait un impact.

- 45) Pensez-vous que les langues d'origine puissent avoir un impact ou une incidence quelconque sur le parcours scolaire des jeunes adolescents issus de l'immigration maghrébine ? Qu'en pensez-vous ?

Y a un impact mais y a pas de déterminisme, oui c'est quelque chose qu'il faut prendre en compte mais que chaque élève est produit de son histoire, donc forcément de sa langue et que c'est une particularité et que nous professeurs on devrait prendre en compte cette particularité pour mieux l'intégrer pour qui gère mieux cette particularité, est-ce que pour autant c'est un handicap, je sais pas.

- 46) Que pensez-vous des ELCO d'arabe ?

Je pense que c'est très bien, en Alsace on a bien 3 heures par semaines de Langues et cultures régionales alsacienne pour les classes bilingues, tout ça est payé par la Région, au nom de quoi on n'aurait pas des cours de turc ou d'arabe, tout ça en étant très clair une façon de valoriser une richesse culturelle, ce qui pourrait être très intéressant c'est de l'ouvrir à tout le monde et pas forcément à ceux qui parlent déjà l'arabe.

- 47) Avez-vous connu des élèves bénéficiant des ELCO d'arabe dans votre carrière ? Si ce n'est pas des ELCO d'arabe, de quels profils s'agissait-il ?

Euh par correspondant au lycée seulement, on n'en propose pas dans mon collège, mais au lycée par correspondance c'est des choses qui se font, euh si y a des élèves qui vont à l'école le dimanche en arabe et en turc.

- 48) Avez-vous déjà été témoin de discussion entre élèves en langues d'origine pendant les cours ou en sortie de classe, ou autre ? Si oui, dans quelles circonstances et en quelles langues ?

Dans mes cours pas vraiment, des chuchotements comme ça parce que les choses avaient été mises au clair mais plus entre Turcs dans les interclasses pas trop en arabe, des insultes en arabe, mais plus des conversations en turc.

- 49) Que pensez-vous des stratégies discursives entre élèves à l'école pendant la récré ou pendant le cours ?

Bien c'est une langue-code, c'est une façon de se distinguer d'une part et de fronder le professeur ou les autres pour ceux qui sont en situation vraiment de rejet de l'identité française ça c'est aussi une chose qu'on remarque, après j'ai remarqué que les Turcs sont un tout petit peu plus communautaires, plus refermés sur eux-mêmes, ont des familles qui souvent se connaissent très bien, donc c'est vrai qu'en général les familles vont parler turc entre eux alors qu'il y a souvent plus de familles différentes chez les Maghrébins, ils parlent pas tous forcément l'arabe, pas forcément tous le même arabe, c'est juste un réflexe naturel, à partir du moment où on sort du cours on repart comme à la maison, à la maison ils parlent le turc donc là ils font pareil ce qui me semble logique, si j'étais français à l'étranger je parlerais français en dehors des cours quoi !

Maintenant quand c'est une fronde face à un adulte où à l'institution, c'est quand c'est une insulte à quelqu'un qui ne la comprend pas.

- 50) Selon certains enseignants le langage oral maîtrisé par les jeunes de milieu populaire stigmatiserait fortement leurs compétences écrites en langue française des jeunes issus de l'immigration qu'elle soit maghrébine ou non. Êtes-vous de cet avis ? Si oui, pourquoi, sinon, pourquoi ?

Oui, je pense à une certaine mesure si leur langue parlée à la maison n'est pas maîtrisée à l'écrit forcément y a une dévalorisation de l'intérêt de maîtriser la compétence écrite en français, effectivement je pense qu'il y a un lien, maintenant aussi qu'il faudrait réfléchir à une autre façon de valoriser les compétences orales en français, voilà !

- 51) Pensez-vous que la maîtrise du français constitue un atout majeur dans le parcours scolaire des élèves et dans leur réussite ? Pourquoi ?

Oui forcément à partir du moment où tous les examens sont écrits en français, je ne pense pas qu'on puisse en tous cas suivre une voie générale des études

longues supérieures à mon avis ça me semble fondamental, là je pourrais être catégorique en disant non.

- 52) Certains chercheurs affirment que certains Français issus de l'immigration arrivent à l'école en situation de grande insécurité linguistique et de sérieuse déficience culturelle. Qu'en pensez-vous ? Comment se manifestent-elles selon vous ?

Bein oui parce que beaucoup d'élèves arrivent en 6^{ème} où ils ont beaucoup de mal à déchiffrer, qui lisent encore avec le doigt, qui se trompent de ligne et sautent une ligne sans s'en rendre compte et qui continuent à lire, alors pas forcément que des élèves issus de l'immigration mais ce sera encore plus marqués par ces élèves là parce que tout bêtement la transmission par exemple si les parents leur lisent une histoire quand ils sont petits, ils la liront pas en français mais en arabe ou en turc, ça commence par là je pense, donc y a pas cette culture des journaux en français, ce sera des journaux en arabe ou pas de journal et c'est ce qui se retrouve aussi chez les enfants français qui ont des difficultés, pourquoi, parce qu'il n'y a pas de journaux, on les fait pas lire, on leur a pas lu de BD petits, finalement ça se sent aussi mais encore plus accentués chez ceux qui parlent arabe parce qu'ils arrivent avec moins de bagages que les autres. Souvent les élèves qui habitent dans les quartiers ont une très grande ignorance de ce qui dépasse la cité.

- 53) Pensez-vous que les interférences entre la langue de scolarité et celles de la famille, la méconnaissance des registres de langues, puissent-être des obstacles sérieux à un bon parcours scolaire ?

C'est vrai qu'ils ont de plus en plus de mal à adapter leur niveau de langue à leur interlocuteur, forcément plus tard pour un entretien d'embauche ça va poser des problèmes, oui clairement ça va poser des difficultés scolaires.

- 54) Goody affirmait dans « l'oralité et l'écriture » que la langue parlée dans les classes cultivées est inévitablement contaminée par leur familiarité avec l'écriture qui met forcément leurs héritiers en phase avec les réquisits scolaires ? Que pensez-vous de cette affirmation ?

Oui effectivement si le niveau de langue à la maison est faible forcément le niveau à l'école sera faible mais ça vient aussi, enfin les conditions de réussite elles sont aussi créées à l'extérieur, parce qu'on pourra proposer tant et tant de choses à l'école si ça suit pas à la maison on est quand même très limité, non seulement dans le cadre familial mais aussi dans le cadre social en général, entre eux ils parlent de plus en plus un idiolecte, je sais pas comment ça s'appelle

mais ils parlent de plus en plus une autre langue entre copains, langues sms, on a été obligés de leur dire.

- 55) Pensez-vous que les enseignants participent largement de l'idéal du monolinguisme et de l'unicité de la langue. Si oui, pourquoi ? Sinon, comment ?

Je pense qu'il vaut mieux bien parler et être monolingue plutôt que d'être bilingue et mal le parler. Mais tant qu'il y aura cette idée que l'écrit est indispensable, nous on ne peut que tenir ce discours là, c'est le seul lien qui se tisse entre nous, un lien social, je dirais oui.

- 56) Pensez-vous que le fait d'être bilingue arabe/français ou berbère-français puisse avoir un impact sur la maîtrise du français académique écrit ou oral ?

Bein non très clairement, tant que certaines personnes parleront anglais et qu'on dira « oh c'est chouette, il doit être un bon élève », alors que la moitié de nos élèves parlent arabe à la maison, on le cite même pas et c'est même pas du tout une valeur ajoutée, parce que l'anglais et l'allemand ça leur servira et que c'est valorisé à l'école et que ça se monnaie sur le marché du Travail pas l'arabe. Parce que l'on est tous victimes des représentations qu'on a sur l'immigration, les liens entre immigration et échec social, parce que parler l'arabe ça veut aussi dire être issu d'un milieu social défavorisé parce qu'on n'a pas souvent aussi des modèles d'intégration, ce problème se posait il y a 50 ans sur les Portugais, parce que depuis y a eu des modèles d'intégration et de réussite, ce qui n'est pas vraiment le cas pour les Maghrébins. Donc je pense qu'on associe aujourd'hui avec des raccourcis « Maghrébins » à « échec » alors qu'il ya des contre-exemples mais on a tendance à regarder la majorité.

- 57) Pensez-vous que l'on puisse avoir une double culture et une double identité ?

Oui, je pense qu'on peut concilier les deux, pour avoir des mais comme ça et qu'on peut justement en faire des exemples, mais d'un point de vue extérieur, y a des élèves qui cherchent pas à se positionner d'un coté ou de l'autre.

- 58) Comment désigneriez-vous un jeune issu de l'immigration maghrébine aujourd'hui : Un Français, un Arabe (ou Berbère), les deux, autre...Pourquoi ?

Un Français, mais maintenant il faudrait qu'on redéfinisse ce qu'est un Français mais il est clair c'est un Français ; Mais qu'est-ce que c'est qu'un Français, un

Français c'est protéiforme etc. Je pense justement que c'est dangereux de dire autre chose que c'est qu'un Français.

- 59) Certains chercheurs attribuent l'échec scolaire au fait que les 2èmes et 3èmes générations vivent une sorte « d'entre-deux » qui nuit à leur réussite, qu'en pensez-vous ?

Bein, je pense qu'effectivement les générations précédentes sont arrivées avec beaucoup d'espoir, beaucoup de motivation, d'envie de s'en sortir, ils ont connus des situations très difficiles et donc du coup avaient beaucoup plus de foi dans le système républicain et dans l'école de la république. Y a eu beaucoup de désillusion dans cette vague et donc je pense que les 2^{ème} et 3^{ème} générations sont le produit de cette désillusion et donc du coup arrivent déjà blasés et croient pas du tout dans l'avenir, ils n'ont pas la niaque du tout, hein, ils sont tous persuadés qu'ils vont rien faire qu'ils vont être dealeurs, voilà, les seuls exemples qu'ils ont c'est être footballeurs, dealeurs ou rappeurs parce que c'est ce qu'ils voient aussi autour d'eux. Ils sont conditionnés en fait, souvent victimes de la représentation qu'on a d'eux, que la société donne d'eux, que les Maghrébins sont en échec scolaire, donc ils se complaisent un peu là-dedans de manière inconsciente c'est sûr. Donc ils arrivent aussi avec une prédestination à l'échec, tout notre travail à nous c'est de leur donner l'envie de réussir et de monter aux petits Français de bonnes familles que les Maghrébins peuvent réussir dans la même classe et c'est pourquoi la mixité sociale est primordiale, et c'est en se côtoyant qu'ils vont apprendre à se connaître. Tout est lié.

- 60) Quelle est l'impression que vous donnent vos élèves ou l'un de vos élèves de ce point de vue ?

Bein quand on est « entre-deux » on est nulle par quoi, beaucoup ont l'impression de pas avoir leur place ici et en même temps idéalisent pas mal le pays de leur parents ou grands-parents, je suis souvent effaré de voir qu'ils ont un manque de la culture française mais aussi de leur culture historique, je pense que c'est difficile de se construire quand on s'est pas où on est, quand on sait pas qui on est. Et c'est peut-être à nous de les aider à trouver des réponses à ça.

- 61) Le sociologue Temime Emile affirme que les jeunes issus de l'immigration sont familiarisés dès leur plus jeune âge avec la "migration linguistique", ils sont « plus confiants que leurs camarades de même origine socio-économique à s'emparer de la parole en langue étrangère ». Qu'en pensez-vous ?

Bein oui, ils ont l'habitude de faire d'autres sons donc ils sont moins inhibés je trouve, ils ont moins le sens du ridicule, ils ont une prise de parole plus facile, ils

ont déjà des acquis comportementaux par rapport à leur propre langue, ils savent déjà faire la gymnastique et ils ne cherchent pas forcément à trouver l'équivalent en français contrairement à un monolingue qui cherchera à trouver un équivalent, après c'est comme tout si y a pas une culture du travail derrière ça s'estompe vite. Mais c'est vrai c'est ce que j'ai remarqué aussi.

- 62) Êtes-vous de l'avis que l'école contribue à la construction des identités grâce à sa connaissance et multiplicité des héritages culturels et linguistiques variés dont les élèves sont porteurs. ? Si oui, pourquoi, sinon, pourquoi ?

Ça pourrait mais comme on ne laisse pas beaucoup de places aux singularités et aux richesses personnelles, mais honnêtement quand est-ce qu'on leur donne la possibilité de s'exprimer, en histoire-géo, peut-être en tous cas pas dans nos matières, donc ça y contribue forcément puisque c'est un accès à la connaissance, connaissance de soi, de son histoire de sa culture, après est-ce que ça valorise les cultures personnelles, je ne pense pas mais ça peut contribuer à la construction. On se construit aussi quand on se côtoie à l'altérité, on est plus soi-même quand on voit se qu'on est pas et donc ce qu'on est.

- 63) Les programmes y contribuent-ils selon-vous ? Comment et avec quels types d'enseignants ? Quelle (s) formation, voire stages pratiques ?

Non, je pense pas par exemple en français de parler par exemple de parler de l'histoire des grands-parents, je pense pas qu'il y ait la place, en histoire si, on parle d'Afrique, d'Europe, d'islam, mais les programmes eux-mêmes non.

V) Questions sociétales et culturelles

- 64) Que signifie selon-vous le terme « intégration » ?

HEU (hésitation) pour l'élève qu'ai ait un terrain de réussite, qu'il se sente pas, qu'il est conscience que l'école marche pour lui comme pour les autres, après qu'il s'approprie du système éducatif français ;

- 65) Le terme « insertion » vous paraît-il plus approprié ? Si oui, pourquoi ? Sinon, pourquoi ?

Heu, bein l'insertion j'ai l'impression que c'est des particules pas intégrées entre elle, donc je préfère intégration.

- 66) Pensez-vous qu'il soit aujourd'hui objectif de parler de l'intégration des jeunes Français issus de l'immigration maghrébine ? Si oui, expliquez, sinon, pourquoi ?

Il faut en parler à partir du moment où eux ne se sentent pas intégrés, c'est clair qu'ils se sentent pas intégrés, y a un problème d'identité donc je pense qu'il faut travailler sur l'intégration mais de leur part comme de la notre souvent ils se construisent plus d'obstacles qu'ils n'en n'ont vraiment, ils se posent soit en victime, soit heu, c'est clair qu'il y a beaucoup de préjugés et d'obstacles dans leurs parcours mais ils en ont tellement conscience que finalement ils se cachent derrière ça et voilà.

- 67) Les Anglo-Saxons appellent les jeunes issus de l'immigration des « third culture », des enfants d'une troisième culture, êtes-vous de cet avis ? Avez-vous une opinion précise sur le sujet ?

Je suis pas d'accord, donc ça voudrait dire quoi que la française c'est la 1^{ère}, la leur la 2^{de} ??? Non je comprends pas. Je suis pas d'accord parce que je pense que la culture française elle peut intégrer leur culture aussi, y a la culture maghrébine aujourd'hui mais comme j'ai dit avant y avait la culture italienne, enfin c'est pas nouveau les mouvements migratoires et la culture française elle s'est nourrie de ça, si on remonte plus haut y a eu les influences romaines enfin bon, dire que c'est une troisième culture c'est aussi les stigmatiser, c'est pas comme ça qu'on va les intégrer, pour moi il faut élargir la conception de ce qu'est la culture française et se dire qu'un Français ça peut être quelqu'un qui parle arabe à la maison mais qui parle français comme sa langue maternelle, quelqu'un qui va à la mosquée, qui mange pas de porc, je pense qu'il faut être plus large dans la conception de la culture française.

- 68) Que pensez-vous de certains chercheurs qui pensent qu'aujourd'hui nous sommes face à une République « métissée » ? Etes-vous de cet avis, si oui pourquoi, sinon pourquoi ?

Oui c'est vrai après j'ai l'impression que c'est un nouveau métissage, avant c'était le métissage des régions maintenant c'est le métissage des cultures, moi je trouve ça chouette, c'est une richesse. Un métissage des cultures des peaux, des origines et des langues, moi je pense que l'on peut créer une unité métissée.

ENTRETIEN 2

ELISABETH FUSSLER PROFESSEUR D'ALLEMAND

2010

I EXPERIENCE PROFESSIONNELLE

1) Nom/ Prénom

ELISABETH FUSSLER

2) Depuis combien d'années êtes-vous au service de l'Education Nationale?

Si mes souvenirs sont bons, j'ai une très mauvaise mémoire des dates, je crois que j'ai commencé en 1996.

3) Quel est votre statut ?

Je suis professeure agrégée

4) Avez-vous occupé d'autres postes dans le passé ?

Non, non j'ai toujours été en Alsace.

5) Qu'est-ce qui vous motive dans l'exercice de votre profession ?

Dans la phase précise où je suis de moins en moins de choses, j'ai envie de changer de cadre d'exercices parce que je suis arrivée au bout de ce que je pouvais faire avec les élèves au collège et j'ai envie de faire plus de choses qui sont en rapport avec ce que j'aime moi, mais ce qui m'a motivé si tu veux au départ c'est que c'est tout ce que je savais faire, il fallait travailler et chui devenue prof parce que c'est les études que j'avais entreprises et assez rapidement je me suis sentie très déphasée avec ce qu'on attendait de moi là-dedans et donc il a fallu que je trouve des choses qui me permettent de survivre humainement et intellectuellement donc j'ai fait beaucoup de projets, du théâtre, du cadre européen, du portfolio, des formations, des voyages, voilà, pleins de choses qui étaient nécessaires pour pallier à ce que je ne trouvais pas à l'exercice strict de ma fonction d'enseignante. C'est vraiment une question pratique et quand j'ai entrepris mes études d'allemand c'était même pas pour une perspective professionnelle quelconque c'est parce que j'adorais la

littérature allemande, comme j'ai grandi dialectophone, c'était une culture qui me parlait de manière très proche et en même temps qui n'était pas celle qui m'était enseignée dans mon école, tu vois parce que je participais moins de la culture française scolaire et chez moi on parlait une langue qui était proche de l'allemand et donc ça a dû créer en moi, comment te dire ça, une espèce de vacuité et une attirance pour cette culture là précisément parce que quand j'ai appris à lire en fait, j'ai appris à lire dans les deux langues, j'ai appris à lire simultanément le français et l'allemand parce que le français était la langue scolaire et moi j'habitais dans la maison de mes grands-parents où tout ce qu'on avait à lire était en allemand, les journaux, les livres tout, donc j'ai vraiment grandi entre deux cultures et cette double-culture m'a jamais quittée mais ce qui était le plus représenté à l'école c'était la culture française et je pense que ce que j'avais envie d'explorer aussi c'était tout ce que cette autre langue pouvait m'apporter et maintenant quand j'y repense à posteriori je me dis que faire de l'allemand c'était finalement étudier enfin comment te dire ça explorer l'autre partie de moi. Maintenant tu sais j'y ai jamais repensé, maintenant que tu me le dis j'y repense (rires).

6) Quels sont les aspects difficiles de votre métier ?

(Soupir), Oh, la la, alors ce qui est difficile en ce moment pour moi c'est l'aspect fatiguant, le bruit, le maintien de l'ordre, motiver les élèves, les faire rester concentrés, leur donner juste l'envie de travailler, ça c'est vraiment une énergie constante et que j'ai de plus en plus de mal à trouver parce que chui tombée malade et je sens que depuis j'ai plus la force que j'avais avant. Et ce qui est devenu difficile aussi est que ce que je fais du point de vue strictement de la matière c'est immensément pauvre, ça n'a rien à voir avec ce que j'aime moi ou ce que j'aimerais faire où ce que j'aimerais transmettre, en tout cas très éloigné et extrêmement fragmentaire et à la longue ça ça me pèse.

7) Estimez-vous que votre formation initiale soit suffisante, inadaptée, insuffisante, autre ? Pourquoi ?

J'ai là-dessus un avis un peu philosophique c'est que aucune formation initiale théorique ne sera jamais suffisante, donc j'peux pas dire qu'elles se valent toutes je pense qu'y a des façons sans doute plus judicieuses de les construire si je me souviens bien c'était les exemples que les collègues formateurs pouvaient nous donner, des exemples de mise en œuvre et à mon avis ce qui est le plus intéressant et c'est pour ça que je suis absolument scandalisée par la tournure que prend la réforme de la formation des enseignants c'est de pouvoir apprendre son métier dans de bonnes conditions c'est-à-dire commencer à enseigner en faisant peu d'heures en étant guidé par un tuteur, en pouvant échanger avec des collègues plus expérimentés, c'est indispensable, c'est vraiment là qu'on

apprend. Donc, l'entrée dans le métier doit se faire de manière progressive et ça ne peut se faire que dans un cadre formel, institutionnalisé avec des heures, une rémunération par ce que quand on ne mange pas je ne vois pas comment on peut travailler décemment et voilà. Donc ? Si tu veux la formation IUFM pour moi elle est sûrement utile mais elle est qu'une partie de la formation et ce qui est au moins aussi sinon plus décisif c'est l'aspect pratique de la formation, transmission d'expériences, échange d'expériences.

8) Qu'est-ce que vous jugeriez utile de revoir aujourd'hui ou pas dans la formation des enseignants et au vu de votre expérience ?

C'est le stage, hein, c'est ce qu'on appelle le stage, oui ce serait bien qu'on entre progressivement dans le métier en deux ou trois ans.

9) Quels mots ou phrases pourriez-vous rattacher au métier « d'enseignant » aujourd'hui ? Pourquoi ?

Difficile, je trouve que c'est un métier qui est devenu difficile.

II) Pratique professorale

Depuis combien d'années exercez-vous en « Réseau Ambition Réussite » ?

Je sais pas parce que je sais même plus depuis quand ils existent les RAR, j'y suis depuis qu'ils existent. Pas en ZEP, c'est-à-dire qu'avant ce collège était en ZEP et puis à partir du moment où le dispositif RAR a existé j'y suis resté dedans.

11) Travailler en ZEP, était-il un choix motivé de votre part ou une obligation (affectation ou autre) ?

Alors c'était pas une obligation mais c'était un choix encore une fois un choix pratique, un choix de proximité parce que j'habite à côté de ce collège et à l'époque j'avais encore des enfants jeunes, pour moi c'était extrêmement important de pouvoir rentrer rapidement, d'être disponible, avoir le moins de temps possible à passer dans les trajets et puis surtout en tous cas l'aspect ZEP ne m'a pas effrayé parce que j'habitais le quartier et que ces enfants pour moi c'étaient des enfants comme les autres, je les côtoie depuis toujours, j'ai milité dans une association de quartier, voilà pour moi y a avait pas d'opposition vieux quartier, c'était pour moi absurde et pour moi c'étaient des enfants comme les autres.

12) Qu'est-ce que vous appréciez le plus dans ce cadre de vie scolaire (projets scolaire etc...) ?

Alors ce que j'ai apprécié le plus clairement c'était d'être tout près de chez moi, de n'avoir pas d'énergie et de temps à perdre dans les transports. Et ce que j'ai apprécié à l'école dans le cadre lui-même c'est les enfants, leur fraîcheur, leur vivacité, leur spontanéité, eh pas qui est pas de malice mais qui soient pas « retords », ils sont ce qu'ils sont ça c'est lisible et y a pas cette espèce de pression sociale insidieuse des parents que l'on peut avoir dans les collèges de centre-ville où il faut avant d'être conforme aux exigences de l'Education-Nationale l'être aux parents, fin voilà.

13) Qu'est-ce qui vous pose le plus de problèmes ou de difficultés ? Expliquez.

La fatigue induite par le type d'élèves qu'on a. Ça a déjà eu une incidence sur ma pratique c'est-à-dire que j'ai introduit plus de plages écrites que je ne le faisais au début parce qu'il y a des moments où j'ai besoin que la classe soit calme et que je sois persuadée qu'ils soient tous actifs parce qu'à l'oral c'est quasiment impossible à obtenir étant donné leur degré d'investissement, ils ont très peu d'autonomie je trouve, ils sont très souvent arrêtés par des problèmes lexicaux, y compris en français, j'ai encore eu l'exemple l'autre jour quand je les ai surveillés pour maths sans frontières, y avait dans chaque énoncé du vocabulaire élémentaire qu'ils comprenaient pas : une cloison, ils savaient pas ce que c'était qu'une cloison, y avait une élève et la pour se rapprocher de notre problématique ce qui était symptomatique la frontière était pas linguistique c'est-à-dire que c'était pas unique le fait des élèves d'origine étrangère, la méconnaissance, elle était générale. La seule élève, étrangement quoi, je sais pas qui a su répondre c'était une élève dialectophone, voilà je sais pas si ça dit quelque chose mais ça m'a frappée.

14) °Qu'est-ce qui vous motive le plus dans l'exercice de vos fonctions ?

On a vraiment l'impression qu'on peut exercer son métier selon sa conscience et pas pour répondre à des attentes qu'on ne partage pas forcément.

III) Parcours scolaire : Echec et réussite scolaire

15) Quel sens attribuez-vous aux mots « échec » et « réussite » scolaire ?

Le sens dans lequel on l'entend généralement c'est lorsqu'on est capable de s'adapter à un certain type de demandes de l'institution, ça suppose un pré-formatage, il faut avoir un tas de pré-requis sociologiques, il faut avoir des pré-requis linguistiques et se greffe après là-dessus des tas d'aptitudes, il faut être capable de raisonnement logique, de mémorisation, d'autonomie et à cette condition là on réussit c'est-à-dire qu'on est conforme au projet qu'en fait l'école qui est le produit d'une longue évolution sociale, politique, institutionnelle forme pour vous, voilà. Et l'échec c'est quand on n'est pas conforme à ce projet là. En avançant dans le temps si tu veux, je ne sais pas si c'est moi qui vieillit et qui fatigue ou si c'est vraiment les écarts qui se creusent mais j'ai l'impression que se creusent les écarts (de niveau scolaire, de comportement) maintenant entre ces enfants là et les enfants d'autres milieux, entre ces écoles là et les bonnes écoles du centre-ville, j'ai ce sentiment là que les écarts vont en s'amplifiant.

16) Á quelle (s) matière (s) les lieriez-vous davantage ? Pourquoi ?

J'm étais jamais posée la question comme ça mais je pense qu'institutionnellement c'est français, maths. Si tu veux ce n'est pas mon choix mais c'est ce qui transparait notamment dans les conseils de classes, y a les matières importantes et puis y a les autres.

17) Comment pouvez-vous expliquer la réussite ET l'échec de jeunes scolarisés dans un établissement classé ZEP ?

Je pense que c'est multifactoriel, c'est à la fois un environnement familial propice c'est-à dire structuré pas de problèmes relationnels majeurs, des parents qui investissent aussi l'école positivement c'est-à-dire qui ont compris que l'école était le mode de la réussite sociale, qu'est-ce qui est important encore, parfois y a l'exemple de grands frères ou de grandes sœurs qui ont déjà eus une trajectoire qui les a fait réussir, est-ce qui y a une question de durée j'en sais rien, est-ce que c'est au bout de x année où les familles sont présentes, puis faut aussi distinguer que parmi les jeunes scolarisés dans les ZEP on a des jeunes divers, des jeunes qui sont localement implantés depuis des générations, on en a qui sont issus de la petite bourgeoisie, des milieux très prolétaires, y a des jeunes issus de l'immigration donc pour les uns ou les autres les raisons de l'échec et de la réussite sont pas les mêmes. Le quartier ici était à l'origine une population

qui était très prolétaire et qui s'est un peu embourgeoisée avec les années légèrement à certains égards et qui maintenant à nouveau régresse dans la prolétarisation mais ce n'est pas le même public que le Polygone que les vagues d'immigrations successives dans la cité donc c'est différent, un public varié.

18) Pensez-vous que l'on rencontre davantage de difficultés scolaires lorsque l'on est scolarisé en ZEP ou non ? Pourquoi ?

Alors ya surement un phénomène qui joue mais qui joue aussi bien au niveau du quartier qui se reproduit ensuite au niveau de l'école qui est un phénomène d'entre-soi et ce phénomène d'entre-soi il est le résultat d'une politique d'urbanisation qui a été de concentrer au même endroit des gens avec des origines diverses cumulant des difficultés sociales et qui se sont retrouvés de fait exclus ça il faut quand même pas le nier, ils se sont retrouvés exclus géographiquement, déportés aux périphéries des villes, ils se sont retrouvés exclus socialement parce qu'évidemment on allait pas leur proposer du travail lorsque celui-ci est devenu rare pour tout le monde et puis dans les difficultés à la langue à la culture etc. Les enfants issus de cette 2^{ème} ou 3^{ème} génération là ont intégrés l'idée qu'ils étaient en échec que personne ne voulait d'eux, tout façon tout leur était barré et ça c'est quelque chose qu'on retrouve à l'école et contre quoi on a beaucoup de mal à lutter, une espèce de pesanteur comme ça d'intériorisation de l'échec qui est patente.

19) Dénombez-vous diverses nationalités dans votre établissement actuel ? Si oui, lesquelles ?

Alors nationalités ????Origines tu veux dire parce que moi je ne sais pas et je ne veux pas savoir quelle est leur nationalité, ça m'importe pas mais je suis capable de dire qu'il y a des enfants qui sont d'origine turque, dont les parents sont Turcs, maghrébine, africaine, d'Europe Centrale aussi de plus en plus, quelques élèves aussi qui sont d'origine asiatique mais minoritaires, puis y a les élèves gitans qui eux par définition n'ont pas de nationalité puisque c'est une appartenance à un groupe.

20) Pensez-vous que l'hétérogénéité des classes en matière de nationalité peut-elle être un facteur d'échec ? Si oui, pourquoi ? Sinon, pourquoi ?

Non, très franchement non, non, parce qu'ils sont suffisamment nombreux je pense pour pouvoir opposer à cette vision stéréotypée une espèce de contre-vision ou de résistance en se constituant en groupe.

- 21) Á ce titre y-a-t-il selon-vous des visions stéréotypées qui ressortent davantage pour les Français d'origine maghrébine? Quels stéréotypes ressortent souvent selon-vous ? Pourquoi ?

Je vois pas non plus de dissensions majeures entre les communautés maghrébines et turques, ceux qui chez nous seraient les plus discriminés ce seraient les élèves noirs de peau et les élèves gitans de la part des autres communautés y compris immigrées mais parce que c'est une façon de conquérir sa légitimité c'est toujours trouver quelqu'un qui est plus illégitime que soi et qu'est-ce qui est plus illégitime, bien c'est ce que tout le monde met au Banc de la société, y compris les Français dits de souche c'est-à-dire les noirs parce qu'il y a encore un racisme très criant de la société et les gitans les pauvres ils sont mis au Banc de la Société partout, donc quand on a besoin d'un radical autre pour le déprécier le gitan est la figure idéale et nous on a ces enfants là et moi je lutte vraiment systématiquement avec beaucoup d'application contre cette discrimination. Alors ce qui est étrange c'est quand on a des enfants issus de couples maghrébins-gitans et bien c'est la « gitanité » qu'on va leur reprocher.

- 22) Comment expliquez-vous l'échec et les difficultés scolaires que rencontrent certains jeunes Français issus de l'immigration maghrébine à l'école aujourd'hui?

Moi j'ai beaucoup de mal à raisonner dans ces termes là, j'ai beaucoup de mal à faire la différence de communautés, j'ai jamais réfléchi à ça comme ça, pour moi les enfants maghrébins, ici en tous cas, peut-être que j'me trompe hein, parce que j'ai pas fait du tout d'analyse sociologique là-dessus, mon feeling me dit que c'est peut-être ceux qui sont là depuis le plus longtemps, donc ils ont un plus grand passif, enfin passif, heu je voulais dire passé (rires) le lapsus est peut-être révélateur mais je voulais dire passé, une espèce d'antériorité dans la situation d'immigration qui leur donne presque voilà, une espèce de pas de légitimité mais ils sont plus posés je pense que les autres, ils ont déjà une plus grande tradition de tentative d'intégration. Alors chez eux est-ce qu'il y a des raisons spécifiques, ben si y en a j'pense que surtout d'ordre sociologique, c'est-à-dire que c'est des populations qui sont venues dans les années 60/70 au moment de l'essor économique français qui se sont retrouvées ici, qui se sont implantées ici pour beaucoup qui ont fait des enfants, donc ce sont des enfants déjà issus de 2^{ème} et 3^{ème} génération et malheureusement ces populations là ont été les premières frappées lorsque l'économie s'est moins bien portée et je pense que c'est l'une des raisons importantes de leurs difficultés scolaires ça, l'autre raison est peut-être par rapport à ce que l'on disait toute à l'heure sur qu'est-ce que s'est réussir et échouer à l'école c'est peut-être des familles où c'est difficile

dans la mesure où elles n'ont pas forcément une tradition familiale scolaire c'est-à-dire que je suis pas sûre que les parents aient été eux-mêmes scolarisés ni qu'ils aient eu accès à une culture livresque dans leur propre langue, une culture écrite, parce que lorsque la culture écrite existe finalement la langue d'origine a beaucoup moins d'importance, lorsque ce mécanisme là est en place, quelque soit la langue, il y a des fondamentaux qui sont en place qui se transmettent et qui se transmettent à d'autres langues, en revanche lorsque ça fait défaut il ya un paramètre essentiel de la réussite scolaire qui du coup est problématique et c'est peut-être là une des raisons et puis après il y a peut-être eu à la 3^{ème} génération, comment dire, ils se sont confortés dans l'idée d'un échec de l'intégration et une espèce d'autodénigrement intériorisée qui n'a surement pas facilité l'identification au modèle social français et donc au modèle scolaire de réussite.

- 23) Pensez-vous que l'on puisse expliquer de la même façon l'échec ou la réussite scolaire d'autres immigrations provenant d'Asie ou encore des jeunes dont les parents sont réfugiés politiques (tchéchènes par exemple)?

J'ai beaucoup de mal à répondre là-dessus parce que j'ai pas de recul et surtout pas de recul statistique, j'ai quelques exemples d'immigration asiatique mais qui semblerait aller dans le sens de ce que je disais avant, j'ai notamment l'exemple d'un papa d'origine cambodgienne mais il est traducteur dans sa langue et les enfants de cette famille la réussissent plutôt brillamment alors que je vois deux autres frères d'origine asiatique et qui sont je pense métissés qui sont peut-être je pense issus de parents réfugiés politiques qui ont fui des conflits politiques et qui ont l'aire d'avoir beaucoup plus de mal à réussir et qui eux ressemblent au profil type d'enfants issus de l'immigration cumulant toutes les difficultés sociales, comportementales et scolaires. Donc encore une fois pour moi ce ne sont pas les origines qui sont déterminantes c'est beaucoup, beaucoup d'autres critères qui rentrent en ligne de compte

- 24) Pensez-vous que l'école focalise son évaluation sur des compétences académiques, limitées à l'emploi écrit et normé de la langue ?

Alors elle le fait encore beaucoup et je pense encore beaucoup en français maintenant est-ce que c'est vraiment académique, je sais pas si ce terme est vraiment adéquat mais en tous cas moi je suis toujours frappée de voir à quel point les exercices en français sont formels oui, moi j'les trouve extrêmement formels, y compris au brevet où il faut, mais j'ai eu trois enfants, j'ai vu comment ils fonctionnaient, comment ils apprenaient, comment ils étudiaient, juste de loin parce que j'ai pas eu à intervenir beaucoup parce que

justement ils avaient intériorisés beaucoup de choses elles étaient présentes, mais ils me disaient parfois qu'ils étaient obligés de se mettre dans la tête du correcteur qui avait rédigé la consigne pour essayer de comprendre ce qu'il avait pu vouloir dire, alors je me mets à la place d'un enfant qui n'a aucun de ces pré-requis sociaux, culturels etc., qui a une maîtrise plus limitée de la langue française, comment peut-il satisfaire à des exigences alors qu'il comprend même pas ce qui est attendu de lui et ça c'est souvent le cas j'ai remarqué ; même moi quand je lis certaines consignes du brevet je suis obligé de me dire qu'est-ce qui est attendu, quel est le sens précis de la demande là. Moi je pense qu'il faudrait plus travailler, enfin c'est mon point de vue hein, sur la diversité culturelle c'est-à-dire faire entrer dans l'école une dimension d'interculturalité, moi ça me paraît indispensable, comment faire progresser des élèves dans une culture s'ils n'ont pas conscience eux-mêmes qu'ils sont issus d'une culture, en sont dépositaires,

- 25) Certains enseignants et chercheurs sont d'avis qu'il faille instaurer des cours FLE pour les jeunes Français issus de l'immigration ou non rencontrant des difficultés scolaires ? Etes-vous de cet avis ? Pourquoi ?

C'est un problème difficile parce que FLE c'est français langue étrangère, alors on va se retrouver très vite face à un problème, hein, est-ce qu'un enfant issu de 2^{ème} ou 3^{ème} génération est encore un enfant d'origine étrangère ? Est-ce que ce n'est pas le stigmatiser à priori, est-ce que son déficit c'est vraiment le même qu'un enfant qui débarque et qui maîtrise rien de la langue, j'en suis pas sûre. Est-ce qu'un enfant français qui maîtrise mal la langue a besoin d'une pédagogie adaptée, je ne sais pas je ne connais pas moi-même assez la didactique du FLE pour pouvoir répondre de manière tranchée à cette question mais je trouve qu'elle soulève des problèmes, on ne peut pas y répondre comme ça de manière lapidaire. Je vois souvent que lorsqu'un élève ne maîtrise pas la langue on pointe très rapidement l'origine et ça c'est problématique dans le fonctionnement d'un établissement public.

- 26) Les incidences sur les résultats scolaires des Français issus de l'immigration se distinguent-ils davantage dans certaines disciplines ? Lesquelles et pourquoi selon-vous ?

Alors je peux juste répondre de mon point de vue, je sais qu'en langues on arrive à faire réussir les élèves à peu près de la même manière, voilà et ça c'est quelque chose dont je suis contente, ça me fait plaisir pour eux, ça les motive souvent pour les langues, et qui irait à priori dans le sens de c'est bien un problème linguistique qui est à l'origine des difficultés rencontrées dans certaines matières, puisque là d'une certaine manière tout le monde est au même niveau,

tout le monde est à zéro, et ça fait que tout le monde réussit de la même manière, ça tendrait à contrario à prouver que c'est un déficit linguistique en français qui ferait que dans d'autres matières on réussit plus ou moins bien. Mais une fois encore les difficultés linguistiques à mon avis n'est pas lié ni essentiellement ni en partie à l'origine où en tous cas à l'origine ethnique ou géographique mais davantage à l'origine sociale, que les clivages sont davantage sociaux.

- 27) Pensez-vous qu'il existe une concertation propice entre enseignants et parents pour enrayer l'échec scolaire ? Si oui, pourquoi ? Sinon, pourquoi ? Lesquels ?

C'est difficile je trouve parce qu'on a du mal à rencontrer les parents, mais quand on les rencontre, la plupart je trouve sont d'une extrême bonne volonté, ils comprennent le rôle de l'école, son importance, soucieux que leur enfant réussisse mais parallèlement j'ai l'impression forcément qu'ils sont très démunis, c'est une culture qu'ils ne peuvent pas eux-mêmes transmettre, tout ce qu'ils peuvent faire c'est dire à l'enfant « travaille ! » mais le fait qu'il puisse rarement ou pas du tout les aider, rend l'enfant solitaire, les parents aussi et fait qu'il y a une sorte de synergie d'énergie qui ne se fait pas.

- 28) Pensez-vous qu'il y ait une différence entre la réussite d'un Français de plusieurs générations et celle d'un Français récent ?

J'en sais rien, je suppose qu'il y a quelques raisons objectives pour lesquelles oui, mais j'en sais rien, je n'ai pas de chiffres.

- 29) Quelles solutions proposez-vous en qualité d'enseignante pour enrayer ce fléau qu'est l'échec scolaire ?

Il faut agir sur plusieurs facteurs, il faut agir sur la pédagogie, il faut agir sur ce qu'on propose aux élèves, ce qu'on leur demande, en essayant de faire en sorte que ce qu'on leur demande puisse faire sens, pas à des années lumière que ce qu'ils sont capables d'investir, il faut agir sur leur attitude, sur leur engagement vis-à-vis de l'école, qu'il arrivent à investir l'école de manière positive, il faut agir sur les parents et les familles par des actions culturelles, en rendant les contenus plus parlant aux élèves.

- 30) Les ZEP sont nées en 1982 d'une volonté politique de lutte contre l'échec scolaire, pensez-vous que ce renforcement d'action éducative ait été atout en terme de recul d'échec scolaire, si oui comment, sinon, pourquoi ?

Moi j'ai l'impression que ça s'est plutôt amélioré, je trouve que les tensions étaient plus violentes quand j'étais arrivée, je trouve qu'y a quand même eu un boulot vraiment de fait pour essayer d'enrayer un certain nombre de choses, puis je pense qu'y a des choses qui se font simplement avec le temps, notamment dans les communautés issues de l'immigration. Maintenant réussite scolaire est-ce qu'on peut le corréliser avec réussite sociale, je ne suis pas sûre. Même si ça ça progresse est ce que cela veut pour autant dire qu'ils ne vont pas être discriminés, est-ce que le marché de l'emploi fait que tout le monde bosse, je ne crois pas hein.

IV) Les langues d'origine et leur impact potentiel à l'école

- 31) Selon-vous, quelle est la place des langues et cultures d'origine dans le contexte scolaire français aujourd'hui ?

Bien y en a pas du point de vue formel de l'institution au niveau où je suis la seule place que j'ai réussi à leur faire à mon petit niveau c'est quand j'en donnais à mes élèves au début, y avait une partie où ils pouvaient dire toutes les expériences qu'ils avaient déjà eu en contact avec des langues étrangères et ça ils le remplissaient avec beaucoup de soin et de fierté et j'étais très contente parce que je me disais enfin il y a un lieu scolaire, institutionnel où le fait de pratiquer une autre langue brusquement c'est un apport et pas juste un poids, une tare et un handicap mais sinon dans l'école y en a pas moi je suis persuadée que si y avait une place pour les langues et les cultures dont sont originaires nos élèves tout le monde s'en porterait mieux c'est mon intime conviction.

- 32) Pensez-vous que les professeurs soient préparés dans l'exercice de leur fonction aux divers profils multiculturels et plurilingues qu'offre le paysage linguistique scolaire français du 21^{ème} siècle?

Au contraire non je ne crois pas, je crois qu'il y a une tendance très franco-française à la centrifugation de tout ça et à la centralisation linguistique et culturelle c'est-à-dire que, c'est ce qu'on retrouve dans le discours français et médiatique français, l'idée c'est qu'y a un modèle français culturel dont lequel je me demande ce que c'est exactement parce qu'il est tellement protéiforme, Dieu merci que je saurais pas auquel exactement faudrait se conformer, mais y en a un en tous cas idéalement ou abstraitement, et que tout le monde doit se soumettre à ce modèle là, donc les différences sont faites en fait pour être gommées, il faut essayer d'être le plus possible identique, moi je pense que c'est un appauvrissement terrible et c'est pour beaucoup d'enfants une négation de ce qu'ils sont. Je vois pas bien comment on peut construire une identité saine et solide en disant bien commence à

oublier qui tu es, et mets à la place quelque chose que tu n'es pas. C'est pas possible à mon avis, c'est simple ça marche pas.

- 33) Á l'IUFM d'Alsace les enseignants dispensent aujourd'hui aux professeurs stagiaires une Unité d'Enseignement consacrée au thème de la pluriculturalité scolaire? Pensez-vous qu'elle soit bénéfique et nécessaire ? Si oui, pourquoi, sinon, pourquoi ?

Ah bein, surement bein je ne savais pas moi on a progressé, (rire) oui, depuis ma loin taine époque, bon maintenant il faut voir ce que c'est, c'est déjà bien, c'est déjà un progrès, si en plus ça pouvait être pris en compte au sein de la pratique des établissements, je pense que ce serait encore beaucoup mieux.

- 34) Pensez-vous que les langues issues de l'immigration maghrébine soient valorisées à l'école ? Si oui, comment l'expliquez-vous, sinon, pourquoi ?

Non, non pas plus que d'autres d'ailleurs, absolument pas. Non et je le déplore parce que non seulement ce serait bon pour ces communautés là parce que très souvent ils n'ont qu'un rapport très lointain avec leur propre culture, ils ont une culture familiale, populaire, traditionnelle etc., mais tout ce qui relève de l'écrit, tout ce qui relève de la tradition savante tout cela est très souvent éloigné pour eux et c'est aussi exotique pour eux que la culture française, ce serait bon pour eux et pour les autres aussi de voir qu'ya pas une culture unique, que les cultures sont diverses et qu'elles se nourrissent et s'influencent depuis toujours.

- 35) Anna Lietti (journaliste suisse) s'engage avec passion pour une éducation bi- voire multilingue et multiculturelle dans les écoles. Partagez-vous ce militantisme ? Si oui, pourquoi ? Sinon, pourquoi ?

Je ne suis pas sûre qu'on puisse imposer le bilinguisme, je suis très libérale en matière de langues, autant lorsqu'elles existent il faut absolument leur faire une place autant je serais la dernière à dire il faut que tout le monde soit bilingue, la langue c'est une réalité très essentielle et très existentielle qui se vit. Ça peut pas être un modèle universel.

- 36) Georges Lüdi affirme que le bilinguisme, voire le trilinguisme, appartient au patrimoine de l'humanité ? Qu'en pensez-vous ? Quel avis partagez-vous?

En tout cas ce que j'aimerais dire là-dessus c'est qu'en tout cas ça n'a rien de choquant et je le sais d'autant plus que je suis lorraine d'origine je parlais un dialecte qui n'était pas celui de l'école et je me souviens d'anciens qui

racontaient que les langues étaient un enjeu politique dont mes grands-parents par exemple qui ont vécu des situations où brusquement il était interdit de parler français, après il était interdit de parler allemand, donc ce que je pense c'est que ça n'a rien de scandaleux lorsque les situations de multilinguisme existent bien, c'est parfait, c'est très bien, y a rien à y changer au contraire c'est valorisant mais est-ce que c'est un phénomène humain général, j'en sais rien je me suis jamais posé la question sous l'angle de l'universalité.

37) Pensez-vous à ce titre que toutes les langues se valent face au bilinguisme à l'école et à son impact sur les résultats scolaires ?

Absolument, ah oui alors sans une once d'hésitation non seulement elles se valent mais elles sont toutes spécifiques, toutes créent un réel univers en le décrivant d'une certaine manière.

38) Pensez-vous que l'échec scolaire puisse être lié au fait que les élèves s'expriment dans une langue familiale différente du français, en l'occurrence l'arabe ou le berbère ? Si oui, pourquoi, si non pourquoi ?

Ah en soi certainement pas, je pense pas, ce n'est jamais, en tout cas la pratique d'une langue différente de la langue scolaire n'est jamais un facteur d'échec, au contraire la préexistence d'une langue familiale structurée avec tout un environnement familial avec éventuellement un environnement culturel construit favorise toutes les autres acquisitions, y compris la langue scolaire, et pour moi la ligne de fracture de l'échec scolaire n'est pas linguistique elle est avant tout sociologique.

39) Pensez-vous que les langues d'origine puissent avoir un impact ou une incidence quelconque sur le parcours scolaire des jeunes adolescents issus de l'immigration maghrébine ? Qu'en pensez-vous ?

En tous cas pas pré-écrits pas forcément positif, ni forcément négatif, mais surtout pas forcément négatif ce qui est souvent le présupposé de l'institution scolaire française qui a l'air de considérer et on en a encore un exemple dans le collège récemment puisqu'il a été question de faire une classe bilangue pour permettre aux enfants d'avoir une meilleure acquisition du français, derrière ça y a quand même le discours que c'est parce qu'ils parlent une autre langue qu'ils sont pas bons, on peut pas dire les choses comme ça. Mon expérience m'a quand même permis de le vérifier, j'ai toujours eu dans mes classes des élèves d'origine étrangère pratiquant assidument cette langue, réussissant très bien et à contrario des élèves alsaciens donc implantés ici depuis longtemps même pas dialectophones mais qui avaient une langue familiale pauvre et qui avaient très peu de contact avec la langue scolaire et qui étaient en difficulté. Encore une

fois et ça je tiens à le dire avec force, la pratique d'une langue étrangère, d'une langue autre que celle de la langue de scolarité, n'est pas une cause obligatoire d'échec scolaire, ça peut même être exactement l'inverse et là dans « ça peut être » c'est là que l'école a un rôle à jouer, c'est-à-dire en intégrant ces langues dans la pratique scolaire en les prenant en compte, de les développer de manière consciente et en accord avec les familles et en les impliquant, je pense qu'il y a un vrai, vrai champs de progression. Je pense de façon un peu plus générale, qu'on s'intègre plus volontiers dans une société qui vous fait une place, c'est-à-dire qui vous reconnaît en tant qu'individu avec tout ce que vous êtes linguistiquement, culturellement etc. et qui ne bâtit pas votre « intégration » avec le renoncement de votre identité.

40) Que pensez-vous des ELCO d'arabe?

Je trouve que c'est complètement ce qu'il ne faut pas faire, parce que ça me semble conforter l'idée qu'il y a des langues destinées à certains publics or c'est exactement contre ça que je me suis toujours battue. Je pense que toutes les langues sont accessibles à tout le monde et qu'une langue enseignée à l'école doit être enseignée comme une langue de culture et non pas comme une langue de communauté

41) Avez-vous connu des élèves bénéficiant des ELCO d'arabe dans votre carrière ? Si ce n'est pas des ELCO d'arabe, de quels profils s'agissait-il ?

Non, non, non.

42) Avez-vous déjà été témoin de discussion entre élèves en langues d'origine pendant les cours ou en sortie de classe, ou autre ? Si oui, dans quelles circonstances et en quelles langues ?

Absolument, absolument et c'est même comme ça que j'apprends, c'est en les écoutant que j'arrive à comprendre un certain nombre de choses et quand j'arrive à réagir à un certain nombre de leur discussion, ça les étonne et ça les surprend beaucoup et je pense que ça leur fait plaisir d'après leur réaction, voilà.

43) Que pensez-vous des stratégies discursives entre élèves à l'école pendant la récré ou pendant le cours ? Si cela s'est passé pendant le cours en avez-vous été personnellement témoin et dans quelle situation (traduction, élève voulant expliquer une consigne à son camarade, autre ?)

Mais je pense qu'ils ont parfaitement raison, une langue est destinée à être pratiquée, on peut pas exclure une langue d'une sphère, au sein du cours ils pratiquent la langue d'échange le français et la langue que je leur demande de pratiquer ce qui est déjà beaucoup, qu'ils aient recours à une 3^{ème} langue après ça me paraît évident, ils en ont déjà utilisé deux dont une étrangère je ne vais pas leur dire après bein non n'utilisez pas votre langue maternelle, c'est leur langue. Ça me semblerait absurde.

- 44) Selon certains enseignants le langage oral maîtrisé par les jeunes de milieu populaire stigmatiserait fortement leurs compétences écrites en langue française des jeunes issus de l'immigration qu'elle soit maghrébine ou non. Êtes-vous de cet avis ? Si oui, pourquoi, sinon, pourquoi ?

En soi tu peux très bien parler (« jeuns ») et lire quand on demande de passer à l'écrit d'avoir une maîtrise de l'écrit, tout dépend toujours de « est-ce que c'est ma seule langue que j'ai à ma disposition ? ». Si c'est la seule langue, le ça seul vocabulaire, le seul lexique, la seule syntaxe dont je dispose, évidemment ça n'a rien à voir avec les exigences qu'on a vis-à-vis de moi à l'écrit en milieu scolaire, et donc j'aurai un problème. Si c'est une langue que je pratique parmi d'autres comme une langue étrangère et c'est là où le plurilinguisme est intéressant, ça peut être une forme de plurilinguisme, je parle « jeuns » et quand j'ai envie bein je change je parle autre chose. Et à ce moment là c'est plus un handicap c'est une corde de plus à mon arc.

- 45) Pensez-vous que la maîtrise du français constitue un atout majeur dans le parcours scolaire des élèves et dans leur réussite ? Pourquoi ?

Ah bein certainement, ah oui en l'état actuel des choses oui bien-sûr. Parce que c'est la langue de scolarité, c'est celle qui conditionne la langue des consignes, ça reste central.

- 46) Certains chercheurs affirment que certains Français issus de l'immigration arrivent à l'école en situation de grande insécurité linguistique et de sérieuse déficience culturelle. Qu'en pensez-vous ? Comment se manifestent-elles selon vous ?

Encore une fois c'est possible mais la ligne de fracture me paraît pas être celle des origines, elle est plus sociologique, parce qu'il se trouve que les milieux des enfants issus de l'immigration auxquels nous avons à faire sont issus de l'immigration de milieu populaire, lorsqu'on a à faire à des enfants de chercheurs iraniens ou de scientifiques du monde arabe on rencontre pas du tout

les mêmes difficultés, donc elles sont à mon avis sociales et sociologiques avant d'être linguistiques.

- 47) Pensez-vous que les interférences entre la langue de scolarité et celles de la famille, la méconnaissance des registres de langues, puissent-être des obstacles sérieux à un bon parcours scolaire ?

Oui le fait de grandir dans un milieu sociologiquement et linguistiquement homogène en français en tous cas peut donner à penser à certains élèves que c'est comme ça qu'on s'exprime en français alors que c'est qu'une variante, et ils ont pas effectivement autour d'eux accès à une autre pratique de la langue et ça c'est problématique, oui.

- 48) Goody affirmait dans « l'oralité et l'écriture » que la langue parlée dans les classes cultivées est inévitablement contaminée par leur familiarité avec l'écriture qui met forcément leurs héritiers en phase avec les réquisits scolaires ? Que pensez-vous de cette affirmation ?

Oui bien-sûr quand tu parles un certain niveau de langue, cet oral là se rapproche davantage de l'écrit que ce qu'on disait tout à l'heure « le jeuns » où je ne sais quoi, oui.

- 49) Pensez-vous que les enseignants participent largement de l'idéal du monolinguisme et de l'unicité de la langue. Si oui, pourquoi ? Sinon, comment ?

Oui, ah oui, ils participent cette espèce de vision française pseudo-républicaine de la prééminence d'une langue qui serait la langue française et à laquelle tout le monde doit se conformer et l'école serait justement l'endroit où par essence il faut le faire.

- 50) Pensez-vous que le fait d'être bilingue arabe/français ou berbère-français puisse avoir un impact sur la maîtrise du français académique écrit ou oral ?

Oui, tout dépend dans quelle situation on se place, dans quel milieu dans quel type de rapport, on peut pas répondre à cette question de manière univoque, c'est pas forcément positif, ça a pas forcément un impact négatif,

- 51) Pensez-vous que dans les représentations des enseignants, on puisse légitimement penser que les langues européennes (allemande ou anglaise ou autre) aient une incidence au même titre que les langues issues de l'immigration?

Je pense que dans les représentations effectivement, quoi que j'ai des souvenirs quand j'étais à la campagne d'élèves d'origine allemande et même là les collègues disaient volontiers « ah oui mais bon il parle aussi beaucoup l'allemand chez lui » c'était déjà aussi stigmatisé.

- 52) Comment expliquez-vous les représentations qui mettent en exergue les effets négatifs des langues de l'immigration pratiquées dans le cadre familial et leur impact dans le contexte scolaire ?

Oui, je pense que les collègues pensent que quand on fait de l'arabe bein on ne fait pas de français et tout ce qu'on ne fait pas en français bein c'est perdu, ils voient jamais quel peut être l'apport positif d'une langue étrangère.

- 53) Pensez-vous que l'on puisse avoir une double culture et une double identité ?

Oui, bein oui, si tu veux les Alsaciens et les Lorrains ils ont quand même connus ça, ça a été successivement français puis allemands puis français puis allemands, on leur a toujours demandé de renier l'un et c'est entre parenthèse ceux qui ont toute ma sympathie qui n'ont jamais renié l'autre. Pourquoi faudrait-il renier une part de moi-même, une part de mon histoire et ça, ça se heurte à une incompréhension radicale de gens qui n'ont jamais connus ça pour qui dans ce cas là on est forcément traitres. J'ai beaucoup de problèmes même avec l'idée de pays, de Nations et de frontières, moi je pense qu'il y a des pays qui se sont forgés linguistiquement etc, mais que ce sont des histoires mouvantes, fluctuantes, pourquoi les assigner forcément à des territoires géographiques. Les langues peuvent coexister et je l'affirme au sein d'une même personne.

- 54) Comment désigneriez-vous un jeune issu de l'immigration maghrébine aujourd'hui : Un Français, un Arabe (ou Berbère), les deux, autre...Pourquoi ?

Moi quand je pense à mes élèves je les vois comme des petits Français, à vrai dire je me demande si c'est des catégories que je leur applique, je crois que je les vois comme des êtres humains avant tout et tout le reste est incident.

- 55) Certains chercheurs attribuent l'échec scolaire au fait que les 2èmes et 3èmes générations vivent une sorte « d'entre-deux » qui nuit à leur réussite, qu'en pensez-vous ?

Oui je sais c'est une thèse entre-deux c'est pas forcément en échec, ça peut être à cheval sur deux, avoir l'un et l'autre, maintenant si c'est ni l'un ni l'autre oui effectivement c'est très inconfortable mais ça peut-être transitoire aussi, à ce moment la ça veut dire que progressivement la culture d'origine sans doute s'éloignera ou s'estompera, les degrés et les niveaux de langues d'origine sont extrêmement variés, y a ceux qui parlent couramment, y a ceux qui en ont entendu parler, y a ceux qui en ont perdu l'usage, mais pour moi c'est pas en soi une cause d'échec.

- 56) Le sociologue Temime Emile affirme que les jeunes issus de l'immigration sont familiarisés dès leur plus jeune âge avec la "migration linguistique", ils sont « plus confiants que leurs camarades de même origine socio-économique à s'emparer de la parole en langue étrangère ». Qu'en pensez-vous ?

La encore ce n'est pas systématique mais c'est fréquent, mais j'ai quelques élèves d'origine turques, qui ont et c'est intéressant une vraie famille et diaspora un peu partout en Europe. Et quand ils voyagent au sein de leur propres familles, ils parlent hollandais, allemand, et pour eux l'existence plurilinguistique c'est une évidence, c'est une donnée de fait. Et on sait que pour certains élèves y a des mécanismes qui sont en place liés à leur situation linguistique.

- 57) Êtes-vous de l'avis que l'école contribue à la construction des identités grâce à sa connaissance et multiplicité des héritages culturels et linguistiques variés dont les élèves sont porteurs. ? Si oui, pourquoi, sinon, pourquoi ?

Non absolument pas, pas d'après l'expérience que j'en ai et pas de manière consciente, absolument pas, au contraire c'est quelque chose qu'il faut évacuer.

- 58) Les programmes y contribuent-ils selon-vous ? Comment et avec quels types d'enseignants ? Quelle (s) formation, voire stages pratiques ?

Non bein non, je ne vois pas en quoi.

V) Questions sociétales et culturelles

59) Que signifie selon-vous le terme « intégration » ?

Intégration veut dire pareil quoi en gros, le moins visible possible, le moins de différence possible.

60) Le terme « insertion » vous paraît-il plus approprié ? Si oui, pourquoi ? Sinon, pourquoi ?

Pour moi insertion je l'associe toujours à insertion professionnelle et occuper sa place dans un système et de manière efficace en contribuant à la réussite de l'ensemble du système, pourquoi pas peut-être vu comme ça oui, ça supposerait peut-être moins de renoncement à l'identité propre et prendre sa place sans forcément renoncer à qui l'on est.

61) Pensez-vous qu'il soit aujourd'hui objectif de parler de l'intégration des jeunes Français issus de l'immigration maghrébine ? Si oui, expliquez, sinon, pourquoi ?

Bein tout dépend de ce qu'on entend par intégration (hésitation), pour moi à partir du moment où il est intégré de fait.

62) Les Anglo-Saxons appellent les jeunes issus de l'immigration des « third culture », des enfants d'une troisième culture, êtes-vous de cet avis ? Avez-vous une opinion précise sur le sujet ?

C'est difficile, est-ce que c'est une 3^{ème} culture ? Qu'est ce que c'est qu'une culture ? Est-ce que deux + un = trois ? Je ne sais pas.

63) Que pensez-vous de certains chercheurs qui pensent qu'aujourd'hui nous sommes face à une République « métissée » ? Etes-vous de cet avis, si oui pourquoi, sinon pourquoi ?

Bein non, ça me parait absurde comme concept, ça n'a rien à voir avec les gens qui la composent, au sein d'une république peuvent vivre des gens d'horizons différents sans que ça touche à la nature de cette république, voilà.

ENTRETIEN 3

AURELIE LARRERE PROFESSEUR RAR (RESEAU AMBITION REUSSITE)

2010

I) Expérience professionnelle

1) Nom/ Prénom

Aurélie Larrère

2) Depuis combien d'années êtes-vous au service de l'Education Nationale?

Depuis 9 ans

3) Quel est votre statut ?

Alors cette année j'ai un statut de Référent Ambition Réussite donc c'est des postes qui ont été créés y a pas très très longtemps en 2006 ou 2007 je crois. C'est un statut un peu différent et un peu particulier, on est entre guillemets des moyens supplémentaires dans les collèges ambition réussite, dans les ZEP anciennement ZEP ;

4) Avez-vous occupé d'autres postes dans le passé ?

Oui, oui, oui donc moi au départ je suis professeure de SVT donc j'ai enseigné en tant que professeur de SVT et en tant que TZR (titulaire de zone de remplacement) depuis 2001/2002 dans les collèges et les lycées en Alsace jusqu'à cette année, cette année c'est ma première année en RAR.

5) Qu'est-ce qui vous motive dans l'exercice de votre profession ?

Alors, qu'est-ce qui me motive le plus, (longue hésitation) bien oui la réussite des élèves, travailler avec les élèves ce qui me manque d'ailleurs un petit peu cette année parce que j'ai pas énormément de contacts en tous cas beaucoup moins, le travail en équipe, la remise en question, d'être toujours en phase d'apprentissage en fait aussi, ça c'est très important et c'est très motivant, cette nécessité de se renouveler donc en fait, que ce soit pas toujours la même chose et pas la même chose depuis des années, mais avant tout c'est la transmission

aux élèves de connaissances concernant la matière mais pas que ça, je vois le métier plutôt comme un métier global d'éducation et pas seulement comme une transmission de ma matière et c'est pour ça que ce poste m'intéressait aussi quoi.

6) Quels sont les aspects difficiles de votre métier ?

Alors, les aspects difficiles (longue hésitation), bein donc je dirais plus ou moins ce que j'ai dit avant, la relation avec les élèves quand ça se passe mal, essayer de comprendre pourquoi, comment et donc trouver des réponses qui sont pas faciles à trouver justement, cette volonté de travailler en équipe avec les adultes n'est pas forcément ressentie, valorisée dans l'Education nationale quoi, on a envie, on a envie que ça se passe bien, on a envie d'échanges entre adultes et élèves etc mais finalement c'est ça qui est difficile aussi quoi la partie relationnelle avec d'autres quoi qui ont pas envie au même moment, et qui partagent pas la même vision que vous quoi, c'est ça qui est difficile quoi.

7) Estimez-vous que votre formation initiale soit suffisante, inadaptée, insuffisante, autre ? Pourquoi ?

Alors je pense qu'elle était inadaptée mais insuffisante, non, j'ai passé ma licence, ma maîtrise, j'ai passé mon CAPES en fin de licence que j'ai eu, j'ai fait un report pour passer l'agrégation que j'ai eu l'année d'après, après ma formation initiale était purement concentrée sur ma matière c'est-à-dire les sciences, donc j'ai une maîtrise des sciences de la vie et de la terre mais j'ai absolument pas une formation professionnalisante, rien au niveau de l'université bon après j'ai suivi des cours à l'IUFM lors de mon année de stagiaire, c'est suffisant au niveau des connaissances théoriques sur la matière parce que bon on bachotte et on apprend des tas de choses qui vont pas forcément nous servir pour notre profession quoi, on a jamais eu de formation sur la psychologie de l'adolescent par exemple, sur les différents types de pédagogie, sur l'histoire, sur des façons de penser notre pratique pédagogique, y a absolument rien sur la réflexion, sur comment c'est que l'enseignement, comment enseigner, comment motiver, c'est ça qui manque, c'est ça qui m'a manqué quand j'ai commencé et c'est ça que je recherche sur certains sites, revues auprès d'autres personnes plus qualifiées.

8) Qu'est-ce que vous jugeriez utile de revoir aujourd'hui ou pas dans la formation des enseignants et au vu de votre expérience ?

Bein c'est ce que je viens de dire en fait, des formations accès sur le métier d'enseignant, qu'est-ce que le métier d'enseignant finalement, quels sont les

apports théoriques et pratiques et laisser la parole, et que des enseignants chevronnés viennent et partagent leurs pratiques ou carrément un stage d'observation c'est une bonne chose mais pas que ça non plus mais j'trouve que c'est une bonne chose d'avoir les deux, observation + pratique, cette année de stage ça c'est une bonne chose et en plus avoir les cours sur la pédagogie, comment tenir sa classe, oui heu une gestion de groupe, la psychologie de l'enfant, de l'adolescent, puis en fonction du public comment s'adapter, ya quand même pas mal de choses qui existent, des recherches qui sont faites dont on entend absolument pas parler quoi ! y a aucun lien entre les conférences données en sciences de l'éducation et les formations universitaires telles que je les aies connues quoi ! On n'a jamais fait cette passerelle là, cette passerelle n'est pas faite et c'est à mon avis ce qu'il faudrait faire. Y a des gens qui réfléchissent, bon faut pas tout prendre en bloc non plus quoi mais faut voir comment on pourrait l'adapter quoi !

9) Quels mots ou phrases pourriez-vous rattacher au métier « d'enseignant » aujourd'hui ? Pourquoi ?

Quels mots ou phrases ? (hésitation), motivation, motivée, travail en équipe pour moi, oui réussite des élèves, pédagogie c'est important aussi, quoi d'autre encore ? Partie organisationnelle et réflexion sur nos pratiques pédagogiques, c'est pas évident comme question, y a pleins de trucs qui me viendraient à l'esprit je pense au bout d'une heure mais, oui ce (hésitation) vision commune aussi au sein d'un collège pour que ça fonctionne en fait, pour que le collège fonctionne.

II) Pratique professorale

Depuis combien d'années exercez-vous en « Réseau Ambition Réussite » ?
C'est donc ma 1^{ère} année cette année.

11) Travailler en ZEP, était-il un choix motivé de votre part ou une obligation (affectation ou autre) ?

C'était un choix motivé de ma part.

12) Si c'est un choix légitime, pouvez-vous en exposer les raisons ?

Premièrement travailler avec des enfants, qui on imagine ont « besoin » d'adultes qui ont envie de travailler avec eux. En fait, j'en reviens à nouveau sur

ce travail en équipe, mais le fait est je me suis sentie un peu seule les années précédentes, bon j'ai pu monter des projets avec des professeurs qui n'étaient pas forcément de la même matière, mais l'idée de travailler dans un réseau dans un collège en liaison avec des écoles primaires, des lycées et donc finalement de faire partie d'un groupe de personnes, un groupe de réflexion et finalement d'enseigner différemment aussi c'est ce côté expérimentation m'intéressait aussi quoi, travailler avec des personnes pas parce qu'elles sont parachutées mais parce qu'elles ont envie d'être là avec des pistes pédagogiques ou autres.

13) Qu'est-ce que vous appréciez le plus dans ce cadre de vie scolaire (projets scolaire etc...) ?

Bein plus ou moins ce que je viens de dire, mais la les projets sont, bon, ça peut aussi être une chose négative dans le sens où les projets sont inclus, y a une obligation de projets puisqu'on est dans un réseau avec une charte et un projet d'établissement et donc y a beaucoup de contrats et des contrats d'objectifs etc, donc ça du coup on sait qu'il va se passer des choses dans cet établissement là, mais ça peut aussi du coup être contre-productif parfois, parce que le projet qui va se monter c'est aussi au départ des personnes qui ont envie de le faire et là des fois malheureusement il faut faire des projets et qu'est-ce qu'on peut faire comme projets, et que les projets ne partent pas des collègues mais c'est nous qui imposons parfois les choses et ça c'est un peu dommage, mais la question c'était ???Oui et c'est quand fait du coup on va être amené à travailler différemment avec les élèves, voilà c'est cet aspect là de travail différent avec...on arrive aux objectifs mais avec différents moyens. Mais je ne pense pas que je réponde bien à ta question.

14) Qu'est-ce qui vous pose le plus de problèmes ou de difficultés ? Expliquez.

Alors le plus de problèmes, ça me pose pas tellement de problèmes à moi et dans ma façon de voir les choses mais ça va peut-être poser des problèmes relationnels et par rapport à mon statut et dans ce cadre là et ma place dans ce cadre de vie scolaire qui est pas forcément, justement la façon de me situer, où je me situe, comment je me situe que ce soit pour les adultes mais aussi pour les enfants, est-ce que je suis prof, pas prof, est-ce que je fait partie de l'administration, tiens qui s'est, on la connaît pas, elle traîne dans les couloirs, elle fait du soutien, elle fait des projets, je suis un peu une personne non identifiée quoi ! Après pour les collègues mon statut et ma place sont pas évidentes, pour certains ce n'est pas évident dans le sens où c'est un statut qui

date de 2007, du coup ça peut être vu par certains des enseignants comme être du côté de l'administration, bon j'ai eu cette remarque en début d'année, bon maintenant beaucoup moins. Je pense au niveau national ce n'était pas très bien accueilli la création de ces postes, j'ai lu des témoignages qui enseignent dans ces réseaux et qui ont ce statut là vont un peu dans le même sens que ce que je viens de dire là quoi !

15) Qu'est ce qui vous motive le plus ?

(Longue hésitation), ce qui me motive le plus c'est de mener à bien les projets que j'ai lancés, quand ça marche, quand les élèves sont présents, sont là, ont envie quoi ! Ce qui est difficile aussi, c'est que ça vient pas tout de suite quoi, la confiance ou le temps d'instaurer un climat de confiance, de travail suivi avec les élèves volontaires ou avec des difficultés, surtout pour ceux qui préparent ce nouveau diplôme CSG mais une fois que cette relation est établie c'est très motivant, là on est entrain de monter une exposition à visiter avec les primaires, là on fait une sortie pour aller voir un petit peu comment ça se au lycée, là je vais faire je sais pas quoi l'extraction d'ADN dans mon atelier sciences. Voilà.

III) Parcours scolaire : Echec et réussite scolaire

16) Quel sens attribuez-vous aux mots « échec » et « réussite » scolaire ?

(Longue hésitation), alors, bein moi j'attribue bien évidemment, bien s'en sortir à l'école, avoir de bonnes notes, avoir des diplômes etc, bon ça c'est une forme de réussite scolaire, bon après pour moi y a pas que ça, c'est arriver à l'école et d'être bien au collège, c'est pas une réussite pour l'élève en tant que tel mais c'est une réussite pour l'institution quoi, bon après tout est relatif aussi quoi, réussite scolaire et échec scolaire c'est aussi catégoriser des élèves et les mettre dans des cases quoi, est-ce qu'y a un intérêt à faire un tri et reproduire un modèle d'où l'idée d'évaluer différemment que par les notes d'où l'idée de travailler autrement aussi pour pas catégoriser ces élèves là, les mettre dans une case ou dans une autre, bon après tous les processus d'aide de PPRE bein qu'y a dans cet établissement ou dans les autres aussi, bein ça stigmatise forcément les élèves en difficulté, donc ça c'est aussi un peu contradictoire dans ma façon de concevoir mon métier aussi, malheureusement on va plus insister sur les échecs que sur les petites réussites en valorisant toujours le même type de compétences et le même type de savoir-faire en fait. Et tout ce qui est échec scolaire ça aussi c'est très relatif par exemple si je prends les élèves qui passent le CSG, ils sont en échec c'est des élèves qui sont en très grande difficultés, donc ces élèves là ils sont plus ou moins en échec dans le système normal, j'aime pas dire ça

mais dans le circuit traditionnel collège/brevet et finalement dans nos cours où ils sont 5/7 là où finalement ils vont travailler différemment où ils vont être mis dans une autre dynamique qui n'est plus la dynamique de l'échec quoi.

17) À quelle (s) matière (s) les lieriez-vous davantage ? Pourquoi ?

Bein par exemple si on prend l'expérience des conseils de classes ça va souvent être maths/français quoi, on va mettre aussi histoire/géo donc c'est ça les matières qu'on regarde surtout en 3^{ème} après on va essayer de valoriser les élèves qui sont un peu bon dans d'autres matières mais ces autres matières sont considérées comme périphériques moins « nobles » qui ont un peu moins de valeur comme art plastiques ou la technologie où là les élèves qui ont des difficultés en français en maths, ils vont peut-être ponctuellement avoir des notes meilleures parce que ce sera quelque chose qui sera plus concret, différent. D'ailleurs le soutien ou PPRE c'est souvent du français ou des maths ce n'est pas des arts-plastiques ou autre.

18) Comment pouvez-vous expliquer la réussite de jeunes scolarisés dans un établissement classé ZEP ?

Je sais pas si y a une différence avec la réussite d'autres élèves dans d'autres établissements, je pense pas que ça se joue en fonction de l'établissement, ya tellement d'autres facteurs qui influencent la réussite d'un élève que ...alors bien-sûr son origine sociale, son accès à la culture, son accès à la langue, je pense que ça joue plus que sa scolarisation dans tel et tel établissement quoi, c'est l'environnement global et culturel de l'élève et la stimulation intellectuelle à l'école et dans sa famille qui va faire ou non sa réussite c'est pas le fait qui soit dans tel et tel établissement, donc voilà, c'est l'ambiance de travail dans son établissement et dans sa classe et c'est la curiosité de l'élève, mais c'est vrai qu'au collège on a du mal, on perd un peu cette curiosité, ce gout !

19) Comment pouvez-vous expliquer l'échec de jeunes scolarisés dans un établissement classé ZEP ?

(rires), Bein à contrario, voilà c'est bein heu, en tous cas c'est pas le fait qu'ils soient classés ZEP qui réussissent ou qu'ils ne réussissent pas quoi, c'est comme j'ai dit tout à l'heure, environnement, stimulation, à ce moment là pour ceux qui sont en échec, pour ces élèves là on a pas réussi à garder ce gout pour la découverte pour l'apprentissage, comment l'expliquer, si j'avais la réponse, heu, je sais pas comment l'expliquer, peut-être que les cours n'ont pas assez de sens perdent du sens pour ces élèves là du fait de leur contexte social. Peut-être que

c'est une trop grande connexion et ce qu'ils vivent et surtout les sens donnés à ces apprentissages, un détachement de leur réalité ou de leur préoccupation. Bon après y a des objectifs à atteindre mais après comment redonner du sens à tout ça ?

- 20) Dénombrer-vous diverses nationalités dans votre établissement actuel ?
Si oui, lesquelles ?

Oui.

- 21) Á ce titre y-a-t-il selon-vous des visions stéréotypées qui ressortent davantage pour les Français d'origine maghrébine? Quels stéréotypes ressortent souvent selon-vous ? Pourquoi ?

Oui y en a surement, bon après moi je suis pas assez au sein des classes pour me rendre compte forcément des stéréotypes, oui surtout que j'ai enseigné dans d'autres établissements et c'est l'inconnu et la peur quoi ! C'est tous les stéréotypes véhiculés par les médias quoi, les bandes, les casseurs, quand on parle à des gamins d'un collège rural d'une ZEP, « ah oui c'est là où y a des délinquants » et c'est souvent lié à l'origine ethnique et ce n'est pas forcément lié à l'origine sociale, pour eux ils voient des gamins en casquette et qui leur font peur quoi, qui effectivement sont insolents, violents, oui différent et plus revendicatif aussi. Par exemple une anecdote je suis partie à Paris avec des élèves de collège rural et on était aller manger dans le quartier gare du nord et y avait une communauté immigrée importante ou française d'origine maghrébine ou malienne et y en avaient qui avaient peur quoi, qui se sentaient pas forcément à l'aise parce qu'ils ont pas l'habitude donc c'est stéréotype de peur, de crainte de violence qui surgit chez les élèves et de bande aussi après pour les profs ou pour les gens, les adultes bein c'est à peu près la même chose hein, bien je pense que les stéréotypes qui sont chez les enfants, ils sont aussi la dans la société et chez les parents quoi, ils l'inventent pas quoi c'est aussi par les médias, aussi par rapport, oui des gamins aussi en échec scolaire, des gamins, mais j'aurais une remarque c'est pas forcément au niveau des filles c'est surtout au niveau des garçons. Je pense aussi qu'y a un stéréotype qui consiste à dire que les filles s'en sortent mieux à l'école, ou dans les cités bein on a l'impression qu'elles sont différentes des garçons.

- 22) Comment expliquez-vous l'échec et les difficultés scolaires que rencontrent certains jeunes Français issus de l'immigration maghrébine à l'école aujourd'hui?

Comment j'expliquerai les difficultés imaginaires ou supposées, alors là, comment j'expliquerai (hésitation), bon, le peu, comment j'expliquerai ce fait avéré ou supposé, j'en sais rien, alors y a quand même ce problème de la langue, mais je pense pas que c'est lié, peut-être que les codes, c'est pas la langue, la langue est maîtrisée, mais franchement je sais pas, ce n'est pas le français tout ça, c'est pas forcément lié à l'origine, franchement je sais pas si j'ai vraiment des pistes de réponses par rapport à ça, mais c'est vrais que c'est intéressant, j'ai entendu dire que ceux qui trichaient pas, qui assumaient cette double identité réussissent plus que les garçons.

- 23) Pensez-vous que l'on puisse expliquer de la même façon l'échec ou la réussite scolaire d'autres immigrations provenant d'Asie ou encore des jeunes dont les parents sont réfugiés politiques (tchéchènes par exemple)?

Franchement heu, c'est des questions intéressantes mais heu, à quoi ça peut être dû, oui je ne sais pas, franchement je ne sais pas. Qu'est-ce qui peut jouer ? C'est des choses auxquelles je n'ai jamais réfléchi.

- 24) Pensez-vous que l'école focalise son évaluation sur des compétences académiques, limitées à l'emploi écrit et normé de la langue ?

Oui ? c'est ce que j'ai dit toute à l'heure, et les diplômes tels qu'ils sont fait aujourd'hui, et si on maîtrise pas le code normé de la langue française, bon, y a quand même du changement, y a quand même une évolution, je trouve que le socle commun de connaissance et de compétences transversales et d'autonomie, la prise d'initiative ça va dans ce sens là, donc on peut évaluer autre chose, après si ça fait que reproduire d'autres classements et de reproduire un système ça n'a aucun intérêt non plus. Le socle commun mais là j'ai l'impression qu'il ya quand même une piste que sur des connaissances pures et dures et sur une autre façon d'évaluer des élèves. Du coup le socle a introduit une autre vision des choses mais ne va pas au bout de son raisonnement.

- 25) Certains enseignants et chercheurs sont d'avis qu'il faille instaurer des cours FLE pour les jeunes Français issus de l'immigration ou non rencontrant des difficultés scolaires ? Etes-vous de cet avis ? Pourquoi ?

Alors faudrait que je me renseigne plus sur la pratique et la façon de travailler en FLE, y a quelques mois j'aurais dit oui j'trouve ça intéressant mais ça dépend de la maîtrise des codes et la maîtrise de cette langue, si y a une manière d'y arriver, et si cette manière d'y arriver c'est de passer par des cours FLE parce qu'ils ont des méthodologies ou une approche différente, bein oui, oui, après faudrait que j'enquête et que j'demande à des profs FLE, finalement est-ce que

c'est efficient de faire travailler des élèves de l'immigration, faudrait que je vois comment ils travaillent et si c'est efficient, oui bein oui. Si ça permets d'acquérir des compétences, est-ce qu'il ya des différences de méthodologie ? Je ne sais pas ? Est-ce qu'on peut adapter ou pas ? faut voir.

- 26) Les incidences sur les résultats scolaires des Français issus de l'immigration se distinguent-ils davantage dans certaines disciplines ? Lesquelles et pourquoi selon-vous ?

Hésitation, souvent ce qu'on remarque, en maths par exemple ça dépend aussi , est-ce que ce sont des gamins qui maîtrisent le français correctement ou pas, j'aurais tendance à dire que, non je pense pas qu'y ait forcément des matières heu dans lesquelles se concentrent les difficultés, on les remarque plus pourquoi parce qu'elles ont plus d'importance, après ça dépend certainement de l'élève, de ses envies, des profs qu'il a, de sa classe, tellement de choses, vu de mon expérience, en général ceux qui ont des difficultés en français du coup vont l'être en maths peut-être pas l'être au même moment, parce qu'au début en 6èmes ça va être calculatoire mais à un moment donné ils vont quand même être en difficulté, ça peut être des problèmes d'abstraction, de raisonnement, pas forcément liés à la langue mais à un moment donné ça se révèle de toute façon.

- 27) Pensez-vous qu'il existe une concertation propice entre enseignants et parents pour enrayer l'échec scolaire ? Si oui, pourquoi ? Sinon, pourquoi ? Lesquels ?

Oui, moi je crois beaucoup entre la relation enseignants/familles, je crois qu'y en a pas beaucoup dans l'école française et que l'école est souvent vue comme un lieu de convocation parce qu'il y a un truc qui va pas, donc c'est un lieu de vie ni un lieu d'échange et c'est aussi pour ça qu'il y a des tensions, j'ai vu justement dans un RAR à Paris où justement ils travaillent sur la relation parents/profs où il y a une salle qui est ouverte pour les parents. Y a des échanges informels qui sont mis en place, par exemple pour la maîtrise de scolarité donc du coup les parents ah bein tiens ils ne savaient pas se servir de ça donc peuvent s'en servir en avoir accès, voient les profs dans d'autres situations que dans des situations formelles, bon pour moi voilà c'est ce qui manque et qu'il faudrait instaurer en tous les cas dans les zones où y a des difficultés scolaires. Il faudrait impliquer aussi le plus de personnes possibles quoi, et plus on le fait, et plus on ouvre, et plus on aura de la demande de la part des parents.

28) Pensez-vous qu'il y ait une différence entre la réussite d'un Français de plusieurs générations et celle d'un Français récent ?

Non, je pense pas, est-ce qui y a une différence au niveau scolaire, je dirai que globalement, statistiquement, j'en sais rien, après comme avant je pense pas que ça soit lié à l'immigration des parents, c'est lié comme d'habitude à l'environnement social, économique et culturel, j'avais des élèves dans le nord de l'Alsace dont les parents sont alsaciens depuis x générations, ils sont pas immigrés, ils étaient pas immigrés, ils étaient en grande difficulté scolaire et difficulté de maîtrise de la langue heu, y a pas de différence à mon avis, ça dépend vraiment du milieu, je pense pas que ça soit lié au « temps d'entrée dans le pays des parents ».

29) Quelles solutions proposez-vous en qualité d'enseignante pour enrayer ce fléau qu'est l'échec scolaire ? Y t-il un recul ou une avancée en terme d'échec scolaire ?

Alors, plein de choses, l'implication des parents à l'école, une façon de travailler différente en se basant sur des idées et des pédagogies différentes que ce soit des pédagogies liées à l'école primaire qu'on peut transposer, la pédagogie de projet parce que moi j'y crois pour donner du sens, travailler avec les élèves dans le but sans forcément qu'ils s'en rendent compte d'arriver à quelque chose. L'évaluation pour moi qui me paraît complètement aberrante et qui pour moi est très très mal faite, c'est-à-dire revoir nos modalités d'évaluation et nos examens. Ce qui m'paraît aussi important c'est pas la taille de l'établissement mais des gens recrutés ensemble, à un endroit qui ont une vision commune, et qui ont envie d'aller à un endroit précis et comment on y arrive par un contrat d'établissement. Je sais plus comment ça s'appelle, un projet d'établissement qui soit vraiment construit par les profs, par les familles par les gamins, pourquoi pas, et qui soit vraiment un vrai projet d'établissement, que les gens qui soient là du coup s'engagent vraiment avec des projets bien précis, avec des modalités aussi de fonctionnement communes. Imaginer le collège comme un lieu de vie pourquoi pas imaginer un petit-déj le matin, bon quelque chose de plus vivant, où y a une salle info qui peut être ouverte à d'autres moments où on responsabilise les élèves, bon j'dis pas tout d'un coup hein, c'est pas magique, ça se fait pas comme ça, on ne passe pas comme ça du jour au lendemain d'un établissement typique français à un établissement finlandais quoi. La formation des profs aussi ça c'est important et c'est fondamental pour moi, tant qu'y a pas une vraie formation professionnalisante avec des vrais cours, justement des vrais

réflexions, tant que ce sera basé sur la discipline, la matière à mon avis ça marchera pas, une revalorisation aussi du statut d'enseignant pour attirer les gens et faire en sorte que les gens restent et que ce soit une profession et pas un hobby, on a plutôt l'impression que quand les gens sont recrutés c'est parce qu'ils sont profs de machin et prof de ça, t'es bon en math, voilà, le fait que ça soit une profession, pas une matière, moi j'voudrais changer plein d'choses. Arrêter les aberrations, les mouvements inter/intra, alors je sais que c'est pas facile pour le rectorat, qu'y a beaucoup de personnel et que c'est une grosse usine à gaz mais y faire en sorte que les profs restent trois ans à un endroit ou deux ans, de faire en sorte que les gens qui viennent en ZEP soient motivés et qu'ils sachent où ils vont, qu'ils construisent un projet au moins sur deux ans et essayer de fixer des équipes, pas envoyer des jeunes comme ça se voit partout, donc voilà ce qu'il ya comme pistes.

En terme d'échec scolaire, je ne pense pas qu'il y ait un recul, je n'ai pas l'impression qu'y ait un recul, je n'ai pas l'impression que ce soit pire, mais je n'ai pas l'impression que nos dispositifs soient efficaces soient efficients, j'ai l'impression que ça stagne, je ne sais pas si c'est pire mais en tous cas je n'ai pas l'impression qu'y ait des bénéfiques vraiment pour l'instant à court terme. Je ne sais pas si tous les dispositifs d'aides faits actuels ne soient pas efficients.

- 30) Les ZEP sont nées en 1982 d'une volonté politique de lutte contre l'échec scolaire, pensez-vous que ce renforcement d'action éducative ait été atout en terme de recul d'échec scolaire, si oui comment, sinon, pourquoi ?

Comment évaluer globalement si les dispositifs qu'on met en place ou pas sont efficients, c'est pas évident, c'est ce qu'on en train de faire ailleurs, on est pleine phase d'évaluation des RAR donc heu, y aura forcément des indicateurs, si y a une stagnation alors qu'on met des moyens en plus, comment l'expliquer, alors, je trouve que c'est pas forcément en mettant ponctuellement de l'aide qu'on va aller au delà des difficultés d'autant plus que si on parle de certains PPRE, certains PPRE (projet personnel de réussite éducative) sont mis en place en dehors des cours, ça veut dire que ces gamins ils ont des difficultés pour venir à l'école, c'est pas leur truc et on va leur rajouter des trucs en plus quoi, donc souvent c'est une obligation pour eux d'y aller, souvent ils y vont pas, ils échappent au système donc voilà. J'avais lu une étude là-dessus en Grande-Bretagne, laisser les moins bons entre eux et laisser les bons avec le prof c'est pas efficace au contraire, parce que finalement les bons progressent avec le prof donc ils vont beaucoup plus vite, donc apparemment les résultats de cette étude là étaient pas bons. Donc je pense que les raisons que j'ai invoquées là pourraient être des raisons pour lesquelles ça marche pas. Y a tellement de positifs aussi, du coup ça multiplie le nombre de personnes, donc je sais pas

quoi, c'est assez perturbant et faire du cours en plus pour ceux qui sont en grande difficulté je ne pense pas comment ça marche. Je sais pas.

IV) Les langues d'origine et leur impact potentiel à l'école

31) Selon-vous, quelle est la place des langues et cultures d'origine dans le contexte scolaire français aujourd'hui ?

Pour moi y en a une en fonction des langues, dans la société dans l'esprit des gens, en fonction de la langue d'origine et de la culture d'origine et clairement la langue turque et la langue arabe sont occultées, c'est des langues dont on ne veut pas entendre parler à l'école, y a pas du tout de passerelles, peut-être maintenant avec le portfolio ou c'est une langue en plus, mais avant c'était absolument pas pris en compte, en gros c'est nié quoi, à la maison c'est à la maison et l'école c'est le français quoi, et à mon avis c'est pas une bonne chose. Par contre, je pense qu'y a certaines langues qui sont plus nobles je pense qu'un gamin issu de l'immigration dont la mère est anglaise ou allemande je pense, ça aura pas du tout le même statut à l'école qu'un gamin dont la maman est turque quoi, croate ou serbe j'en sais rien bon une langue qui n'est pas dominante quoi ! La culture c'est pareil, y a très peu de passerelles entre l'école et la culture d'origine des gamins quoi. Bon après ça peut être par souci d'égalité, de République, de laïcité pourquoi pas mais je pense qu'occulter une culture c'est peut-être aussi nier l'origine de ses difficultés, l'origine de ses aversions, l'origine de ses goûts, c'est pas le prendre en compte totalement, c'est comme si nous on allait dans un autre pays et qu'on prenait pas en compte ma partie française, c'est comme si j'allais aux USA et qu'on prenait pas en compte la partie française de mes gamins, non. J'ai une copine qui habite dans le sud de la France, elle est australienne, à l'école tout le monde sait qu'elle est australienne, tu vois ses gamins sont bilingues ils sont valorisés. Les gamins qui vont être Turcs-français on s'en fiche quoi !

32) Pensez-vous que les professeurs soient préparés dans l'exercice de leur fonction aux divers profils multiculturels et plurilingues qu'offre le paysage linguistique scolaire français du 21^{ème} siècle?

Non ils ne sont pas préparés parce qu'on en parle pas et puis moi j'aurais jamais été sensibilisée à ça si je n'avais pas rencontré mon mari Adam (mari) qui travaille là-dessus, non déjà on le voit pas dans notre formation ça, on a jamais eu de piste de réflexion là-dessus ou même posé la question.

Alors après j'espère qu'y a quand même pas mal de profs qui après au bout de quelques temps en travaillant en ZEP qui se rendent compte de cette diversité et voient ça plutôt comme une richesse, mais je ne suis pas sûre,

cette richesse, cette diversité elle est niée, voire occultée, voire rejetée dans certains bahuts. Là ici, elle ne peut pas être rejetée puis qu'elle fait partie de la vie de l'établissement, et même dans les établissements ruraux où il y avait l'alsacien, qui est aussi une langue heu, c'est pas du français, c'était aussi pareil c'était nié, ça a jamais effleuré l'esprit des profs pourtant certains étaient alsaciens.

33) Á l'IUFM d'Alsace les enseignants dispensent aujourd'hui aux professeurs stagiaires une Unité d'Enseignement consacrée au thème de la pluriculturalité scolaire? Pensez-vous qu'elle soit bénéfique et nécessaire ? Si oui, pourquoi, sinon, pourquoi ?

Oui c'est bénéfique et nécessaire, si on ne prend pas un élève dans sa globalité, dans sa culture, dans son histoire, c'est important d'avoir cette ouverture, on peut pas nier cette partie des élèves si on veut les faire progresser surtout les profs des écoles parce que les gamins ils les ont 1 an en face d'eux.

34) Anna Lietti (journaliste suisse) s'engage avec passion pour une éducation bi- voire multilingue et multiculturelle dans les écoles. Partagez-vous ce militantisme ? Si oui, pourquoi ? Sinon, pourquoi ?

Oui, oui complètement, déjà du fait de mon histoire personnelle qui est d'une autre culture et même si c'est une culture qui est reconnue et qui est valorisée en France puisque c'est une culture australienne etc, et même si c'est une culture assez proche de la culture française, mais je suis déjà dans mon histoire personnelle dans le pluriculturalisme et dans le bilinguisme et après point de vue boulot, je trouve que c'est vraiment important de pouvoir faire un lien comme quand on apprend l'anglais, l'allemand quoi, passer d'une à l'autre ça aide je pense dans l'apprentissage des langues quoi et dans l'approfondissement des langues quoi. Non ça m'intéresse !

35) Georges Lüdi affirme que le bilinguisme, voire le trilinguisme, appartient au patrimoine de l'humanité ? Qu'en pensez-vous ? Quel avis partagez-vous?

Forcément en Suisse ils ont une réflexion différente des langues comme au Luxembourg d'ailleurs, oui c'est intéressant, la formulation est peut-être un peu tonitruante mais je suis d'accord avec lui, il faut que ça fasse partie de la culture globale de l'Humanité.

36) Pensez-vous à ce titre que toutes les langues se valent face au bilinguisme à l'école et à son impact sur les résultats scolaires ?

Oui même si notre système privilégie certaines langues par rapport à d'autres, sinon on éradiquerait telle ou telle langue, oui bien-sûr toutes les cultures se valent, toutes les langues se valent, d'ailleurs s'est intéressant de voir les fluctuations des langues et qu'avant le français c'était une langue internationale, demain ce sera peut-être le chinois, mais heureusement qu'on garde quand même notre identité linguistique, elle n'est pas la même et on en a plusieurs et tant mieux quoi !

37) Pensez-vous que l'échec scolaire puisse être lié au fait que les élèves s'expriment dans une langue familiale différente du français, en l'occurrence l'arabe ou le berbère ? Si oui, pourquoi, si non pourquoi ?

Non, je pense pas, alors c'est peut-être lié au fait que les enfants parlent à la maison une langue différente mais c'est pas ça qui crée je pense l'échec scolaire je pense c'est le fait que ça soit pas pris en compte forcément dans l'école, j'ai des élèves en atelier de sciences qui parlent arabe à la maison, voilà c'est pas antinomique, c'est pas l'un soit l'autre, c'est la façon dont c'est utilisé, pour moi c'est l'acceptation de sa langue et de sa culture à la maison et arriver à faire la différence et à utiliser les deux et c'est ça qui manque peut-être les élèves en difficultés.

38) Que pensez-vous des ELCO d'arabe?

À partir du moment où y a un échange je trouve ça chouette, si y a des échanges possibles avec les enseignants, je trouve ça intéressant, je trouve dommage que ça soit à caractère optionnel et pourquoi pas mis ponctuellement dans les cours avec tout le monde, toute la classe, que ce soit bien tiens pendant un trimestre on va parler de la culture perse, parce que là ce que j'ai peur c'est que la communauté turque va aller dans ces cours, ce que je vais trouver dommage c'est que ce soit très communautariste si c'était une ouverture culturelle avec les sens, après je trouve que c'est une bonne chose mais du coup qu'on ferme la communauté dans telle et telle chose.

39) Avez-vous connu des élèves bénéficiant des ELCO d'arabe dans votre carrière ? Si ce n'est pas des ELCO d'arabe, de quels profils s'agissait-il ?

Non

- 40) Avez-vous déjà été témoin de discussion entre élèves en langues d'origine pendant les cours ou en sortie de classe, ou autre ? Si oui, dans quelles circonstances et en quelles langues ? Si cela s'est passé pendant le cours en avez-vous été personnellement témoin et dans quelle situation (traduction, élève voulant expliquer une consigne à son camarade, autre ?)

En turc, en alsacien aussi. En turc mais c'était quelque chose d'assez mal vu, j'ai assisté un de mes collègues pour travailler sur un projet, et il était très très fâché qu'un des gamins parle turc pendant le cours, bon, ils papotaient, c'est des élèves qui sont pénibles au départ, en difficultés scolaires, bon, voilà, qui sont déjà repérés en tant que tel, par le prof et donc du coup lui a fait une remarque. Du coup ils se sont échangés quelque chose en turc, ça a été bon, au-delà que ce soit perçu comme quelque chose d'irrespectueux parce que le prof parle bon ça c'est une chose, mais c'était finalement encore plus mal perçu parce que finalement il ne comprenait pas. Bon y avait une espèce de paranoïa, peut-être que c'est vrai en plus j'en sais rien. Mais c'était vraiment, très durement relevé, sanctionné. Bon ceci dit je l'aurais peut-être mal vécu y a quelques années, je ne sais pas, mais ce qui était répréhensible c'est qu'ils parlent en turc pas qu'ils parlent ensemble.

- 41) Que pensez-vous des stratégies discursives entre élèves à l'école pendant la récré ou pendant le cours ??)

Je ne suis pas contre parce que si c'est quelque chose d'affectif, j'imagine toujours si j'étais aux USA et si j'avais une copine française je serais contente de parler avec elle en français. Mais il faut qu'ils soient capables de le faire au moment où il faut le faire à la récré, ou autre ou il ne faut pas le faire parce qu'ils sont en cours, mais que ce soit du français, du turc on s'en fiche!

- 42) Selon certains enseignants le langage oral maîtrisé par les jeunes de milieu populaire stigmatiserait fortement leurs compétences écrites en langue française des jeunes issus de l'immigration qu'elle soit maghrébine ou non. Êtes-vous de cet avis ? Si oui, pourquoi, sinon, pourquoi ?

Je sais pas comment m'exprimer, c'est difficile comme question, on fait tous des fautes de français, moi j'en fait plein en parlant, je pense que c'est l'écrit qui pêche et c'est pas la transition oral/écrit. Ce qui est difficile c'est d'avoir différents codes et différents niveaux d'écriture et d'expression orale. Parce que

y a leur façon de s'exprimer à l'oral entre eux et parce que j'ai des gamins qui passent le CFG je les prépare à un oral, ils peuvent aussi très bien s'exprimer après correctement, ils peuvent le faire si ils ont envie de le faire. C'est pas ça c'est que ils arrivent pas forcément à faire le passage oral/écrit, mais le passage oral/oral leur langage vers le soutenu, ils y arrivent à peu près, c'est le passage oral vers l'écrit qui est difficile.

- 43) Pensez-vous que la maîtrise du français constitue un atout majeur dans le parcours scolaire des élèves et dans leur réussite ? Pourquoi ?

Malheureusement oui dans notre système éducatif oui, je pense qu'actuellement c'est encore un barrage, l'écrit, le français c'est un barrage mais si tu ne le maîtrise pas tu seras bloqué. C'est un fait !

- 44) Certains chercheurs affirment que certains Français issus de l'immigration arrivent à l'école en situation de grande insécurité linguistique et de sérieuse déficience culturelle. Qu'en pensez-vous ? Comment se manifestent-elles selon vous ?

Insécurité linguistique ? La ils parlent des enfants qui sont issus de l'immigration, je ne sais pas si c'est uniquement les enfants issus de l'immigration en fait. Mais effectivement y a des gamins à l'école qui sont en insécurité linguistique, qui ont un manque de vocabulaire, mais ce n'est pas uniquement lié à ces élèves là. Franchement je ne vois pas ce que ça veut dire déficience culturelle, hein, franchement j'ai jamais vu ça, j'ai jamais entendu ça, mais aussi je ne travaille pas ici depuis des années, comme j'te dis j'ai remarqué une insécurité linguistique mais c'étaient des Alsaciens.

- 45) Goody affirmait dans « l'oralité et l'écriture » que la langue parlée dans les classes cultivées est inévitablement contaminée par leur familiarité avec l'écriture qui met forcément leurs héritiers en phase avec les réquisits scolaires ? Que pensez-vous de cette affirmation ?

Oui, l'école est faite encore une fois de telle sorte qu'il n'y ait que ça qui soit valorisé quoi, et donc du coup les classes aisées qui ont cette habitude là, qui ont cette écriture là et qui reproduit ce système de génération en génération vont être plus à l'aise et plus à mêmes pour faire en sorte que leurs enfants écrivent et finalement répondent aux codes actuels.

- 46) Pensez-vous que les enseignants participent largement de l'idéal du monolinguisme et de l'unicité de la langue. Si oui, pourquoi ? Sinon, comment ?

Oui, la faute de français est traquée, le fait de ne pas être des défenseurs de la langue française, oui je pense que c'est vachement prégnant chez les enseignants, c'est très cloisonné en fait, moi des fois dans mes ateliers de travail, je leur passe de l'anglais, je leur ai donné une fiche de travail en anglais, les gamins étaient très étonnés qu'on fasse de l'anglais en sciences quoi ! Mais on a réussi à communiquer dans une autre langue que le français en sciences et ça c'est très bien et ça a bien plu aux élèves. On traque la faute d'orthographe en dépit du bon sens quoi ; des fois ce serait bien qu'y ait un peu des échanges et ça ce n'est pas le cas.

- 47) Pensez-vous que le fait d'être bilingue arabe/français ou berbère-français puisse avoir un impact sur la maîtrise du français académique écrit ou oral ?

Oui, je pense que ça peut faciliter la traduction et la maîtrise des langues mais il faut que la langue maternelle soit structurée, si on a des points de repères oui ça facilite les choses.

- 48) Pensez-vous que dans les représentations des enseignants, on puisse légitimement penser que les langues européennes (allemande ou anglaise ou autre) aient une incidence au même titre que les langues issues de l'immigration ?

Je pense que c'est pas forcément moins bien vu mais en tous cas occulté quoi !
Je parle pour mes collègues, j'aime pas ça mais (rires).

- 49) Comment expliquez-vous les représentations qui mettent en exergue les effets négatifs des langues de l'immigration pratiquées dans le cadre familial et leur impact dans le contexte scolaire ?

Un petit peu comme tout à l'heure, en fait que cette population immigrée soit mise de côté et continue à l'être et si les personnes sont pas valorisées, leur cultures et langues sera pas valorisée non plus c'est devenu un problème pour certains, c'est une immigration qui a été mise de côté même si ça change un peu quand même et du coup culture et langues sont pas valorisées.

- 50) Pensez-vous que l'on puisse avoir une double culture et une double identité ?

Oui, oui, oui, on n'est pas que Français, on n'est pas que Algériens, on peut être franco-algérien, au contraire je vois ça comme une richesse, on a 2 possibilités, 2 façons de voir les choses.

- 51) Comment désigneriez-vous un jeune issu de l'immigration maghrébine aujourd'hui : Un Français, un Arabe (ou Berbère), les deux, autre...Pourquoi ?

Je ne sais pas trop, je me suis jamais posé la question (hésitation), quand je vois un gamin, je me dis pas à tiens il est issu de l'immigration, ah tiens il a une casquette, j'me dis que c'est un gamin tout simplement. J'me pose pas la question de savoir s'il est français ou pas, peu importe leurs origines quoi !

- 52) Certains chercheurs attribuent l'échec scolaire au fait que les 2èmes et 3èmes générations vivent une sorte « d'entre-deux » qui nuit à leur réussite, qu'en pensez-vous ?

Est-ce qu'ils sont clairement deux ? Oui c'est intéressant, je sais pas, faudrait voir les jeunes qui vivent cette situation là, c'est vrai que peut-être on leur demande de choisir et peut-être que j'ai pas envie, mais ça me paraît intéressant mais je sais pas !

- 53) Le sociologue Temime Emile affirme que les jeunes issus de l'immigration sont familiarisés dès leur plus jeune âge avec la "migration linguistique", ils sont « plus confiants que leurs camarades de même origine socio-économique à s'emparer de la parole en langue étrangère ». Qu'en pensez-vous ?

Oui peut-être, j'ai jamais vu ou perçu ça, moi comme je disais j'étais monolingue et j'étais terrifiée à l'idée de prendre la parole dans une autre langue, au fait de me tromper, de pas bien prononcer, de bien dire et peut-être qu'ya des gamins qui l'ont déjà fait, qui osent quoi, qui ont déjà fait la transition dans leur langue d'origine, mais je peux pas vraiment comparer, mais c'est intéressant.

- 54) Êtes-vous de l'avis que l'école contribue à la construction des identités grâce à sa connaissance et multiplicité des héritages culturels et linguistiques variés dont les élèves sont porteurs. ? Si oui, pourquoi, sinon, pourquoi ?

Au contraire, elle nie certaines identités, j'ai pas l'impression qu'elle valorise ce pluriculturalisme, effectivement l'école est pluriculturelle, elle est plurilingue mais je ne pense pas qu'elle y contribue.

- 55) Les programmes y contribuent-ils selon-vous ? Comment et avec quels types d'enseignants ? Quelle (s) formation, voire stages pratiques ?

En histoire, je crois qu'ils font quelques travaux sur les civilisations, en religion, en éducation-civique y a des passerelles qui sont faites, peut-être en langues mais ce n'est pas les identités des gens issus de l'immigration quoi. Mais je crois en histoire-géo, mais pas du tout en SVT, ça ne s'y prête pas non plus.

V) Questions sociétales et culturelles

56) Que signifie selon-vous le terme « intégration » ?

Bein c'est le fait de vivre en harmonie avec d'autres personnes quoi, alors qui dit intégration, dit qu'y a forcément un modèle dominant, je n'aime pas ce terme parce que t'a l'impression que c'est une obligation, quoi !

57) Le terme « insertion » vous paraît-il plus approprié ? Si oui, pourquoi ? Sinon, pourquoi ?

Oui peut-être, t'a moins cette notion de te confronter au moule, quoi, tu fais partie du puzzle même si t'a pas la même forme que les autres mais tu fais partie intégrante du puzzle qui constitue la société. Ouai insertion, peut-être plus !

58) Pensez-vous qu'il soit aujourd'hui objectif de parler de l'intégration des jeunes Français issus de l'immigration maghrébine ? Si oui, expliquez, sinon, pourquoi ?

Non, puisqu'ils sont français, logiquement ils ne devraient pas être en dehors de la société après s'ils y sont pas, c'est peut-être des histoires de place qu'on leur a laissé, ou qu'on leur laisse. Cette notion pour moi ne se justifie pas puisqu'ils sont Français ?

59) Les Anglo-Saxons appellent les jeunes issus de l'immigration des « third culture », des enfants d'une troisième culture, êtes-vous de cet avis ? Avez-vous une opinion précise sur le sujet ?

Ce serait un mix entre les deux cultures ? C'est pas un mix mais une 3^{ème} entité, Oui, pourquoi pas, c'est un concept qui est intéressant mais qui me parle, mais j'avais jamais entendu parlé de ça.

60) Que pensez-vous de certains chercheurs qui pensent qu'aujourd'hui nous sommes face à une République « métissée » ? Etes-vous de cet avis, si oui pourquoi, sinon pourquoi ?

Ouais alors, heu, (hésitation), oui effectivement la société est de plus en plus métissée, après je ne sais pas si la république et toutes nos valeurs englobe tout le monde, finalement cette république, quelles valeurs elle se donne ? Y a des antagonismes qui sont de plus en plus forts et des valeurs communes qui sont de moins en moins partagées par les gens.

ENTRETIEN 4

**CONSACRE Á UNE FAMILLE D'ORIGINE ALGERIENNE DE
1ERE GENERATION ISSUE DES TRENTE GLORIEUSES ET
ARRIVEE Á NIORT (DEUX-SEVRES) Á LA FIN DES ANNEES
60.**

2010

I) Biographie personnelle et professionnelle

- Nom/prénom ?

Messaouda

- Âge?

66 ans

- Où êtes-vous né (e) ?

En Algérie

- Où avez-vous grandi ?

En Algérie jusqu'à 18 ANS

- En quelle année êtes-vous arrivé en France ?

En 1963

- Dans quelles circonstances ?

J'ai rejoint mon époux qui était déjà là

- Êtes-vous mariée ?

oui

- Á quel âge vous êtes-vous marié (e)?

A 14 ANS

- Dans quel pays vous-êtes vous marié(e) ?

En Algérie

- Vos parents habitent-ils en France ou résident-ils en Algérie ?

Ils y sont plus mais j'ai ma mère qui a résidé en Algérie, qui est venue en France après moi après que je sois arrivée, 1 an après et elle est décédée en 1991 je crois.

- Dans quel pays sont nés vos parents ?

En Algérie, je voulais te dire, j'ai perdu mon père 8 jours après mon mariage en fait.

- Dans quel pays résident-ils aujourd'hui s'ils vivent encore ?

Ils sont décédés aujourd'hui.

- Combien avez-vous d'enfants ?

J'en ai 5.

- Comment s'appellent-ils et où sont-ils nés ?

Alors j'ai Rani qui est né en 1963 à Valence dans la Drome, j'ai Sami qui est né en 1965 à Niort où je réside aujourd'hui, j'ai Mouloud qui est né en 1967 à Niort, j'ai Zora qui est né en 1970 à Niort et j'ai Charif qui est né en 1973 à Niort également.

- Est-ce que vous travaillez, si oui dans quel domaine ? Sinon, pourquoi et depuis combien de temps ?

Eh bien je travaille dans le médical, je suis retraitée mais je travaille quand-même. Je travaille, j'ai commencé en Algérie déjà, j'ai commencé très tôt en Algérie déjà, alors si ça t'intéresse de savoir, j'ai fait mes études à l'hôpital Mustapha à Alger en tant qu'infirmière puisqu'à l'époque tu peux commencer à travailler ou à étudier très tôt, j'ai continué mes études avant mon mariage et après en fait et après je suis partie avec mon époux comme il était militaire donc après j'ai travaillé à la Croix-Rouge en Algérie et heu lorsque je suis venue en France j'ai dû rester je crois trois mois sans travail, le temps d'm'installer de voir comment c'est, puis bon à l'époque je pouvais pas rester sans travail étant donné qu'à l'époque y avait la souffrance et la nostalgie de quitter le pays, il faisait beau, chaud et tout ça, ici il fait froid et puis de toute façon je restais seule

à la maison mon époux travaillant je m'ennuyais puis j'avais besoin de travailler puisque j'éprouvais le besoin de m'occuper et puis de progresser dans la vie française quoi, alors j'ai repris à travailler après trois mois, comme je suis tombée enceinte j'ai dû cesser mon travail étant donné que j'ai fait 6 fausses couches avant d'avoir mon 1^{er} enfant déjà, alors par rapport à ça j'étais obligée de prendre à l'époque de rester allongée pendant toute la grossesse, voilà.

- Avez-vous toujours travaillé? Si oui, pourquoi, sinon pourquoi ?

Bein tout simplement parce que c'est la vie, par besoin, par nécessité et j'ai besoin de progresser dans la vie quand même !

- Avez-vous connu des périodes de chômage ?

Heu, très peu, très peu, très peu ! Heu, si tu veux le chômage, parce que c'est vrai que quand je suis arrivée à Niort, donc je n'avais pas trouvé du travail tout de suite, il fallait que je m'occupe de mes enfants, le 1^{er} n'était pas très vieux donc puis j'avais besoin d'étudier même si j'avais un diplôme algérien en France il ne comptait pas, j'me suis rendue compte quand même que j'avais des lacunes par rapport à mes collègues qui travaillent ici quoi !voilà !

- Lors de votre arrivée en France dans quel type de logement avez-vous vécu ?

Au début j'ai vécu chez des amis à mon époux pendant 1 mois et demi puis après ils nous ont trouvé un logement à Valence hein, et puis si tu veux on a habité dans ce logement tant bien que mal, j'ai souffert à l'époque et les cafards je connaissais pas du tout chez moi pendant pas mal de temps, ceci-dit moi chui tombée enceinte aussitôt après mon arrivée en France et lorsque mon fils est né, mon époux il avait un cousin sous-officier dans l'armée à Niort, il l'a appelé pour lui apprendre la nouvelle et lui dire tiens bein j'ai un garçon, alors il lui a dit bein viens m'le faire voir donc on est venus, j'étais jeune accouchée je devais avoir 18 ou 19 jours et donc on est venus sur Niort et en fin de compte on est restés là et on est jamais repartis !

- Quel(s) métier(s) a exercé votre mari dans le passé ?

Mon mari était manoeuvre dans la maçonnerie.

- Quel métier exerce-t-il aujourd'hui ?

Il est décédé.

- Á quelle fréquence rentrez-vous en Algérie ?

Bein en fin de compte moi je suis là depuis 1963 et j'ai dû y aller en tout et pour tout six fois seulement. Heu la dernière fois c'était en 1986 et je ne suis pas retournée depuis.

II) stratégies linguistiques :

- Quelle (s) langue (s) parlez-vous aujourd'hui ?

L'arabe et le français

- Quelles langues parliez-vous lorsque vous viviez en Algérie ?

Les deux, arabe et français parce que je suis allée à l'école française en fait en Algérie, comment je vais t'expliquer, tout simplement parce que nous étions plus de filles que de garçons et mon frère qui est juste après moi donc c'était un garçon mon père voulait qu'il y aille à l'école, donc mon frère et moi on étaient très soudés et ils voulait pas aller à l'école parce qu'on étaient très soudés et pour lui faire plaisir mon père à accepter que j'aille à l'école avec lui mais que j'reste dans un coin sans étudier, tu vois je comprenais, le maître qui était un Français à l'époque, il venait me montrer et puis j'écoutais et c'est comme ça que j'ai progressé et quand mon frère à eu son certificat d'études bein moi j'ai eu le mien aussi en même temps que lui.

- De quelle (s) façon (s) avez-vous appris le français en Algérie (si c'est le cas) ?

Et bei je viens de t'expliquer.

- Comment avez-vous appris l'arabe ?

Et bein par mes parents, par l'intermédiaire de mes parents, c'est-à dire que j'ai appris l'arabe parlé c'qu'on appelle l'arabe populaire et j'ai étudié, j'ai été à l'école coranique avec mon frère, j'ai appris un peu comme ça.

- 1) Dans quelle langue scolaire avez-vous été scolarisée ?

En français

- 2) Avez-vous rencontré des difficultés de compréhension de la langue française lorsque vous êtes arrivés en France ? Si oui pourquoi, sinon, pourquoi ?

Ah, oui parce que je vais te dire une chose, je parlais bien le français, quelque fois je peux même dire très bien par rapport à certains mais je confondais beaucoup. Je vais te donner une anecdote, un jour mon époux a été renversé par un camion, il était en mobylette à Valence, et donc on est allé au commissariat pour déposer plainte parce que le chauffeur de camion était ivre, et moi je disais au commissariat « mais non c'est mon mari qui a tord, mon mari roulait bien à sa droite et c'est le camion qui l'a renversé, c'est mon mari qui a tord » et j'ai confondu, je croyais que « tord » ça voulait dire qu'il avait raison et je maintenant, le policier m'a dit « vous signez ? » et il m'a fait écrire manuscritement « c'est mon mari qui a tord » et ça nous a porté préjudice et je m'en rappelle tout le temps, tout le temps de ça, ça déjà et aussi autre chose, ça c'est après qu'on soit venus à Niort, mes enfants étaient grands et mon fils aîné qui avait à l'époque 18 ans donc il a fait son service militaire à Bordeaux, il voulait être aviateur mais malheureusement par rapport à sa vue il pouvait pas l'être, et il était très très déçu d'ailleurs, on est allé le voir et j'ai dit « ah voila mon bleu/bite » je ne savais pas ce que ça voulait dire, il m'a dit quoi maman ? « bleu/bite, mon chéri, un bleu/bite on disait ça dans l'armée en Algérie et je ne savais pas que cet organe c'était très tabou. Jusqu'à tard dans ma vie y avaient certains mots qui m'échappaient

3) Peut-on dire aujourd'hui que vous parlez très-bien, bien, plutôt moyennement ou pas bien le français ? Pourquoi ?

Je pense que je parle bien, très-bien quelquefois mais je parle bien. Tout simplement parce que je suis toujours amenée à me dire que j'ai des lacunes ne serait-ce que dans la conjugaison par exemple ou dans la phonésie « é » quand c'est « ai » je sais comment ça s'écrit, mais j'ai fait des progrès, beaucoup de progrès de toute manière.

4) Dans quelles langues lisez-vous ?

Le français, je lisais autrefois l'arabe mais je peux plus m'en servir, j'y arriverais plus, non, non le français !

5) Quel genre de livre ou magazine aimez-vous lire ?

Bein écoute je suis abonnée à plusieurs magazines, santé-magazine depuis longtemps comme par exemple Géo mais autrement j'aime bien lire, je lis pour comprendre les histoires et voilà

6) Regardez-vous la télé ? Si oui, quelles sont vos programmes préférés ? En quelles langues ? Pourquoi ?

Oui un petit peu, surtout en français et rarement en arabe, mais les programmes c'est surtout les programmes intellectuels ou enrichissantes mais je regarde de temps en temps quand y a un beau film.

7) Avez-vous des amis ? Si oui, sont-ils d'origine maghrébine, française, les deux, ou autre ?

Oui, ouf, j'ai beaucoup d'amis en fait, arabes, françaises, juives, anglaises heu, canadiennes tiens, non, non, non, j'ai beaucoup d'amis, ça c'est sûr.

8) En quelles (s) langues vous parlez-vous ?

Français, arabe, ou simultanément les deux français/arabe, comme je n'sais pas parler d'autres langues, voilà, ça s'arrête à français et arabe.

9) Pensez-vous avoir une ou deux cultures (voire plus) ? laquelle ou lesquelles ?

Deux, les deux français/arabe

III) Pratiques langagières dans le réseau familial et éducatif des enfants.

10) Avez-vous des petits enfants ?

Oui, j'en ai 11.

11) Où sont nés vos enfants ?

En France

12) Où sont nés vos petits-enfants ?

En France, tous

13) Combien de filles et garçons ?

J'ai l'ainé donc Nabil qui a deux filles et un garçon, j'ai le second Majid qui a une fille et un garçon, j'ai Maya qui a deux filles et un garçon, Hani qui a un garçon et Kazem qui a une fille et un garçon

14) Quel âge ont-ils ?

L'aîné de mes petits-enfants vient d'avoir 17 ans, Kévin, et le plus jeune aura 3ans le 17 avril.

15) Vos enfants et petits enfants ont-ils été tous scolarisés en France dès la maternelle ? Si oui pourquoi ?

Oui, bein parce qu'ils sont nés ici, bein moi j'allais au travail donc eux ils allaient à la maternelle

16) Quelle (s) langue (s) parlent-ils selon-vous ?

Aujourd'hui je sais qu'ils parlent le français, l'espagnol et l'anglais.

17) Quelle est la 1 ère langue avec laquelle vous avez communiqué avec vos aînés?

Le français

18) Est-ce que vous avez effectué le même choix de transmission de langue pour votre aîné et votre cadette ? Si oui pourquoi ? Sinon pourquoi ?

Oui, oui j'ai parlé le français au départ, tout simplement j'vais te dire pourquoi, je parlais de temps en temps autrefois l'arabe, je t'explique pourquoi je parlais uniquement en français malheureusement j'ai pris conscience après, mon mari il était illettré alors pour lui permettre de comprendre le français je parlais français, je ne m'en suis pas rendu compte c'est qu'en fait heu, je facilitais j'allais dire heu le fait de ne pas du tout parler arabe avec mes petits enfants. Donc au début, ils ne voulaient pas entendre parler arabe, et aujourd'hui ils me le reprochent, ils me disent t'aurais dû insister, bein oui me vous n'vouliez pas et même quand je parlais arabe avec leur père ils aimaient pas mais aujourd'hui ils me l'reprochent parce qu'ils sont amenés à avoir beaucoup d'amis arabes, des copains et à partir en vacances et c'est vrai que c'est une lacune, voilà !

19) Quelle (s) langue (s) première (s) ont-ils utilisés en arrivant à l'école maternelle ?

Le français

20) Comment et pourquoi avez-vous décidé de transmettre l'arabe ou le français ?

Bein, parce que j'habite en France, je pense que c'est la langue première internationale, hein, je crois que c'est avant l'anglais, c'est normal que je dois transmettre cette langue, voilà !

21) En quelle (s) langue se parlaient vos enfants durant leur enfance et adolescence ?

Bein, ce que je viens de te dire en français et quand ils ont commencé à apprendre les langues à l'école, autrefois on apprenait l'anglais ou l'espagnol de bonne heure donc c'est ça, c'est ça.

22) En quelle (s) langue leur parliez-vous ?

En français

23) En quelle (s) langue leur parlait leur père ?

En français

24) Quelle (s) langue(s) transmettent vos enfants à vos petits-enfants ?

Bein, oui bein ce que je viens de te dire, le français.

25) Dans quelles situations parlez-vous l'arabe ?

Et bien je parle arabe avec mes amis arabes ou quelques fois je parlais quand mon défunt époux était vivant pour ne pas que les enfants comprennent quand on parle de certaines choses.

26) Dans quelles situations parlez-vous le français ?

Toute ma vie, dans toute ma vie quoi, je parle le français, partout, tout le temps.

27) Vous arrive-t-il de parler les deux langues simultanément ? dans quelles situations ?

Oui, c'est instinctivement, on peut pas comprendre, on dit un mot en français et on le répète instinctivement en arabe quand je suis avec les Arabes bien-sûr ou quand c'est en français je répète en arabe ou vis-versa.

28) Certains pensent que les enfants issus de l'immigration sont des enfants coupés de leurs ailes, et vous quel(s) noms leurs donneriez-vous ?

Coupés de leurs ailes, non je ne crois pas qu'ils coupés de leurs ailes, ils ont peut-être une petite lacune mais, non, non, non c'est trop cru.

29) Aujourd'hui, vos enfants et/ou petits enfants lisent et écrivent-t-ils l'arabe, ou non ? Si oui, pourquoi ? Sinon, le regrettez-vous ?

Pas du tout et je le regrette énormément, comme je te le disais toutes à l'heure bon parce qu'ils sont amenés aujourd'hui à diversifier leur fréquentations et ne serait-ce que par les voyages, c'est vrai que s'ils savaient lire et écrire l'arabe ça aurait été un plus.

30) Que pensez-vous des parents qui par facilité, commodité ou par choix stratégique décident de transmettre uniquement le français?

Bein c'est peut-être le même cas que moi, je transmets le français mais je regrette aujourd'hui de ne pas avoir transmis les deux, parce que c'est un patrimoine en fait, hein, voilà !

31) Que pensez-vous des parents qui par facilité, commodité ou par choix stratégique décident de transmettre uniquement l'arabe ?

Dans les pays arabes, heu, je n'ai pas de reproches à faire, mais en France, oui, c'est très grave puisque la famille vit en France donc ils doivent comprendre le français, même si c'est pas eux qui ont choisi en fait, nous, parents, on doit leur transmettre le français.

32) Pensez-vous que vos enfants s'expriment très-bien, bien, assez-bien, insuffisamment en français ?

Très bien !

33) Considérez-vous que vos enfants soient arabes, maghrébins, français, les deux, autre, pourquoi?

Les deux, bein parce qu'il ya le faciès, les noms, y a ce patrimoine qu'on ne peut pas leur enlever. Puis y a certaines traditions que je leur aie laissé quand même y a les fêtes, donc à telle date y a une fête, y a le ramadan, ne serait-ce que pour ça.

34) Et vous, pensez-vous être arabe, maghrébine, française, les deux, autre, pourquoi?

Les deux,

35) Et votre mari, pensez-vous que de son vivant il se soit plutôt senti arabe, maghrébin, français, les deux, autre, pourquoi?

Les deux

36) Quelles valeurs essentielles pensez-vous avoir transmis à vos enfants ?
Le respect, la dignité, et l'intelligence du savoir-vivre, voilà !

37) Quelles valeurs inculquées par vos parents n'avez-vous pas transmis par choix ?

Et bien tout simplement que les filles ont leur place et les garçons ont leur place, ça je refuse. Je refuse incontestablement que mes garçons sont plus considérés que ma fille, parce que moi j'ai souffert de cette situation. J'ai eu beaucoup, beaucoup, beaucoup de chance parce que moi mes parents, mes parents ont eu six filles, je suis la septième fille et désespérés de ne pas avoir de garçons, pour lui donner le nom si tu veux de mon grand-père paternel qui s'appelait Messaoud, je suis née et donc on m'a appelée Messaouda. Et mon histoire est longue, parce que quand je suis née, mes parents sont des nomades, hein, des Touaregs, c'était pendant leur migration vers l'est et ma mère a accouché un 1^{er} février en pleine neige et donc ma grand-mère maternelle qui accompagnait toujours ma mère, elle vivait avec eux, paraît-il qu'elle a eu une descente de matrice, je ne sais pas ce que c'est, elle a dit à cause de cette « pisseuse » ma fille a failli mourir, surtout qu'elle avait d'autres enfants. Ils ont dû rester une semaine dans ce petit patelin et une jeune dame qui était voisine de mes parents et qui avait une petite fille qui avait six mois à l'époque et mes parents lui ont dit, si tu veux la garder tu la gardes parce que ma grand-mère disait, moi je nveux pas de cette fille qui a failli tuer ma fille et en plus c'est une fille, non ? Alors ils m'on laissé chez cette dame, ils sont partis vers l'est et ils ont passés je sais plus combien de mois et au retour (après 1 an et demi), ils m'ont récupérés à nouveau. Et bizarrement avec mes frères et sœurs, y avait un froid, qui j'allais dire inné, j'aimais beaucoup ma mère mais y avait toujours un froid.

Y'avait plein de trucs, bon moi j'ai grandi, hein, mon père n'ayant pas de garçons, j'étais un p'tit peu le garçon manqué pour lui, il m'faisait faire des travaux de garçons, c'était incroyable, étant donné qu'il a fait plusieurs métiers dans sa vie et le métier de boucher, on allait à la montagne et tout pour acheter de l'agneau et c'est moi qui les portait sur mes épaules. J'ai fait tout avec mon père, la maçonnerie, un beau jour on démolissait les murs, à l'époque c'était des

briques construites en briques de terre, donc y avait plusieurs hommes avec lui, moi je creusais à côté du mur et il me disait quand il fallait s'arrêter quoi et il a essayé de pousser le mur pour voir si je dois m'arrêter ou pas et le mur s'est écroulé sur moi. J'étais donc ensevelie par ce mur et j'avais une énorme queue de cheval parce que j'avais les cheveux très longs et y avait qu'une mèche de ma queue de cheval qui ressortait, c'est comme qui qu'ils m'ont fait sortir. Ils ont fait venir ma mère qui est venue voilée et qui a dit « *qu'est-ce qui se passe* » et ils ont dit « *Messouda est en dessous* », « *ah bah si c'est que ça c'est pas grave* ». Voilà ! Des fois je repense à tout ça et je me dis mais tu t'rends compte, mais tu te rends compte, mais c'est la vie, hein !

38) Pensez-vous que dans les générations à venir les langues arabo-berbères se maintiendront, ou au contraire qu'elles sont vouées à la disparition dans le cadre de leur transmission en France? Pourquoi à votre avis?

Moi, je pense au contraire, tu sais, si c'est à une époque, ça stagnait un peu, par rapport d'ailleurs à la multiplication des races et des langues, parce qu'il me semble avoir entendu que la langue berbère doit-être incluse hein dans l'éducation je pense, non, non je ne crois pas. Et puis moi je rencontre plusieurs jeunes qui parlent arabe et français, non, non, je n'crois pas. Non je crois qu'il y a un bon espoir.

39) Est-ce que vos enfants travaillent aujourd'hui?

Oui.

40) Dans quel domaine travaillent-ils?

Alors, j'ai Nabil qui est cadre à l'URSSAF, j'ai le second qui est agent d'assurance, j'ai Maya qui a fait des études de stylisme et qui a travaillé quelques années chez Lanvin, mais elle a choisi de faire autre chose, j'ai Hani qui est agent-assurance et qui fait chanteur en même temps mais professionnel hein, et j'ai le dernier qui est chef d'entreprise, non ils ont très bien réussi.

41) Vous évoquent-ils leurs expériences sociales et professionnelles ?
Souvent, oui on en parle souvent, quand on s'rencontre, voilà !

42) Si oui, Pensez-vous qu'ils s'épanouissent dans l'exercice de leur fonction ? Si oui, pourquoi ? Sinon, pourquoi ?

Oui, bein sans ça ils ne resteraient pas là !

43) Pensez-vous avoir élevé vos enfants plutôt à la française, à l'arabe, les deux, autre ? Pourquoi ?

Les deux, à l'arabe, j'vais te dire donc ce que j'te disais tout à l'heure, le respect, la dignité, tut ce qui est bien pour eux, je leur apprenais ça je pensais que c'était quelque chose de positif, et le français puisqu'ils sont nés en France, mais c'est leur vie en fait.

Parcours éducatif

44) Avez-vous été à l'école, si oui dans quel (s) pays ?

Oui, en Algérie

45) Jusqu'à quel âge avez-vous été scolarisé ?

Ouf, jusqu'à quel âge ? Jusqu'à, bein écoute j'ai toujours été scolarisée et après c'était les études d'infirmière hein ? J'ai eu mon diplôme à 16 ans, j'étais mariée depuis pas mal de temps déjà.

46) Etes-vous titulaire d'une formation? (certificat d'études, bac ou autre ?)

Oui bein, je vais te dire, j'ai eu mon diplôme certificat d'études en Algérie, et mon diplôme d'infirmière en Algérie. Puis en France j'ai retrouvé un chirurgien en clinique avec qui j'avais déjà travaillé en Algérie et je lui ai dit « écoute j'ai un problème je voudrais bien quand même étudier », j'ai appris le français convenablement, bein j'ai eu mon certificat d'Etudes, mon BEPC ici à Niort et j'ai eu mon examen de niveau et mon Diplôme d'aide-soignante et d'infirmière.

47) Estimez-vous avoir suffisamment étudié ou auriez-vous étudié davantage?

Si oui pourquoi, sinon pourquoi ?

Je regrette beaucoup, j'aurais voulu étudier davantage mais de toute façon en m'occupant de mes enfants, je me suis instruite si tu veux, non, non, j'aurais voulu étudier beaucoup plus longtemps que ça en fait, mais bon c'est pas grave.

48) Que pensez-vous de l'école française ?

Bien, la seule chose que je regrette c'est le respect des professeurs et des maîtres, ce respect que moi j'ai connu, que mes enfants ont connus, je trouve qu'il ya beaucoup, beaucoup de lacunes dans ce domaine là du respect.

49) Pensez-vous que vos enfants ont réussi leurs études, si oui pourquoi ?
Sinon, pourquoi ?

Bein, oui, ils ont réussi puisqu'ils ont leurs vies, ils ont tous un bon métier et ce qu'ils ont voulu, peut-être certains auraient voulu être davantage, puisque mes enfants ont tous été à l'école privée.

50) Pensez-vous que l'école soit importante pour réussir dans la vie ? Si oui, pourquoi ? Sinon, pourquoi ?

Bein l'école, (rires) c'est le plus important de tout, hein l'école, bein, si tu n'apprends pas, si tu ne comprends pas, tu ne peux pas savoir, c'est un enrichissement sans limites l'école, c'est l'école qui est à la base de tout en fait, bon tu m'diras Pierre Bérégovoy il avait juste un CAP mais c'est un cas sur combien ? De toutes façons, il faut comprendre ce que les autres disent, ce que tu dois dire aux autres, soit à l'école, soit chez toi, mais il faut, il faut, il faut.

51) Certaines personnes pensent que les enfants issus de l'immigration sont plus souvent en échec à l'école que les Français de souche, qu'en pensez-vous ?

Eh bein je vais te dire mon opinion à moi, je vais te donner plusieurs exemples, beaucoup d'enfants issus de l'immigration ont de parents qui illettrés donc c'est par ça, moi je vois les miens, mon mari jamais il ne les aidait, c'est pas qu'il ne voulait pas, c'est qu'il ne pouvait pas. Donc t'as beaucoup d'enfants qui sont dans le même contexte, donc ils n'ont que l'école. D'autre part, t'a des parents où les deux parents sont illettrés et les enfants réussissent, je pense que ces enfants sont très intelligents parce qu'ils ne veulent pas subir le même ressort que leur parents. Parce que j'ai une famille sur Niort, le père et la mère sont illettrés tous les deux, ils ont 7 enfants, sur les 7 il n'y en a aucun en échec. T'as quatre journalistes, une assistante sociale, un qui travaille dans le bureau du préfet. Je connais une autre famille dont les deux parents sont illettrés, les deux filles sont médecins, bon le frère est magasinier mais enfin il gagne sa vie, mais les deux parents sont illettrés, c'est pour te dire.

52) Pensez-vous que l'école soit le seul passeport pour la réussite ?

Oui, si tu veux appeler ça un passeport, oui.

53) Si un professeur vous avait conseillé de ne parler qu'en français à vos enfants durant leur scolarité, auriez-vous suivi ses conseils ? Si oui, pourquoi ? Sinon, pourquoi ?

Non, et de toute façon j'aurais pas suivi son conseil

54) Quelles études ou formation vos enfants ont-ils suivis ?

Ça va du BEP au Baccalauréat professionnel.

55) Pensez-vous que c'était un choix délibéré et libre ou contraint et forcé ?

Non, non c'est eux qui ont choisi.

56) Pensez-vous avoir eu une influence dans le choix des études des enfants ?

Si oui, pourquoi ? sinon, pourquoi ?

Une influence non, mais peut-être un encouragement, c'est tout.

57) Selon-vous, vos enfants ont-ils fait les études qu'ils voulaient entreprendre ? Sinon pourquoi selon vous ?

Oui, voilà, je n'ai fait que faciliter leur choix.

58) Pourquoi selon-vous certains de vos enfants se sont retrouvés en échec scolaire ?

Aucun de mes enfants n'était en échec scolaire, non.

59) Pourquoi selon-vous certains de vos enfants se sont retrouvés en réussite scolaire ?

Je ne veux pas me jeter la fleur mais je pense que c'est parce que j'étais derrière. Je ne voulais pas que mes enfants aient le même parcours que moi tout simplement.

60) Est-ce que vous les aidiez à faire leurs devoirs le soir à la maison ? Si oui pourquoi, sinon, pourquoi ?

Tout le temps, tout le temps, tout le temps, bein pour la réussite, tout le temps, des fois ça a été dur, très dur pour moi, mais je le faisais quand même parce que je voulais que mes enfants réussissent.

61) Quels conseils donneriez-vous à vos enfants si vous pouviez revenir en arrière ?

Travailler, travailler à l'école, étudier, et puis respecter autrui, respecter leurs choix, et puis être dignes de ceux qui font quoi, voilà !

62) Est-ce que vos enfants vous reprochent certaines choses aujourd'hui, concernant votre implication ou non à l'école, mais également au niveau linguistique (de ne pas leur avoir appris l'arabe ou le français) ? Pourquoi ?

Bein, ce qu'ils me reprochent c'est de ne pas les obliger à parler l'arabe, c'est tout.

63) Expriment-ils des souhaits et/ou des regrets aujourd'hui concernant leurs études? Si oui, pourquoi ? Sinon, pourquoi ?

Non, je n'en ai jamais entendu parler, ils ont l'air d'être heureux, ils ont leur petite famille. Non.

64) Vous reprochent-ils aujourd'hui d'avoir été absente voire trop impliquée dans leurs études par exemple ?

Absente, c'est par rapport au travail, c'est vrai que les week-ends je n'étais jamais là, mais moi les week-ends c'est ce qui m'apportait le plus pour le permettre de financer leurs études. C'est vrai qu'il m'est arrivé d'aller au travail sans dormir, mais bon.

65) Est-ce que vous assistiez aux conseils de classe de vos enfants dans le passé ? Si oui pourquoi, sinon, pourquoi ?

J'y allais tout le temps, c'était le seul lien qu'on avait avec l'école.

66) Avez-vous influencé le choix de vos enfants dans leur orientation scolaire ? Si oui, comment ? Sinon, pourquoi

Pas du tout, ils ont toujours fait leur choix.

67) Pensez-vous avoir été en mesure de résoudre les difficultés scolaires rencontrées par vos enfants dans le passé ? Si oui, pourquoi ? Sinon, pourquoi, qu'est-ce qui vous en a empêché ?

Tout le temps, tout le temps, je ne regrette rien, à n'importe quel prix si tu veux à mon détriment, mais j'aurais résolu leurs problèmes.

68) Si vous pouviez revenir en arrière qu'est-ce que vous feriez pour la réussite de vos enfants que vous n'avez pu faire à l'époque ?

Juste ce que je te disais toute à l'heure c'est de leur apprendre l'arabe, c'est tout

69) Pensez-vous que les filles réussissent mieux que les garçons ? Si oui, pourquoi ? Sinon, pourquoi ?

Je ne pense pas que les filles réussissent mieux que les garçons, non, non, non. C'est dans l'individu.

70) Chez vous qui a le mieux réussi à l'école, les filles ou les garçons, pourquoi, selon-vous ?

Les deux.

71) Quels conseils donneriez-vous à de jeunes parents qui font face à la scolarité de leurs enfants aujourd'hui ? Que faut-il éviter ?

Moi ce que je leur dirai, évitez les conflits, encadrez vos enfants et dialoguez, peut-être l'imposition du papa est importante, moi j'ai tout fait pour qu'il ait sa place à la maison. Il faut qu'ils sachent qu'il y a un patron et il y a des ouvriers, c'est malheureux à dire ça. Les enfants c'est les enfants et il faut qu'ils aient un adulte important pour qu'il puisse diriger, il faut qu'il y ait un directeur.

72) Pensez-vous que si on ne parle qu'arabe à la maison de l'enfance à l'âge adulte on ne peut pas réussir à l'école ?

C'est possible mais je n'en suis pas sûre, je ne peux pas parler de ce que je ne connais pas.

73) Les langues et culture arabes et/ ou maghrébines devraient-elles avoir la même place à l'école que les autres langues étrangères enseignées comme l'anglais et/ou l'allemand.

Eh bien ce serait pas mal ne serait-ce que pour l'ouverture déjà, c'est un enrichissement complémentaire non seulement pour les enfants de ces pays là, mais pour tous les autres aussi.

74) Pensez-vous qu'il soit dommage de ne pas apprendre l'arabe à l'école comme une langue vivante ?

Oui, c'est dommage !

75) Vos enfants ont-ils suivis des cours d'arabe durant leur enfance ? Pourquoi ? Dans quel lieu ? (mosquée, association, collège, ELCO autre).

Oui, l'ainé, celui qui est chef d'entreprise, un petit peu.

76) Que pensez-vous de ces institutions où il est possible d'apprendre l'arabe ?

Oui, pourquoi pas, y en a sur Niort, bein s'ils veulent le faire pourquoi pas.

IV) Projet migratoire

77) Depuis combien d'années vivez-vous en France ?

Je suis là depuis 1963. Je suis venue j'avais 18 Ans. J'en ai 66.

78) Etes-vous arrivée en France dans le cadre du regroupement familial ?

Oui j'ai rejoint mon mari.

79) Avec quels membres de votre famille êtes-vous arrivée en France ?

Je suis arrivée avec mon frère celui grâce auquel j'ai fait des études.

80) Vous étiez combien à la maison ?

On était tous les trois, mon frère, moi et mon époux.

81) À quel âge avez-vous commencé à travailler et où ?

PFF, j'ai commencé à travailler à 13, 14 ans parce que j'étudiais en même temps.

82) Avec le recul, qu'est-ce qui a été le plus dur pour vous lorsque vous avez quitté l'Algérie ?

Alors y avait déjà la nostalgie de la famille, mes amis, le pays en lui-même et le climat. Faut pas oublier qu'en Algérie je parlais le français, certes, mais je parlais aussi beaucoup l'arabe. J'étais arrivée avec une petite robe légère en

janvier, je pleurais des larmes gelées, c'était une année très difficile cette année-là, voilà !

83) Comment désigneriez-vous cette période aujourd'hui ?

Difficile mais avec le recul je me suis rendue compte que j'ai bien fait de passer par là parce que la vie n'était pas aussi facile que je pensais.

84) Pour quelles raisons votre mari a-t-il émigré à l'époque ?

Il était militaire en Algérie et évidemment ceux qui ont travaillé avec la France en Algérie étaient tués.

85) Quels types de difficultés avez-vous rencontrés lors de votre arrivée en France ?

Il fallait que je reconstruise une vie sociale.

86) Envisagez-vous de rentrer un jour définitivement au pays, si oui pourquoi, sinon, pourquoi ?

Jamais, je me suis complètement intégrée en France, ma vie est là.

87) Aujourd'hui, quelles sont les raisons qui vous poussent à rester en France après toutes ces années vécues ici ? (enfants, habitude, autre).

Ma liberté déjà, la liberté sociale.

88) Au vu de votre parcours, avez-vous certains regrets concernant votre histoire migratoire : famille restée au pays, votre parcours personnel, le parcours scolaire et professionnel de vos enfants, autre ?

Oui, j'aurais dû étudier avant d'avoir mes enfants et me consacrer à autre chose pour me faciliter la vie au lieu de faire autant d'heures au travail, tu peux pas imaginer ce que j'ai fait, j'avais pas à faire tout ça si j'avais étudié, tu me diras ça conserve mais j'ai passé à côté d'une vie paisible. J'aurais aimé visiter des musées, apprendre d'autres langues, je n'avais pas tout ça.

89) Pensez-vous être intégrée, insérée aujourd'hui ? Si oui, pourquoi ? Sinon, pourquoi ?

Oui. Complètement

90) Auriez-vous préféré que vos enfants épousent un Français, Algérien, autre ? Pourquoi ?

Mes enfants sont avec des Français, je n'ai pas à leur reprocher, c'est leurs vies, c'est très bien.

91) Pensez-vous avoir réussi votre vie ? Si oui, pourquoi, sinon, Oui.

92) Pensez-vous avoir une double vie entre ici et ailleurs ? Si oui, pourquoi, sinon, pourquoi ?

Non, ma vie est ici. Ça m'arrive parfois de penser, mais non ma vie est ici.

93) Qu'est-ce que vous souhaiteriez le plus à vos enfants ?

Le bonheur et la santé, voilà et la réussite.

94) Quelles valeurs essentielles pensez-vous ne pas avoir transmis à vos enfants ?

95) Si vous aviez le choix, revivriez-vous la même histoire ou non ?
Qu'auriez-vous changé, modifié ?

Oui, la même histoire ça me dérange pas mais si tu veux les conditions dans laquelle j'ai vécu, non c'était trop dur, j'aurai peut-être modifié des choses.

96) Pensez-vous avoir évolué personnellement, si oui, sur quels points ?
Professionnel, intellectuel, privé ? Si non pourquoi ?

Oui sur tous les points, socialement, je ne peux pas me plaindre, j'ai une bonne retraite, j'ai des enfants, des petits-enfants, j'ai une maison, je n'ai rien à payer, je suis libre. Je vis.

97) Aujourd'hui, quel est votre pays, la France ou l'Algérie ? Pourquoi ?

La France, parce que j'ai passé plus de temps en France qu'en Algérie et tout ce que je viens de te dire.

V) Informations complémentaires

123) Comment qualifieriez-vous votre enfance, belle, dure, autre, pourquoi ?

Je ne pourrais pas dire que c'est un gâchis, mais dure, oui dure parce que j'aurais aimé étudier davantage.

124) Comment qualifieriez-vous l'enfance de vos enfants, belle, dure, autre, pourquoi ?

Non, mais je pense qu'ils ont passé une très belle enfance, je ne voulais pas que mes enfants subissent tous les échecs où les envies que moi.

125) Est-ce que vous pensez que votre histoire débutée en Algérie ait pu avoir des répercussions sur votre façon de transmettre ou non certaines valeurs à vos enfants ?

Eh bien évidemment, en fait c'est une histoire, je leur ai expliqué tout, mais ensuite c'est un choix.

126) Qu'est-ce qui vous a le plus marqué durant votre vie en France ? Choquée ?

Ce qui me choque le plus c'est que tu vas dans certaines villes où y a de la misère, pourquoi on fait rien pour ces gens là ? Quand quelqu'un n'arrive pas à payer sa traite où son eau on le lui coupe, c'est pas normal.

127) Pensez-vous avoir fait des sacrifices dans votre vie, lesquels ?

Oui énormément, j'aurais aimé voyager, apprendre les langues, étudier, j'aurais aimé avoir un mari qui me soutienne davantage, mais bon c'est comme ça.

Pensez-vous avoir réussi dans la vie ? Si oui, pourquoi, sinon pourquoi ?

Oui, pour toutes les raisons invoquées toute à l'heure, mais oui, je pense.

Défendez-vous une cause qui vous tient à cœur ?

Je m'occupe d'associations « terre des hommes », des personnes âgées coupées dans leur familles etc, ça me plait, ça occupe énormément de mon temps mais j'aime ça.

ENTRETIEN 5 :

NADIA DOCTORANTE

2010

I) Biographie personnelle

o Sexe :

140) F

141) M

142)

143) Ton âge :

24 ANS

144) Pays de naissance

145) France /FRANCHE-COMPTE

Dans quel pays ton père est-il né ?

En Algérie

146) Dans quel pays ta mère est-elle née ?

En Algérie

5) Est-ce que ton père travaille, si oui dans quel domaine ?

Alors, il travaillait, il était dans la sécurité.

6) Est-ce que ta mère travaille, si oui dans quel domaine ?

Et ma mère femme de ménage.

7) Dans quelle ville/commune habites-tu ? ...

.....STRASBOURG.....

8) Quel est ton dernier diplôme obtenu ?

J'ai eu un Master

9) Quel métier exerces-tu ?

Je travaille, heu, je suis vacataire à la fac, et sinon je donne des cours, mais je n'ai pas un emploi fixe, je suis encore dans mes études.

10) Êtes-tu marié(e), fiancée ?

Non, je suis célibataire

11) As-tu des enfants, si oui combien ?

Non, pas encore.

12) As-tu des frères et sœurs, si oui combien ?

Oui, alors j'ai deux frères et une sœur

13) Est-ce que tu as encore des grands-parents maternels et/ou paternels?

J'ai encore une grand-mère maternelle, c'est tout

14) Si c'est le cas, où habitent-ils?

En Algérie.

15) Quelles sont les fréquences de tes visites dans le pays d'origine de tes parents?

Alors, je dirai une fois par an quand tout va bien, mais en général, heu, là ça fait quatre ans que j'y suis pas allée.

II) Biographie culturelle

- 16) Aujourd'hui, certains jeunes issus de l'immigration maghrébine et nés en France jouissent d'une double culture. Penses-tu que celle-ci ait pu jouer un rôle dans ta vie ? (une richesse, voire une passerelle sur le plan de ton parcours scolaire et professionnelle) ? Si oui, pourquoi, sinon pourquoi ?

J'ai toujours considéré ma double culture comme un atout, un avantage, par contre c'est vrai que ce n'est pas toujours perçu comme ça chez les autres, et moi j'ai toujours sans forcément l'mettre en avant, mais moi j'ai toujours perçu ça comme enrichissant sans l'exposer, j'en suis fière. Mais ça m'a pas aidée à trouver un emploi, ou quoi que ce soit.

- 17) Certains pensent qu'il faut abandonner sa culture familiale pour mieux « s'intégrer », et toi qu'en penses-tu ?

J pense qu'en étant française, je n'ai pas besoin d'm'intégrer, j'ai rien à prouver, maintenant de là à renier ma culture, fein la culture qui m'a été transmise par mes parents, hors de question ! ça fait partie d'mon identité, donc heu, non intégrer c'est pas un terme dans lequel je me retrouve, donc je nie tout ce qui a attrait à ces questions là, je nie, non, j'en ai conscience, mais j'me sens pas représentée dans ces notions là.

- 18) Penses-tu qu'il soit primordial de conserver, voire transmettre les cultures et langues de ses parents ? Si oui pourquoi ?

J pense que c'est important, je pense transmettre moi-même transmettre tout mon capital culturel à mes enfants, transmettre les langues, j'veux dire le capital linguistique, heu, oui, c'est utile dans la vie, c'est utile dans les rapports avec les autres, pour comprendre et interagir avec autrui, oui toutes les langues, pas forcément la mienne, les miennes, toutes les langues sont importantes. Et bien-sûr c'est très important de les transmettre.

- 19) Penses-tu qu'il faille vivre conformément aux mœurs et coutumes d'origine ou que l'on puisse concilier deux cultures différentes à la fois ?

J pense qu'il est possible d'adapter, c'est-à-dire je parlerais de bricolage, de prendre ce qui nous semble important, à titre individuel et dans le rapport aux

autres et mettre de côté c'qui pourrait gêner (valeurs qui n'sont plus d'actualité) et c'qui pourrait entraver le contact avec les autres, voilà ! On partage c'qu'on a envie de partager avec les autres.

- 20) Se comporter en conformité avec sa propre culture d'origine peut-il nuire à la bonne intégration à l'école (pour le bien-être des enfants, au travail etc.) ?

J'pense pas non, je vous avoue que c'est pas une question que j'm'étais posée, bein la culture c'est un terme qui regroupe énormément de choses, j'pense que si l'individu doit faire un effort pour « s'intégrer », chui obligée d'utiliser le terme, c'est le seul qui m'vient mais, j'pense que s'il faut s'intégrer et s'adapter à l'école, j'pense aussi que l'école doit s'adapter au public qu'elle reçoit, donc j'pense que c'est un effort mutuel, voilà, des deux côtés. De là à renier sa culture et donc en arrière-plan son identité, non j'pense pas que ce soit une solution.

- 21) Si les communautés issues de l'immigration de 1^{ères} générations cessent de s'exprimer en arabe ou berbère avec leurs enfants vont-elles selon toi perdre une partie de leur identité ?

S'intégrer, renier ou ignorer une partie de soi, je pense pas que ce soit une solution, d'ailleurs je parlais de l'identité, on pourrait dire les identités, pour moi chaque individu n'a pas forcément une identité selon les contextes, non. J'pense qu'au lieu tout le temps de soustraire, additionnons et voilà.

- 22) Penses-tu que la société française ait une perception négative des langues et cultures arabo-berbères ? Si oui, pourquoi selon toi ?

Encore j'poserais une question, la France, qui ? L'Etat (rire) écoutez si on se base sur le contexte actuel, tout c'qui est attiré au monde arabo-musulman fait peur, je comprends avec tout c'quoi voit à la télé mais j'pense qu'y aurait des efforts à faire, j'parle de l'Etat, donc des citoyens, des comportements, de, d'essayer de s'comporter autrement, d'approcher autrement les langues, les cultures, j'pense que c'est pas suffisant. Parler l'arabe c'est pas encore perçu comme une richesse, comme un atout, c'est pas comme parler anglais, heu, c'est pas encore ça. Il faut travailler sur les représentations que les gens ont de ces cultures et des gens qui sont derrière parce qu'en visant une culture on vise des gens, donc heu, y a un gros travail je pense à faire.

- 23) Penses-tu qu'il y a une trop grande différence culturelle entre celle de tes parents et la française ? Si oui pourquoi ? Si non pourquoi ?

Dans les valeurs, je pense que non, pour parler de mon histoire, j'ai été élevée avec des valeurs transmises par mes parents, mais ils ont su tenir compte du cadre dans lequel j'ai grandi, c'est-à-dire la France, j'parle pas d'intégration, hein, j'ai su m'y retrouver, on m'a transmis des valeurs qui m'correspondaient et je pense pas être en rupture dans la société dans laquelle je vis, donc, y a pas forcément « clash », y a pas forcément « rupture », c'est toujours des termes négatifs mais pour mon histoire, non. Non, j'me sens très bien dans le pays dans lequel je vis, j'me sens très bien avec mes identités, tout va bien, tout va bien. Après c'est le regard de l'autre qui peut montrer que ça va pas, mais moi personnellement dans ce que je suis et ce que je représente tout va bien.

- 24) Penses-tu que cette différence culturelle et linguistique a pu être déterminante dans la perception des choses vue par tes parents (traditions, cultures et langues d'origines, définition de la démocratie et de la laïcité) et dans les décisions et les repères (mixité, coutumes, méconnaissances d'autres langues et cultures) qu'ils ont pu prendre au quotidien ?

J'pense pas, j'parle en leur noms mais le fait d'venir d'ailleurs, s'adapter à quelque chose de nouveau, je pense que si y a pas ouverture d'esprit, ça marche pas, et moi mes parents étaient très ouverts d'esprit, ouverts à la culture française, donc dans c'qui m'ont transmis j'pense qu'il ne devait pas y avoir malaise identitaire ou culturel chez eux, et chez moi non plus.

- 25) Ton futur époux (Nadia et Hayat), tu l'aimerais Français, Arabe, Beur, autre ????

Français, Arabe, Beur, autre ??? Alors là on parle de nationalité, alors il peut être « martien », ça m'pose aucun problème (rires), j'ai aucune limite, j'veux dire, j'm'arrêtera pas, heu, moi j'veux pas qu'on s'arrête à mon identité, à ma nationalité ou à mes origines, donc moi j'veux pas faire ça, donc, non. Il pourra être du Sénégal, d'Australie ou des Etats-Unis et beur ou pas beur, non, j'm'arrêtera pas à ça.

III) Pratiques linguistiques

- 26) Quand tu es entré à la maternelle, dans quelle langue savais-tu t'exprimer ?

Le français, j'parlais français, déjà. J'pense que c'est dû à ma position dans ma fratrie, chui la dernière et je sais que ma sœur aînée parlait le français et

l'arabe, parce que mes parents commençaient déjà à lui transmettre l'arabe dialectal bien-sûr, et moi c'est dû voilà, bien que mes parents soient francophones hein, la transmission de l'arabe c'est fait un peu moins chez moi.

27) Quelle est la première langue dans laquelle tu as su t'exprimer ?

J'pense que c'est l'français aussi

28) Dans quelle langue t'exprimais-tu à la maison avec ton père ?

Le français mais j'faisais parfois un petit peu de code-switching

29) Dans quelle langue t'exprimais-tu à la maison avec ta mère ?

La même chose et parfois selon le sujet de conversation, heu, selon mes compétences, (rires) en arabe ? Comme j'peux pas tenir une conversation 100% en arabe, un français pour moi c'était primordial

30) Dans quelles langues t'exprimais-tu avec tes frères et sœurs ?

Le français et l'arabe parfois au cours de la conversation

31) Quelle (s) langue (s) parle ta maman ?

Elle parlait le français et l'arabe

32) Quelle (s) langue (s) parle ton papa ?

Et mon père aussi, le français et l'arabe

33) Tes parents ont-ils fait le choix de te transmettre une ou des langues durant ton enfance, si oui lesquelles, sinon pourquoi ?

Je ne sais pas si on peut appeler ça un choix, peut-être que ça s'est fait naturellement, mais l'arabe faisait partie de l'environnement donc la transmission, elle s'est peut-être faite de manière consciente comme je vous l'ai dit ma sœur aînée parle beaucoup mieux l'arabe que moi !

34) Tes grands-parents te parlent (ou parlaient) en quelle (s) langue (s) ?

Arabe

35) Les vois-tu encore régulièrement aujourd'hui ?

Une fois par an quand tout va bien, bon là ça fait un petit moment que je l'ai pas vue

36) Comment estimes-tu parler le français : très-bien, couramment, bien, moyennement ?

J'le parle bien, j'espère en tous cas (rires), et ça dépend des situations, parfois on a un français un petit peu plus familier, relâché, selon la personne qu'on a en face et à d'autres moments on vague un peu sur le continuum quoi (rires). Ya pas un français, y a des français, donc j'm'adapte quoi !

37) Comment estimes-tu parler l'arabe ou le berbère, très-bien, couramment, bien, moyennement ?

Moyennement, j'vous disais que j'ai un bilinguisme déséquilibré, le déséquilibre il est surtout du côté de l'arabe (rires), j'maitrise pas bien le vocabulaire, au niveau de la grammaire ça va mais du vocabulaire j'ai quelques lacunes.

38) Que représente l'arabe pour toi ?

La langue transmise par les parents, la langue qui fait que je suis bilingue (rires), dire que je suis bilingue c'est une richesse pour moi, ça fait partie de mon identité, oui c'est très important pour moi c'est pour ça que j'veux la transmettre d'ailleurs.

39) Que représente le français pour toi ?

Ma langue 1, ma 1^{ère} langue, la langue du pays dans lequel je vis, ma langue de communication, c'est une langue importante aussi, mais j'ai plus une valeur affective pour l'arabe que pour le français, pourquoi peut-être que j'la maitrise moins et que y a une valeur un peu plus symbolique, j'ai grandi avec, bon peut-être qu'à l'étranger je revendiquerai plus cette richesse du français mais là dans un contexte francophone y a aucun avantage, sauf si je varie les registres la je vais voir que ma langue finalement je peux faire des choses avec. Alors que l'arabe c'est plus affectif.

40) Durant ta scolarité en LV1 ET LV2 en quelles langues traduisais-tu spontanément ?

Je traduisais en français, traduire en arabe, ah nan, c'est pas possible (rires)

41) Est-ce que tu sais lire et écrire l'arabe ? Si, oui pourquoi, sinon, le regrettes-tu et pourquoi ?

42) Est-ce que tu penses que c'est important de savoir lire et écrire le français et l'arabe ? Pourquoi ?

J'pense pas que ce soit nécessaire d'avoir les deux, mais maintenant oui c'est important, certes il faut communiquer mais la communication c'est à l'oral et à l'écrit t pour être à l'aise dans la société dans laquelle on vit, oui.

43) Est-ce que cela t'énerves parfois d'entendre ta famille ou de parfaits inconnus à l'extérieur parler arabe ? Si oui, pourquoi, sinon, pourquoi ?

Ah non pas du tout, pourquoi ? Y a une situation qui m'dérange c'est quand on est en groupe, une situation au hasard, je suis avec des amis qui ne sont pas arabophones par exemple et un ami vient et me parle en arabe je suis gênée parce que je me dis par rapport à la politesse et par rapport aux personnes qui sont en face de moi et qui comprennent pas, y a un petit malaise dans la situation donc j'ai tendance à traduire. Mais sinon entendre le chinois, l'américain, l'arabe, ça m'pose aucun problème.

44) Est-ce que tu penses avoir un accent quand tu parles français ?

(RIRES)Oui, j'ai l'accent régional, ça on m'le fait sentir quand chui à Strasbourg mais ça m'pose aucun problème, ça montre que je suis plurielle.

45) Dans quelles circonstances te l'a-t-on fait remarquer ?

Oh c'est amical, c'est entre amis.

46) Lorsque tu parles le français avec qui le parles-tu ?

Avec tout le monde, la famille, les amis, toutes les situations.

47) Est-ce qu'il y a des sujets de conversation qui sont particulièrement liés au français ?

Les cours, oui surtout dans l'domaine scolaire.

48) Est-ce que tu penses que c'est bien de parler plusieurs langues, est-ce que cela peut apporter quelque chose à son parcours social et professionnel ?

Oui, c'est un apport, une richesse et un apport niveau social, la représentation qu'on a des autres, j'veux dire si on considère que la langue est une richesse, forcément on va considérer les individus positivement, si on considère que l'arabe est une belle langue, si tout va bien, y a des représentations positives et j'me dit ça apporte une autre perception du monde dans lequel on vit et au niveau professionnel bien-sûr c'est un atout surtout les langues un peu exotiques, c'est un avantage d'être plurilingue, voilà !

49) Quelles (s) langues parles-tu lorsque tu vas en vacances dans le pays de tes parents ? Pourquoi ?

Alors, heu, l'arabe et l'français et pour plaisanter parfois l'espagnol.

50) Peux-tu dire aujourd'hui que tu sois bilingue?

J'peux le dire, mais maintenant est-ce que c'est perçu comme ça chez les autres, je sais pas, oui j'me considère bilingue même si je n'ai pas toutes les mêmes compétences dans les langues, mais oui je suis bilingue.

51) Est-ce qu'il y a d'autres personnes qui ont joué un rôle soit en faveur du français soit en faveur de l'arabe ou du berbère ?

Oui mes parents ont eu un rôle très important pour moi dans la transmission de l'arabe, les autres langues les enseignants par exemple en anglais c'est une enseignante qui m'a donné le goût à l'anglais et mes frères et sœurs aussi.

52) Certains pensent que pour « bien parler français » il faut abandonner sa langue familiale, qu'en penses-tu ?

J'pense que c'est une idée reçue, je pense que ça doit être des personnes un peu puristes, on protège la langue et on ne veut pas des autres, je ne pense pas que ça soit lié, ce n'est pas lié.

53) Quelle (s) langue(s) penses-tu transmettre à tes enfants un jour ?

Le français, j'pense que si j'poursuis ma vie en France ils l'apprendront de manière naturelle, je pense transmettre l'arabe, ensuite je leur laisserai la liberté de choisir les langues qu'ils veulent apprendre.

54) Si on te demandait quelles sont tes langues aujourd'hui que dirais-tu ?

Mes langues, alors le français, arabe, espagnol, suédois et à peine à peine du japonais.

55) Penses-tu qu'à la maison, les parents doivent s'atteler à parler leurs langues ou penses-tu au contraire que cela peut nuire au français?

J' pense pas que ça nuise au français, j' veux dire à partir du moment où il est scolarisé de toute façon il va être en contact avec le français donc j' pense pas que les deux soient indissociables, après je suis pas spécialiste, hein, j' pense pas ça m' aurait gênée d' avoir que l' arabe à la maison.

56) Dans quelles situations penses-tu parler l'arabe ? (travail, maison, autre ?)

Travail c' est un peu dur, j' pense pas que j' ai cette compétence pour, avec les amis ça m' arrive de parler arabe aussi, sinon avec la famille. Ça dépend surtout de l' interlocuteur.

57) Avec qui t' adresses-tu généralement en arabe en dehors du cercle familial ?

Oui avec les amis on parle arabe

58) T' a-t-on déjà fait des remarques du fait que tu mélanges deux langues (si c' est le cas) ? Lesquelles ?

Non, mais j' vous l' ai dit je fait vraiment attention à l' interlocuteur, sinon je traduis.

59) En quelle langue (s) t' adresses-tu aujourd' hui avec tes frères et sœurs ?

Le français et un petit peu de code-switching français/arabe, mais majoritairement le français.

60) T' es t-il déjà arrivé de rêver en arabe ou dans une autre langue ? Si oui, laquelle ?

(rires) Heu en arabe oui, en anglais quand j'étais en licence d'anglais, eh je suis passionnée de l'Asie et j'regarde beaucoup de films coréens, japonais sous-titrés et ça m'arrive de retenir quelques mots oui.

- 61) Dans quelles (s) langues préfères-tu t'exprimer spontanément lorsque tu es stressé, énervé, lorsque tu racontes une histoire captivante ou encore lorsque tu parles de politique à un ami ? En arabo-berbère/français ou les deux, voire une autre langue ?

Alors pour moi dans toutes ces situations y a à chaque fois une langue différente, alors quand chui stressée, énervée, j'vais parler arabe, quand j'raconte une histoire captivante arabe/français ça dépend d'histoire aussi, et quand j'parle de politique à un ami, j'parle français, j'parle de politique française, donc (rires),

- 62) Aimes-tu lire ? En quelles (s) langues, à quelle fréquence et dans quel objectif ?

Oui, j'aime lire, anglais, français, fréquence quand j'ai le temps et en ce moment je lis beaucoup plus dans le cadre de mes études qu'en lecture plaisir, bon la lecture pour mes études c'est du plaisir aussi mais, heu,.

- 63) T'arrive-t-il d'écrire dans une autre langue que le français (journal intime, chanson ou autre) ? Si oui, depuis quand et dans quelle langue ??

J'écris en arabe bein voilà parfois j'écris des cartes postales en Algérie, j'écris en suédois donc avec mon amie, sinon français.

- 64) Peut-on affirmer aujourd'hui que tu comprends parfaitement, partiellement ou pas du tout l'arabe ou le berbère ?

J'ai une bonne compréhension de l'arabe algérien, heu maghrébin j'arrive quand même à m'adapter, mais dès que c'est de l'arabe littéraire, la compréhension est difficile.

- 65) Te sens-tu bilingue ? Si oui, qu'est-ce qui te permet de l'affirmer ?

J'me sens bilingue, oui, bein mes compétences en langues, je parle, je m'exprime, je vis, je le dis pas seulement, je le vis donc euh, je les parle et je les comprends.

- 66) Penses-tu que les langues arabo-berbères soient de belles langues ?

Oui, c'est-à-dire que je suis berbérophone aussi mais compétence zéro, mais oui c'est des belles langues au même titre que l'anglais, le français. Après, voilà on a toujours des images des langues mais qu'est-ce qu'on vise au fond, on vise les langues, on vise le pays, ça représente une transmission, ça représente une culture, voilà.

- 67) Peut-on affirmer selon toi par exemple que l'arabe soit une langue de prestige ou plutôt une langue morte comme l'affirment certains (en parlant de l'arabe littéral ou le berbère qui ne se transmet qu'oralement)?

C'est une langue de communication au même titre que les autres, donc une langue morte surtout pas, une langue de prestige ? moi je suis qui pour juger du degré de prestige d'une langue ?

- 68) Te sens tu Arabe, Français, les deux ?

J'me sens française, j'ai des origines, mais chui française.

- 69) Pourquoi te sens-tu davantage Arabe, Français ou autre ? Est-ce parce que tu parles arabe (ou berbère) ou parce que tu te sens musulman (ou autre) ou pour une autre raison, parce que tu as été élevé comme une Arabe ?

J'me sens plus Française parce que je suis née ici, parce que j'vis ici, j'vous avouerais j'me suis pas posée la question, je suis née ici, je vis ici, je suis pas forcément partagée, j'vis pas en insécurité identitaire en tous cas, voilà chui française, j'ai des origines, j'ai un parcours comme tout l'monde.

- 70) Dans quelles situations particulières as-tu pu réellement affirmer ta personnalité en qualité de « Français » ou « Arabe » ou autre? Ou au contraire, dans quelles circonstances les autres ont-ils rappelé ton identité ?

C'est bizarre d'm' poser cette question justement parce que y a une semaine j'ai vécu une situation vraiment surprenante que j'avais rarement vécue, j'ai vécu un acte xénophobe, on m'a fait ressentir « mon étrangeté » (rires), j'ai eu une petite altercation et on m'a fait comprendre heu, et malgré le fait que j'm'exprime en français, que je vouvoie la personne et que je la respecte dans ma manière de parler, on m'a dit « retourne dans ton pays », je lui ait dit « c'est bien beau mais j'y suis déjà », avec du recul j'me suis dit c'est quand même grave, j'm'exprime bien, je représente pas, heu, j'ai pas une étiquette, et j'me suis dit c'est bizarre quand même de vivre ça encore aujourd'hui. Bon mais là, c'est vrai que c'est de plus en plus récurrent. Après y a mon nom, comment

vous appelez-vous, et de quelle origine êtes-vous, et c'est une question qu'on me pose de plus en plus. Et ça m'énerve un peu, j'ai pas forcément besoin de dévoiler ma carte d'identité, voilà mon parcours, voilà mes origines, non, sinon, j'me promène avec un état-civil quoi ! Voilà, je sais pas, j'ai rien à revendiquer et j'ai rien à justifier au même titre que n'importe qui ! Sinon nan, on m'a jamais vraiment fait ressentir, heu, la France c'est multiple, c'est pas que ci ou ça.

IV) Normes linguistiques

71) Selon toi, peut-on dire qu'il existe un « bon » et un « mauvais » français ? Qu'est-ce que c'est ?

Belle question, j'ai pas de réponses, pour moi y a pas de différences, mais bon j'ai pas d'autres réponses.

72) Penses-tu que l'école joue dans l'élaboration du « bon français » ?

L'école transmet le français, après j pense que c'est un point de départ, après chacun est libre d'enrichir ce capital linguistique, de lire, de heu, mais l'école, oui, a un rôle à jouer dans la transmission du français.

IV) Réseau social

73) Ton cercle d'amis est davantage constitué de Français issus de plusieurs générations, de Français issus de l'immigration maghrébine, les deux ou autre ?

Mon cercle d'amis est constitué d'amis de différentes origines, il y a ce qu'on appelle les Français de souche mais c'est un terme qui m'dérange aussi, y a des amis qui sont issus de l'immigration, y a des amis qui sont étrangers qui sont migrants, d'ailleurs « issus de l'immigration » c'est un terme qui m'pose problème aussi puisque derrière on a la question de l'intégration, si les parents migrants arrivent, les enfants issus de l'immigration ça met sur le même plan l'intégration des parents migrants et l'intégration des enfants qui sont nés ici, donc j pense qu'il y a une distinction à faire et surtout aux usages qui sont faits de ces termes là et surtout dans les médias, chez certains chercheurs, les politiques, y a des déviations, y a toujours une mauvaise interprétation des termes et c'est ça qui m'dérange, j'essaye d'éviter ces expressions là parce que je me retrouve pas dedans, on peut dire que je suis issue de l'immigration ça m'dérange pas, qu'on fasse référence à mes parents ou à leur parcours, mais j'ai pas besoin d'être intégrée.

- 74) Dans tes temps libres as-tu le loisir de fréquenter des associations où tu as l'opportunité de rencontrer des Algériens, Marocains ou Tunisiens ?

Heu, j'rencontre les parents de mes amis, sinon pas vraiment j'en ai pas beaucoup dans mon entourage en tous cas.

- 75) Cela te tient-il à cœur ? si oui pourquoi ? Sinon pourquoi ?

Comme ça me tient à cœur de rencontrer quelqu'un du Japon, du Vietnam ou du Canada, j'me retrouve pas forcément « ah y a quelqu'un de chez moi ».

- 76) Es-tu membre d'une association française voire d'un club français ? Si oui lequel ? Sinon pourquoi ?

Non

- 77) Quelles sont les valeurs prônées chez les jeunes communautés franco-arabes que tu ne retrouves pas forcément chez les Français et vice versa ?

Les valeurs ? (rire), heu, l'hospitalité, ouai nan j'peux pas généraliser parce que d'un côté comme de l'autre ces valeurs ne sont pas forcément généralisées. Euh la solidarité, c'est les deux principales qui m'viennent à l'esprit. Bein sinon je suis très bien entourée donc quelque soit l'origine j'retrouve les mêmes valeurs.

- 78) Favorises-tu la compagnie ou l'amitié (au vu de ta maturité) d'un Beur ou d'un Français (non issu de l'immigration) ? Pourquoi ?

Bein si j'favorise c'est pas par rapport à la nationalité ou à l'origine, c'est par rapport à ce que la personne transmet et représente pour moi et donc quelque soit l'origine ça m'est égal.

V) Parcours scolaire et professionnel

- 79) Quels sont tes diplômes ou formation ?

J'ai un Deug et une Licence d'anglais et j'ai un Master 2 plurilinguisme.

- 80) Quel métier ou études exerces-tu aujourd'hui ?

Je suis en 1^{ère} année de Doctorat « sciences du langage ».

81) D'où t'es venue l'envie pour les études (question adressée à Nadia seulement) ?

J'ai toujours aimé l'école, depuis toute petite, l'école c'était important pour moi, j voulais réussir quoi, le choix de mes études c'est vraiment étrange, ça a toujours été l'affectif, j'aime l'anglais, je savais pas c'que j'voulais faire, j'me suis dit bein licence d'anglais, j'voulais enseigner au départ, j'ai vite changé d'avis, bein la j'poursuis parce que j'en ai envie, parce que ça m'intéresse, j'me retrouve là-dedans, chui bien là-dedans, j' dois être un peu folle (rires).

82) As-tu bien vécu tes années collège et lycée ? Si oui pourquoi, sinon, pourquoi ?

Oui j'ai bien vécu parce que j'avais pas de souci au niveau scolaire, au niveau des notes tout ça j'avais pas de souci, j'ai jamais créé de problèmes au niveau scolaire à mes parents et j'ai bien vécu parce que c'était des belles années.

83) Penses-tu avoir été un (e) bon(ne) ou mauvais(e) élève ? Pourquoi ?

(Rires) Sans prétention toujours, pas mauvaise, si on laisse parler les notes, assez bonne élève quand même.

84) Avec le recul, penses-tu avoir obtenu l'orientation que tu souhaitais lorsque tu étais collégien(ne) et lycéen(ne)? Si oui pourquoi, sinon, pourquoi ?

Au collège, fin collège, on nous propose des questions d'orientation, je voulais être technicienne de laboratoire, tout c'qui est chimie tout ça, et j'me souviens d'une enseignante de SVT qui malgré le fait que j'ai une excellente moyenne dans sa matière, elle a bloqué, elle a refusé mon orientation, sur le coup j'ai très mal vécu ça, et si j'en parle encore aujourd'hui c'est la preuve que ça m'a marqué et donc j'me suis orientée en générale, en 2de générale, bon j'le regrette pas hein, puisque, voilà hein, c'est vrai qu'après au lycée, on m'a dit vous pouvez faire c'que vous voulez, vous avez les capacités d'aller en L, S ou ES, et j'ai trouvé bizarre qu'un an avant on me bloque, sans raisons apparentes, j'ai toujours pas compris pourquoi d'ailleurs, j'ai pas compris.

85) Certaines personnes se sont-elles opposées à tes vœux d'orientation ? Qui et pourquoi ?

Jamais qu'à c'moment là, au contraire on m'encourageait plus qu'on ne me freinait. On m'a proposé d'faire une Prépa. Non jamais

- 86) As-tu dans ton parcours rencontré des professeurs qui comme Azouz Begag sont avérés êtres de véritables modèles dans leurs parcours ? As-tu un exemple de situation concrète ?

J'ai rencontré beaucoup de professeurs qui m'ont marqué par leur professionnalisme, par la capacité d'enseigner, de partager, de transmettre, moi je disais l'anglais c'est vraiment une enseignante qui m'a fait aimé l'anglais et sinon des profs qui me marquent c'est surtout maintenant à l'université y a vraiment des enseignants pour quoi j'ai vraiment un profond respect, quoi.

- 87) Penses-tu avoir réussi tes études aujourd'hui ? Si oui, pourquoi, sinon pourquoi ?

Je suis encore dedans, donc non j'ai encore rien réussi quoi, on verra quand je rentrerai dans la vie professionnelle et quand j'passerai à autre chose. Je ferai le bilan, mais là j'me permets pas de faire le bilan je n'ai pas fini.

- 88) Comment expliques-tu ta réussite (ou ton échec le cas échéant) ?

C'est grâce à mes parents, la confiance qu'ils m'ont accordée, aujourd'hui c'est mes frères et sœurs, ils me facilitent la vie au quotidien, ils m'encouragent dans mes études, vraiment ils m'encouragent dans mes projets et mes enseignants qui m'aident à l'heure actuelle aussi.

- 89) Si tu avais le pouvoir quelles solutions proposerais-tu pour enrayer le fléau de l'échec scolaire ?

J pense que déjà il faudrait que j'identifie les causes de ces échecs, maintenant peut-être modifier les méthodes d'enseignement, éviter de parquer les élèves dans des écoles où l'échec c'est à peu près la seule voie à laquelle ils peuvent aboutir, il faudrait qu'y ait un effort à la fois de la part des élèves et des enseignants, surtout au collège, lycée, ça s'perd un petit peu le gout d'apprendre et d'enseigner, c'est un peu l'impression des jeunes que je peux avoir autour de moi, on veut plus étudier, on veut plus faire d'efforts, voilà !

- 90) Penses-tu que ta double culture a pu être une richesse dans ton cursus scolaire et ton parcours ou qu'au contraire cela a été un véritable fardeau pour toi ? Peux-tu donner des exemples concrets ?

Une petite anecdote encore ? J'avais un enseignant qui, ça m'revient là, j'me souviens on était deux élèves, une française, d'origine française (rire) et moi et on avait à peu près le même niveau et j'me souviens qu'à chaque fois systématiquement, j'avais une note aux interrogations inférieure. Alors que ces interrogations c'était du par cœur, on récrivait ce qu'il ça mot pour mot, fein lui c'était sa méthode, pour avoir une bonne note c'était ça, la aussi y a des soucis, ya des choses à revoir, mais j'me souviens que j'avais systématiquement, comme on comparait les notes, et moi la première idée que j'ai eue c'est « *il est raciste ou quoi* »(rire), après non j'm'arrête pas à ça, ça a toujours été perçu positivement ou pas perçu du tout et moi je faisais tout pour qu'on me vois à travers mes compétences, à travers c'que j'peux faire et peux ce que je peux renvoyer au niveau physique, au niveau patronyme, ou heu autre.

91) Penses-tu aujourd'hui que tes parents, voire tes frères et sœurs aient fortement contribué à ta réussite (ou échec) en participant aux réunions parents-professeurs, conseils de classe ? etc. ?

Mes parents étaient très impliqués dans ma vie scolaire, moi ou mes frères et sœurs et ça se voit, on a tous réussis, impliqués oui et de toute façon j'leur dois tout. C'est grâce à eux que je suis là et un p'tit peu grâce à mes efforts aussi (rires).

92) Qui est-ce qui est intervenu dans tes orientations ?

J'ai eu la liberté de choisir, je demandais à mes parents de m'aider à m'orienter et à mes frères et sœurs aussi comme j'étais la dernière et sinon j'ai jamais écouté les conseillers d'orientation, j'ai une très mauvaise expérience avec eux aussi, on a beau être le premier de la classe, nan on nous envoie pas dans les filières qu'on veut, ces spécialistes là ne m'ont jamais été d'aucune utilité, j'ai rencontré peut-être les mauvaises personnes, mais j'me suis toujours écoutée moi et toujours de l'appui de mes proches.

93) Comment peux-tu expliquer tes résultats scolaires ?

Bein, un travail heu, des efforts, je voulais pas me décevoir, et j'voulais pas décevoir mes parents, donc heu..Ils voulaient ma réussite et je voulais ma réussite et ça a avancé comme ça. Ça a vraiment été mon moteur, ma réussite c'est un bien grand mot, j'le répète.

- 94) Penses-tu avec le recul que tes parents aient été trop exigeants ou au contraire trop laxistes au regard de ton parcours ? Pourquoi ?

Ni trop exigeants, ni trop laxistes, y avait un juste milieu, bon ils étaient présents, j'veux dire réunion parents d'élèves ils étaient là, signer les bulletins, j'ai jamais rien caché, maintenant, ils me faisaient confiance, j'étais autonome, j'étais pas là à leur montrer tous les soirs mes devoirs, sinon j'ai travaillé seule et j'me basais vraiment sur ce rapport de confiance.

- 95) T'arrive-t-il de leur reprocher des choses en lien avec tes études comme « c'est votre faute, c'est à cause de vous que je n'ai pas fait ce métier, on était beaucoup à la maison, j'aurais pu devenir médecin etc. »

Non jamais, non, non ils ont fait beaucoup trop de sacrifices pour moi, pour que je puisse, non, non. Au contraire j'étais vraiment fière de voir qu'ils étaient toujours là malgré la barrière parfois de la langue puisque quand un enseignant parle il utilise un jargon, un vocabulaire spécifique et j'me suis dit parfois peut-être qu'ils ne comprendront pas et finalement, non quoi, ils comprenaient mieux qu'moi (rire).

- 96) Certains parents appellent le LEP « l'école des ânes », penses-tu que tes parents connaissent le principe des filières ? Comment ?

J'pense pas non, toute façon ils nous ont laissé le choix, ils ont préféré nous laisser faire le choix. Si on voulait aller en professionnel, on y allait, général, on y allait, on avait le choix.

- 97) Le fait que tes parents connaissent les filières ou non a-t-il été déterminant dans ton cursus et ta réussite ou échec ? Si oui, pourquoi, sinon, pourquoi ?

Non j'pense pas ça ait joué dans un sens ou dans l'autre, bon quand on connaît pas on peut pas inventer donc bon, ils peuvent pas nous dire y a ces écoles faites attention et j'pense que même si ils connaissent ils nous auraient pas dit heu si tu travailles pas tu termines là, non.

- 98) Penses-tu qu'aujourd'hui que tes parents soient fiers de ton parcours scolaire et professionnel ? Si oui, pourquoi, si non pourquoi ?

Je pense encore une fois je parle en leur nom, bein venir travailler, le travail était très dur, que ce soit mon père ou ma mère ils ont toujours travaillé pour qu'on manque de rien. Donc voilà, voir ses enfants réussir et aboutir à c'qu'ils veulent, c'était surtout ça on avait le choix, bein ça doit être une fierté pour eux je pense. Le travail était accompli, toute façon les parents ils trouvent du sens à travers leurs enfants. Moi ce que j'perçois c'est voilà pas tous ces sacrifices pour rien.

99) Leur arrivent t-ils de te faire des remarques à ce sujet du genre « si tu m'avais écouté, j'aurais aimé que tu sois médecin.... » ??

Non, parce qu'on avait le choix, ils m'ont jamais dit tu sras avocate ou médecin. J'ai été responsabilisée très tôt, voilà !

100) Globalement peut-on dire aujourd'hui que ton parcours scolaire ou ton grade actuel correspondent et coïncident avec les objectifs que tu t'étais fixés lorsque tu étais en 3^{ème} au collège ou au lycée en terminale (années d'orientation charnières). Si oui, pourquoi, sinon pourquoi ?

Pas du tout, c'était pas du tout ça, j'ai toujours avancé avec les affinités, encore aujourd'hui, je sais pas c'que j'veux faire. Non, mais si ça correspond pas c'est d'mon propre fait, on m'a rien imposé.

101) As-tu des regrets aujourd'hui ? Lesquels ? Pourquoi ?

On a toujours des regrets mais j'essaie de vivre pour en avoir le moins possible, tout l'monde à sa chance et si tout l'monde à sa chance, j'ai ma chance aussi.

102) Est-ce que tu penses que l'école est obligatoire pour réussir dans la vie ?

Non, l'école c'est quoi, c'est l'enseignement de la langue, de valeurs aussi, mais de la à dire que quelqu'un qui n'est pas allé à l'école à raté sa vie, non y a des personnes analphabètes ou qui ont été scolarisées ou très très peu et qui réussissent très bien leur vie, qui sont PDG d'entreprises, nan euh j'ai pas, ni oui ni non. L'école c'est important mais pour quelqu'un qui sait voir la valeur de l'école. Y a d'autres valeurs, ailleurs !

103) Si tu pouvais donner des conseils à des jeunes affirmant que « *l'école ne sert à rien car même avec des diplômes on ne trouve pas de travail* », que leur dirais-tu ?

Bein que chercher du travail avec des diplômes c'est mieux, mais voilà on voit des jeunes qui passent le BEP qui prennent des voies un peu plus

professionnalisantes et qui réussissent très bien sa vie. On ne peut pas dire que quelqu'un qui va jusqu'au bac ou plus trouvera forcément du travail, surtout en période de crise.

104) Qu'est-ce que cela veut dire pour toi réussir dans la vie ?

C'est réaliser ses rêves, arriver au bout de c'qu'on s'est fixé heu, avoir des projets et tout faire pour les concrétiser dans n'importe quel domaine, scolaire, privé, professionnel, c'est se dire voilà, j'ai rien à regretter.

105) Comment qualifierais-tu ton enfance aujourd'hui ?

Heureuse, heureuse, j'ai jamais manqué de rien, bon je suis pas née avec une cuillère en argent dans la bouche mais j'ai jamais manqué de rien et j'ai toujours eu les outils qui fallait pour réussir, j'étais très bien entourée, très bien encadrée, que ce soit les parents, les amis et très heureuse.

106) Qu'est-ce qui t'a le plus marqué dans ta vie dans ton parcours scolaire et/ou professionnel?

Heu professionnelle, la galère pour trouver un job, même un job d'été hein, ça ça marque quand même, j'utilise bien le terme « trop », pour un job d'été on demande pas forcément à la personne d'être très qualifiée mais quand on voit que malgré le sérieux que peut transmettre le CV et la lettre de motivation voir des refus s'accumuler c'est un peu frustrant. Heureusement on s'arrête pas à ça et voir qu'il faut avoir des relations pour trouver quelque chose, c'est vrai que ça marque.

VI Informations complémentaires

107) Quelles sont tes passions ?

La cuisine, j'aime bien voyager et la culture asiatique, c'est des valeurs, un état d'esprit dans lequel j'me retrouve assez j'aime bien tout c'qui tourne autour de la culture asiatique et la gastronomie.

108) Aimes-tu lire ?

Oui

109) Quel (s) genre(s) de livres ou journaux ?

Lecture en ligne et j'aime bien les témoignages

110) Comment t'es venu le gout de la lecture ?

Quand j'étais petite, j'me souviens que mes parents emmenaient mes frères et sœurs à la bibliothèque et j'me souviens que j'y allais et c'est surtout en voyant mes frères et sœurs lire que heu, j'me souviens qu'ils avaient acheté des livres pour les fiches-lecture en français et on avait une collection de Molière et j'me souviens que les livres j'lai avaient dévorés, j'me souviens qu'y a des ouvrages comme ça qui m'ont marquée. Mes frères et sœurs me disaient toujours si tu veux améliorer ton niveau de français, lis !

111) Es-tu engagé(e) dans une action politique et/ou syndicale ? Dans quel but ?

Non, par contre j'ai mes convictions, j'ai mes opinions et quand on m'demande j'les exprime. Mai heu moi, la politique, j'aime bien.

112) Si tu t'y intéresse à quel niveau ? National, régional, international ?

Au niveau national, européen, international

113) Si tu devais citer un homme politique français ou autre qui te marque particulièrement lequel (ou laquelle) serait-il (elle) ?

J'dirais Nicolas Sarkozy, j'admire son parcours et son ambition sa détermination, j'admire ça chez lui.

114) C'est quoi être français aujourd'hui pour toi ?

Etre Français c'est se sentir français, c'est pas une question de papiers, c'est partager, voilà des valeurs, c'est se sentir français sans avoir à justifier quoi que ce soit

115) Que penses-tu du mot « intégration » ? L'associer systématiquement aux jeunes de 2^{ème} génération et à leurs familles est-il encore envisageable pour toi aujourd'hui ?

Pour moi non c'est ridicule d'associer ce mot à ces jeunes là, j'ai pas besoin plus qu'un autre de m'intégrer, j'en fait assez j'trouve, non jme sens française, j'ai pas forcément besoin qu'y ait une politique qui soit fixée pour moi, non, il faudrait peut-être changer le terme.

116) Est-ce que le mot « insertion » te conviendrait mieux ? Si oui pourquoi ? Sinon, que proposerais-tu ?

J pense qu'on peut jouer sur le vocabulaire, sur différents termes, finalement c'est peut-être la catégorie qu'on vise qu'il faudrait redéfinir, elle est beaucoup plus hétérogène qu'on le pense et je pense qu'au lieu de viser les jeunes qui sont de la 2^{ème} génération, c'est plutôt les jeunes en difficultés qu'il faudrait aider et la casser les barrières et aider tous les jeunes en difficulté parce que là en arrière-plan ils visent les jeunes de cité, ya trop de stigmatisation, il faut changer les termes dans les représentations des gens.

117) Que penses-tu des qualificatifs « Beur » et « beurette » ?

J'aime pas, pourquoi les définir comme ça, bein parce que « Beur, rebeu », non quoi, moi je vais pas parler à un français « de souche » j'vais pas lui dire « hey toi le blanc » ou « hey toi, le noir ». À une certaine période on a essayé de nommer des gens pour les catégoriser, mais non ces gens là c'est pluriel, non cette étiquette n'me convient pas du tout.

118) Que penses-tu de l'Enseignement des Langues et Cultures d'Origine d'arabe (ELCO) ?

J pense que c'est bien mais maintenant je pense que ça a évolué depuis sa création et j'pense que ça devrait être ouvert à tout l'monde.

119) En as-tu bénéficié durant ton enfance et adolescence ?

Non, ça existait pas ça chez moi, j'ai découvert les ELCO en arrivant à la fac c'est pour vous dire.

120) Que pensez-vous du débat sur l'identité nationale ?

Ridicule, encore un sujet qui fait du bruit pour rien, parce que ça, ça crée vraiment des cloisonnements, j'perds pas mon temps à écouter des imbéciles parler de sujets qu'ils maitrisent pas.

ENTRETIEN 6 :
HAYAT COIFFEUSE

2010

I) Biographie personnelle

1) Sexe :

147) F

148) M

2) Ton âge :

J'ai 29 ans

3) Pays de naissance

➤ Je suis née en France, à Schiltigheim

4) Dans quel pays ton père est-il né ?

Au Maroc

5) Dans quel pays ta mère est-elle née ?

Au Maroc

6) Est-ce que ton père travaille, si oui dans quel domaine ?

Il est décédé, mais il travaillait dans le domaine de la mécanique

7) Est-ce que ta mère travaille, si oui dans quel domaine ?

Elle est sans emploi

8) Dans quelle ville/commune habites-tu ?

J'habite à Strasbourg

9) Quel métier exerces-tu ?

Je suis coiffeuse

10) Êtes-tu marié(e), fiancé ?

Non

11) As-tu des enfants, si oui combien ?

Non

12) As-tu des frères et sœurs, si oui combien ?

J'ai trois sœurs et un frère

13) Est-ce que tu as encore des grands-parents maternels et/ou paternels?

Maternel, juste le grand-père et paternel j'en ai pas

14) Si c'est le cas, où habitent-ils?

Au Maroc

15) Quelles sont les fréquences de tes visites dans le pays d'origine de tes parents?

On va dire deux fois tous les deux ans et là, ça fait depuis quelques temps, depuis sept ans.

II) Biographie culturelle

16) Aujourd'hui, certains jeunes issus de l'immigration maghrébine et nés en France jouissent d'une double culture. Penses-tu que celle-ci ait pu jouer un rôle dans ta vie ? (une richesse, voire une passerelle sur le plan de ton parcours scolaire et professionnelle) ? Si oui, pourquoi, sinon pourquoi ?

J'ai pas vraiment de réponse, heu, je sais pas.

17) Certains pensent qu'il faut abandonner sa culture familiale pour mieux « s'intégrer », et toi qu'en penses-tu?

Moi j pense qu'on peut très bien garder la culture de ses parents et s'intégrer, j'veux dire d'être ouverts, moi j le prends comme ça en fait. Moi j pense qu'on peut prendre les deux.

- 18) Penses-tu qu'il soit primordial de conserver, voire transmettre les cultures et langues de ses parents ? Si oui pourquoi ?

Moi ça m'ferait plaisir que le jour où je serais plus là, en fait heu, que mes enfants continuent à parler en arabe et leurs enfants de nouveaux à leurs enfants, parce que si j'leur en parle pas le lien en fait heu il existera plus. Donc pour moi c'est quand même important pas d'imposer mais de faire au moins connaître sa culture, c'est un héritage en fait.

- 19) Penses-tu qu'il faille vivre conformément aux mœurs et coutumes d'origine ou que l'on puisse concilier deux cultures différentes à la fois ?

On peut très bien vivre avec les deux, moi je suis née en France donc j'ai plus ou moins la culture française, moi ça m'dérangerait pas en tous cas.

- 20) Se comporter en conformité avec sa propre culture d'origine peut-il nuire à la bonne intégration à l'école (pour le bien-être des enfants, au travail etc.) ?

Non non pas du tout, parce que toute façon ça reste à la maison, donc après tout ce qui est extérieur ça ne devrait pas poser de problèmes, parce qu'à l'extérieur on parle français donc heu non !

- 21) Si les communautés issues de l'immigration de 1^{ères} générations cessent de s'exprimer en arabe ou berbère avec leurs enfants vont-elles selon toi perdre une partie de leur identité ?

Ils garderont le titre de heu, voilà de jais pas voilà ils font partie du Maghreb, c'est sûr qui auront le titre voilà marocains, algériens, tunisiens mais par rapport à la langue c'est sûr qui vont la perdre parce que si ils parlent pas avec leurs parents c'est que, voilà !!!

- 22) Penses-tu que la société française ait une perception négative des langues et cultures arabo-berbères ? Si oui, pourquoi selon toi ?

Je sais pas trop, je sais pas, la langue arabo-berbère j'connais pas cette langue déjà au départ donc.

- 23) Penses-tu qu'il y a une trop grande différence culturelle entre celle de tes parents et la française ? Si oui pourquoi ? Si non pourquoi ?

Un p'tit peu quand même parce qui ont grandi dans l'pays, ils sont venus heu, mes parents ils sont venus très jeunes, heu ma mère elle a essayé d's'intégrer donc elle parle français mais j'pense que on la verrait différente en fait par rapport à heu, ce n'est pas comme si elle avait grandi ici en fait donc je ne sais pas si heu.

- 24) Penses-tu que cette différence culturelle et linguistique a pu être déterminante dans la perception des choses vue par tes parents (traditions, cultures et langues d'origines, définition de la démocratie et de la laïcité) et dans les décisions et les repères (mixité, coutumes, méconnaissances d'autres langues et cultures) qu'ils ont pu prendre au quotidien ?

Nan, pas vraiment ils sont restés comme ils étaient vis-à-vis de eux, ils ont pas trop changés en fait, par rapport à la tolérance, ils sont très tolérants, ils acceptent toutes les religions, pour eux tout le monde est pareil.

- 25) Ton futur époux (Nadia et Hayat), tu l'aimerais Français, Arabe, Beur, autre ????

Autre (rires), turc.

III) Pratiques linguistiques

- 26) Quand tu es entré à la maternelle, dans quelle langue savais-tu t'exprimer ?

En français

- 27) Quelle est la première langue dans laquelle tu as su t'exprimer ?

La première langue c'est en français aussi !

- 28) Dans quelle langue t'exprimais-tu à la maison avec ton père ?

On va dire en français et en arabe

- 29) Dans quelle langue t'exprimais-tu à la maison avec ta mère ?

En français et en arabe mais c'était en français plus pour quelle apprenne aussi

- 30) Dans quelles langues t'exprimais-tu avec tes frères et sœurs ?

En français

31) Quelle (s) langue (s) parle ta maman ?

Donc elle parle le français et l'arabe

32) Quelle (s) langue (s) parle ton papa ?

Le français et l'arabe

33) Tes parents ont-ils fait le choix de te transmettre une ou des langues durant ton enfance, si oui lesquelles, sinon pourquoi ?

Donc heu le français déjà la base c'est normal comme on vit en France, donc l'arabe vu que c'est la langue maternelle et d'autres langues par rapport aux études

34) Tes grands-parents te parlent (ou parlaient) en quelle (s) langue (s) ?

En arabe

35) Entre eux ils se parlent (ou parlaient) en quelle (s) langue (s) ?

L'arabe

36) Les vois-tu encore régulièrement aujourd'hui ?

Oui, ils ont au Maroc

37) Comment estimes-tu parler le français : très-bien, couramment, bien, moyennement ?

Je pense heu, normal

38) Comment estimes-tu parler l'arabe ou le berbère, très-bien, couramment, bien, moyennement ?

Heu moyennement

39) Que représente l'arabe pour toi ?

L'arabe c'est une langue riche déjà, heu c'est la langue d'origine, heu qu'est-ce que j'peux dire d'autre ? C'est un héritage aussi comme j'le disais toute à l'heure, une transmission aussi et heuuuu c'est la culture aussi.

- 40) Durant ta scolarité en LV1 ET LV2 en quelles langues traduisais-tu spontanément ?

Donc langue vivante 1 il me semble que j'avais pris de l'anglais, donc langue vivante 2 c'est de l'espagnol, (Hayat n'avait manifestement pas compris la question, j'explique à nouveau et elle me rétorque :) je traduisais en français.

- 41) Est-ce que tu sais lire et écrire l'arabe ? Si, oui pourquoi, sinon, le regrettes-tu et pourquoi ?

Heu, je le lis difficilement, bon l'écrire c'est simple on va dire mais à la bas faut très bien le lire pour mieux l'écrire. Je regrette un p'tit peu parce que j'ai arrêté les cours d'arabe justement très tôt, bon j'me dis que c'est un peu dommage parce que heu j'aurais pu le maîtriser en fait, donc heu je l'regrette un ptit peu quand même !

- 42) Est-ce que tu penses que c'est important de savoir lire et écrire le français et l'arabe ? Pourquoi ?

Oui, parce que ça peut servir pour rentrer au Maroc au pays, savoir parler, écrire c'est très très important, le français aussi c'est pareil c'est important.

- 43) Est-ce que cela t'énerves parfois d'entendre ta famille ou de parfaits inconnus à l'extérieur parler arabe ? Si oui, pourquoi, sinon, pourquoi ?

Nan, pas du tout

- 44) Est-ce que tu penses avoir un accent quand tu parles français ?

Euh, pas vraiment (rires)

- 45) Dans quelles circonstances te l'a-t-on fait remarquer ?
On m'la jamais fait remarquer

- 46) Lorsque tu parles le français avec qui le parles-tu ?

Avec heu mes clientes déjà, donc heu dans les magasins, dans la rue on le parle le plus souvent, c'est la langue, heu, dominante !

- 47) Est-ce qu'il y a des sujets de conversation qui sont particulièrement liés au français ?

Oui heu avec des amis, on parle heu, que en français.

- 48) Est-ce que tu penses que c'est bien de parler plusieurs langues, est-ce que cela peut apporter quelque chose à son parcours social et professionnel ?

Bein heu, y a l'anglais c'est une langue internationale, donc c'est important de parler en anglais, y a l'allemand aussi, ça peut aider dans l'sens ou heu, quand on fait un métier ou on voyage, moi j'pense que ça peut quand même beaucoup aider.

- 49) Quelles (s) langues parles-tu lorsque tu vas en vacances dans le pays de tes parents ? Pourquoi ?

Alors on parle en français ou l'arabe, alors on peut parler en français avec les commerçants et l'arabe avec les grands-parents.

- 50) Peux-tu dire aujourd'hui que tu sois bilingue?

Euh à moitié on va dire que je comprends le français très bien et je le parle, l'arabe j'le maîtrise très bien aussi, mais j'le maîtrise pas trop !

- 51) Est-ce qu'il y a d'autres personnes qui ont joué un rôle soit en faveur du français soit en faveur de l'arabe ou du berbère ?

Nan, j'ai pas l'souvenir (rires)

- 52) Quelle (s) langue(s) penses-tu transmettre à tes enfants un jour ?

Heu, je pense heu à la langue française déjà, l'arabe et peut-être encore une langue en supplément qui est le turc

- 53) Si on te demandait quelles sont tes langues aujourd'hui que dirais-tu ?

Le français et l'arabe

- 54) Penses-tu qu'à la maison, les parents doivent s'atteler à parler leurs langues ou penses-tu au contraire que cela peut nuire au français?

C'est important mais il faudrait qu'ils parlent en français aussi

- 55) Lorsque tu t'adresses à tes parents, en quelle langue le fais-tu à la maison, où au téléphone ou lors de visite si tu veux en couple ?

En français

- 56) Dans quelles situations penses-tu parler l'arabe ? (travail, maison, autre ?)

Fréquemment j' dirais plus à la maison qu'au travail.

- 57) Avec qui t'adresses-tu généralement en arabe en dehors du cercle familial ?

Certaines amies, certaines qui préfèrent plutôt en arabe, ça peut arriver.

- 58) T'a-t-on déjà fait des remarques du fait que tu mélanges deux langues (si c'est le cas) ? Lesquelles ?

Nan !

- 59) En quelles (s) langues parles-tu à tes amis français ou connaissances issues de la même communauté ?

En français

- 60) En quelle (s) langue (s) penses-tu penser au quotidien ? (à l'université, au travail, en vacances etc.) ?

En français

- 61) T'es t-il déjà arrivé de rêver en arabe ou dans une autre langue ? Si oui, laquelle ?

Nan jamais

- 62) Dans quelles (s) langues préfères-tu t'exprimer spontanément lorsque tu es stressé, énervé, lorsque tu racontes une histoire captivante ou encore lorsque tu parles de politique à un ami ? En arabo-berbère/français ou les deux, voire une autre langue ?

En français

63) Aimes-tu lire ? En quelles (s) langues, à quelle fréquence et dans quel objectif ?

Donc je lis en français rarement, pour heu déstresser, ça repose un p'tit peu, quand j'ai un peu de temps, ça m'arrive, rarement, mais...

64) T'arrive-t-il d'écrire dans une autre langue que le français (journal intime, chanson ou autre) ? Si oui, depuis quand et dans quelle langue ??
Nan !

65) Peut-on affirmer aujourd'hui que tu comprennes parfaitement, partiellement ou pas du tout l'arabe ou le berbère ?

On va pas dire que c'est parfait mais plutôt partiellement !

66) Penses-tu que les langues arabo-berbères soient de belles langues ?

Oui, parce que l'accent est différent, c'est un accent un peu chantant en fait c'est un peu différent des autres, oui ça peut être heu, une belle langue !

67) Peut-on affirmer selon toi par exemple que l'arabe soit une langue de prestige ou plutôt une langue morte comme l'affirment certains (en parlant de l'arabe littéral ou le berbère qui ne se transmet qu'oralement)?

Une langue de prestige, oui j pense que c'est une langue de prestige

68) Te sens tu arabe, français, les deux ?

Heu j me sens arabe mais on va dire aussi peut-être les deux hein

69) Pourquoi te sens-tu davantage arabe, français ou autre ? Est-ce parce que tu parles arabe (ou berbère) ou parce que tu te sens musulmane (ou autre) ou pour une autre raison, parce que tu as été élevé comme une arabe ?

Parce que déjà je parle les deux, donc ça c'est sûr mais c'est aussi le fait d'avoir grandi en France, donc on se sent un peu imprimés dans le pays donc forcément, oui chui un peu des deux !

70) Dans quelles situations particulières as-tu pu réellement affirmer ta personnalité en qualité de « Français » ou « Arabe » ou autre? Ou au

contraire, dans quelles circonstances les autres ont-ils rappelé ton identité ?

J'me sens Française à partir du moment où j'peux voter, mais j'me sens Arabe par rapport aux traits déjà ,on le voit, donc c'est une fierté donc j'me place un peu dans les deux en fait !

Normes linguistiques

71) Selon toi, peut-on dire qu'il existe un « bon » et un « mauvais » français ? Qu'est-ce que c'est ?

Oui, donc le bon français ce serait plutôt la langue soutenue et heu le mauvais français c'est le moins soutenu on va dire !

72) Penses-tu que l'école joue dans l'élaboration du « bon français » ?

Par rapport à l'enseignement c'est sûr qu'on peut bien apprendre heu on a plus gout à apprendre la langue en fait, en ayant vraiment de bons enseignants !

IV) Réseau social

73) Ton cercle d'amis est davantage constitué de Français issus de plusieurs générations, de Français issus de l'immigration maghrébine, les deux ou autre ?

J'ai les deux

74) Dans tes temps libres as-tu le loisir de fréquenter des associations où tu as l'opportunité de rencontrer des Algériens, Marocains ou Tunisiens ?

Non !

75) Es-tu membre d'une association française voire d'un club français ? Si oui lequel ? Sinon pourquoi ?

Non !

76) Quelles sont les valeurs prônées chez les jeunes communautés franco-arabes que tu ne retrouves pas forcément chez les Français et vice versa ?

Les valeurs ? Je ne fais pas trop la différence en fait !

77) Favorises-tu la compagnie ou l'amitié (au vu de ta maturité) d'un Beur ou d'un Français (non issu de l'immigration) ? Pourquoi ?

Non pour moi c'est pareil l'amitié ça reste l'amitié,

V) Parcours scolaire et professionnel

78) Quels sont tes diplômes ou formation?

J'ai un CAP coiffure et j'ai un niveau BP (brevet professionnel)

79) Quel métier ou études exerces-tu aujourd'hui ?

J'exerce la coiffure depuis 10 ans

80) D'où t'es venue l'envie pour les études (question adressée à Nadia seulement) ?

C'est un rêve depuis toute petite en fait. C'est le métier dont je rêvais et que j'ai toujours voulu faire !

81) As-tu bien vécu tes années collège et lycée ? Si oui pourquoi, sinon, pourquoi ?

Oui

82) Penses-tu avoir été un (e) bon(ne) ou mauvais(e) élève ? Pourquoi ?

Une bonne élève

83) Avec le recul, penses-tu avoir obtenu l'orientation que tu souhaitais lorsque tu étais collégien(ne) et lycéen(ne)? Si oui pourquoi, sinon, pourquoi ?

Oui

84) Certaines personnes se sont-elles opposées à tes vœux d'orientation ? Qui et pourquoi ?

Oui, c'était heu justement le prof principal qui voulait heu m'orienter dans le secrétariat donc j'ai dû avoir recours à l'école privée donc j'ai interrompu le secrétariat pour justement faire la coiffure

85) As-tu dans ton parcours rencontré des professeurs qui comme Azouz Begag sont avérés êtres de véritables modèles dans leurs parcours ? As-tu un exemple de situation concrète ?

Oui, c'était prof de droit et puis heu la prof de math aussi et puis heu la prof d'anglais

86) Penses-tu avoir réussi tes études aujourd'hui ? Si oui, pourquoi, sinon pourquoi ?

Oui, parce que j'aurais dû continuer, j'ai mis terme à mes études très tôt, et je regrette beaucoup

87) Comment expliques-tu ta réussite (ou ton échec le cas échéant) ?

Ma réussite, c'est suivant les années parce que c'est un métier que je souhaitais et l'échec c'est suivant les études.

88) Si tu avais le pouvoir quelles solutions proposerais-tu pour enrayer le fléau de l'échec scolaire ?

Je reprendrais mes études (là je réexplique) déjà euh leur donner une chance, si ils ont un rêve de les laisser se réaliser, de pas mettre des bâtons dans les roues, justement de permettre à l'élève de prendre confiance en lui, et d'aller de l'avant en fait, de pas avoir peur et de surtout pas hésiter sur son souhait en fait.

89) Penses-tu que ta double culture a pu être une richesse dans ton cursus scolaire et ton parcours ou qu'au contraire cela a été un véritable fardeau pour toi ? Peux-tu donner des exemples concrets ?

Nan, nan, ça pas été une richesse mais ça a pas été un fardeau non plus !

- 90) Penses-tu aujourd'hui que tes parents, voire tes frères et sœurs aient fortement contribué à ta réussite (ou échec) en participant aux réunions parents-professeurs, conseils de classe ? etc ?

Oui

- 91) Qui est-ce qui est intervenu dans tes orientations ?

Mes parents

- 92) Comment peux-tu expliquer tes résultats scolaires ?

Moyens

- 93) Penses-tu avec le recul que tes parents aient été trop exigeants ou au contraire trop laxistes au regard de ton parcours ? Pourquoi ?

Heu, exigeants comme tout parent, mais c'était pas dans le but de me rabaisser ou heu, c'était plus dans le contexte de la réussite

- 94) T'arrive-t-il de leur reprocher des choses en lien avec tes études comme « c'est votre faute, c'est à cause de vous que je n'ai pas fait ce métier, on était beaucoup à la maison, j'aurais pu devenir médecin etc. »

Nan, parce que c'est grâce à et eux qu'ai réussi justement

- 95) Discutiez-vous de l'école durant vos repas de famille ? De quelle façon et sur quoi ?

Oui

- 96) Certains parents appellent le LEP « l'école des ânes », penses-tu que tes parents connaissaient le principe des filières ? Comment ?

Heu, c'est pas l'fait d'aller dans une LEP qu'on est forcément un mauvais élève, on peut partir sur une mauvaise base et finir quelqu'un de très important, donc c'est pas l'école qui fait justement la personne, la personne doit montrer de quoi elle est capable !

97) Le fait que tes parents connaissent les filières ou non a-t-il été déterminant dans ton cursus et ta réussite ou échec ? Si oui, pourquoi, sinon, pourquoi ?

Ça a joué dans le sens où ils m'ont permis de faire c'que j'voulais

98) Penses-tu qu'aujourd'hui que tes parents soient fiers de ton parcours scolaire et professionnel ? Si oui, pourquoi, si non pourquoi ?

Oui par rapport aux années justement de parcours, à mon expérience, à la durée

99) Leur arrivent t-ils de te faire des remarques à ce sujet du genre « si tu m'avais écouté, j'aurais aimé que tu sois médecin.... » ??

Non, parce que c'était mon choix à la base et ils l'ont respecté jusqu'au bout

100) Globalement peut-on dire aujourd'hui que ton parcours scolaire ou ton grade actuel correspondent et coïncident avec les objectifs que tu t'étais fixé lorsque tu étais en 3^{ème} au collège ou au lycée en terminale (années d'orientation charnières). Si oui, pourquoi, sinon pourquoi ?

Oui, parce que j'imaginai déjà par rapport à mon parcours et ça s'est déroulé comme je l'souhaitais !

101) As-tu des regrets aujourd'hui ? Lesquels ? Pourquoi ?

Pas des regrets mais heu, ce s'rait plus par rapport à la santé en fait, donc heu je regrette pas le métier en lui-même mais ce serait plus les p'tits inconvénients donc les tendinites, les jambes lourdes, migraines etc.

102) Est-ce que tu penses que l'école est obligatoire pour réussir dans la vie ?

Oui, il faut passer par l'école pour avoir un métier ou arriver à quelque chose, donc heu

103) Si tu pouvais donner des conseils à des jeunes affirmant que « l'école ne sert à rien car même avec des diplômes on ne trouve pas de travail », que leur dirais-tu ?

Donc je leur dirai de bien choisir leur métier et qu'il faut passer par l'école justement pour avoir des diplômes pour exercer le métier qu'on souhaite parce

que malheureusement on est obligé d'avoir un diplôme pour travailler, donc heu j'les motive justement à travailler et de suivre heu, il faut être motivé, il faut pas perdre espoir, qu'il faut taper à toutes les portes et qu'un jour on tombe sur la bonne, donc il faut pas lâcher prise, il faut persévérer dans la vie !

104) Qu'est-ce que cela veut dire pour toi réussir dans la vie ?

Réussir dans la vie c'est heu accepter le bon comme le mauvais donc passer sur toutes les étapes même si elles sont dures

105) As-tu un exemple concret de réussite ?

Rachida Dati heu

106) Comment qualifierais-tu ton enfance aujourd'hui ?

On va dire j'ai eu une belle enfance

107) Qu'est-ce qui t'a le plus marqué dans ta vie dans ton parcours scolaire et/ou professionnel ?

C'est par rapport à l'entourage et mon équipe, chui tombée sur des gens très très bien, voilà

VI Informations complémentaires

108) Quelles sont tes passions ?

Mes passions c'est heu (hésitation) mes passions ? Qu'est-ce que je voulais dire ? donc mon métier à la base ça reste quand même une passion, j'aimerais voyager surtout, donc par le biais de mon métier !

109) Es-tu engagé(e) dans une action politique et/ou syndicale ? Dans quel but ?

Nan aucune

110) Si tu devais citer un homme politique français ou autre qui te marque particulièrement lequel (ou laquelle) serait-il (elle) ?

J'en ai pas vraiment !

111) C'est quoi être français aujourd'hui pour toi ?

Etre français c'est heu (longue hésitation), je sais pas trop.

112) Que penses-tu du mot « intégration » ? L'associer systématiquement aux jeunes de 2^{ème} génération et à leurs familles est-il encore envisageable pour toi aujourd'hui ?

Intégration c'est suivre la culture du pays où on réside, donc c'est être comme les gens sont, pour moi c'est ça l'intégration

113) Est-ce que le mot « insertion » te conviendrait mieux ? Si oui pourquoi ? Sinon, que proposerais-tu ?

Je ne sais pas

114) Que penses-tu des qualificatifs « Beur » et « beurette » ?

(rires) Pour moi ça veut rien dire, ça n'a pas de signification, parce qu'on peut pas nommer des gens d'après des p'tits lapsus, donc moi-même je comprends pas en fait je sais même pas c'que ça veut dire beur, ça veut rien dire.

115) Que penses-tu de l'Enseignement des Langues et Cultures d'Origine d'arabe (ELCO) ?

Ça peut être intéressant

116) En as-tu bénéficié durant ton enfance et adolescence ?

Nan, moi j'ai appris l'arabe en école et en collège, j'avais des options on pouvait choisir en fait!

ENTRETIEN 7 :

FAROUK, JOURNALISTE

2010

I) Biographie personnelle

1) Sexe :

➤ F

➤ M

2) Ton âge : 33 Ans.

3) Pays de naissance

Je suis né à Strasbourg

4) Dans quel pays ton père est-il né ?

En Algérie

5) Dans quel pays ta mère est-elle née ?

En Algérie

6) Est-ce que ton père travaille, si oui dans quel domaine

Il est retraité, il était concierge

7) Est-ce que ta mère travaille, si oui dans quel domaine ?

Elle était femme de ménage, aujourd'hui elle est invalide

8) Dans quelle ville/commune habites-tu ?

J'habite à Lyon

9) Quel est ton dernier diplôme obtenu ?

J'ai l'équivalent d'une licence de droit

10) Quel métier exerces-tu ?

Je suis journaliste

11) Êtes-tu marié(e), fiancé ?

Oui, je suis marié depuis quatre ans

12) Si tu es marié(e), dans quel pays ton conjoint(e) est-il né(e) ?

Au Canada

13) As-tu des enfants, si oui combien ?

Oui, une petite fille de neuf mois

14) As-tu des frères et sœurs, si oui combien ?

Oui, une sœur et un frère

15) Est-ce que tu as encore des grands-parents maternels et/ou paternels ?

Non, ils sont décédés

16) Si c'est le cas, où habitent-ils ?

Sinon, ils vivaient en Algérie

Quelles sont les fréquences de tes visites dans le pays d'origine de tes parents ?

Elles sont de plus en plus rares, la dernière fois qu'j'y suis allée c'était en 2001

II) Biographie culturelle

17) Aujourd'hui, certains jeunes issus de l'immigration maghrébine et nés en France jouissent d'une double culture. Penses-tu que celle-ci ait pu jouer un rôle dans ta vie ? (une richesse, voire une passerelle sur le plan de ton parcours scolaire et professionnelle) ? Si oui, pourquoi, sinon pourquoi ?

Heu ma double identité culturelle c'est d'abord d'être un Français de parents algériens, d'avoir appris à la fois le français comme première langue maternelle et également l'arabe et la culture qui s'y rapporte, évidemment en grandissant les centres d'intérêts ont tendance à se préciser, à s'affiner, il est évident que j'me suis senti plus proche à cause des études notamment de la culture française, mais j'ai toujours gardé des attaches sensibles avec la culture algérienne heu surtout culturellement et à travers la langue aussi que j'continue de parler même si j'ai un exercice beaucoup moins habituel et usuel de la langue arabe, voilà !

18) Certains pensent qu'il faut abandonner sa culture familiale pour mieux « s'intégrer », et toi qu'en penses-tu?

J crois qu'au contraire c'est une force et que renier une partie de son identité aussi importante c'est faire fi de ce que l'on est soi-même, mon identité c'est celle de mes parents et celle que j'ai construite ces 33 dernières années. Donc au contraire c'est une force l'identité, l'appartenance culturelle à laquelle je suis aussi forcément attaché d'être d'origine algérienne, ça m'a aussi parfois créé des problèmes, ça m'a mis certaines barrières sur ma route, ça m'a donné beaucoup de force pour avancer et je suis très fier d'avoir cette appartenance culturelle. Dans un pays comme la France, la France est connue pour être un pays assez conservateur et la région dans laquelle j'ai grandi l'Alsace en est un exemple frappant, donc il n'a pas été rare notamment pendant mon adolescence de subir certaines vexations du fait de mon appartenance culturelle arabe puis plus tard on m'a souvent mis face à une réalité qui était que voilà, j'ai une couleur de peau différente et tout n'a pas été facile mais je suis très content d'être ce que je suis c'est-à-dire un Français avec des racines à la fois alsaciennes et à la fois arabes.

19) Penses-tu qu'il soit primordial de conserver, voire transmettre les cultures et langues de ses parents ? Si oui pourquoi ?

J pense que c'est primordial parce que dans le cas d'figure qui me concerne je suis marié avec une canadienne, j'ai une double culture française et arabe, donc il est évident que je souhaite transmettre à travers la langue au moins une partie de mon héritage culturel à ma fille parce que c'est une partie de son histoire à elle, au moins 50% de son histoire et comme j'le disais toute à l'heure renier sa propre histoire c'est aller contre sa propre identité, et c'est comment dirais-je c'est heu créer de propres barrières à son épanouissement. Au contraire je crois qu'il faut se servir de tout ça et si je l'peux je continuerai d'enseigner, d'apporter à ma fille certaines des choses qui font partie de ma culture et de double culture en l'occurrence, pourquoi pas lui enseigner l'arabe, lui apprendre l'arabe et lui apprendre certaines des valeurs que mes parents ont tentés de m'inculquer aussi.

- 20) Penses-tu qu'il faille vivre conformément aux mœurs et coutumes d'origine ou que l'on puisse concilier deux cultures différentes à la fois ?

Je sais pas si on peut vivre conformément aux mœurs d'origine sachant que moi je suis né en France et les mœurs d'origine c'est tel que mes parents me les ont apportées, mes mœurs à moi c'est depuis l'âge de 0 jusqu'à l'âge de 33 ans et c'est moi-même qui me suit construit mes propres mœurs, par contre oui il faut rester attaché à certaines pratiques heu, je parle pas de pratiques religieuses mais plus culturelles parce que elles font aussi notre identité et qu'elles sont importantes, voilà

- 21) Se comporter en conformité avec sa propre culture d'origine peut-il nuire à la bonne intégration à l'école (pour le bien-être des enfants, au travail etc.) ?

J'crois pas, j'crois qui faut regarder devant nous pour savoir d'où on vient aussi, j'crois qui faut garder l'meilleur de ce que nos parents nous ont donné mais il faut être conscients du monde dans lequel on vit et garder les meilleurs choses des deux mondes.

- 22) Si les communautés issues de l'immigration de 1^{ères} générations cessent de s'exprimer en arabe ou berbère avec leurs enfants vont-elles selon toi perdre une partie de leur identité ?

Bein complètement, un des seuls moyens de continuer à donner l'flambeau c'est la langue donc si on fait disparaître la langue qui est une richesse bien évidemment c'est la perte assurée de notre culture, alors après on devient quelqu'un d'autre et je ne dis pas que c'est une mauvais chose, j'pense qu'on peut tout à fait inclure dans notre propre processus d'évolution cette transmission d'la langue donc c'est important, il faut la conserver.

- 23) Penses-tu que la société française ait une perception négative des langues et cultures arabo-berbères ? Si oui, pourquoi selon toi ?

Je pense qu'effectivement oui, la France a des soucis avec ses anciennes colonies et ses anciennes colonies parlent arabe, ça a été le polonais dans les années 50, les Italiens dans les années 30, ya eu l'arabe ensuite j'espère que ça passera, ça doit forcément passer et le souci de la langue et de la culture arabe c'est que s'ajoute à cela une appartenance culturelle religieuse avec laquelle beaucoup d'Français ont encore du mal parce que c'est une jeune religion et qu'elle est encore mal représentée et qu'on l'associe malheureusement beaucoup

à des évènements tragiques de ces dernières années mais il appartient à la communauté musulmane de rendre cette image plus positive et la plus conforme à la réalité, donc heu voilà j'ai bon espoir.

- 24) Penses-tu qu'il y a une trop grande différence culturelle entre celle de tes parents et la française ? Si oui pourquoi ? Si non pourquoi ?

Pas une trop grande différence culturelle, y a une différence culturelle mais mes parents de toute façon ont passés une partie de leur âge adulte dans l'Algérie colonisée par les Français donc il avait déjà à cette époque une double culture évidemment la culture arabophone était majoritaire et il n'en reste pas moins que les français étaient là, donc non heu.

- 25) Penses-tu que cette différence culturelle et linguistique a pu être déterminante dans la perception des choses vue par tes parents (traditions, cultures et langues d'origines, définition de la démocratie et de la laïcité) et dans les décisions et les repères (mixité, coutumes, méconnaissances d'autres langues et cultures) qu'ils ont pu prendre au quotidien ?

Ça les a fait évoluer aussi, j crois qu'ils ont été conscients du fossé parce qu'effectivement y avait une grande différence et d'arriver dans un pays étranger c'est une démarche extrêmement difficile et qui prend du temps, mais je n'ai pas vraiment senti la différence puisque tous les deux se sont remarquablement bien immergés dans la culture et qu'ils se la sont bien appropriée. Plus mon père que ma mère puisque ma mère à certainement plus rapidement évolué et que son identité personnelle est moins empreinte de religion et de traditions religieuses, c'qui a fait en sorte qu'elle a pu s'ouvrir un peu plus au monde dans lequel elle vivait mais en dehors de l'aspect religieux mon père aussi a rapidement su faire sienne cette culture tout en conservant sa propre identité qu'il a jamais quitté d'ailleurs, son identité culturelle arabe.

III) Pratiques linguistiques

- 26) Quand tu es entré à la maternelle, dans quelle langue savais-tu t'exprimer ?

Le français

- 27) Quelle est la première langue dans laquelle tu as su t'exprimer ?

Le français, le français et l'arabe

28) Dans quelle langue t'exprimais-tu à la maison avec ton père ?

Les deux, le français et l'arabe

29) Dans quelle langue t'exprimais-tu à la maison avec ta mère ?

Les deux

30) Dans quelles langues t'exprimais-tu avec tes frères et sœurs ?

En français

31) Quelle (s) langue (s) parle ta maman ?

Le français, l'arabe et l'allemand

32) Quelle (s) langue (s) parle ton papa ?

Le français et l'arabe

33) Tes parents ont-ils fait le choix de te transmettre une ou des langues durant ton enfance, si oui lesquelles, sinon pourquoi ?

Ils m'ont transmis l'arabe et le français

34) Tes grands-parents te parlent (ou parlaient) en quelle (s) langue (s) ?

Ils me parlaient l'arabe

35) Entre eux ils se parlent (ou parlaient) en quelle (s) langue (s) ?

Ils se parlaient arabe

36) Les vois-tu encore régulièrement aujourd'hui ?

37) Comment estimes-tu parler le français : très-bien, couramment, bien, moyennement ?

J'pense que j'le parle très bien j' imagine s'il faut se référer à ce choix là, on va dire très bien oui.

- 38) Comment estimes-tu parler l'arabe, très-bien, couramment, bien, moyennement ?

Couramment j' dirais !

- 39) Que représente l'arabe pour toi ?

La langue de mes ancêtres, un symbole fort qui me relie à mes racines orientales.

- 40) Que représente le français pour toi ?

La langue du pays où je vis, la langue du quotidien, ma langue

- 41) Durant ta scolarité en LV1 ET LV2 en quelles langues traduisais-tu spontanément ?

En français

- 42) Est-ce que tu sais lire et écrire l'arabe ? Si, oui pourquoi, sinon, le regrettes-tu et pourquoi ?

Oui je sais lire et écrire mais très moyennement de façon très superficielle !

- 43) Est-ce que cela t'énerves parfois d'entendre ta famille ou de parfaits inconnus à l'extérieur parler arabe ? Si oui, pourquoi, sinon, pourquoi ?

Nan pas du tout !

- 44) Est-ce que tu penses avoir un accent quand tu parles français ?

Nan, sauf quand j'm'énervé et c'est l'accent alsacien qui ressort !

- 45) Dans quelles circonstances te l'a-t-on fait remarquer ?

On n'me l'a jamais fait remarquer, la seule fois où on a pu me faire remarquer que j'avais un accent c'est quand j'ai vécu au Canada parce que j'avais un accent français et donc nécessairement dans un pays étranger on vous fait la remarque, sinon on m'a jamais fait de remarques et sincèrement dans le métier qu'je fais on est un peu obligé de parler un français complètement dénué d'accent et d'appartenance parce que c'est indispensable.

- 46) Lorsque tu parles le français avec qui le parles-tu ?

Tout l'monde, avec mes collègues heu mes camarades heu, mes amis, ma famille.

47) Est-ce qu'il y a des sujets de conversation qui sont particulièrement liés au français ?

Nan, nan, pas qu'je sache, non, j'considère pas que ce soit une langue qui soit liée à des thèmes ou des sujets de conversation puisque c'une langue que j'utilise tous les jours, donc heu c'est d'ailleurs la seule langue que je pratique réellement donc c'est le français dans tous les cas de figure.

48) Peux-tu dire aujourd'hui que tu t'exprimes dans les deux langues simultanément ?

Les deux langues, nan, puisque le français à logiquement pris le dessus, mais j'essaie de garder un niveau raisonnable en arabe, j'crois qu'ce niveau ne sera pas suffisant à faire en sorte que je puisse moi-même enseigner cette langue à ma fille mais il est suffisant pour me faire comprendre des autres qui s'expriment dans cette langue.

49) Est-ce qu'il t'est déjà arrivé que l'on te fasse des remarque quand tu t'exprimes en arabe ?

C'est pas des remarques directes c'est des remarques indirectes, c'est des gens qu'on entend dans les transports en communs et qui vous font comprendre d'une certaine manière qu'ils n'apprécient pas l'idée que vous vous exprimiez dans une autre langue que la leur !

50) Quelles (s) langues parles-tu lorsque tu vas en vacances dans le pays de tes parents ? Pourquoi ?

En arabe et en français

51) Quelle (s) langue(s) penses-tu transmettre à tes enfants un jour ?

Eh bien le français ça nécessairement, j'ai bon espoir pour l'anglais et j'ai aussi bon espoir pour l'arabe, donc j'ai bon espoir que quand ma fille aura 7/8 ans puisse avoir la possibilité de s'exprimer dans ces trois langues.

52) Si on te demandait quelles sont tes langues aujourd'hui que dirais-tu ?

Euh moi le français, suivi bizarrement juste derrière par l'anglais parce que je travaille principalement avant l'anglais et puis l'arabe parce que je l' pratique aussi avec mes collègues parce que j'ai aussi des collègues arabes et parce que j'ai encore des liens avec la famille, il nous arrive de nous exprimer entre nous en arabe, mais c'est dans cet ordre, français, anglais et ensuite arabe.

- 53) Penses-tu qu'à la maison, les parents doivent s'atteler à parler leurs langues ou penses-tu au contraire que cela peut nuire au français?

Bein c'est c'que j'disais un peu tout à l'heure, si c'est possible de l'faire je ne sais pas si il faut s'atteler, c'est une petite discipline à prendre j'pense que c'est bien on peut malheureusement pas toujours le faire, j'pense que si les deux parents encore une fois ont une 2^{ème} langue en commun, évidemment ça ira beaucoup plus vite, sinon on est ou pris par les circonstances, ou par le temps ou voilà !

- 54) Lorsque tu t'adresse à tes parents, en quelle langue le fais-tu à la maison, où au téléphone ou lors de visite si tu veux en couple ?

En français essentiellement !

- 55) T'a-t-on déjà fait des remarques du fait que tu mélanges deux langues (si c'est le cas) ? Lesquelles ?

Non

- 56) En quelles (s) langues parles-tu à tes amis français ou connaissances issues de la même communauté ?

En français

- 57) En quelle (s) langue (s) penses-tu penser au quotidien ? (à l'université, au travail, en vacances etc.) ?

En français

- 58) T'es t-il déjà arrivé de rêver en arabe ou dans une autre langue ? Si oui, laquelle ?

Non j'ai déjà rêvé en anglais mais non

- 59) Dans quelles (s) langues préfères-tu t'exprimer spontanément lorsque tu es stressé, énervé, lorsque tu racontes une histoire captivante ou

encore lorsque tu parles de politique à un ami ? En arabo-berbère/français ou les deux, voire une autre langue ?

En français

60) Aimes-tu lire ? En quelles (s) langues, à quelle fréquence et dans quel objectif ?

Beaucoup oui, en français dans 90% des cas, 10% des cas en anglais aussi parce que je lis beaucoup en anglais, parce que j'aime la littérature et donc heu c'est généralement à la maison.

61) T'arrive-t-il d'écrire dans une autre langue que le français (journal intime, chanson ou autre) ? Si oui, depuis quand et dans quelle langue ??

Très régulièrement, oui en anglais et en français depuis au moins 6 ans

62) Peut-on affirmer aujourd'hui que tu comprends parfaitement, partiellement ou pas du tout l'arabe?

Partiellement, j'ai un arabe usuel

63) Te sens-tu bilingue ? Si oui, qu'est-ce qui te permet de l'affirmer ?

J'me sens presque bilingue, presque trilingue, bein c'est que j'ai pas de très grandes difficultés de passer d'une langue à l'autre donc j'parle du français de l'anglais et de l'arabe, ça va assez vite ça me demande pas un effort trop important de réflexion.

64) Penses-tu que les langues arabo-berbères soient de belles langues ?

Très belles langues ouais, très très belles langues

65) Peut-on affirmer selon toi par exemple que l'arabe soit une langue de prestige ou plutôt une langue morte comme l'affirment certains (en parlant de l'arabe littéral ou le berbère qui ne se transmet qu'oralement)?

C'est une langue de prestige bien-sûr c'est une très belle langue de prestige, c'est une langue qui a plus de 2000 ans, et c'est une langue prestigieuse qui est très difficile, extrêmement chantante, une langue de poètes, une langue de musiciens et ça fait des années que ça dure et c'est une langue qui s'affine et qui est pleine de détails et qui est en plus extrêmement belle à regarder et à écrire donc c'est formidable la langue arabe, concernant la « langue morte »

moi je parle pas le latin avec mes amis et j'peux parler l'arabe sans problèmes et si l'arabe était une langue morte il faudrait mettre 800 millions de personnes au Père Lachaise hein.

66) Te sens tu arabe, français, les deux ?

Je suis Français à 100% et je suis un Français qui a la particularité d'avoir aussi hérité de la culture arabe et qui heu et qui en fait une richesse supplémentaire à la différence d'autres Français qui ont peut-être pas cette chance d'avoir cette double culture, donc je suis Français à 100% avec inscrite dans mon identité l'appartenance culturelle arabe.

67) Pourquoi te sens-tu davantage arabe, français ou autre ? Est-ce parce que tu parles arabe (ou berbère) ou parce que tu te sens musulman (ou autre) ou pour une autre raison, parce que tu as été élevé comme un arabe ?

Je me sens plus français comme je viens d'le dire, mais parce que j'ai un comportement 100% français, je suis râleur, j'aime la gastronomie, heu j'aime la littérature, chui un bon vivant voilà, c'est des choses que j'ai prises en héritage de la culture française et que je n'quitterai pour rien au monde et j'me sens évidemment français avant toute chose.

68) Dans quelles situations particulières as-tu pu réellement affirmer ta personnalité en qualité de « français » ou « arabe » ou autre? Ou au contraire, dans quelles circonstances les autres t-ont-ils rappelé ton identité ?

Mon appartenance culturelle arabe elle est inscrite sur mon visage puisque j'ai la peau mate et mon identité culturelle française, je vis avec elle tous les jours donc heu, mais les circonstances particulières c'est heu que les autres vous rappellent aussi que vous êtes arabe et puis voilà ! Il faut faire avec, mais dans pleins d'circonstances, discuter avec des gens qui vous disent comme ça avec une certaines familiarité « *mais toi tu es le premier concerné par tel problème* » voilà ça m'fait rigoler, ça m'énervait quand j'étais étudiant, mais ça m'fait rigoler. J'me pose plus la question, malheureusement beaucoup de gens s'la posent encore mais j'ai résolu le problème en décidant de n'plus poser la question d'mon identité, parce que mon identité c'est moi et je vis très bien avec moi, donc heu.. Etre Français c'est être soi-même en France, et parler la langue voilà, être fier de sa culture.

IV) Normes linguistiques

- 69) Selon toi, peut-on dire qu'il existe un « bon » et un « mauvais » français ? Qu'est-ce que c'est ?

Euh oui oui, les mauvais français sont ceux qui crient haut et fort que être français c'est être Gaullois et les bons français c'est tout le reste (j'explique). Ah oui, y a un bon français et un mauvais français, le français que les nouvelles générations parlent est catastrophique à mes yeux et le bon français c'est le français du XIXème, malheureusement plus personne ne l' parle celui-ci, c'est le français des poètes, c'est le français des poètes parnassiens c'est ça le bon français, c'est le français de la Révolution, bien-sûr il faut que le français s'enrichisse des nouvelles expressions par ces nouvelles jeunesses, mais là c'est la catastrophe qui est en train de se dessiner et on parle plus français de nos jours, on parle une espèce de charabia galimacien qui ressemble à rien, on parle un langage sms. On est en train de s'orienter dans une boucherie verbale.

- 70) Penses-tu que l'école joue dans l'élaboration du « bon français » ?

Oui bein heureusement c'est là qu'on l'apprend, c'est pas à la maison, à la maison on apprend à parler à l'oral pour s'exprimer dans le français du quotidien, elle en a moins la possibilité maintenant parce qu'elle est prise par le temps et les contingences matérielles mais l'école son rôle c'est justement de nous apprendre à aimer les poètes, les écrivains et à comprendre ce qui fait la beauté de la langue française à travers son histoire et le rôle de l'école donc c'est ça, moi c'est l'école qui ma fait aimer la langue et c'est grâce à l'école que je suis un fervent défenseur de la langue française et un amoureux de la langue française.

IV) Réseau social

- 71) Ton cercle d'amis est davantage constitué de Français issus de plusieurs générations, de Français issus de l'immigration maghrébine, les deux ou autre ?

C'est essentiellement des Français de type « gaullois » on va dire, parce que c'est juste un concours de circonstances, j'ai des amis aussi d'origine algérienne comme moi, mais c'est plus rare, parce que l'amitié c'est partager des intérêts communs et ça y a pas d' frontières, y a pas de cases à remplir.

- 72) Dans tes temps libres as-tu le loisir de fréquenter des associations où tu as l'opportunité de rencontrer des Algériens, Marocains ou Tunisiens ?

Nan, je suis contre les communautarismes

- 73) Es-tu membre d'une association française voire d'un club français ? Si oui lequel ? Sinon pourquoi ?

Je suis membre d'un club qui s'appelle le club « Averroès » qui est un club de journalistes originaires de minorités visibles comme français d'origine algérienne, Français d'origine gabonaise et qui s réunissent une fois par mois ou tous les deux mois et qui invitent une personnalité politique pour débattre de sujets de la vie, de société etc. Je fréquente beaucoup moins ce club ces dernières semaines mais voilà j'ai été dans ce club un certain temps et voilà !

- 74) Quelles sont les valeurs prônées chez les jeunes communautés franco-arabes que tu ne retrouves pas forcément chez les français et vice versa ?

Des valeurs familiales et peut-être le rôle de la femme dans le foyer mais pour moi tout ça est un peu pareil parce que je ne vois pas de rapport voire de différence entre la tradition judéo-chrétienne et la mienne.

- 75) Favorises-tu la compagnie ou l'amitié (au vu de ta maturité) d'un Beur ou d'un Français (non issu de l'immigration) ? Pourquoi ?

J'fais pas de différence

V) Parcours scolaire et professionnel

- 76) Quels est ta formation?

J'ai étudié la philosophie et j'ai obtenu l'équivalence du licence de droit

- 77) Quel métier ou études exerces-tu aujourd'hui ?

Je suis journaliste

- 78) T'arrive-t-il de leur reprocher des choses en lien avec tes études comme « *c'est votre faute, c'est à cause de vous que je n'ai pas* »

fait ce métier, on était beaucoup à la maison, j'aurais pu devenir médecin etc. »

Non jamais, c'est en partie grâce à eux que je suis ce que je suis aujourd'hui !

79) Penses-tu qu'aujourd'hui que tes parents soient fiers de ton parcours scolaire et professionnel ? Si oui, pourquoi, si non pourquoi ?

Je pense que oui, mais ma mère plus que mon père !

80) Leur arrivent t-ils de te faire des remarques à ce sujet du genre « *si tu m'avais écouté, j'aurais aimé que tu sois médecin....* » ??

Non au contraire, j pense qui doivent être fiers !

81) Globalement peut-on dire aujourd'hui que ton parcours scolaire ou ton grade actuel correspondent et coïncident avec les objectifs que tu t'étais fixé lorsque tu étais en 3^{ème} au collège ou au lycée en terminale (années d'orientation charnières). Si oui, pourquoi, sinon pourquoi ?

Oui, bein depuis petit, depuis mon adolescence j'ai toujours voulu être journaliste, je suis journaliste maintenant donc heu, j'peux considérer que j'ai plutôt obtenu c'que j'voulais oui

82) As-tu bénéficié de l'aide de tes parents ?

Oui, bien-sûr mes parents ce sont eux qui m'ont nourris, aidés, jusqu'à au moins l'âge de 20 Ans, oui bien-sûr j'ai bénéficié de leur aide et leur soutien surtout, surtout celui de ma mère et après j'ai volé de mes propres ailes.

83) As-tu dans ton parcours rencontré des professeurs qui comme Azouz Begag sont avérés êtres de véritables modèles dans leurs parcours ? As-tu un exemple de situation concrète ?

Euh oui, j'avais un professeur de français notamment que j'aimais beaucoup et qui m'ont encouragé sur la voie de l'apprentissage et j'ai eu un environnement scolaire plutôt équilibré et sain et ça a été plus facile pour obtenir c'que j'voulais.

84) Comment expliques-tu ta réussite (ou ton échec le cas échéant) ?

Bein je sais pas si c'est une réussite, mais en tous cas je suis très content de ce que j'ai maintenant, et comment j'me l'explique c'est que je suis quelqu'un

d'extrêmement acharné, et malheureusement aussi d'ambitieux ce qui n'est pas toujours une bonne chose, qui peut en être une mais avec une certaine réserve, j'ai persévéré je crois. J'ai parfois aussi lâché prise, mais j'ai toujours su que c'est ce métier là qu'il fallait que je fasse et j'ai fait. Y a eu des périodes extrêmement difficiles mais j'me suis jamais posé la question de savoir si j'étais fait pour ce métier ou pas.

VI Informations complémentaires

85) Quel (s) genre(s) de livres ou journaux ?

En terme de presse mon champs est extrêmement limité, je suis quelqu'un de libertaire et je trouve que la presse est un p'tit peu paresseuse et qu'elle a tendance a ne pas dire tout comme il faudrait, mais j'peux sans doute pas donner de conseils parce que je dois sans doute faire la même chose, mais le Canard Enchaîné est une de mes lectures favorites et cela depuis 15 ans au moins. J'ai d'ailleurs la chance de collaborer parfois à ce journal qui n dépend pas de la publicité et c'est ce qui lui permet d'avoir une indépendance d'esprit et de ton et c'est ça le journalisme et c'est pas toujours facile de faire ça dans ces conditions. Pour ce qui est de la littérature, moi chui un amoureux de la littérature sud-américaine du XXème siècle et les auteurs j'pense à Borges et les poètes du XIXème, moi-même j'essaie d'écrire un peu et là chui en train de travailler sur un recueil de poèmes de sonnets en vers, une sorte d'hommage aux poètes du XIXème.

86) T' es-tu déjà engagé(e) dans une action politique et/ou syndicale ?
Dans quel but ?

Politique, j'ai déjà eu l'occasion d'écrire des discours pour un homme politique qui fait partie des principales personnalités politiques actuelles, heu c'était un concours de circonstances mais je n'étais pas partisan de son mouvement politique, j'ai été militant, très peu de temps au parti socialiste que j'ai rapidement écarté pour des problèmes de conviction mais non je me considère comme libre toute attache politique et je suis plutôt fier de cette liberté là !

87) Si tu devais citer un homme politique français ou autre qui te marque particulièrement lequel (ou laquelle) serait-il (elle) ?

J'ai pas de grandes figure politique comme ça dont j'pourrais citer l'nom, peut-être le général de Gaulle dont je partage pas toutes les convictions mais qui est un personnage essentiel de la Vème République et qui est pour moi un modèle

politique malgré tout mais c'est un grand homme politique, c'était un grand homme politique mais aussi Mendes France qui a été pour moi un grande figure du socialisme mais sinon en France j'ai très peu d'exemples à donner parce que le paysage politique est plutôt pauvre à mes yeux.

88) C'est quoi être français aujourd'hui pour toi ?

Etre français c'est aimer son pays, la France d'abord, c'est aimer la langue, le français, et c'est s'aimer soi-même comme ambassadeur de ces deux là.

89) Que penses-tu du mot « intégration » ? L'associer systématiquement aux jeunes de 2^{ème} génération et à leurs familles est-il encore envisageable pour toi aujourd'hui ?

Intégration ça veut absolument rien dire pour moi, c'est plutôt « désintégration » que ça veut dire, on peut pas intégrer des individus, on peut intégrer une façon d' penser, intégrer éventuellement une culture mais les gens on les intègre pas, les gens j'ai tendance à penser qu'au contraire on les désintègre, en donnant des schémas d' pensée un p'tit peu trop rigide, moi je parlerais plutôt euh, le terme que je déteste encore plus c'est « assimilation » c'est une catastrophe, on sait que les Français on tenté de faire ça en Algérie, on sait c' que ça a donné, parce que la question de l' intégration est une fausse question, je préfère l' expression « bien vivre ensemble ».

ENTRETIEN 8
ENQUÊTE EXPLORATOIRE 1
AVEC MEHDI,
SCOLARISE EN 4EME
EN SITUATION D ECHEC SCOLAIRE
COLLÈGE EN PÉRIPHÉRIE STRASBOURGEOISE

2009

Eléments biographiques

A.1) Eléments généraux concernant l'informateur

Nous allons commencer par parler un peu de toi et de ton entourage

1 Comment t'appelles-tu ?
J' m'appelle MEHDI.

2 Où es-tu né(e)?
À Strasbourg

3 Tu habites-où actuellement?
A la Montagne Verte

4 Tu as toujours habité dans cette commune, tu t'y sens bien ?
J'ai passé 1 an au neudorf

5 Est-ce que tu as une matière préférée ? Laquelle ? Pourquoi ?
Français, euh, c'est plutôt les maths mais en Français chui pas trop bon. Je préfère les maths parce que c'est plus facile

6 Est-ce qu'il y a une matière que tu n'aimes pas du tout ? Pourquoi ?

Le Français, je sais pas c'est compliqué pour moi, je sais pas à la maison je parle pas....le français, j'parle arabe avec mes parents.

7 Est-ce que tu aimes bien aller à l'école ou non ? Pourquoi ?
Non, pas du tout, chui fatigué che pas moi.....

A.2.1) Eléments biographiques concernant le réseau familial

A.2.1) Mère

8 Et ta mère, elle a à peu près quel âge ?
50 ans

9 Est-ce que tu sais où elle est née ?
Au Maroc

10 Est-ce que ta mère travaille ou non ?
Non, elle travaille pas

11 Est-ce que tu sais si ta mère parle plusieurs langues ?
oui

12 Lesquelles ?
L'arabe et un ptit peu le Français

13 Avec qui utilise-t-elle ces différentes langues ? Dans quelles situations ?
Le français avec es professeurs, si je travaille pas bien ou si chi souvent absent, après elle parle un p'tit peu le français mais elle comprend pas trop. L'arabe, elle le parle avec la famille.

14 Est-ce qu'elle a une langue qu'elle préfère parler ?
Ouai

15 Laquelle ?
L'arabe c'est clair.

A.2.2) Père

16 Et ton père, il a à peu près quel âge ?
62, j'crois

17 Et tu sais où il est né ?
Au Maroc

18 Est-ce que ton père travaille actuellement ?
Oui, il travaille dans le nettoyage

19 Est-ce que tu sais si ton père parle plusieurs langues ?
Oui oui

20 Lesquelles ?
Français et arabe, mais il comprend mieux que ma mère

21 Avec qui utilise-t-il ces différentes langues ? Dans quelles situations ?
Au travail il parle français avec son patron, et il parle l'arabe avec moi, mes frères, ma grande sœur

22 Quelle est la langue qu'il préfère parler ?
Bein c'est l'arabe aussi.

A.2.3) *Fratrie*

23 Est-ce que tu as des frères et sœurs ?
4 frères et 1 sœur

24 Sont-ils plus jeunes ou plus âgés ?
Ils sont plus âgés chui le plus jeune

25 Est-ce qu'ils font encore des études ou ils travaillent ?

J'ai un frère qui est marié déjà il travaille dans le déménagement, j'ai un frère qui travaille dans la sécurité, un qui est handicapé mental il va à l'école et ma sœur elle s'est mariée, elle travaille pas mais elle travaillait dans la couture ;

26 Est-ce que tu sais quelles langues ta sœur/ton frère savaient parler en arrivant à l'école maternelle ?

Français, ils sont tous nés ici sauf mon frère est né au Maroc, au début il parlait arabe et après il a parlé français ;

27 Est-ce qu'il vous arrive de faire les devoirs ensemble?

Ma sœur

A.2.4) Grands-parents

28 Est-ce que tu as encore des grands-parents maternels et/ou paternels?

J'ai la mère de mon père, euh le père de mon père il est mort, j'ai le père et la mère de maman

29 Si c'est le cas, où habitent-ils?

Ils sont tous au Maroc

30 Tes grands-parents te parlent en quelle(s) langue(s) ?

L'arabe, ils savent pas parler le français

31 Entre eux ils se parlent en quelle(s) langue(s) ?

L'arabe aussi

32 Et avec tes parents, ils parlent en quelle(s) langue(s) ?

En arabe

33 Est-ce que tu les vois régulièrement ?

Tous les ans

A.3 Compréhension des habits

Parlons un peu de tes loisirs

34 Qu'est-ce que tu aimes faire durant tes loisirs ? (sport, musique, cinéma, lecture...internet, télé, ou autre).

Jouer dehors avec mes copains, au foot, sinon dès qu'y a une heure creuse j'rentre à midi et j'vais un p'tit peu sur internet.

35 Est-ce qu'il t'arrive de lire parfois ?

Quand y a des devoirs

36 Quel type de livres ? En quelles langues ? Dans quelle type de bibliothèque vas-tu les chercher (CDI, LIBRAIRIE, AUTRE?) ?

Euh des romans policiers français, j'vais jamais à la bibliothèque

37 Tu te souviens du premier livre que tu as acheté ou que tu as lu ? Lequel ?

Ouais Andromaque euh c'est du théâtre

38 Aimes-tu lire ?

Non j'aime pas lire, depuis que chui au collège je lis pas trop, en primaire je lisais beaucoup

39 Comment t'est venu le goût de la lecture ?

(pas de réponse)

40 Est-ce que tu lis parfois des journaux ou magazines ?

Des magazines de foot

41 Est-ce que tu lis parfois des revues, de magazines ou d'articles sur Internet ?

Nan

42 Est-ce que tes frères et sœurs lisent aussi ? Est-ce qu'ils t'encouragent à lire ou non ?

Ma sœur et mon frère oui, ils m'encouragent à lire

43 Que pensent ta famille et ton entourage des livres en français, en arabe/(ou en d'autres langues que tu empruntes (si tu les empruntes): est-ce qu'ils sont d'accord ou pas ? Ont-ils un avis à ce sujet ?

Ils n'ont pas trop le temps de m'en parler, ils travaillent, mais eux ils préfèrent lire en français.

- 44 Est-ce qu'il t'arrive de visiter des sites Internet arabes, lesquels ?
Jamais
- 45 Et tes mails, sms, tu les écris en quelle langue ?
Je les écris en français seulement
- 46 T'arrive-t-il de les écrire dans une autre langue que la langue française ?
Si parfois je les écris en arabe, je leur demande si ça va, si la famille va bien, du style « *salam alikoum, labaaas, ?* » *parce qu'en fait moi chui pas arabe je suis berbère.*
- 47 Fais-tu des mélanges parfois ?
Nan, je parle qu'en français
- 48 Est-ce que tu peux me donner un exemple en arabe ou français ou les deux ?
J'en ai pas j' parle qu'en français.
- 49 Les profs disent souvent que les sms ça pose des problèmes de français, est-ce que t'es d'accord ?
Oui par exemple parfois y a des élèves qui écrivent *quoi* « *koi* » et pas *quoi, q,u,o,i*. Je comprends *quoi*.
- 50 Tes parents ça leur arrive d'envoyer des sms ou pas ?
Non jamais
- 51 Est-ce qu'il t'arrive fréquemment de regarder les programmes paraboliques en langue arabe, anglaise, allemande ou autre (ou en d'autres langues) ?
Comprends-tu ce qui se dit ?
Non, c'est plutôt mes parents, moi chcomprend pas trop, je comprends certains mots en arabe, ils regardent les chaines arabes
- 52 Est-ce qu'il t'arrive d'écouter des stations de radio autres que les stations françaises ? Si oui lesquelles ? Si non, pourquoi?
Non j'écoute que les stations françaises

A) Biographie linguistique et pratiques da langues

B.1) *Eléments biographiques concernant l'informateur*

On va parler maintenant de toi, de ton entourage et de la manière dont vous utilisez les langues.

53 Quelle est la 1^{ère} langue que t'a su parler quand t'est arrivé à l'école ?
Le français

54 Est-ce que tu sais ce que veut dire qu'une langue maternelle ?
Non je sais pas ce que ça veut dire.

55 Donc tu saurais pas me dire quelle est ta langue maternelle ?
Si l'arabe

56 Et tes parents lorsqu'ils se parlent entre eux ils utilisent quoi comme langue ?
Berbère, parfois arabe marocain

57 Est-ce que ça t'énerve parfois quand tu les entends parler arabe ou français ? Si oui pourquoi ?
Non, j'ai l'habitude

58 A la maison ton père et ta mère te parlent en quelle(s) langue(s) ?
Berbère seulement

59 Et toi tu réponds en quelle(s) langue (s) ?
Berbère

60 Lorsque tu es très énervé(e), tu parles en quelle langue ?
Français

61 Tu parles quelle langue pendant la récré avec tes amis ?
Français

62 Que représente la langue berbère pour toi (si pas de réponse choisir) ?
La culture/l'identité/la religion, une belle langue, une chose étrangère, une chose vue positivement ou négativement ? Rien.
C'est une langue, c'est une religion. C'est beau. J'ai plus de mots en berbère qu'en français, jusqu'à l'âge de 7 ans je parlais que français et après berbère avec mes parents, cousins, j'ai un meilleur copain qui habite dans le quartier et tout et parfois il me parle le berbère, mais il comprend

très bien le français aussi, mais comme il vient d'arriver en France, je lui parle le berbère.

63 Que pense ta famille, ton entourage, les voisins, les profs les copains.... de cette langue ?

Les copains ils disent c'est mieux l'arabe, mais moi chui pas d'accord

64 Pendant les cours de LV1/LV2 en quelle langue traduis-tu naturellement?

Non, c'est tout de suite en français, ça m'arrive pas ça.

65 Tu penses que ton français est plutôt bon, moyen, pas très bon, autre ?

Moyen, j'ai de mauvaises notes en français ; le 1^{er} trimestre j'ai eu 4,5 de moyenne.

66 En quelle langue fais-tu le récit de ce qui se passe à l'école à tes parents ?

en berbère

67 Est-ce qu'il t'arrive d'avoir honte de parler l'arabe à l'extérieur, devant les gens, voire même d'entendre parler cette langue par autrui ?

Non jamais

68 Est-ce qu'il t'arrive parfois d'inventer des mots nouveaux ? lesquels ?

Non, j'mélange jamais, c'est que berbère ou français

69 Est-ce que tu préfères parler le français ou l'arabe (ou une autre langue) ?

Le berbère

70 Qu'est-ce qui te semble le plus difficile à apprendre : l'arabe ou le français ?

Le français

71 Qu'est-ce que tu connais comme mots en arabe ?

Salam alikoum, bislama, koursi,

72 Est-ce que tu sais lire et écrire l'arabe ? Si non aimerais-tu l'apprendre, pourquoi ?

Non, le berbère je sais un peu l'écrire

73 Que représente cette langue pour toi ? (si pas de réponse choisir) toute ton histoire, ta vie, tes origines, celles de tes parents ? Autre.

74 Est-ce que tu penses que c'est important d'écrire et lire le français et l'arabe ?

Bein avant j'étais à l'école arabe, au cours d'arabe le dimanche, c'était des cours particuliers j'avais 5 ou 6 ans.

75 Est-ce que tu penses que c'est bien de parler plusieurs langues ?

Oui, mais le français c'est plus important, pour le travail et tout.

76 On dit souvent aujourd'hui que c'est un avantage de parler au moins deux langues, qu'est-ce que tu en penses ?

Ça dépend, c'est important les langues, par exemple si je veux travailler en Allemagne, l'allemand c'est important.

77 Tout le monde dit que l'anglais c'est une langue internationale, tu penses qu'elle est plus importante que le berbère ?

Non, c'est pareil.

78 est-ce que tu sais ce que veut dire « être bilingue » ?

C'est savoir parler 1 langue ???(Je lui explique alors)

79 est-ce que tu penses être bilingue ?

Bein, oui.

80 est-ce qu'il t'arrive de t'emmêler les pédales avec toutes les langues que tu connais ?

Non, pas du tout, le français c'est le français, le berbère c'est le berbère.

81 Est-ce qu'il t'arrive d'expliquer un mot (ou expression) français à tes parents ?

Parfois, à la maison, à ma mère des papiers ou des choses comme ça.

82 Quelle (s) langue(s) aimerais-tu transmettre à tes enfants ?
Le berbère

83 Dans quelle (s) langue (s) t'exprimes-en Algérie quand tu vas en vacances?
Quand chui avec les copains, on parle le français,

84 Si tu avais eu l'opportunité de prendre l'arabe en LV1 au collège, est-ce que tu l'aurais choisi ? Pourquoi ?

Oui, je le fais

C Statuts et stratégies d'apprenants

C.1 Généralités

85 Que représente l'école pour toi : le laisser choisir (puis lui proposer ce panel si pas de réponse?) réponse :

La culture/ le passeport pour la réussite/ les copains/ la modernité/ la liberté/ l'ennui/ Une perte de temps ? (autres?)

Ça nous aide à avoir du travail, à apprendre plusieurs choses, les mathématiques, l'anglais, la technologie, euh, plusieurs.C'est un passeport pour la réussite

86 Est-ce qu'à ton avis c'est important de réussir à l'école, ou pas ?
Pourquoi ?

Si c'est important d'avoir un Bac, Bac+1, Bac+2etc, à avoir un bon métier,

87 Comment est perçue la réussite ou l'échec scolaire en général autour de toi et à l'école? Toi, que penses-tu des élèves qui ne travaillent pas à l'école ?

Qui se fichent de leur réussite et qui veulent travailler très vite?

Y a des copains, ils aiment pas l'école comme moi et ya des copains ils aiment l'école.

88 Que pensent tes parents de ta réussite scolaire (ou ton échec, le cas échéant) ? Est-ce qu'ils sont fiers ? Plutôt déçus ? Pourquoi ?

Mes parents ils sont pas très contents de moi, ils pensent qu'il faut travailler à l'école pour que jpuisse avoir un bon métier

89 Est-ce que tes parents assistent au conseil de classe ? Pourquoi ?

Oui

90 Est-ce que tes parents savent en quelle 3^{ème} (ou autre classe et ce que tu étudies en langue 2 +option) tu es actuellement, et dans quelle filière tu souhaites t'inscrire l'an prochain ?

C'est mon père qui m'a dit tu fais l'anglais, parce que qu'y a du portugais jcrois. Parce que j'étais pas là l'année dernière, on m'a dit que le portugais c'est plus facile

91 Est-ce qu'ils comprennent le principe des filières ?

Oui, oui un peu, ça va, c'est surtout mon père.

92 Est –ce que tes parents et toi vous parlez de l'école, voire du dernier livre que tu as lu à la maison, durant le repas etc.....

Oui, oui, ils me demandent si c'était bien l'école, qu'est-ce que t'a fait ?

93 Est-ce que tes parents vérifient ton relevé de notes régulièrement ? Est-ce que tu leur montre souvent tes notes ou pas ?

Oui, ils le vérifient, le 1^{er} trimestre ils viennent le chercher à l'école, mais le 2ème et 3^{ème} ils viennent le chercher.

94 Que souhaitent tes parents pour ton avenir, quel métier ils voudraient te voir exercer un jour ?

Un bon métier, ils m'disent juste il faut qu'tu travaille pour avoir un meilleur métier que nous.

95 Comment vois-tu ta vie dans l'avenir (avec ou) sans diplôme en tant que future mère (ou père), professionnellement?

Euh boulanger, j'ai fait un stage dans la boulangerie,

96 Quel type de diplôme ou de formation? Un CAP, un BEP, le BAC, une licence, un diplôme d'ingénieur, une grande école réputée, un concours, une formation professionnelle (infirmière, éducatrice, prof...), un métier manuel ?

J'vais faire un apprentissage de trois ans.

97 Est-ce que tu penses que l'école est obligatoire pour réussir dans la vie ?

Non, l'école, y a qu'ça.

98 Qu'est-ce que ça veut dire pour toi réussir dans la vie ? Tu peux me donner des exemples de personnes qui ont réussi dans la vie ?

D'avoir un bon métier, d'avoir une bonne santé, un bien payé et puis voilà.

Mon cousin il a réussi dans la vie, il a un Bac+4 ou Bac +5 je crois dans la technologie, il est allé à Paris.

99 Est-ce que tu penses que tu mets toutes les chances de ton côté pour réussir à l'école?

Biographie et pratiques culturelles

100 Est-ce que tu sais ce que cela veut dire d'avoir deux cultures ?

Non

101 Est-ce que tu penses que tu as deux cultures ?

Che pas moi...j'ai la culture de mes parents, j'en ai une quoi.bn j'ai celle de l'école aussi.

102 Est-ce que tu penses que c'est un avantage ou non d'avoir une double culture, ou pas ?

Non.

103 Toi, personnellement, tu veux qu'on te reconnaisse comme un Berbère ou un Français ou les deux ?

Non, comme un Berbère.

104 Est-ce que t'es Marocain, Français ou les deux ?

Chui les deux

105 Y-t-il des activités culturelles qui sont organisées dans ton quartier ?
Lesquelles ?

Y a des Centres, che pas, quand j'étais en primaire, j'y allais les mercredis après-midis on faisait des sorties.

106 Y a-t-il un Centre culturel dans le quartier ? Vous arrive-t-il d'y aller en famille et d'y célébrer des fêtes culturelles ou autres ?

Oui pour le ramadan ou l'aïd, on y va avec les parents.

107 Est-ce que tu sais ce que ça veut dire être « Beur » ?

Un Beur ? Du beur ou des Beurs ? Non ; (là j'explique)

108 Est-ce que tu connais les fêtes traditionnelles de tes parents ?

Ouai ils fêtent l'aïd

109. est-ce tu y participes ? Est-ce que ça te rend fier de pouvoir les fêter avec eux ?

Oui, parce que toute la famille est réunie, mes cousins, mes oncles

110 Est-ce que t'aime bien aller en vacances en Maroc ? Comment ça se passe ? Tu y vas souvent ?

Oui, j'y vais pratiquement chaque année, c'est bien...

111. Est-ce que t'as déjà entendu parler de l'enseignement des langues et cultures d'origine : ELCO (là je lui explique)

Pour les âgés mais pas pour nous

112 Tu en penses quoi ?

C'est bien, j'ai une 10aine de copain qui prennent des cours d'arabe, alors j'trouve ça bien.

ENTRETIEN 9
ENTRETIEN EXPLORATOIRE 2
AVEC LINA
ÉLÈVE DE 4ÈME
EN SITUATION DE RÉUSSITE SCOLAIRE
COLLÈGE EN PÉRIPHÉRIE STRASBOURGEOISE

2009

B) Elements biographiques

A.1) Eléments généraux concernant l'informateur

Nous allons commencer par parler un peu de toi et de ton entourage

1 Comment t'appelles-tu ?

LINA

2 Où es-tu né(e)?

A Strasbourg

3 Tu habites-où actuellement?

Aux Hirondelles à Lingolsheim

4 Tu as toujours habité dans cette commune, tu t'y sens bien ?

Oui, j'ai toujours habité ici

5 Est-ce que tu as une matière préférée ? Laquelle ? Pourquoi ?

Euh, oui, l'anglais, parce que j'ai beaucoup de facilités à assimiler les choses, et c'est une langue qui me plaît beaucoup

6 Est-ce qu'il y a une matière que tu n'aimes pas du tout ? Pourquoi ?

Euh, les sciences physiques, bein parce que c'est très compliqué et que les calculs c'est pas évident.

7 Est-ce que tu aimes bien aller à l'école ou non ? Pourquoi ?

Euh, oui, parce que je sais pas j'ai beaucoup de plaisir à venir apprendre, et c'est toujours un plaisir de venir s'instruire

A.2.1) Eléments biographiques concernant le réseau familial

A.2.1) Mère

8 Et ta mère, elle a à peu près quel âge ?

Dans les 38 ans

9 Est-ce que tu sais où elle est née ?

Euh elle est née en Moselle

10 Est-ce que ta mère travaille ou non ?

Euh maintenant elle est en congé maternité, sinon normalement elle travaille en Allemagne dans les vêtements.

11 Est-ce que tu sais si ta mère parle plusieurs langues ?

Euh oui.

12 Lesquelles ?

Euh elle parle très bien l'anglais, euh elle parle l'algérien, et elle parle le français.

13 Avec qui utilise-t-elle ces différentes langues ? Dans quelles situations ?

Bein le français elle l'utilise couramment dans la vie commune, l'algérien avec moi, avec la famille, l'anglais de temps en temps quand on avait fait un voyage ça nous a beaucoup servi. Maman a fait 7 ans d'anglais renforcé.

14 Est-ce qu'elle a une langue qu'elle préfère parler ?

Oui

15 Laquelle ?

Sa langue d'origine, je pense l'algérien, elle le pratique couramment malgré le fait qu'elle soit née en Moselle. Comme elle est issue d'une famille qui à la base ne savait pas bien parler français.

A.2.2) Père

16 Et ton père, il a à peu près quel âge ?

Euh, il a 40 ans.

17 Et tu sais où il est né ?

Il est né à Strasbourg

18 Est-ce que ton père travaille actuellement ?

Euh dans l'imprimerie.

19 Est-ce que tu sais si ton père parle plusieurs langues ?

Euh, oui.

20 Lesquelles ?

Il parle bien l'allemand, comme il fait des livraisons, le français et l'algérien aussi.

21 Avec qui utilise-t-il ces différentes langues ? Dans quelles situations ?

En français dans la vie courante, l'algérien c'est surtout avec nous et l'allemand c'est comme il fait des livraisons beaucoup en Allemagne.

22 Quelle est la langue qu'il préfère parler ?

Je sais pas, je pense l'allemand.

A.2.3) Fratrie

23 Est-ce que tu as des frères et sœurs ?

Oui j'ai deux frères qui sont nés à Strasbourg aussi.

24 Sont-ils plus jeunes ou plus âgés ?

Euh, ils sont plus jeunes.

25 Est-ce qu'ils font encore des études ou ils travaillent ?

Oui, ils sont à l'école

26 Est-ce que tu sais quelles langues ta sœur/ton frère savaient parler en arrivant à l'école maternelle ?

Euh bein mon petit frère qui a 3 ans, il fait un mélange d'algérien et de français et mon frère de 8 ans le français uniquement.

27 Est-ce qu'il vous arrive de faire les devoirs ensemble?

Euh oui je les aide souvent, dans toutes les matières , mon ptit frère est à la maternelle, donc il a souvent de l'alphabet à apprendre et mon frère de 8 ans il est au primaire, il est au CE1, je l'aide à réviser les leçons.

A.2.4) Grands-parents

28 Est-ce que tu as encore des grands-parents maternels et/ou paternels?

Oui

29 Si c'est le cas, où habitent-ils?

Donc du côté de ma mère ils sont en Moselle et j'ai les deux, et du côté de mon père j'ai que ma grand-mère et elle habite à la meinau.

30 Tes grands-parents te parlent en quelle(s) langue(s) ?

Bein en arabe algérien uniquement

31 Entre eux ils se parlent en quelle(s) langue(s) ?

Bein pareil, en arabe

32 Et avec tes parents, ils parlent en quelle(s) langue(s) ?

Bein pareil aussi uniquement en arabe algérien.

33 Est-ce que tu les vois régulièrement ?

Bein celle qui habite à la Meinau, oui, et ceux qui sont en Moselle ça dépend de l'emploi du temps de mon père, ça peut être une fois ou deux fois par mois.

A.3 Compréhension des habitudes

Parlons un peu de tes loisirs

34 Qu'est-ce que tu aimes faire durant tes loisirs ? (sport, musique, cinéma, lecture...internet, télé, ou autre).

Bein déjà j'aime lire, euh j'aime aussi pratiquer le tennis.

35 Quel type de livres ? En quelles langues ? Dans quelle type de bibliothèque vas-tu les chercher (CDI, LIBRAIRIE, AUTRE?) ?

Agatha Christie, les policiers. Sinon y a pas longtemps on nous a donné un texte en anglais et sinon j'étudie le Coran aussi en arabe. Les livres je les cherche à la Médiathèque de Lingolsheim, sinon dans une bibliothèque ou parfois je les achète à la librairie.

36 Tu te souviens du premier livre que tu as acheté ou que tu as lu ? Lequel ?

Oui le Serment des Catacombes D'Odile Vollers.

37.Aimes-tu lire ?

Oui, j'aime beaucoup ;

38 Comment t'est venu le goût de la lecture ?

Bein déjà ma mère m'avait recommandé de beaucoup lire pour être forte en orthographe déjà depuis petite et c'est quand j'ai commencé à lire des livres avec des images après ma mère m'a habitué à lire des livres et après j'ai commencé les romans.

39 Est-ce que tu lis parfois des journaux ou magazines ?

Euh oui. Des mangas et aussi il m'arrive de lire des Bandes dessinées.

40 Est-ce que tu lis parfois des revues, de magazines ou d'articles sur Internet ?

Non j'ai pas accès à Internet.

41 Est-ce que tes frères et sœurs lisent aussi ? Est-ce qu'ils t'encouragent à lire ou non ?

Euh oui donc mon ptit frère de trois ans il lit des ptites Bandes dessinées pour bébés et mon frère de 8 ans il est abonné à un magazine : le journal de Mickey.

42 Que pensent ta famille et ton entourage des livres en français, en arabe/(ou en d'autres langues que tu empruntes (si tu les empruntes): est-ce qu'ils sont d'accord ou pas ? Ont-ils un avis à ce sujet ?

Euh mon père dit déjà c'est une grande opportunité comme ils sont issus de familles étrangères et qu'il faut...et bein on est France on a la chance d'avoir des livres et tout et donc faut en profiter. Ma maman elle aime aussi beaucoup lire et elle pense pareil. Pour les livres en arabe, bein c'est la base de notre religion, pour nous bein faut dire c'est un honneur de les lire et que nos ancêtres nous ont transmis ça. Sinon j'emprunte parfois des livres en français qui peuvent m'aider à faire des révisions et des romans aussi.

43 Est-ce qu'il t'arrive de visiter des sites Internet arabes, lesquels ?

Euh non jamais, à part pour regarder parfois l'heure de la prière, c'est tout.

44 Et tes mails, sms, tu les écris en quelle langue ?

Quand par exemple y a des cousins, des cousines d'Algérie bein en Arabe, mais arabe pas littéraire mais sinon la plupart en français.

45 Fais-tu des mélanges parfois ?

Eh non jamais non je fais pas

46 Est-ce que tu peux me donner un exemple en arabe ou français ou les deux ?

Bein « *Salam alikoum* », « *ouchrak labas* » ?ensuite « *ouch dirr* » ? »*bi slama* »

47 Les profs disent souvent que les sms ça pose des problèmes de français, est-ce que t'es d'accord ?

Bein quand on écrit vraiment en abrégé, oui, parce que après on prend l'habitude d'écrire toujours en abrégé et avec des fautes mais sinon nan. J'ai déjà écrit en abrégé mais ça m'a pas posé de problèmes.

48 Est-ce qu'il t'arrive fréquemment de regarder les programmes paraboliques en langue arabe, anglaise, allemande ou autre (ou en d'autres langues) ? Comprends-tu ce qui se dit ?

La BBC déjà, sinon Eljazira, et je comprends les infos et tout, j'regarde depuis toujours, quand j'ai l'opportunité de regarder TF1 ou M6 jle fais aussi.

49 Est-ce qu'il t'arrive d'écouter des stations de radio autres que les stations françaises ? Si oui lesquelles ? Si non, pourquoi?

Euh oui RBS, le dimanche c'est une radio maghrébine qui passe de la musique arabe, ya des débats politique par exemple sur la Palestine et tout. Sinon j'écoute aussi de la musique arabe, je sais pas si vous connaissez par exemple Khaled, y a Khalas et Cheb Mamii voilà.

C) Biographie linguistique et pratiques da langues

B.1) *Eléments biographiques concernant l'informateur*

On va parler maintenant de toi, de ton entourage et de la manière dont vous utilisez les langues.

50 Quelle est la 1^{ère} langue que t'a su parler quand t'est arrivé à l'école ?
Le français et l'arabe algérien

51 Est-ce que tu sais ce que veut dire qu'une langue maternelle ?
Euh non.

52 Selon toi, quelle est ta langue maternelle ?
Euh l'arabe

53 Et tes parents lorsqu'ils se parlent entre eux ils utilisent quoi comme langue ?
Ils parlent l'arabe entre eux mais parfois ils mélangent aussi.

54 Est-ce que ça t'énerve parfois quand tu les entends parler arabe ou français ? Si oui pourquoi ?
Euh non jamais.

55. À la maison ton père et ta mère te parlent en quelle(s) langue(s) ?
Euh bein ma mère elle parle assez l'arabe avec moi, et mon père le français, majoritairement.

56 Et toi tu réponds en quelle(s) langue (s) ?
Euh beaucoup en arabe, j'étais très habituée donc...

57 Lorsque tu es très énervé(e), tu parles en quelle langue ?
En français

58 Tu parles quelle langue pendant la récré avec tes amis ?

Toujours en français

59 Que représente la langue arabe pour toi (si pas de réponse choisir) ? La culture/l'identité/la religion, une belle langue, une chose étrangère, une chose vue positivement ou négativement ? Rien.

Bein l'arabe déjà c'est ma langue principale, et c'est aussi bein la langue de grands-parents de mes arrières grands-parents et pour moi c'est comme un patrimoine on va dire, et il faut la préserver, c'est la culture.Ç

60 Que pense ta famille, ton entourage, les voisins, les profs les copains.... de cette langue ?

Bein, y a pas beaucoup de professeurs déjà qui savent que je suis d'origine maghrébine, mais je pense qu'ils le prendraient pas mal car on est majoritairement maghrébins dans la classe.

61 Pendant les cours de LV1/LV2 en quelle langue traduis-tu naturellement?

En classe c'est en français.

62 Tu penses que ton français est plutôt bon, moyen, pas très bon, autre ?

Euh très bon.

63 En quelle langue fais-tu le récit de ce qui se passe à l'école à tes parents ?

Euh (hésitation) en français.

64 Est-ce qu'il t'arrive d'avoir honte de parler l'arabe à l'extérieur, devant les gens, voire même d'entendre parler cette langue par autrui ?

Pas du tout

65 Est-ce qu'il t'arrive parfois d'inventer des mots nouveaux ? lesquels ?

Ça arrive à des copines que je connais mais faut que je cherche la je me rappelle plus.

66 Est-ce que tu préfères parler le français ou l'arabe (ou une autre langue) ?

Bein, l'arabe, parce que je trouve que c'est une belle langue et je trouve que j'ai beaucoup plus de facilités à parler arabe.

67 Qu'est-ce qui te semble le plus difficile à apprendre : l'arabe ou le français ?

Euh l'arabe même si j'ai des facilités, y a certains mos que je connais forcément.

68 Qu'est-ce que tu connais comme mots en arabe ?

Euh, *Al toufah* (la pomme), *mouftah* (une clé), *Sebbath* (les chaussures).

69 Est-ce que tu sais lire et écrire l'arabe ? Si non aimerais-tu l'apprendre, pourquoi ?

Euh la lire comme ça fait pas longtemps que je pratique ça quelques lettres et écrire non je n'ai pas encore appris ça.

70 Que représente cette langue pour toi ? (si pas de réponse choisir) toute ton histoire, ta vie, tes origines, celles de tes parents ? Autre.

Ça représente les origines de mes parents et les miennes aussi.

71 Est-ce que tu penses que c'est important d'écrire et lire le français et l'arabe ?

Bein le français, parce qu'on vit ici donc comment dire si on veut trouver un travail vaut mieux parler le français que l'arabe. Mais le français est quand même plus important.

72 Est-ce que tu penses que c'est bien de parler plusieurs langues ?

Oui si on a l'opportunité d'en apprendre plusieurs, il faut en profiter.

73 Tout le monde dit que l'anglais c'est une langue internationale, tu penses qu'elle est plus importante que l'arabe le français ?

Euh ouais, bein si on va ans un pays, l'anglais c'est la langue de base, mais bon si je vais au Maghreb c'est sur que c'est plus important de parler l'arabe que l'anglais.

74 est-ce que tu sais ce que veut dire « être bilingue » ?

Euh c'est avoir deux langues et faire les maths ou une autre matière en allemand je crois..... ?

75 est-ce que tu penses être bilingue ?

Euh non.

76 est-ce qu'il t'arrive de t'emmêler les pédales avec toutes les langues que tu connais ?

Non, parfois quand je passe en cours de l'anglais à l'allemand ça m'arrive de mélanger quelques mots.

77 Est-ce qu'il t'arrive d'expliquer un mot (ou expression) français à tes parents

Euh, oui parfois des papiers de l'école ou des choses comme ça.

78 Habituellement quand tu réfléchis c'est en quelle langue ?

En arabe.

79 Quelle (s) langue(s) aimerais-tu transmettre à tes enfants ?

Celle que mes parents m'ont appris c'est-à-dire l'arabe, et le français ils l'apprendront à l'école.

80 Dans quelle (s) langue (s) t'exprimes-en Algérie quand tu vas en vacances?

Euh la langue qu'ils parlent eux, y en a qui parlent français des fois, je fais un mélange des deux.

81 Si tu avais eu l'opportunité de prendre l'arabe en LV1 au collège, est-ce que tu l'aurais choisi ? Pourquoi ?

Bein oui, comme j'ai plus de facilités ce serait plus facile pour moi.

C Statuts et stratégies d'apprenants

C.1 Généralités

82 Que représente l'école pour toi : le laisser choisir (puis lui proposer ce panel si pas de réponse?) réponse :

La culture/ le passeport pour la réussite/ les copains/ la modernité/ la liberté/ l'ennui/ Une perte de temps ? (autres?)

L'école, déjà c'est une chance et c'est aussi la porte pour notre avenir. C'est aussi le passeport pour la réussite.

83 Est-ce qu'à ton avis c'est important de réussir à l'école, ou pas ? Pourquoi ? Euh oui par exemple on rêve de faire un métier et on peut pas forcément le faire donc il faut étudier.

84 Comment est perçue la réussite ou l'échec scolaire en général autour de toi et à l'école ? Toi, que penses-tu des élèves qui ne travaillent pas à l'école ? Qui se fichent de leur réussite et qui veulent travailler très vite ?

Euh c'est pas clair, y en qui déjà ne veulent pas aller en cours, Pour moi, ceux qui n'aiment pas l'école c'est la faute de leurs parents. Ils sont dans l'erreur.

85 Que pensent tes parents de ta réussite scolaire (ou ton échec, le cas échéant) ? Est-ce qu'ils sont fiers ? Plutôt déçus ? Pourquoi ? Mais mes parents eux m'ont toujours appris que l'école était importante.

86 Est-ce que tes parents assistent au conseil de classe ? Pourquoi ? Oui, ils font tout.

87 Est-ce que tes parents savent en quelle 3^{ème} (ou autre classe et ce que tu étudies en langue 2 +option) tu es actuellement, et dans quelle filière tu souhaites t'inscrire l'an prochain ? Oui, ils font très attention à moi donc ils me demandent souvent ce que je lis ou ce que j'apprends à l'école.

88 Est-ce qu'ils comprennent le principe des filières ? Oui, ils sont très attentifs à tout ce que je fais.

89 Est-ce que tes parents et toi vous parlez de l'école, voire du dernier livre que tu as lu à la maison, durant le repas etc..... On parle toujours de l'école, pendant les repas souvent.

90 Est-ce que tes parents vérifient ton relevé de notes régulièrement ? Est-ce que tu leur montre souvent tes notes ou pas ? Ils vérifient tout.

91 Que souhaitent tes parents pour ton avenir, quel métier ils voudraient te voir exercer un jour ?

D'abord le bac et après, ils voudraient que je passe le concours et que je puisse avoir mon propre cabinet.

92 Comment vois-tu ta vie dans l'avenir (avec ou) sans diplôme en tant que future mère (ou père), professionnellement?

J'aime beaucoup masser et j'ai les doigts faits pour être Kinésithérapeute. C'est une passion que j'aimerais réaliser.

93 Quel type de diplôme ou de formation? Un CAP, un BEP, le BAC, une licence, un diplôme d'ingénieur, une grande école réputée, un concours, une formation professionnelle (infirmière, éducatrice, prof...), un métier manuel ?

Oui, Kiné.

94 Est-ce que tu penses que l'école est obligatoire pour réussir dans la vie ?

Oui, c'est la clé de la réussite, sans l'école on est voué à l'échec on va dire

95 Qu'est-ce que ça veut dire pour toi réussir dans la vie ? Tu peux me donner des exemples de personnes qui ont réussi dans la vie ?

Oui j'ai le frère de l'un de mes copains qui est médecin et qui est d'origine étrangère turque. Il a étudié ici. J'ai aussi ma cousine qui est en 2^{ème} année de pharmacie.

96 Est-ce que tu penses que tu mets toutes les chances de ton côté pour réussir à l'école?

Euh oui, j'y crois vraiment.

Biographie et pratiques culturelles

97 Est-ce que tu sais ce que cela veut dire d'avoir deux cultures ?

Euh à peu près oui, avoir la culture de notre famille et avoir la culture d'ici.

98 Est-ce que tu penses que tu as deux cultures ?

Oui quand même, bein chui née ici donc la culture française et mes parents la culture arabe.

99 Est-ce que tu penses que c'est un avantage ou non d'avoir une double culture, ou pas ?

Non ? Pas vraiment ;

100 Toi, personnellement, tu veux qu'on te reconnaisse comme un Algérien ou une Française ou les deux ?
Comme une Algérienne, je suis de nationalité française mais je suis aussi algérienne, il faut pas oublier ça.

101 Y a-t-il un Centre culturel dans le quartier ? Vous arrive-t-il d'y aller en famille et d'y célébrer des fêtes culturelles ou autres ?

Oui, à l'Albatros, j'y vais de temps en temps, y a des animations et de l'aide aux devoirs.

102 Est-ce que tu sais ce que ça veut dire être « Beur » ?
Non, je sais pas (j'explique)

103 Que penses-tu de ce mot ?
Je ne le connais, j'ai pas trop d'idées.

104 Est-ce que tu connais les fêtes traditionnelles de tes parents ?
L'aïd, les mariages aussi, on est tous réunis.

105 est-ce tu y participes ? Est-ce que ça te rend fier de pouvoir les fêter avec eux ?
Oui c'est sympa.

106 Est-ce que t'aimes bien aller en vacances en Algérie ? Comment ça se passe ? Tu y vas souvent ?
Oui, ça se passe très bien, j'aime bien y aller comme j'y vais rarement, ça fait plaisir de revoir la famille.

107 Est-ce que t'as déjà entendu parler de l'enseignement des langues et cultures d'origine : ELCO
Euh, oui enseigner la langue qu'on a principalement, bein l'enseignement de l'arabe.

108 Tu en penses quoi ?

Je pense que c'est bien et si je pouvais y aller, j'irais pour la culture et pour partager ce qu'on a avec des gens.

ENTRETIEN 10
IMAN
PROFIL / REUSSITE
6^{ème}

COLLÈGE EN PÉRIPHÉRIE STRASBOURGEOISE

2010

D) Elements biographiques

A.1) Eléments généraux concernant l'informateur

Nous allons commencer par parler un peu de toi et de ton entourage

1 Comment t'appelles-tu ?

IMAN

2 Où es-tu né(e) ?

Chui née en Alsace

3 Tu habites-où actuellement?

À Lingolsheim

4 Tu as toujours habité dans cette commune, tu t'y sens bien ?

Oui

5 Est-ce que tu as une matière préférée ? Laquelle ? Pourquoi ?

J'aime bien l'français, j'aime bien faire des dictées

6 Est-ce qu'il y a une matière que tu n'aimes pas du tout ? Pourquoi ?

SVT, à cause de la prof

7 Est-ce que tu aimes bien aller à l'école ou non ? Pourquoi ?

Oui, bein pour travailler et voir les amis

A.2.1) Eléments biographiques concernant le réseau familial

A.2.1) Mère

8 Et ta mère, elle a à peu près quel âge ?

Heu 45 ans

9 Est-ce que tu sais où elle est née ?

A heu à STRASBOURG

10 Est-ce que ta mère travaille ou non ?

Dans un aéroport, elle est chargée de clientèle chez Hertz

11 Est-ce que tu sais si ta mère parle plusieurs langues ?

Elle parle le français et l'alsacien

12 Avec qui utilise-t-elle ces différentes langues ? Dans quelles situations ?

Elle parle alsacien avec sa grand-mère, mes tantes et toute sa famille

13 Est-ce qu'elle a une langue qu'elle préfère parler ?

Le français

A.2.2) Père

14 Et ton père, il a à peu près quel âge ?

La 50aine

15 Et tu sais où il est né ?

Au Maroc

16 Est-ce que ton père travaille actuellement ?

En fait, d'abord il était électricien et maintenant il est artiste-peintre

17 Est-ce que tu sais si ton père parle plusieurs langues ?

Marocain, français

18 Avec qui utilise-t-il ces différentes langues ? Dans quelles situations ?

Sa famille, ses frères, voilà

19 Quelle est la langue qu'il préfère parler ?

Le français aussi

A.2.3) Fratrie

20 Est-ce que tu as des frères et sœurs ?

J'ai 2 demi-sœurs

21 Sont-ils plus jeunes ou plus âgés ?

Plus âgées, 28 et 32

22. Est-ce qu'ils font encore des études ou ils travaillent ?

Nan

23 Est-ce que tu sais quelles langues ta sœur/ton frère savaient parler en arrivant à l'école maternelle ?

Le français

24 Est-ce qu'il vous arrive de faire les devoirs ensemble ?

On n'a pas vécu ensemble

A.2.4) Grands-parents

25 Est-ce que tu as encore des grands-parents maternels et/ou paternels ?

Une mamie maternelle

26 Si c'est le cas, où habitent-ils ?

À Holtzheim

27 Tes grands-parents te parlent en quelle(s) langue(s) ?

En français mais des fois en alsacien !

28 Entre eux ils se parlent en quelle(s) langue(s) ?

En français et en alsacien

29 Et avec tes parents, ils parlent en quelle(s) langue(s) ?

En français et en alsacien

30 Est-ce que tu les vois régulièrement ?

Oui

A.3 Compréhension des habitudes

Parlons un peu de tes loisirs

31 Qu'est-ce que tu aimes faire durant tes loisirs ? (sport, musique, cinéma, lecture...internet, télé, ou autre).

Jouer, aller sur l'ordinateur

32 Est-ce qu'il t'arrive de lire parfois ?

Oui

33 Quel type de livres ? En quelles langues ? Dans quelle type de bibliothèque vas-tu les chercher (CDI, LIBRAIRIE, AUTRE?) ?

Des BD Titeuf, l'humour aussi

34 Tu te souviens du premier livre que tu as acheté ou que tu as lu ?
Lequel ?

L'Arche de Noé

35 Aimes-tu lire ?

oui

36 Comment t'est venu le goût de la lecture ?

Comme ça, je n'sais pas

37 Est-ce que tu lis parfois des journaux ou magazines ?

Oui

38 Est-ce que tu lis parfois des revues, de magazines ou d'articles sur Internet ?

Oui, sur les stars !

39 Est-ce que tes frères et sœurs lisent aussi ? Est-ce qu'ils t'encouragent à lire ou non ?

Oui

40 Que pensent ta famille et ton entourage des livres en français, en arabe/(ou en d'autres langues que tu empruntes (si tu les empruntes): est-ce qu'ils sont d'accord ou pas ? Ont-ils un avis à ce sujet ?

Heu, ça va il aime bien

41 Est-ce qu'il t'arrive de visiter des sites Internet arabes, lesquels ?

Non en français

42 Et tes mails, sms, tu les écris en quelle langue ?

En français

43 T'arrive-t-il de les écrire dans une autre langue que la langue française ?

non

44 Fais-tu des mélanges parfois ?

Non je parle pas du tout l'arabe, en fait il voulait m'apprendre mais comme j'ai déjà de l'allemand et de l'anglais

45 Les profs disent souvent que les sms ça pose des problèmes de français, est-ce que t'es d'accord ?

Oui des fois quand même parce qu'on n'écrit pas dans le vrai langage et après on écrit toujours comme ça, on pense que c'est la bonne orthographe

46 Tes parents ça leur arrive d'envoyer des sms ou pas ?

Oui en français

47 Est-ce qu'il t'arrive fréquemment de regarder les programmes paraboliques en langue arabe, anglaise, allemande ou autre (ou en d'autres langues) ? Comprends-tu ce qui se dit ?

Oui, des fois en allemand ou anglais

48 Est-ce qu'il t'arrive d'écouter des stations de radio autres que les stations françaises ? Si oui lesquelles ? Si non, pourquoi ?

Mmm, non

E) Biographie linguistique et pratiques da langues

B.1) Eléments biographiques concernant l'informateur

On va parler maintenant de toi, de ton entourage et de la manière dont vous utilisez les langues.

49 Quelle est la 1^{ère} langue que t'a su parler quand t'est arrivé à l'école ?

Le français

50 Est-ce que tu sais ce que veut dire qu'une langue maternelle ?

Mm la langue qu'on apprend quand on est enfant ?

51 Selon toi, quelle est ta langue maternelle ?

Le français

52 Et tes parents lorsqu'ils se parlent entre eux ils utilisent quoi comme langue ?

Le français

53 Est-ce que ça t'énerve parfois quand tu les entends parler arabe ou français ? Si oui pourquoi ?

Euh bein j'aimerais bien savoir c'qui disent pour pouvoir comprendre

54 A la maison ton père et ta mère te parlent en quelle(s) langue(s) ?

Le français

55 Et toi tu réponds en quelle(s) langue (s) ?

En français

56 Lorsque tu es très énervé(e), tu parles en quelle langue ?

En français

57 Tu parles quelle langue pendant la récré avec tes amis ?

Le français

58 Que représente la langue arabe pour toi (si pas de réponse choisir) ? La culture/l'identité/la religion, une belle langue, une chose étrangère, une chose vue positivement ou négativement ? Rien.

Bein j'devrais un peu pouvoir la parler quand même, euh c'est la langue de mon papa et de toute son autre famille, c'est une langue difficile

59 Pendant les cours de LV1/LV2 en quelle langue traduis-tu naturellement?

En français

60 Tu penses que ton français est plutôt bon, moyen, pas très bon, autre ?

Euh plutôt bon

61 En quelle langue fais-tu le récit de ce qui se passe à l'école à tes parents ?

En français

62 Est-ce qu'il t'arrive d'avoir honte de parler l'arabe à l'extérieur, devant les gens, voire même d'entendre parler cette langue par autrui ?

Non

63 Est-ce qu'il t'arrive parfois d'inventer des mots nouveaux ? Lesquels ?

non

64 Est-ce que tu préfères parler le français ou l'arabe (ou une autre langue) ?

Je ne parle pas l'arabe

65 Qu'est-ce qui te semble le plus difficile à apprendre : l'arabe ou le français ?

L'arabe parce que les lettres c'est dur à les écrire et on n'écrit pas dans le même sens

66 Qu'est-ce que tu connais comme mots en arabe ?

Je sais juste dire bonjour

67 Est-ce que tu sais lire et écrire l'arabe ? Si non aimerais-tu l'apprendre, pourquoi ?

Non, oui j'aimerais bien

68 représente cette langue pour toi ? (si pas de réponse choisir) toute ton histoire, ta vie, tes origines, celles de tes parents ? Autre.

Mes origines

69 Est-ce que tu penses que c'est important d'écrire et lire le français et l'arabe ?

Oui c'est important parce qu'on est en France, alors heu faut savoir quand même parler français pour que les autres te comprennent et arabe heu si on est au pays arabe faut aussi savoir le parler quand même.

70 Est-ce que tu penses que c'est bien de parler plusieurs langues ?

Oui bein si plusieurs personnes parlent pas la même langue que toi pour les comprendre, après c'est un peu dur donc il faut savoir parler plusieurs langues

71 On dit souvent aujourd'hui que c'est un avantage de parler au moins deux langues, qu'est-ce que tu en penses ?

Euh oui c'est vrai

72 Tout le monde dit que l'anglais c'est une langue internationale, tu penses qu'elle est plus importante que l'arabe ou le français?

Oui parce que tout l'monde parle anglais maintenant donc au moins on peut s'comprendre et se parler

73 est-ce que tu sais ce que veux dire « être bilingue » ?

Euh oui parler plusieurs langues

74. est-ce que tu penses être bilingue ?

Non pas vraiment, je suis bilangue mais pas bilingue, bein en fait euh bilangue ce n'est pas la même chose

75. est-ce qu'il t'arrive de t'emmêler les pédales avec toutes les langues que tu connais ?

Euh non

76 Quelle (s) langue(s) aimerais-tu transmettre à tes enfants ?

L'anglais et l'arabe si j'arrive à comprendre ou parler arabe et le français

77 Dans quelle (s) langue (s) t'exprimes-tu en Algérie ou Maroc quand tu vas en vacances?

Je parle pas

78 Si tu avais eu l'opportunité de prendre l'arabe en LV1 au collège, est-ce que tu l'aurais choisi ? Pourquoi ?

Euh nan, j'aurais plutôt fait anglais, vu que c'est une langue internationale

C Statuts et stratégies d'apprenants

C.1 Généralités

79 Que représente l'école pour toi : le laisser choisir (puis lui proposer ce panel si pas de réponse?) réponse :

La culture/ le passeport pour la réussite/ les copains/ la modernité/ la liberté/ l'ennui/ Une perte de temps ? (autres?)

Bein un lieu d'travail, c'est pour jouer avec ses amis à la récré et pour apprendre à travailler plus tard et voilà

80 Est-ce qu'à ton avis c'est important de réussir à l'école, ou pas ? Pourquoi ?

Bein pour le métier qu'on aura plus tard pour pas être au chômage

81 Comment est perçue la réussite ou l'échec scolaire en général autour de toi et à l'école? Toi, que penses-tu des élèves qui ne travaillent pas à l'école ? Qui se fichent de leur réussite et qui veulent travailler très vite?

Bein ils devraient s'améliorer parce que c'est bien de participer en fait ils croient que c'est dur mais si on apprend c'est facile

82 Est-ce que tes parents assistent au conseil de classe ? Pourquoi ?

Euh non

83 Est-ce que tes parents ou tes frères et sœurs t'aident à faire tes devoirs ?

Oui des fois, si mes parents comprennent pas des fois

84 Est-ce qu'ils comprennent le principe des filières ?

Ah oui

85 Est-ce que tes parents et toi vous parlez de l'école, voire du dernier livre que tu as lu à la maison, durant le repas etc.....

oui

86 Est-ce que tes parents vérifient ton relevé de notes régulièrement ?
Est-ce que tu leur montre souvent tes notes ou pas ?

Ahh oui

87 Que souhaitent tes parents pour ton avenir, quel métier ils voudraient te voir exercer un jour ?

Euh chirurgien ou vétérinaire

88 Comment vois-tu ta vie dans l'avenir (avec ou) sans diplôme en tant que future mère (ou père), professionnellement?

Chirurgien ou vétérinaire

89 Quel type de diplôme ou de formation? Un CAP, un BEP, le BAC, une licence, un diplôme d'ingénieur, une grande école réputée, un concours, une formation professionnelle (infirmière, éducatrice, prof...), un métier manuel ?

C'est des études longues

90 Est-ce que tu penses que l'école est obligatoire pour réussir dans la vie ?

Oui parce que là on apprend bien, peut-être qu'à l'école ils apprennent beaucoup mieux que si c'est des cours comme ça sans aller à l'école

91 Qu'est-ce que ça veut dire pour toi réussir dans la vie ? Tu peux me donner des exemples de personnes qui ont réussi dans la vie ?

Il faut réussir à l'école, oui j'ai mon tonton, il est dentiste et mon cousin il est chirurgien pour les yeux

92 Est-ce que tu penses que tu mets toutes les chances de ton côté pour réussir à l'école?

Oui

D.Biographie et pratiques culturelles

93 Est-ce que tu sais ce que cela veut dire d'avoir deux cultures ?

Euh oui c'est la culture française et la culture arabe

94 Est-ce que tu penses que tu as deux cultures ?

Non, j'ai une seule culture, la française

95 Est-ce que tu penses que c'est un avantage ou non d'avoir une double culture, ou pas ?

Nan, une ça suffit

96 Toi, personnellement, tu veux qu'on te reconnaisse comme un Algérien ou un Français ou les deux ?

Les deux, marocaine et française

97 Est-ce que c'est un avantage selon toi ?

Oui mais je sais pas pourquoi

98 Y-t-il des activités culturelles qui sont organisées dans ton quartier ?
Lesquelles ?

Euh oui !

99 Y a-t-il un Centre culturel dans le quartier ? Vous arrive-t-il d'y aller en famille et d'y célébrer des fêtes culturelles ou autres ?

Y en a un à côté des Hirondelles mais j'y vais presque jamais

100 Est-ce que tu sais ce que ça veut dire être « Beur » ?

Mumm je sais pas

101 Que penses-tu de ce mot ?

J'trouve que c'est bizarre comme mot parce que ça m'fait penser au beurre qu'on mange

102 Est-ce que tu connais les fêtes traditionnelles de tes parents ?

Euh oui, je connais bein normalement ils se déguisent, Noel, Pâques, aussi nouvel an

103. Est-ce que tu y participes ? Est-ce que ça te rend fier de pouvoir les fêter avec eux ?

Oui oui

104 Est-ce que t'aime bien aller en vacances en Algérie ? Comment ça se passe ? Tu y vas souvent ?

Oui, parce qu'y a la mer et parce qu'il fait beau et chaud là-bas et parce que j'peux aussi voir mes cousin et ma famille du côté d'mon père

105 Est-ce que t'as déjà entendu parler de l'enseignement des langues et cultures d'origine : ELCO

Nan, (j'explique)

106 Tu en penses quoi ?

Bein qu'c'est bien, mmm oui

ENTRETIEN 11

SARAH 3EME PROFIL /ECHEC COLLÈGE EN PÉRIPHÉRIE STRASBOURGEOISE 2010

F) Elements biographiques

A.1) Eléments généraux concernant l'informateur

Nous allons commencer par parler un peu de toi et de ton entourage

1 Comment t'appelles-tu ?

Sarah

2 Où es-tu né(e)?

Ici en France à Strasbourg

3 Tu habites-où actuellement?

Lingolsheim

4 Tu as toujours habité dans cette commune, tu t'y sens bien ?

Oui

5 Est-ce que tu as une matière préférée ? Laquelle ? Pourquoi ?

J'en ai pas

6 Est-ce qu'il y a une matière que tu n'aimes pas du tout ? Pourquoi ?

Heu l'histoire parce que j'comprends rein, j'connais des choses, je ne suis pas mauvaise mais je ne comprends pas tout le temps le cours

7 Est-ce que tu aimes bien aller à l'école ou non ? Pourquoi ?

Ouais parce que y a des copines et heu les cours aussi pour apprendre

A.2.1) Eléments biographiques concernant le réseau familial

A.2.1) Mère

8. Et ta mère, elle a à peu près quel âge ?

40 ans

9 Est-ce que tu sais où elle est née ?

En Algérie

10 Est-ce que ta mère travaille ou non ?

nan

11 Est-ce que tu sais si ta mère parle plusieurs langues ?

ouais

12 Lesquelles ?

Le français et l'arabe

13 Avec qui utilise-t-elle ces différentes langues ? Dans quelles situations ?

Le français avec tout le monde moi mon père mes frères, on parle à la maison français et des fois elle parle aussi arabe avec mon père et l'arabe parfois elle l'utilise avec nous, elle nous dit des p'tits mots mais c'est pas couramment c'est juste des fois comme ça.

14 Est-ce qu'elle a une langue qu'elle préfère parler?

Je ne sais pas parce qu'elle est arrivée toute jeune ici alors elle parle beaucoup français

A.2.2) Père

15 Et ton père, il a à peu près quel âge ?

41

16 Et tu sais où il est né ?

En Algérie

17 Est-ce que ton père travaille actuellement ?

Euh oui dans le sanitaire chauffage et plomberie

18 Est-ce que tu sais si ton père parle plusieurs langues ?

Euh oui !

19 Lesquelles ?

Le français, l'allemand et l'arabe

20 Avec qui utilise-t-il ces différentes langues ? Dans quelles situations?

Le français il l'utilise avec nous à la maison, l'allemand au travail parfois il parle allemand, et l'arabe à la maison avec ma mère et des p'tits mots aussi avec nous !

21 Quelle est la langue qu'il préfère parler ?

J'pense l'arabe

A.2.3) Fratrie

22 Est-ce que tu as des frères et sœurs ?

Oui 4 frères

23 Sont-ils plus jeunes ou plus âgés ?

Y'en a un plus âgé mais le reste ils sont jeunes

24 Est-ce qu'ils font encore des études ou ils travaillent ?

Ouai maternelle, primaire, collègue

25 Est-ce que tu sais quelles langues ta sœur/ton frère savaient parler en arrivant à l'école maternelle ?

En français

26 Est-ce qu'il vous arrive de faire les devoirs ensemble?

Ouais mais mon grand frère aussi il m'aide

A.2.4) Grands-parents

27 Est-ce que tu as encore des grands-parents maternels et/ou paternels?

Oui une grand-mère maternelle et un grand-père paternel

28 Si c'est le cas, où habitent-ils?

Une ici en France et un en Algérie

29 Tes grands-parents te parlent en quelle(s) langue(s) ?

En Algérie, bein en arabe et ici en français et des fois en arabe

30 Entre eux ils se parlent en quelle(s) langue(s) ?

Je sais pas, j'pense arabe

31 Et avec tes parents, ils parlent en quelle(s) langue(s) ?

Euh les deux, français et arabe

32 Est-ce que tu les vois régulièrement ?

Oui

A.3 Compréhension des habits

Parlons un peu de tes loisirs

33 Qu'est-ce que tu aimes faire durant tes loisirs ? (sport, musique, cinéma, lecture...internet, télé, ou autre).

Heu sortir avec des copines faire du vélo et je sais pas j'fais pleins de choses en fait

34 Est-ce qu'il t'arrive de lire parfois ?

Oui

35 Quel type de livres ? En quelles langues ? Dans quelle type de bibliothèque vas-tu les chercher (CDI, LIBRAIRIE, AUTRE?) ?

Des romans en français ils sont chez moi j'les achète ou des fois je viens ici au collège

36 Tu te souviens du premier livre que tu as acheté ou que tu as lu ?
Lequel ?

Nan, j'crois que c'est le petit scarabée, un truc dans le genre

37 Aimes-tu lire ?

Pas vraiment je sais pas

38 Est-ce que tu lis parfois des journaux ou magazines ?

Des magazines, bein tout c'qui parle des stars et tout ça les Closer les heu les trucs comme ça

39 Est-ce que tu lis parfois des revues, de magazines ou d'articles sur Internet ?

Oui en français

40 Est-ce que tes frères et sœurs lisent aussi ? Est-ce qu'ils t'encouragent à lire ou non ?

Celui qui est au collège, oui

41 Que pensent ta famille et ton entourage des livres en français, en arabe/(ou en d'autres langues que tu empruntes (si tu les empruntes): est-ce qu'ils sont d'accord ou pas ? Ont-ils un avis à ce sujet ?

Rien, mon père tout l'temps il me dit de lire heu d'apprendre, mon père il me dit

42 Est-ce qu'il t'arrive de visiter des sites Internet arabes, lesquels ?

nan

43 Et tes mails, sms, tu les écris en quelle langue ?

Français ou bien parfois anglais

44 T'arrive-t-il de les écrire dans une autre langue que la langue française ?

Allemand mais juste avec l'école sinon j'arrive pas

45 Fais-tu des mélanges parfois ?

Oui « ouach », mais sinon pas vraiment un mélange je raccourci les mots plutôt comme parce que j'écris « pask »

46 Les profs disent souvent que les sms ça pose des problèmes de français, est-ce que t'es d'accord ?

Nan, bein che pas parce que quand j'écris un message j'écris pas euh en autre langue j'écris en français mais des fois c'est les mots que j'raccourci en fait

47 Tes parents ça leur arrive d'envoyer des sms ou pas ?

Ouais, en français

48 Est-ce qu'il t'arrive fréquemment de regarder les programmes paraboliques en langue arabe, anglaise, allemande ou autre (ou en d'autres langues) ? Comprends-tu ce qui se dit ?

Nan, j'regarde en français, ça c'est mon père il regarde en arabe, voilà des fois je passe et j'entends mais sinon j'regarde pas

49 Est-ce qu'il t'arrive d'écouter des stations de radio autres que les stations françaises ? Si oui lesquelles ? Si non, pourquoi ?

Comment ça ? (j'explique), oui, fein c du français mais ils font un mélange, ils parlent arabe et français dans la voiture

G) Biographie linguistique et pratiques da langues

B.1) Eléments biographiques concernant l'informateur

On va parler maintenant de toi, de ton entourage et de la manière dont vous utilisez les langues.

50 Quelle est la 1^{ère} langue que t'a su parler quand t'est arrivé à l'école ?

Le français

51 Est-ce que tu sais ce que veut dire qu'une langue maternelle ?

Oui, que tu parles depuis que t'es petit

52 Selon toi, quelle est ta langue maternelle?

Je sais pas, français, le français j’pense

53 Et tes parents lorsqu’ils se parlent entre eux ils utilisent quoi comme langue ?

Arabe des fois français

54 Est-ce que ça t’énerve parfois quand tu les entends parler arabe ou français ? Si oui pourquoi ?

nan

55 A la maison ton père et ta mère te parlent en quelle(s) langue(s) ?

Français et arabe, les deux

56 Et toi tu réponds en quelle(s) langue (s) ?

Français ça dépend en fait, des fois français, des fois arabe

57 Lorsque tu es très énervé(e), tu parles en quelle langue ?

Français

58 Tu parles quelle langue pendant la récré avec tes amis ?

Français

59 Que représente la langue arabe pour toi (si pas de réponse choisir) ? La culture/l’identité/la religion, une belle langue, une chose étrangère, une chose vue positivement ou négativement ? Rien.

Un pays arabe, l’Algérie, le Maroc, la Tunisie, je sais pas, (enquêteur : là je fais des propositions) c’est une religion et une belle langue aussi.

60 Que pense ta famille, ton entourage, les voisins, les profs les copains.... de cette langue ?

je sais pas

61 Pendant les cours de LV1/LV2 en quelle langue traduis-tu naturellement?

En français

62 Tu penses que ton français est plutôt bon, moyen, pas très bon, autre ?

bon

63 En quelle langue fais-tu le récit de ce qui se passe à l'école à tes parents ?

En français

64 Est-ce qu'il t'arrive d'avoir honte de parler l'arabe à l'extérieur, devant les gens, voire même d'entendre parler cette langue par autrui ?

Nan parce que c'est ma religion je parle comme je veux

65 Est-ce qu'il t'arrive parfois d'inventer des mots nouveaux ? Lesquels ?

nan

66 Est-ce que tu préfères parler le français ou l'arabe (ou une autre langue) ?

Les deux

67 Qu'est-ce qui te semble le plus difficile à apprendre : l'arabe ou le français ?

Plutôt l'arabe parce que j' parle plus le français et l'arabe c'est plus compliqué à parler vu que j' parle pas souvent

68 Qu'est-ce que tu connais comme mots en arabe ?

Je sais pas, oui la fenêtre « tak », le mur « hait » je crois, la porte « bab ».

69 Est-ce que tu sais lire et écrire l'arabe ? Si non aimerais-tu l'apprendre, pourquoi ?

Nan, j'sais juste à écrire mon nom en fait

70 représente cette langue pour toi ? (si pas de réponse choisir) toute ton histoire, ta vie, tes origines, celles de tes parents ? Autre.

C'est ma religion

71 Est-ce que tu penses que c'est important d'écrire et lire le français et l'arabe ?

Oui parce que j'en aurais besoin dans toute ma vie pour travailler pour tout en fait, et l'arabe c'est important de le parler parce que j'arrive pas à écrire en fait, j'arrive juste à écrire mon nom

72 Est-ce que tu penses que c'est bien de parler plusieurs langues ?

Ouais parce que on en a toujours besoin dans tout et même des fois les gens ils passent, ils nous demandent des mots et il faut savoir leur répondre en fait

73 On dit souvent aujourd'hui que c'est un avantage de parler au moins deux langues, qu'est-ce que tu en penses ?

Comment ça ? Ouais, je sais pas, j'pense qu'on en a besoin pour tout en fait surtout au travail ils nous disent qu'il faut parler minimum trois langues

74 Tout le monde dit que l'anglais c'est une langue internationale, tu penses qu'elle est plus importante que l'arabe ou le français ?

Nan, parce que l'anglais euh je sais pas on est en France, il faut parler français pas anglais

75 est-ce que tu sais ce que veut dire « être bilingue » ?

Oui, parler plusieurs langues

76 est-ce que tu penses être bilingue ?

Nan, parce que la plupart de le temps quand on est bilingue on parle français, allemand, moi heu je ne parle pas vraiment allemand

77 est-ce qu'il t'arrive de t'emmêler les pédales avec toutes les langues que tu connais ?

Ouais l'allemand et l'anglais, des fois je dis les mots en allemands alors qu'il faut les dire en anglais ou l'inverse

78 Est-ce qu'il t'arrive d'expliquer un mot (ou expression) français à tes parents

Nan

79 Quelle (s) langue(s) aimerais-tu transmettre à tes enfants ?

L'allemand, le français et l'arabe

80 Dans quelle (s) langue (s) t'exprimes-tu en Algérie ou Maroc quand tu vas en vacances?

Arabe, des fois français parce que j'ai des tantes, ils parlent français

81 Si tu avais eu l'opportunité de prendre l'arabe en LV1 au collège, est-ce que tu l'aurais choisi ? Pourquoi ?

Ouais parce que c'est ma religion, c'est ma langue aussi, ouais j'l'aurais choisi

C Statuts et stratégies d'apprenants

C.1 Généralités

82 Que représente l'école pour toi : le laisser choisir (puis lui proposer ce panel si pas de réponse?) réponse :

La culture/ le passeport pour la réussite/ les copains/ la modernité/ la liberté/ l'ennui/ Une perte de temps ? (autres?)

Heu bein, je sais pas le début de mon avenir (là je fais les propositions du dessus), plutôt le passeport pour la réussite.

83 Est-ce qu'à ton avis c'est important de réussir à l'école, ou pas ? Pourquoi ?

Ouai parce que si tu arrives pas à l'école, bein plus tard tu feras rien

84 Comment est perçue la réussite ou l'échec scolaire en général autour de toi et à l'école? Toi, que penses-tu des élèves qui ne travaillent pas à l'école ? Qui se fichent de leur réussite et qui veulent travailler très vite?

Ça dépend des fois et des fois ils disent vivement la fin d'année ça saoule, voilà

85 Que pensent tes parents de ta réussite scolaire (ou ton échec, le cas échéant) ? Est-ce qu'ils sont fiers ? Plutôt déçus ? Pourquoi ?

Euh plutôt fiers parce que j'arrive mieux en 3^{ème} qu'en 4^{ème}, je suis mieux en fait

86 Est-ce que tes parents assistent au conseil de classe ? Pourquoi ?

Oui, ils viennent

87 Est-ce que tes parents savent en quelle 3^{ème} (ou autre classe et ce que tu étudies en langue 2 +option) tu es actuellement, et dans quelle filière tu souhaites t'inscrire l'an prochain ?

Oui

88 Est-ce qu'ils comprennent le principe des filières ?

Oui

89 Est –ce que tes parents et toi vous parlez de l'école, voire du dernier livre que tu as lu à la maison, durant le repas etc.....

Heu le livre non, l'école oui

90 Est-ce que tes parents vérifient ton relevé de notes régulièrement ? Est-ce que tu leur montre souvent tes notes ou pas ?

Ouais ils regardent tout l'temps mon carnet tout l'temps ils regardent

91 Que souhaitent tes parents pour ton avenir, quel métier ils voudraient te voir exercer un jour ?

Ils m'ont de faire c'qui m'plaisait le plus

92 Comment vois-tu ta vie dans l'avenir (avec ou) sans diplôme en tant que future mère (ou père), professionnellement?

Heu je sais pas encore c'que j'veux faire

92 Quel type de diplôme ou de formation? Un CAP, un BEP, le BAC, une licence, un diplôme d'ingénieur, une grande école réputée, un concours, une formation professionnelle (infirmière, éducatrice, prof...), un métier manuel ?

J'veux juste faire une 2de générale

93 Est-ce que tu penses que l'école est obligatoire pour réussir dans la vie ?

Oui

94 Qu'est-ce que ça veut dire pour toi réussir dans la vie ? Tu peux me donner des exemples de personnes qui ont réussi dans la vie ?

Réussir à l'école heu, réussir à faire ce que tu t'es dit à la base, c'est tout

95 Est-ce que tu penses que tu mets toutes les chances de ton côté pour réussir à l'école?

Comment ça, euh ouais

Biographie et pratiques culturelles

96 Est-ce que tu sais ce que cela veut dire d'avoir deux cultures ?

Non, (j'explique).

97 Est-ce que tu penses que tu as deux cultures ?

Euh, non, une, la mienne, l'arabe,

98 Est-ce que tu penses que c'est un avantage ou non d'avoir une double culture, ou pas ?

Je sais pas

99 Toi, personnellement, tu veux qu'on te reconnaisse comme une Algérienne ou une Française ou les deux ?

Algérienne, heu, Plutôt les deux, parce que chui née ici, on a toujours parlé français et tout, j'pense c'est les deux

100 Est-ce que c'est un avantage selon toi ?

Euh ouai c'est bien

101 Y-t-il des activités culturelles qui sont organisées dans ton quartier ?
Lesquelles ?

Ouais par exemple la fête des voisins, des fois tous les membres du quartier on mange tous ensemble dehors, on fait des barbecues tout ça

102 Y a-t-il un Centre culturel dans le quartier ? Vous arrive-t-il d'y aller en famille et d'y célébrer des fêtes culturelles ou autres ?

Non, près de chez moi, là où j'habite, avec mon p'tit frère j'y étais déjà et aussi avec mes parents

103 Est-ce que tu sais ce que ça veut dire être « Beur » ?

Non (j'explique)

104 Que penses-tu de ce mot?

c'est moche

105 Est-ce que tu connais les fêtes traditionnelles de tes parents ?

Ouais l'Aïd, heu y a une fête j'ai oublié son nom c'est comme Halloween mais je sais plus comment ça s'appelle ouais c'est des p'tits enfants ils passent dans le quartier avec des bouts d'bâtons mais c'est qu'en Algérie, ouais ils font ça en Algérie à la place de Halloween et ils leur donnent des bouts d' ficelle à la fin et ils doivent l'accrocher sur le bâton et à la fin ils doivent le bruler ou ché pa quoi mais j'lais jamais fait, la fête du mouton, sinon ché pas.

106. Est-ce tu y participes ? Est-ce que ça te rend fier de pouvoir les fêter avec eux ?

Ouai parce que j'aime bien être avec mes parents et j'ai envie qu'ils soient avec moi aussi

107 Est-ce que t'aime bien aller en vacances en Algérie ? Comment ça se passe ? Tu y vas souvent ?

Ouai, j'y vais presque tous les ans parce qu'y a ma famille là-bas et ça m'fait plaisir de les voir

108 Est-ce que t'as déjà entendu parler de l'enseignement des langues et cultures d'origine : ELCO

(J'explique)

J'ai déjà étudié l'arabe dans un Centre,

109 Tu en penses quoi ?

Mais j'trouve ça bien, ça nous permet de connaître notre langue ici en France, ça nous enseigne.

μ

ENTRETIEN 12

AYLIN

PROFIL/ECHEC

5^{ème}

COLLÈGE EN PÉRIPHÉRIE STRASBOURGEOISE

2010

H) Elements biographiques

A.1) Eléments généraux concernant l'informateur

Nous allons commencer par parler un peu de toi et de ton entourage

1 Comment t'appelles-tu ?

Aylin

2 Où es-tu né(e)?

A Strasbourg Hautepierre

3 Tu habites-où actuellement?

A Lingolsheim

4 Tu as toujours habité dans cette commune, tu t'y sens bien ?

Nan à mes six ans chui venue à Lingolsheim au début j'habitais

Königshoffen quoi !

5 Est-ce que tu as une matière préférée ? Laquelle ? Pourquoi ?

Eh oui c'est les maths bein y a des calculs j'aime bien calculer

6 Est-ce qu'il y a une matière que tu n'aimes pas du tout ? Pourquoi ?

La musique, j'aime pas les notes et tout ça

7 Est-ce que tu aimes bien aller à l'école ou non ? Pourquoi ?

Eh oui, bein à la maison j'm'ennuie c'est mieux d'aller à l'école, j'ai envie de travailler

A.2.1) Eléments biographiques concernant le réseau familial

A.2.1) Mère

8 Et ta mère, elle a à peu près quel âge ?

Elle a 42 ans

9 Est-ce que tu sais où elle est née ?

En Turquie

11 Est-ce que ta mère travaille ou non ?

A la maison, c'est une secrétaire

12 Est-ce que tu sais si ta mère parle plusieurs langues ?

Euh oui elle parle plusieurs langues

13 Lesquelles ?

Elle parle le français et le turc aussi et un peu l'allemand

14 Avec qui utilise-t-elle ces différentes langues ? Dans quelles situations ?

En fait la moitié dl' a famille c'est le turc et l'autre partie d'la famille c'est le français

15 Est-ce qu'elle a une langue qu'elle préfère parler ?

Nan je sais pas, mais j'pense que c'est le turc

A.2.2) Père

16 Et ton père, il a à peu près quel âge ?

Il a 42 ans aussi

17 Et tu sais où il est né ?

En Turquie aussi

18 Est-ce que ton père travaille actuellement ?

Oui, c'est un artisan

19 Est-ce que tu sais si ton père parle plusieurs langues ?

Oui

20 Lesquelles ?

Euh bein le turc et le français aussi

21 Avec qui utilise-t-il ces différentes langues ? Dans quelles situations ?

Bein la même chose que ma maman

22 Quelle est la langue qu'il préfère parler ?

Euh j'pense aussi le turc

A.2.3) Fratrie

23 Est-ce que tu as des frères et sœurs ?

oui

24 Sont-ils plus jeunes ou plus âgés ?

Bein mon p'tit frère il est plus jeune et ma grande sœur elle est plus grande

25 Est-ce qu'ils font encore des études ou ils travaillent ?

Ma grande sœur elle fait des études et mon ptit frère il a deux ans

26 Est-ce que tu sais quelles langues ta sœur et ton frère savaient parler en arrivant à l'école maternelle ?

La 1^{ère} section ? Bein c'était le turc en premier et mon ptit frère de deux ans il parle que le turc

A.2.4) Grands-parents

27 Est-ce que tu as encore des grands-parents maternels et/ou paternels?

Oui, j'ai deux grands-mères et un grand-père

28 Si c'est le cas, où habitent-ils?

Ils habitent en France

29 Tes grands-parents te parlent en quelle(s) langue(s) ?

En turc

30 Entre eux ils se parlent en quelle(s) langue(s) ?

En turc

31 Et avec tes parents, ils parlent en quelle(s) langue(s) ?

En turc

32 Est-ce que tu les vois régulièrement ?

Euh oui, presque tous les jours, ils habitent en bas de la maison

A.3 Compréhension des habits

Parlons un peu de tes loisirs

33 Qu'est-ce que tu aimes faire durant tes loisirs ? (sport, musique, cinéma, lecture...internet, télé, ou autre).

J'aime bien faire du sport et l'ordinateur

34 Est-ce qu'il t'arrive de lire parfois ?

Parfois

35 Quel type de livres ? En quelles langues ? Dans quelle type de bibliothèque vas-tu les chercher (CDI, LIBRAIRIE, AUTRE?) ?

J'aime bien sciences fictions, j'les cherche en ville, c'est en français

36 Tu te souviens du premier livre que tu as acheté ou que tu as lu ?
Lequel ?

Euh ouais c'était la veille ou j'allais à l'école c'était « Corentin va à l'école »

37 Aimes-tu lire ?

Nan pas trop

38 Est-ce que tu lis parfois des journaux ou magazines ?

Des magazines

39 Est-ce que tu lis parfois des revues, de magazines ou d'articles sur Internet ?

Euh oui les actualités

40 Est-ce que tes frères et sœurs lisent aussi ? Est-ce qu'ils t'encouragent à lire ou non ?

Euh oui ma grande sœur elle lit beaucoup, ma sœur elle m'encourage beaucoup, elle m'emprunte des livres à la bibliothèque

41 Que pensent ta famille et ton entourage des livres en français, en arabe/(ou en d'autres langues que tu empruntes (si tu les empruntes): est-ce qu'ils sont d'accord ou pas ? Ont-ils un avis à ce sujet ?

Bein ils m'incitent à lire en fait et ils trouvent que c'est bien pour ma culture générale

42 Est-ce qu'il t'arrive de visiter des sites Internet turcs, lesquels ?

Euh nan

43 Et tes mails, sms, tu les écris en quelle langue ?

En français

44 T'arrive-t-il de les écrire dans une autre langue que la langue française ?

Bein les deux en turc ou en français

45 Fais-tu des mélanges parfois ?

Oh oui, beaucoup, bein par exemple les chiffres quand j'veux écrire les chiffres en lettres et bein je confonds par exemple au lieu d'écrire, mais c'est plutôt, mais ché pas en fait en anglais j'confonds un peu beaucoup, j'dis en turc les autres chiffres

46 Les profs disent souvent que les sms ça pose des problèmes de français, est-ce que t'es d'accord ?

Nan, chui pas d'accord, bein on écrit comme on veut c'est bon, fein, faut pas trop faire de fautes d'orthographe, c'est bon tant qu'on est pas en cours !

47 Tes parents ça leur arrive d'envoyer des sms ou pas ?

Nan

48 Est-ce qu'il t'arrive fréquemment de regarder les programmes paraboliques en langue arabe, anglaise, allemande ou autre (ou en d'autres langues) ? Comprends-tu ce qui se dit ?

Euh turc mais pas anglais, allemand, euh voilà des films, des actualités tout ça, j'comprends tout

49 Est-ce qu'il t'arrive d'écouter des stations de radio autres que les stations françaises ? Si oui lesquelles ? Si non, pourquoi ?

Nan

I) Biographie linguistique et pratiques da langues

B.1) Eléments biographiques concernant l'informateur

On va parler maintenant de toi, de ton entourage et de la manière dont vous utilisez les langues.

50 Quelle est la 1^{ère} langue que t'a su parler quand t'est arrivé à l'école ?

Le turc

51 Est-ce que tu sais ce que veut dire qu'une langue maternelle ?

C'est pas la première langue qu'on apprend ?

52 Selon toi, quelle est ta langue maternelle ?

Le turc

53 Et tes parents lorsqu'ils se parlent entre eux ils utilisent quoi comme langue ?

Le turc

54 Est-ce que ça t'énerve parfois quand tu les entends parler turc ou français ? Si oui pourquoi ?

Nan ça m'fait rire

55 A la maison ton père et ta mère te parlent en quelle(s) langue(s) ?

Le turc

56 Et toi tu réponds en quelle(s) langue (s) ?

Parfois en turc parfois en français

57 Lorsque tu es très énervé(e), tu parles en quelle langue ?

En français

58 Tu parles quelle langue pendant la récré avec tes amis ?

En français mais parfois j'mélange ya des mots sans faire exprès j'les dis en turc, des fois ça vient pas tout de suite les mots français alors j'les dis en turc

59 Que représente la langue turque pour toi (si pas de réponse choisir) ? La culture/l'identité/la religion, une belle langue, une chose étrangère, une chose vue positivement ou négativement ? Rien.

Bein ché pas c'est mon origine (je propose puis réponse), c'est ma culture

60 Que pense ta famille, ton entourage, les voisins, les profs les copains.... de cette langue ?

Oh je sais pas

61 Pendant les cours de LV1/LV2 en quelle langue traduis-tu naturellement?

Bein en fait quand y a un nombre ça vient pas tout de suite à l'idée pour la date par exemple pour dire « Monday » par exemple bein ya un mot turc qui m'sort de la bouche sans faire exprès, après quand je relis j'men rappelle et je réécris, mais je traduis en français naturellement

62 Tu penses que ton français est plutôt bon, moyen, pas très bon, autre ?

Moyen

63 En quelle langue fais-tu le récit de ce qui se passe à l'école à tes parents ?

En français

64 Est-ce qu'il t'arrive d'avoir honte de parler turc à l'extérieur, devant les gens, voire même d'entendre parler cette langue par autrui ?

Quand même un peu, bein ce n'est pas l'même accent tout ça ché pas

65 Est-ce qu'il t'arrive parfois d'inventer des mots nouveaux ? lesquels ?

Ah nan

66 Est-ce que tu préfères parler le français ou le turc (ou une autre langue) ?

Les deux

67 Qu'est-ce qui te sembles le plus difficile à apprendre : le turc ou le français ?

Le français, bein la grammaire c'est plus dur

68 Qu'est-ce que tu connais comme mots en turc ?

Bein y en a tous plein la table « masa », porte « kabo » fenêtre « jam »

69 Est-ce que tu sais lire et écrire le turc ? Si non aimerais-tu l'apprendre, pourquoi ?

oui

70. Que représente cette langue pour toi ? (si pas de réponse choisir) toute ton histoire, ta vie, tes origines, celles de tes parents ? Autre.

Mes origines

71 Est-ce que tu penses que c'est important d'écrire et lire le français et le turc ?

Oui quand même parce que c'est là où on habite c'est quand même important et le turc pour la famille

72 Est-ce que tu penses que c'est bien de parler plusieurs langues ?

Oui c'est bien

73 On dit souvent aujourd'hui que c'est un avantage de parler au moins deux langues, qu'est-ce que tu en penses ?

Oui je trouve que c'est vrai comme ça la on sait où on va, on sait plusieurs langues, on n'a pas besoin d'eux

74 Tout le monde dit que l'anglais c'est une langue internationale, tu penses qu'elle est plus importante que le turc ou le français ?

Bein si on y va pas, moi j'trouve que l'turc ou le français c'est quand même plus important

75 est-ce que tu sais ce que veut dire « être bilingue » ?

Oui, avoir deux langues

76 est-ce que tu penses être bilingue ?

Euh, bein oui quand même parce que je sais le turc et le français écrire et lire

77. Est-ce qu'il t'arrive de t'emmêler les pédales avec toutes les langues que tu connais ?

Ah oui, bein mes grands-parents en fait parfois j'veux parler en turc parfois y a des mots français qu'ils ne comprennent pas, je cherche pendant une heure..

78 Est-ce qu'il t'arrive d'expliquer un mot (ou expression) français à tes parents

Nan ils comprennent tout

Tu réfléchis quotidiennement en quelle (s) langue(s) ?

En français

79 Quelle (s) langue(s) aimerais-tu transmettre à tes enfants ?

Euh bain le turc et le français mais le turc d'abord

80 Dans quelle (s) langue (s) t'exprimes-tu en Turquie quand tu vas en vacances?

Le turc

81 Si tu avais eu l'opportunité de prendre le turc en LV1 au collège, est-ce que tu l'aurais choisi ? Pourquoi ?

Nan j'pense pas, bein j'ai déjà assez d'turc à la maison

C Statuts et stratégies d'apprenants

81 Que représente l'école pour toi : le laisser choisir (puis lui proposer ce panel si pas de réponse?) réponse :

La culture/ le passeport pour la réussite/ les copains/ la modernité/ la liberté/
l'ennui/ Une perte de temps ? (autres?)

**Bein quelque chose qui est important plus tard quand on aura un métier
c'est quand même important, (propositions du dessus) c'est l'passeport
pour la réussite**

82 Est-ce qu'à ton avis c'est important de réussir à l'école, ou pas ?
Pourquoi ?

Oui pour l'avenir

83 Comment est perçue la réussite ou l'échec scolaire en général autour
de toi et à l'école? Toi, que penses-tu des élèves qui ne travaillent pas à
l'école ? Qui se fichent de leur réussite et qui veulent travailler très vite?

**Moi j'pense qui s'en fichent un peu quand même hein, y en a ils s'en
fichent, y en a ils sont à fond dedans**

84 Que pensent tes parents de ta réussite scolaire (ou ton échec, le cas
échéant) ? Est-ce qu'ils sont fiers ? Plutôt déçus ? Pourquoi ?

Ils pensent que c'est bien, ils sont fiers

85 Est-ce que tes parents assistent au conseil de classe ? Pourquoi ?

Euh oui, juste une fois

86 Est-ce que tes parents ou tes frères et sœurs t'aident à faire tes
devoirs ?

**Quand je n'arrive vraiment pas j'demande à ma sœur parfois
elle m'aide parfois elle m'aide pas**

87 Est-ce que tes parents savent en quelle 3^{ème} (ou autre classe et ce que tu étudies en langue 2 +option) tu es actuellement, et dans quelle filière tu souhaites t'inscrire l'an prochain ?

Oui

88 Est-ce qu'ils comprennent le principe des filières ?

Ils comprennent

89 Est-ce que tes parents et toi vous parlez de l'école, voire du dernier livre que tu as lu à la maison, durant le repas etc.....

C'est pas du dernier livre qu'on a lu mais un peu quand même

90 Est-ce que tes parents vérifient ton relevé de notes régulièrement ? Est-ce que tu leur montre souvent tes notes ou pas ?

Euh, non ils le vérifient pas, je montre parfois les notes, ça dépend lesquelles

91 Que souhaitent tes parents pour ton avenir, quel métier ils voudraient te voir exercer un jour ?

Euh médecin

92 Comment vois-tu ta vie dans l'avenir (avec ou) sans diplôme en tant que future mère (ou père), professionnellement?

Avec un diplôme

93 Quel type de diplôme ou de formation? Un CAP, un BEP, le BAC, une licence, un diplôme d'ingénieur, une grande école réputée, un concours, une formation professionnelle (infirmière, éducatrice, prof...), un métier manuel ?

Des études, mais pas trop longues, moyens quoi !

94 Est-ce que tu penses que l'école est obligatoire pour réussir dans la vie ?

Euh oui, enfin, oui quand même, parce que plus on va à l'école, plus on va loin, et plus on gagne plus d'argent

95 Qu'est-ce que ça veut dire pour toi réussir dans la vie ? Tu peux me donner des exemples de personnes qui ont réussi dans la vie ?

Bein avoir un diplôme et travailler, ma famille a réussi, ma tante qui est infirmière, sinon je sais pas trop, être actrice !

96 Est-ce que tu penses que tu mets toutes les chances de ton côté pour réussir à l'école ?

Mmm ouais ça dépend, ouais quand même si.

Biographie et pratiques culturelles

97 Est-ce que tu sais ce que cela veut dire d'avoir deux cultures ?

Avoir 2 langues nan, je sais pas ?

98 Est-ce que tu penses que tu as deux cultures ?

Une culture

99 Est-ce que tu penses que c'est un avantage ou non d'avoir une double culture, ou pas ?

Nan

100 Toi, personnellement, tu veux qu'on te reconnaisse comme un turque, une Française ou les deux ?

Quand même turque !

101 Est-ce que c'est un avantage selon toi ?

nan

102 Y-t-il des activités culturelles qui sont organisées dans ton quartier ?
Lesquelles ?

Nan, si les mariages mais à part ça ?

103 Est-ce que tu connais les fêtes traditionnelles de tes parents ?

Ça compte l'Aïd et tout ça ?? Toutes les fêtes musulmanes en fait, les mariages.

104. Est-ce tu y participes ? Est-ce que ça te rend fier de pouvoir les fêter avec eux ?

Euh oui

105 Est-ce que t'aime bien aller en vacances en Turquie ? Comment ça se passe ? Tu y vas souvent ?

Euh ouai, chui allée que deux fois en fait, à 8 ans et à 6ans !!

106 Est-ce que t'as déjà entendu parler de l'enseignement des langues et cultures d'origine : ELCO

(J'explique), non !

107 Tu en penses quoi ?

Bein c'est bien pour exercer un peu sa langue..

ENTRETIEN 13

WASSILA 3^{ème}

PROFIL/ECHEC COLLÈGE EN PÉRIPHÉRIE STRASBOURGEOISE 2010

Elements biographiques

A.1) Eléments généraux concernant l'informateur

Nous allons commencer par parler un peu de toi et de ton entourage

1 Comment t'appelles-tu ?

Wassila

2 Où es-tu né(e)?

A Angers en Maine et Loire

3 Tu habites-où actuellement?

À Lingolsheim !

4 Tu as toujours habité dans cette commune, tu t'y sens bien ?

Oui !

5 Est-ce que tu as une matière préférée ? Laquelle ? Pourquoi ?

Ouai la technologie parce que j'mens sens bien, c'construis des trucs et comment dire, ça m'passionne quoi !

6 Est-ce qu'il y a une matière que tu n'aimes pas du tout ? Pourquoi ?

Les mathématiques parce que c'est difficile les calculs, genre j'mens sors pas bien parce que des fois y a des trucs que j'comprends parce qu'ils sont trop difficiles quoi !

7 Est-ce que tu aimes bien aller à l'école ou non ? Pourquoi ?

Oui j'ai bien aller à l'école pour apprendre pour découvrir de nouvelles choses quoi

A.2.1) Eléments biographiques concernant le réseau familial

A.2.1) Mère

8 Et ta mère, elle a à peu près quel âge ?

37 ans

9 Est-ce que tu sais où elle est née ?

En Algérie

10 Est-ce que ta mère travaille ou non ?

Dans une école, elle aide les enfants

11 Est-ce que tu sais si ta mère parle plusieurs langues ?

Oui !

12 Lesquelles ?

L'arabe et le français

13 Avec qui utilise-t-elle ces différentes langues ? Dans quelles situations ?

Avec moi mon père et mes frères, le français elle l'utilise avec moi ou les personnes avec qui elle travaille, quelle voit dehors !

14 Est-ce qu'elle a une langue qu'elle préfère parler ?

Non j'pense pas, elle aime les deux langues !

A.2.2) Père

15. Et ton père, il a à peu près quel âge ?

Il a 41 ans

16 Et tu sais où il est né ?

Il est né en Algérie

17 Est-ce que ton père travaille actuellement ?

Il est maçon !

18 Est-ce que tu sais si ton père parle plusieurs langues ?

Il parle français et l'arabe !

19 Avec qui utilise-t-il ces différentes langues ? Dans quelles situations ?

Il utilise l'arabe avec nous et avec ma mère et le français il l'utilise au travail avec les gens de l'extérieur !

20 Quelle est la langue qu'il préfère parler ?

Les deux

A.2.3) Fratrie

21 Est-ce que tu as des frères et sœurs ?

oh la j'ai cinq frères et sœurs

23 Sont-ils plus jeunes ou plus âgés ?

Ils sont plus jeunes

24 Est-ce qu'ils font encore des études ou ils travaillent ?

Donc y en un qui est la maternelle, un qui est en primaire, deux à la maison (bébés) et moi au collègue !

25 Est-ce que tu sais quelles langues ta sœur/ton frère savaient parler en arrivant à l'école maternelle ?

L'arabe, un p'tit peu l'français mais ils mélangeaient quoi !

26 Est-ce qu'il vous arrive de faire les devoirs ensemble?

Nan, chacun seul

A.2.4) Grands-parents

27 Est-ce que tu as encore des grands-parents maternels et/ou paternels?

Oui, maternels

28 Si c'est le cas, où habitent-ils?

Ils habitent en France

29 Tes grands-parents te parlent en quelle(s) langue(s) ?

Ils me parlent en français, en arabe parfois

30 Entre eux ils se parlent en quelle(s) langue(s) ?

Arabe !

31 Et avec tes parents, ils parlent en quelle(s) langue(s) ?

en arabe, de temps en temps en français, en fait ils mélangent quoi

32 Est-ce que tu les vois régulièrement ?

Non pas souvent ça dépend !

A.3 Compréhension des habits

Parlons un peu de tes loisirs

33 Qu'est-ce que tu aimes faire durant tes loisirs ? (sport, musique, cinéma, lecture...internet, télé, ou autre).

Faire du vélo !

34 Est-ce qu'il t'arrive de lire parfois ?

Nan !

35 Tu te souviens du premier livre que tu as acheté ou que tu as lu ?
Lequel ?

Non

36 Aimes-tu lire ?

non

37 Est-ce que tu lis parfois des journaux ou magazines ?

Oui, « Public » c'est pour voir les Stars c'qui leur arrive quoi !

38 Est-ce que tes frères et sœurs lisent aussi ? Est-ce qu'ils t'encouragent à lire ou non ?

Oui, toujours des p'tits livres pour enfants quoi !

39 Que pensent ta famille et ton entourage des livres en français, en arabe/(ou en d'autres langues que tu empruntes (si tu les empruntes): est-ce qu'ils sont d'accord ou pas ? Ont-ils un avis à ce sujet ?

Ils trouvent que c'est bien parce que après on peut savoir plus de choses quoi, savoir mieux lire, mieux écrire, comment, genre au lieu d'douter sur des mots comment les écrire, après on sait comment les écrire quoi!

40 Est-ce qu'il t'arrive de visiter des sites Internet arabes, lesquels ?

nan

41 Et tes mails, sms, tu les écris en quelle langue ?

Non

42 T'arrive-t-il de les écrire dans une autre langue que la langue française ?

non

43 Fais-tu des mélanges parfois ?

non

44 Les profs disent souvent que les sms ça pose des problèmes de français, est-ce que t'es d'accord ?

Non parce que les sms c'est tout seul et puis l'école c'est tout seul quoi !

45 Tes parents ça leur arrive d'envoyer des sms ou pas ?

non

46 Est-ce qu'il t'arrive fréquemment de regarder les programmes paraboliques en langue arabe, anglaise, allemande ou autre (ou en d'autres langues) ? Comprends-tu ce qui se dit ?

Oui, égyptien, des séries, oui j'comprends tout ouais parce que ma mère depuis que chui ptite elle m'expliquait donc maintenant j'comprends tout !

47 Est-ce qu'il t'arrive d'écouter des stations de radio autres que les stations françaises ? Si oui lesquelles ? Si non, pourquoi?

non

J) Biographie linguistique et pratiques da langues

B.1) Eléments biographiques concernant l'informateur

On va parler maintenant de toi, de ton entourage et de la manière dont vous utilisez les langues.

48 Quelle est la 1^{ère} langue que t'a su parler quand t'est arrivé à l'école ?

Le français

49 Est-ce que tu sais ce que veut dire qu'une langue maternelle ?

non

50 Selon toi, quelle est ta langue maternelle?

Le français, parce que c'est la 1^{ère} langue qu'ils m'ont transmise

51 Et tes parents lorsqu'ils se parlent entre eux ils utilisent quoi comme langue ?

L'arabe, en fait j'vis avec mon beau-père, mon vrai père j'le connais pas beaucoup, il vit en France, mais mon beau-père est né ici mais mon père est né en Algérie quoi !

52 Est-ce que ça t'énerve parfois quand tu les entends parler arabe ou français ? Si oui pourquoi ?

Nan, parce que j'ai l'habitude

53 A la maison ton père et ta mère te parlent en quelle(s) langue(s) ?

En français

54 Et toi tu réponds en quelle(s) langue (s) ?

Un p'tit peu de français et un p'tit peu d'arabe, genre j'les mélange, des fois j'parle complètement en français et des fois complètement en arabe, ça dépend de c'quelle a envie d'me dire quoi !

55 Lorsque tu es très énervé(e), tu parles en quelle langue ?

En français

56 Tu parles quelle langue pendant la récré avec tes amis ?

En français

57 Que représente la langue arabe pour toi (si pas de réponse choisir) ? La culture/l'identité/la religion, une belle langue, une chose étrangère, une chose vue positivement ou négativement ? Rien.

58 Que pense ta famille, ton entourage, les voisins, les profs les copains.... de cette langue ?

Mon pays, mes origines, ma religion. Mon entourage il trouve que c'est bien parce que c'est ce que moi j'aime, ça leur pose pas d'problèmes mais les profs ça leur pose des problèmes parce qu'ils

disent que comme on est en France on doit parler français et on doit pas parler l'arabe, c'ta dire des fois on parle arabe devant les profs et ils sont pas d'accord et ils disent que, c'est juste des ptits mots qu'on veut pas qu'ils les entende, ils disent que comme on est dans un pays français donc on parle français, ils disent que le collège où vous êtes on a pas le droit de parler des autres langues que le français, et les autres qu'ils nous apprennent les profs quoi et à part ça vous n'avez pas l'droit d'parler l'arabe quoi et nous on trouve ça pas juste parce que euh des fois les profs ils parlent l'alsacien comme ça et nous on leur dit rien quoi, et puis nous ils nous laissent pas parler arabe, donc euh, voilà !

60 Pendant les cours de LV1/LV2 en quelle langue traduis-tu naturellement?

En français

61 Tu penses que ton français est plutôt bon, moyen, pas très bon, autre ?

Bon, parce que j'le parle souvent et comme j'le parle souvent j'ai tout de suite l'habitude d'sortir les mots pour aller plus vite quoi que si ça aurait été une autre langue comme l'allemand ou l'anglais quoi !

62 En quelle langue fais-tu le récit de ce qui se passe à l'école à tes parents ?

En arabe

63 Est-ce qu'il t'arrive d'avoir honte de parler l'arabe à l'extérieur, devant les gens, voire même d'entendre parler cette langue par autrui ?

Euh oui parfois avec des copines qui sont d'la même nationalité que moi quoi, nan c'est pas une honte de parler une langue, c'est naturel !

64 Est-ce qu'il t'arrive parfois d'inventer des mots nouveaux ? Lesquels ?

Nan !

65 Est-ce que tu préfères parler le français ou l'arabe (ou une autre langue) ?

L'arabe, c'est pas comme le français, j'préfère plus l'arabe parce que c'est plus euh, che pas comment expliquer, j'aime bien comment c'est

dit, la structure de l'arabe quoi, par contre pour écrire c'est pas mon truc quoi !

66 Qu'est-ce qui te semble le plus difficile à apprendre : l'arabe ou le français ?

Le français, ché pas pourquoi, c'est plus difficile que l'arabe c'est un truc que nos parents ils nous l'ont appris eux-mêmes c'est naturel, alors que l'arabe c'est un truc qu'on apprend à l'école !

67 Qu'est-ce que tu connais comme mots en arabe ?

La table « tabla », les chaises « kursi », le mur (c'est l'informateur qui propose) le mur j'connais pas « el hait », la porte « el bab »

68 Est-ce que tu sais lire et écrire l'arabe ? Si non aimerais-tu l'apprendre, pourquoi ?

Nan, j'aimerais pas apprendre, j'ai déjà essayer de, genre j'ai déjà essayer de le lire mais j'arrive pas parce qu'y a des lettres qui changent de forme donc après on se souvient plus, des fois on s'trompe avec des autres lettres donc euh c'est un peu, mais c'est moins difficile que le français quand même !

69 Est-ce que tu penses que c'est important d'écrire et lire le français et l'arabe ?

Le français oui, mais l'arabe, non, parce que vu qu'on vit en France c'est avec le français qu'on va pouvoir plus travailler qu'avec l'arabe, l'arabe c'est plus du côté des parents, la famille tout ca, alors que le français c'est tout c'est dans la vie complète quoi, le travail !

70 Est-ce que tu penses que c'est bien de parler plusieurs langues ?

Le français, parce que c'est la langue que j'utiliserai toute ma vie quoi

71 On dit souvent aujourd'hui que c'est un avantage de parler au moins deux langues, qu'est-ce que tu en penses ?

Oui c'est bien, avec deux langues on peut aussi faire plein d'choses, si on veut travailler dans des métiers où y a plusieurs langues ou encore des langues qu'on a appris de nos parents !

72 Tout le monde dit que l'anglais c'est une langue internationale, tu penses qu'elle est plus importante que l'arabe ?

Non, j'pense pas parce que l'anglais c'est une langue internationale mais l'arabe aussi, c'est parlé partout, y a pleins de personnes qui parlent que l'arabe quoi, y a de plus en plus d'arabes donc heu c'est aussi une langue internationale l'arabe, c'est pas que l'anglais, ça commence à être moins international que l'arabe quoi

73 est-ce que tu sais ce que veux dire « être bilingue » ?

Oui, parler plusieurs langues !

74 est-ce que tu penses être bilingue ?

Oui, parce que j'parle le français et l'arabe

75 est-ce qu'il t'arrive de t'emmêler les pédales avec toutes les langues que tu connais ?

Non

76 Est-ce qu'il t'arrive d'expliquer un mot (ou expression) français à tes parents

Non,

77 Quelle (s) langue(s) aimerais-tu transmettre à tes enfants ?

L'arabe, parce que c'est une langue originaire parce que si mes enfants ils sont de moi, j'voudrais qu'ils soient de mes origines, de moi quoi, j'veux pas qu'ils ressemblent, il faut qu'ils soient comme moi, ils travaillent comme moi, j'veux pas qu'mes enfants ils soient un côté quoi mais qu'il soient pas comme moi quoi, j'veux pas qui ressemblent à quelqu'un d'autre

et pas à moi, c'est à moi donc c'est un truc que j'aimerais qui ressemble à moi quoi !

78 Dans quelle (s) langue (s) t'exprimes-tu en Algérie ou Maroc quand tu vas en vacances?

Que l'arabe

79 Si tu avais eu l'opportunité de prendre l'arabe en LV1 au collège, est-ce que tu l'aurais choisi ? Pourquoi ?

Ouais bein pour continuer à parler l'arabe, mieux le connaître !

C Statuts et stratégies d'apprenants

C.1 Généralités

80. Que représente l'école pour toi : le laisser choisir (puis lui proposer ce panel si pas de réponse?) réponse :

La culture/ le passeport pour la réussite/ les copains/ la modernité/ la liberté/ l'ennui/ Une perte de temps ? (autres?)

Un lieu d'apprentissage, un lieu de découverte !

81 Est-ce qu'à ton avis c'est important de réussir à l'école, ou pas ? Pourquoi ?

Bein oui, sinon on s'retrouve sans travail, sans logement, on peut pas travailler, on peut pas s'loger, on s'retrouve dans la rue et après comment dira ça, c'est pas un acte de discrimination, c'est genre après on s'retrouve dans la rue, les gens ils disent, bon bein regardez ceux là, ils viennent d'un pays étranger, voilà comment ils sont, ils sont venus pour faire ça et ça mais c'est pas nous, c'est nos parents qui sont venus, on est nés ici, mais on a pas voulu travailler à l'école donc c'est

normal, mais à l'école on peut pas avoir un futur quoi, sans l'école on peut pas avoir une vie quoi !

82 Comment est perçue la réussite ou l'échec scolaire en général autour de toi et à l'école? Toi, que penses-tu des élèves qui ne travaillent pas à l'école ? Qui se fichent de leur réussite et qui veulent travailler très vite?

Quand ils disent que c'est bien, j'me dis quelque part qu'ils ont raison parce qu'ils veulent réussir quoi !alors que quand ils disent que c'est nul c'est ptet parce que c'est pareil pour eux ou parce qu'ils n'aiment pas ça ou ptet qu'ils veulent tout de suite travailler ou des trucs comme ça !

83 Que pensent tes parents de ta réussite scolaire (ou ton échec, le cas échéant) ? Est-ce qu'ils sont fiers ? Plutôt déçus ? Pourquoi ?

Fiers, ils veulent que j'réussisse plus tard, que j'me retrouve pas dans la galère, que j'ai un logement que j'travaille, que j'ai des enfants, que je vis bien quoi, que j'ai un bon avenir, que d'être en échec, parce qu'après il s' sentiront mal et ils vont s'dire qu'ils ont pas fait leur travail quoi, en tant qu'parents quoi, ils ont pas montré le bon exemple à leurs enfants qui faut travailler pour avoir un bon travail, faire c'qui faut

84 Est-ce que tes parents assistent au conseil de classe ? Pourquoi ?

ouai

85 Est-ce que tes parents ou tes frères et sœurs t'aident à faire tes devoirs ?

Non, parce qui comprennent pas beaucoup comme j'vis pas avec mon père, lui il pourrait m'expliquer mais ma mère, nan elle a arrêté l'école jeune donc elle peut pas, elle sait pas c'que j'fais quoi, ça a changé donc elle sait pas

86 Est-ce que tes parents savent en quelle 3^{ème} (ou autre classe et ce que tu étudies en langue 2 +option) tu es actuellement, et dans quelle filière tu souhaites t'inscrire l'an prochain ?

Ouai, BEP Sanitaire et social !

87 Est-ce qu'ils comprennent le principe des filières ?

Ouai !

88 Est-ce que tes parents et toi vous parlez de l'école, voire du dernier livre que tu as lu à la maison, durant le repas etc.....

Ou !

89 Est-ce que tes parents vérifient ton relevé de notes régulièrement ? Est-ce que tu leur montre souvent tes notes ou pas ?

Oui tous les soirs !

90 Que souhaitent tes parents pour ton avenir, quel métier ils voudraient te voir exercer un jour ?

Médecin !

91 Comment vois-tu ta vie dans l'avenir (avec ou) sans diplôme en tant que future mère (ou père), professionnellement?

Ouai faut faire un BEP trois ans sanitaire et social et BTS diététique de 2 ans, après on passe un concours, ensuite on rentre euh, on peut choisir dans un hôpital dans une école et tout, on commence à travailler et après on peut ouvrir notre propre bureau quoi !

92 Est-ce que tu penses que l'école est obligatoire pour réussir dans la vie ?

Ouai !

93. Qu'est-ce que ça veut dire pour toi réussir dans la vie ? Tu peux me donner des exemples de personnes qui ont réussi dans la vie ?

C'est avoir un futur, c'est que j'ai fait c'que je voulais quoi, ce que j'voulais faire, avoir le travail que je veux, pas le travail que j'nai pas souhaité quoi, et rendre mes parents fiers quoi, pas comme eux ils sont étrangers, bon ils ont quand même un travail mais c'est pas, c'est un travail imposé, c'est pas un travail qu'ils ont voulu, donc euh moi j'aimerais bien faire mieux qu'eux, parce que si j'le fais c'est comme si mes parents l'ont fait quoi ! Mes tantes, elles ont toutes fait des études générales et elles ont toutes fait de la médecine en Algérie !

94 Est-ce que tu penses que tu mets toutes les chances de ton côté pour réussir à l'école?

Nan, si j'aurais bossé plus, si j'aurais écouté mes parents quand ils m'ont dit « travailles ! » au lieu de sortir euh faire les conneries dehors j'aurais ptet pu plus y arriver quoi ! Mais chui quand même contente parce que j'pensais pas moi qu'en 3^{ème} j'allais être comme ça que j'allais être acceptée, pour le conseil de classe ils ont dit positif !

Biographie et pratiques culturelles

95 Est-ce que tu sais ce que cela veut dire d'avoir deux cultures ?

Oui, deux religions, des origines, un truc comme ça

96 Est-ce que tu penses que tu as deux cultures ?

Une la culture arabe

97. Est-ce que tu penses que c'est un avantage ou non d'avoir une double culture, ou pas ?

Nan, ça sert à rien une culture ça suffit, une culture pour moi c'est pas quelque chose qui m'servira plus tard, une culture c'est pour suivre c'que les parents font quoi, après Noël tout ça c'est pour faire émerveiller les enfants quoi, nous à notre âge c'est fini, alors que dans ma culture à moi, faire des fêtes tout ça manger un bon plat ça j'aime bien, c'est un bon moment qu'on est en famille !

98 Toi, personnellement, tu veux qu'on te reconnaisse comme un Algérien ou un Français ou les deux ?

Les deux, nan, une Algérienne, parce que j'aime bien être algérienne, parce que j'aime pas qu'on dise que chui française, che pas j'aime pas, j'me sens pas moi, c'est comme si j'le faisais pour quelqu'un d'autre pas pour moi, quand j'dis que chui française et que jle suis pas, c'est comme pour dire aux gens « *vous inquiétez pas chui Française* » alors

que moi j'veux dire que chui Algérienne, pour que les gens y m'prennent comme je suis quoi, pas qui m'acceptent comme j'le suis pas !

99 Est-ce que c'est un avantage selon toi ?

Nan !

100 Y-t-il des activités culturelles qui sont organisées dans ton quartier ?
Lesquelles ?

Nan !

101 Y a-t-il un Centre culturel dans le quartier ? Vous arrive-t-il d'y aller en famille et d'y célébrer des fêtes culturelles ou autres

Oui, mais les fêtes on les célèbre la maison !

102 Est-ce que tu sais ce que ça veut dire être « Beur » ?

Nan, elle est pas bien? (j'explique), bein...J'trouve que c'est bizarre.

103 Que penses-tu de ce mot?

Il est pas bien, ça choque, j'veux qu'on m'dise que chui arabe et pas beurette, parce que beurette c'est quand j'entends ce mot on dirait que ça veut dire « oh toi t'es une étrangère quoi ! », « t'es pas fr...t'es pas une fille normale quoi », pour les gens être étrangère on dirait qu'on va leur faire du mal ou qu'on va leur voler leur truc ou on va leur voler leur métier leur pays et tout, alors que nous on veut juste vivre ici, c'est tout. Mais je n'aimerais pas qu'on m'appelle beurette c'est comme si on m'disait « oh toi l'étrangère ! Quoi »

104 Est-ce que tu connais les fêtes traditionnelles de tes parents ?

Oui, l'Aïd, le ramadan, euh la naissance du prophète, c'est tout j'crois !

105 Est-ce que tu y participes ? Est-ce que ça te rend fier de pouvoir les fêter avec eux ?

Oui, oui c'est par respect vers ma religion, c'est que je suis dans ma religion, alors que si j'les fêtais pas ça servirait à rien que chui arabe quoi !

106 Est-ce que t'aime bien aller en vacances en Algérie ? Comment ça se passe ? Tu y vas souvent ?

Ouai pour voir ma famille, j'y vais tous les ans !

107 Est-ce que t'as déjà entendu parler de l'enseignement des langues et cultures d'origine : ELCO

Nan, (j'explique)

108 Tu en penses quoi ?

Bein c'est bien parce qu'y a certains parents ils peuvent pas transmettre tout à leurs enfants, parce que c'est pas facile aussi de transmettre une langue euh, de leur apprendre à écrire à lire et tout donc vu que c'est des profs et si en plus ils viennent d'Algérie c'est mieux, ça peut aider les parents.

ENTRETIEN 14
YASMIN 6^{ème}
PROFIL / ECHEC
COLLÈGE EN PÉRIPHÉRIE STRASBOURGEOISE

2010

K) Éléments biographiques

A.1) Éléments généraux concernant l'informateur

Nous allons commencer par parler un peu de toi et de ton entourage

1 Comment t'appelles-tu ?

YASMIN

2 Où es-tu né(e)?

A Entzheim

3 Tu habites-où actuellement?

**J'habitais d'abord à la meinau et comme mon frère est venu au monde
On a déménagé à Lingolsheim**

4 Tu as toujours habité dans cette commune, tu t'y sens bien ?

Oui mais bof, bein par rapport aux copines heu c'est dur de trouver des copines heu bien polies tout ça, voilà quoi, Lingolsheim c'est quand même un quartier qui est pas bien quoi, y a trop de problèmes d'histoires, de bagarres, voilà et les gens ils sont effrontés et les élèves quoi et donc c'est dur de trouver des gens au même niveau.

5 Est-ce que tu as une matière préférée ? Laquelle ? Pourquoi ?

Heu la musique, bein depusi que chui toute petite, je chante, je danse et j'aime beaucoup la musique parce que en fait c'est dû à la famille, on a beaucoup d'oncles et tantes qui aiment la musique, le grand-père il chante, mon oncle il fait de l'orgue, mes tantes y a 2 tantes j'crois qui font d'la batterie, voilà quoi !

6 Est-ce qu'il y a une matière que tu n'aimes pas du tout ? Pourquoi ?

Les maths, j'aime pas trop les maths parce que ça m'fait trop mal à la tête d'entendre des trucs bizarres là genre « e prime » (à vérifier) et tout ça là, c'est pas trop mon gout.

7 Est-ce que tu aimes bien aller à l'école ou non ? Pourquoi ?

Oui, parce que j'me dis des fois si déjà j'y vais autant travailler et heu j'aime aller à l'école parce que on apprend et j'aime beaucoup savoir plein d'choses, chui curieuse, donc voilà c'est pour savoir plein d'choses, parce qu'ils m'font savoir plein d'choses les profs

A.2.1) Eléments biographiques concernant le réseau familial

A.2.1) Mère

8 Et ta mère, elle a à peu près quel âge ?

Oh la la je ne retiens jamais l'âge, la 30 aine comme ça

9 Est-ce que tu sais où elle est née ?

En Turquie

10 Est-ce que ta mère travaille ou non ?

Dans la vente à Eurodif

11 Est-ce que tu sais si ta mère parle plusieurs langues ?

L'anglais et le turc et un peu d'l'arabe parce que mon père est marocain

12. Avec qui utilise-t-elle ces différentes langues ? Dans quelles situations ?

Le turc avec moi mes deux frères, bein sa famille, ma grand-mère, et elle essaie d'apprendre un peu à mon père pour quand il va chez ma grand-mère pour lui dire bonjour et tout ça,

13 Est-ce qu'elle a une langue qu'elle préfère parler ?

Nan franchement ça lui dérange pas de...

A.2.2) Père

14 Et ton père, il a à peu près quel âge ?

Bein il va bientôt avoir 40 ans

15 Et tu sais où il est né ?

En France

16 Est-ce que ton père travaille actuellement ?

Oui il est cariste

17 Est-ce que tu sais si ton père parle plusieurs langues ?

Euh le marocain et le français

18 Avec qui utilise-t-il ces différentes langues ? Dans quelles situations ?

Nous et sa famille quoi et des fois avec ma mère pour la taquiner !

19 Quelle est la langue qu'il préfère parler ?

Bein l'marocain bien-sûr !

A.2.3) Fratrie

20 Est-ce que tu as des frères et sœurs ?

Euh deux p'tits frères !

21 Sont-ils plus jeunes ou plus âgés ?

Ils sont plus jeunes que moi !

22 Est-ce qu'ils font encore des études ou ils travaillent ?

Alors j'en ai un il et en primaire il a 9 ans, le 2^{ème} il a 4 ans et il est à la maternelle !

23 Est-ce que tu sais quelles langues ta sœur/ton frère savaient parler en arrivant à l'école maternelle ?

Le turc, l'arabe et un peu l'français

24 Est-ce qu'il vous arrive de faire les devoirs ensemble?

Bien-sûr, la dictée quand mon père il est occupé parce qu'en général c'est mon père qui les fait, ma mère elle travaille, mon père il fait la dictée, les devoirs euh la signature, et le soir ma mère elle repasse pour voir !

A.2.4) Grands-parents

25 Est-ce que tu as encore des grands-parents maternels et/ou paternels?

Oui, les deux

26 Si c'est le cas, où habitent-ils?

Alors du côté de ma mère maternelle c'est Koenigshoffen et du côté de mon père paternel c'est Entzheim !

27 Tes grands-parents te parlent en quelle(s) langue(s) ?

Du côté d'maman en turc et quand par exemple mon père il m'dit « *donne moi ça* » et que j'comprends pas ce qui veut, je dis « *je sais pas j'comprends pas c'que tu veux dire* » et alors il m'dit l'mot en français quoi ! Ma grand-mère turque elle sait pas trop parler français, non elle m'parle qu'en turc et du côté d'mon papa en arabe

28 Entre eux ils se parlent en quelle(s) langue(s) ?

En turc et papa en arabe et quand ils s'rencontrent les quatre en français

29 Et avec tes parents, ils parlent en quelle(s) langue(s) ?

Les parents de ma mère ils parlent en turc avec ma mère, et papa en arabe

30 Est-ce que tu les vois régulièrement ?

Oui !

A.3 Compréhension des habits

Parlons un peu de tes loisirs

31 Qu'est-ce que tu aimes faire durant tes loisirs ? (sport, musique, cinéma, lecture...internet, télé, ou autre).

Euh cuisiner, chanter, la musique, sortir et souvent faire le ménage !

32 Est-ce qu'il t'arrive de lire parfois ?

Oui, bein les actions, les aventures, voilà les légendes, les trucs comme ça quoi !

33 Quel type de livres ? En quelles langues ? Dans quelle type de bibliothèque vas-tu les chercher (CDI, LIBRAIRIE, AUTRE?) ?

En français uniquement en général au CDI et heu quand y a des fois à la boîte aux lettres parce que ma mère elle commande des Walt Disney et j'les lis

34 Tu te souviens du premier livre que tu as acheté ou que tu as lu ?
Lequel ?

Nan !

35 Aimes-tu lire ?

Nan, j'aime lire que quand ça m'intéresse.

36 Est-ce que tu lis parfois des journaux ou magazines ?

Magazines oui mais pas d'journaux, sur les stars heu, la mode, les habits, des fois y a d'la cuisine dedans, des recettes heu c'est tout.

37 Est-ce que tu lis parfois des revues, de magazines ou d'articles sur Internet ?

Nan

38 Est-ce que tes frères et sœurs lisent aussi ? Est-ce qu'ils t'encouragent à lire ou non ?

Mes frères ouais ils lisent, ils leurs donnent des livres, ils choisissent des livres à chaque fois le vendredi et alors ils prennent le livre, ils rentrent à la maison, ils le lisent et le vendredi d'après ils le rendent et ainsi d'suite§

39 Que pensent ta famille et ton entourage des livres en français, en arabe/(ou en d'autres langues que tu empruntes (si tu les empruntes): est-ce qu'ils sont d'accord ou pas ? Ont-ils un avis à ce sujet ?

Ils m'ont toujours dit de lire des livres de la langue d'origine pour que j'comprenne mieux les mots pour que j'puisse mieux parler, voilà !

40 Est-ce qu'il t'arrive de visiter des sites Internet arabes, lesquels ?

Oui, des photos d'la mosquée des trucs comme ça !

41 Et tes mails, sms, tu les écris en quelle langue ?

Heu en français, euh y a un mot par exemple « je t'aime », je l'écris en turc !

42 Fais-tu des mélanges parfois ?

Ca m'est arrivé ouais !

43 Est-ce que tu peux me donner un exemple en arabe ou français ou les deux ?

Oui, par exemple en ce moment y a des nouveaux mots qui sort heu, on les raccourcit, on les change et pour l'orthographe après on sait plus l'orthographe à l'école !

44 Est-ce qu'il t'arrive fréquemment de regarder les programmes paraboliques en langue arabe, anglaise, allemande ou autre (ou en d'autres langues) ? Comprends-tu ce qui se dit ?

Oui, alors le vendredi j'ai des épisodes en turc même mon père il le suit, il aime trop, toute la famille on l'regarde, on est tous devant la télé tout ça et en arabe ouai « choumicha » j'aime bien regarder ça c'est la cuisine !

45 Est-ce qu'il t'arrive d'écouter des stations de radio autres que les stations françaises ? Si oui lesquelles ? Si non, pourquoi?

Euh, nan jamais

L) Biographie linguistique et pratiques da langues

B.1) Eléments biographiques concernant l'informateur

On va parler maintenant de toi, de ton entourage et de la manière dont vous utilisez les langues.

46 Quelle est la 1^{ère} langue que t'a su parler quand t'est arrivé à l'école ?

L'arabe, le turc et le français

47 Est-ce que tu sais ce que veut dire qu'une langue maternelle ?

Du côté d'la maman

48 Selon toi, quelle est ta langue maternelle?

L'arabe et le turc

49 Et tes parents lorsqu'ils se parlent entre eux ils utilisent quoi comme langue ?

Le français

50 Est-ce que ça t'énerve parfois quand tu les entends parler arabe ou français ? Si oui pourquoi ?

Nan pas du tout !

51 A la maison ton père et ta mère te parlent en quelle(s) langue(s) ?

Maman en turc et en français, papa en arabe et en français

52 Et toi tu réponds en quelle(s) langue (s) ?

A maman quand j'le sais, j'lui dit en turc et quand j'le sais pas j'le dit en français et pareil pour papa !

53 Lorsque tu es très énervé(e), tu parles en quelle langue ?

Français (rires)

54 Tu parles quelle langue pendant la récré avec tes amis ?

En français, ça dépend si j'ai des amis comme moi j'vais leur parler en ma langue !

55 Que représentent les langues turque et arabe pour toi (si pas de réponse choisir) ? La culture/l'identité/la religion, une belle langue, une chose étrangère, une chose vue positivement ou négativement ? Rien.

Pour moi y a pas de représentance pour moi c'est pareil, bein c'est d'la fierté d'être de cette origine et c'est voilà partager une autre langue, moi j'aime bien ouais, j'ai pas d'choses à dire dessus !

56 Que pense ta famille, ton entourage, les voisins, les profs les copains.... de cette langue ?

Rien du tout hein vous savez même j'crois ça leur fait plaisir qu'on parle comme ça parce que ça leur fait aussi, heu, ils essaient aussi heu de savoir c'qu'on dit pour savoir aussi dire des mots en notre langue, voilà, comme eux par exemple ils parlent en alsacien, nous ont dit rien !

57 Pendant les cours de LV1/LV2 en quelle langue traduis-tu naturellement?

En français

58 Tu penses que ton français est plutôt bon, moyen, pas très bon, autre ?

Euh, bon !!

59 En quelle langue fais-tu le récit de ce qui se passe à l'école à tes parents ?

En français avec maman c'est turc ou français, et avec papa c'est pareil comme j'vous ai dit hein !

60 Est-ce qu'il t'arrive d'avoir honte de parler l'arabe à l'extérieur, devant les gens, voire même d'entendre parler cette langue par autrui ?

Heu le turc ouais parce que euh je sais pas, à chaque fois ils répètent les mots ils s'moquent et tout !

61 Est-ce qu'il t'arrive parfois d'inventer des mots nouveaux ? Lesquels ?

Oui, ah nan

62 Est-ce que tu préfères parler le français, l'arabe ou le turc (ou une autre langue) ?

63 Les trois, j'ai pas de préférence

64 Qu'est-ce qui te semble le plus difficile à apprendre : l'arabe, le français ou le turc ?

Euh le français je sais l'parler j'ai pas d'problèmes avec le français mais par exemple en turc et en arabe si j'sais pas dire des choses là c'est un un peu compliqué pour moi quand par exemple ma grand-mère elle parle avec ma mère et y a des choses que j'comprends pas, j'essaie de dire « *qu'est-ce qui y a, heu dis moi en français tout ça, j'comprends pas* » donc, voilà !

65 Qu'est-ce que tu connais comme mots en arabe ?

Dire bonjour « salam aleikoum », la porte « el bab », la table « tabla » et en turc la porte « kapi », la fenêtre « jam », la table « marsa » (à vérifier)

66 Est-ce que tu sais lire et écrire l'arabe ? Si non aimerais-tu l'apprendre, pourquoi ?

Le turc oui mais l'arabe, non.

67 Est-ce que tu penses que c'est important d'écrire et lire le français, l'arabe et le turc ?

Bein oui si tu es arabe et turc tu pourrais quand même faire l'effort de savoir quelques mots.

68 Est-ce que tu penses que c'est bien de parler plusieurs langues ?

Oui

69 On dit souvent aujourd'hui que c'est un avantage de parler au moins deux langues, qu'est-ce que tu en penses ?

Moi j'aime savoir plusieurs langues, j'aime bien dire les mots, j'aime bien savoir comment dire ces choses, voilà !

70 Tout le monde dit que l'anglais c'est une langue internationale, tu penses qu'elle est plus importante que l'arabe ?

Nan, nan c'est une langue comme toutes les autres pour moi y a rien qui change

71 est-ce que tu sais ce que veut dire « être bilingue » ?

Euh j crois que c'est allemand et anglais non ? (j'explique)

72 est-ce que tu penses être bilingue ?

Non, parce que j'parle pas deux langues euh comme vous m'avez dit !

73 est-ce qu'il t'arrive de t'emmêler les pédales avec toutes les langues que tu connais ?

Oui, oui bein turc et l'arabe des fois je mélange au lieu de dire heu bonne nuit en arabe parfois je mélange et j'le dit à mon père en turc et il me dit « qu'est-ce tu racontes toi ? », voilà et j'lui « oh excuse moi, j'me suis trompée », donc c'est pour ça que j'dis j'essaie de faire les deux pour apprendre les deux langues comme ça j'me trompe pas parce que si

j'apprends plus de turc que l'arabe certainement j'vais m'tromper de l'arabe, j'vais mettre du turc.

74 Est-ce qu'il t'arrive d'expliquer un mot (ou expression) français à tes parents

Bein ils connaissent !

75 Quelle (s) langue(s) aimerais-tu transmettre à tes enfants ?

Les deux, le français, l'arabe et le turc !

76 Dans quelle (s) langue (s) t'exprimes-tu au Maroc quand tu vas en vacances?

En arabe et quand je sais pas j'me tais, je ne parle pas, et en Turquie

j'parle en turc et pareil hein

77 Si tu avais eu l'opportunité de prendre l'arabe ou le turc en LV1 au collège, est-ce que tu l'aurais choisi ? Pourquoi ?

Nan ! parce que j'fais déjà à la maison et j'ai la famille encore qui m'parle en turc et en arabe, j'crois ça c'est suffisant, ils m'apprennent déjà beaucoup d'choses et j'ai pas besoin d'aller à l'école juste pou ça !

C Statuts et stratégies d'apprenants

C.1 Généralités

78. Que représente l'école pour toi : le laisser choisir (puis lui proposer ce panel si pas de réponse?) réponse :

La culture/ le passeport pour la réussite/ les copains/ la modernité/ la liberté/ l'ennui/ Une perte de temps ? (autres?)

Bein sans l'école, on aurait pas appris à lire, je sais pas les couleurs par exemple s'entraider, s'aimer, et voire les différences des trucs comme ça, que tous égalité, voilà !

79 Est-ce qu'à ton avis c'est important de réussir à l'école, ou pas ? Pourquoi ?

Oui et non, bein oui pour avoir un bon métier plus tard et moi j'veux faire cuisinière plus tard donc euh ouais et non parce que c'est ennuyant parfois l'école !

80 Comment est perçue la réussite ou l'échec scolaire en général autour de toi et à l'école? Toi, que penses-tu des élèves qui ne travaillent pas à l'école ? Qui se fichent de leur réussite et qui veulent travailler très vite?

Ils disent euh quand par exemple y a une matière qu'ils aiment pas ils disent « ouais ça soûle » mais j'ai l'impression qu'ils aiment pas l'école en général et je peux rien dire moi aussi chui une des leurs, je ne travaille pas assez, j'aime pas juger les autres si moi chui pareil !

81 Que pensent tes parents de ta réussite scolaire (ou ton échec, le cas échéant) ? Est-ce qu'ils sont fiers ? Plutôt déçus ? Pourquoi ?

Bein que j'dois m'ressaisir, ils m'disent tout l'temps euh si tu travailles pas, ton métier il sera pas bien, ils disent « si déjà tu vas à l'école c'est pas pour te tourner les pouces, si déjà t'es à l'école, travailles », voilà !

82 Est-ce que tes parents assistent au conseil de classe ? Pourquoi ?

oui

83 Est-ce que tes parents ou tes frères et sœurs t'aident à faire tes devoirs ?

Oui, oui !

84 Est-ce que tes parents savent en quelle 3^{ème} (ou autre classe et ce que tu étudies en langue 2 +option) tu es actuellement, et dans quelle filière tu souhaites t'inscrire l'an prochain ?

Oui, oui bien-sûr !

85 Est-ce qu'ils comprennent le principe des filières ?

Ouais ils savent !

86 Est-ce que tes parents et toi vous parlez de l'école, voire du dernier livre que tu as lu à la maison, durant le repas etc.....

Ouais bien-sûr !

87 Est-ce que tes parents vérifient ton relevé de notes régulièrement ?
Est-ce que tu leur montre souvent tes notes ou pas ?

Ouais bien-sûr, ça dépend des fois quand y a une mauvaise note...

88 Que souhaitent tes parents pour ton avenir, quel métier ils voudraient te voir exercer un jour ?

Euh ouais ma mère infirmière, et mon père pareil, tant qu’j’ai un bon métier, d’façon tous les métiers qu’ils m’ont souhaité ils sont bien ! et moi dans tous les trucs depuis qu’j’étais ptite j’ai toujours voulue être cuisinière !

89 Comment vois-tu ta vie dans l’avenir (avec ou) sans diplôme en tant que future mère (ou père), professionnellement ?

Nan, j’mé vois pas, nan !

90 Quel type de diplôme ou de formation ? Un CAP, un BEP, le BAC, une licence, un diplôme d’ingénieur, une grande école réputée, un concours, une formation professionnelle (infirmière, éducatrice, prof...), un métier manuel ?

Je sais pas

91 Est-ce que tu penses que l’école est obligatoire pour réussir dans la vie ?

Ouais bien-sûr

92 Qu’est-ce que ça veut dire pour toi réussir dans la vie ? Tu peux me donner des exemples de personnes qui ont réussi dans la vie ?

Nan, parce que si on va pas à l’école, on pourrait s’entraider, alors on s’rait déjà, si par exemple on j’ai des grandes personnes, ils auraient pu faire mes profs donc ils peuvent aussi m’apprendre moi, voilà c’est ça que j’veux dire en fait, mes oncles, mes tantes, mon grand-père ont réussi !

93 Est-ce que tu penses que tu mets toutes les chances de ton côté pour réussir à l'école?

Nan !

Biographie et pratiques culturelles

94 Est-ce que tu sais ce que cela veut dire d'avoir deux cultures ?

Nan (j'explique)

95 Est-ce que tu penses que tu as deux cultures ?

Plusieurs, bein du côté d'ma mère elle m'apprend plein d'trucs euh la prière par exemple, la politesse, ché pas par exemple si on va servir le thé par quelle personne faut commencer, donc euh voilà, du côté de mon père, apprendre la langue, savoir manger les plats euh savoir dire les plats, les habits, y a des habits traditionnels, et la culture française bien-sûr !

96 Est-ce que tu penses que c'est un avantage ou non d'avoir une double culture, ou pas ?

Ouais bien-sûr !

97 Toi, personnellement, tu veux qu'on te reconnaisse comme un Marocaine, une Française, les trois ?

Les trois !

98 Y-t-il des activités culturelles qui sont organisées dans ton quartier ?
Lesquelles ?

Ouais au Centre, y a des mariages, des anniversaires quand j'peux y aller j'y vais.

99 Est-ce que tu sais ce que ça veut dire être « Beur » ?

Ouais j'crois savoir, „beur“ qu'on n'compte pas, (j'explique) !

100 Que penses-tu de ce mot ?

Nan j'trouve que c'est pas normal qu'ils appellent comme ça, c'est comme si nous on appelle les Français « blondinet » ou un truc comme ça quoi !

101 Est-ce que tu connais les fêtes traditionnelles de tes parents ?

Ouais alors l'Aïd, la fête du mouton, nouvel an on l'fait entre nous et les mariages heu, en turc la fête du mouton du « Bayram »

102 Est-ce que tu y participes ? Est-ce que ça te rend fier de pouvoir les fêter avec eux ?

Ouais bien-sûr !

103 Est-ce que t'aime bien aller en vacances en Algérie ? Comment ça se passe ? Tu y vas souvent ?

Ouais bien-sûr !

104 Est-ce que t'as déjà entendu parler de l'enseignement des langues et cultures d'origine : ELCO

Nan (j'explique), ah oui ça m'est arrivé moi, ouais en primaire seulement en turc mais en arabe j'y arrivais pas, c'était pendant les cours de religion!

105 Tu en penses quoi ?

C'est bien, pour ça je suis vraiment c'est sûr que c'est bien même pour ceux qui sont pas d'origine ils peuvent s'inscrire et venir pour savoir et j'trouve que c'est une bonne idée de faire ça !

ENTRETIEN 15

WASSILA
5^{ème}
PROFIL/ECHEC

COLLÈGE EN PÉRIPHÉRIE STRASBOURGEOISE

2010

M)Eléments biographiques

A.1) Eléments généraux concernant l'informateur

Nous allons commencer par parler un peu de toi et de ton entourage

1 Comment t'appelles-tu ?

WASSILA

2 Où es-tu né(e)?

À Strasbourg

3 Tu habites-où actuellement?

A Lingolsheim

4 Tu as toujours habité dans cette commune, tu t'y sens bien ?

Oui !

5 Est-ce que tu as une matière préférée ? Laquelle ? Pourquoi ?

Humm, (hésitation) j'aime bien le français, le français d'un côté même si parfois j'ai des difficultés dans les contrôles, le prof, il nous explique tout et on comprend plus facilement, il nous explique quand on comprend pas, même si il prend une heure après on comprend tout !

6 Est-ce qu'il y a une matière que tu n'aimes pas du tout ? Pourquoi ?

Bein, j'aime pas l'anglais, j'comprends pas trop l'année dernière, on faisait pas heu, c'était pas pareil que cette année, j'étais dans un autre collège, l'année dernière on regardait plus de vidéos, il nous montrait surtout des vidéos en anglais sous-titrés en français donc cette année j'ai plus de difficultés, j'comprends pas !

7 Est-ce que tu aimes bien aller à l'école ou non ? Pourquoi ?

Oui, bein oui j'aime bien, j'aime bien apprendre des trucs

A.2.1) Eléments biographiques concernant le réseau familial

A.2.1) Mère

8 Et ta mère, elle a à peu près quel âge ?

Elle a 43 ans

9 Est-ce que tu sais où elle est née ?

En Algérie

10 Est-ce que ta mère travaille ou non ?

Elle travaille mais je sais pas dans quoi

11 Est-ce que tu sais si ta mère parle plusieurs langues ?

Bein oui, oui elle parle en arabe et en français

12 Avec qui utilise-t-elle ces différentes langues ? Dans quelles situations ?

Bein avec les gens qui comprend déjà avec nous aussi, bein en fait on comprend mais on lui répond en français, le français elle l'utilise avec des personnes françaises par exemple au collège où dans des rendez-vous comme ça parfois !

13 Est-ce qu'elle a une langue qu'elle préfère parler ?

Bein elle parle heu beaucoup l'arabe à la maison en fait, elle parle un peu français et après elle parle en arabe.

A.2.2) Père

14 Et ton père, il a à peu près quel âge ?

Il a 50 ans

15 Et tu sais où il est né ?

En Algérie

16 Est-ce que ton père travaille actuellement ?

Euh che pas il habite pas à la maison, ils sont séparés !

17 Est-ce que tu sais si ton père parle plusieurs langues ?

oui

18 Avec qui utilise-t-il ces différentes langues ? Dans quelles situations ?

Il parle bien l'français, mais il parle aussi très bien l'arabe mais avec nous il parle français tout l'temps !

19 Quelle est la langue qu'il préfère parler ?

Bein il parle couramment le français, l'arabe, il parle un peu avec ma mère.

A.2.3) Fratrie

20 Est-ce que tu as des frères et sœurs ?

Bein 4 frères et 1 sœur.

21 Sont-ils plus jeunes ou plus âgés ?

Bein le 4 frères, ils sont plus grands et ma sœur c'est la plus p'tite !

22 Est-ce qu'ils font encore des études ou ils travaillent ?

Les grands je sais pas mais les garçons ils sont à l'école !

23 Est-ce que tu sais quelles langues ta sœur/tes frères savaient parler en arrivant à l'école maternelle ?

Mes deux plus grands frères ils sont nés en Algérie mais ils parlent euh français, les deux autres bein ils parlent français !

24 Est-ce qu'il vous arrive de faire les devoirs ensemble?

Mmm les garçons ils font ensemble et moi j'aide ma sœur.

A.2.4) Grands-parents

25 Est-ce que tu as encore des grands-parents maternels et/ou paternels?

Bein j'connais pas ceux du côté d'ma mère mais ceux du côté d'mon père bein j'connais ma grand-mère (2 grands-mères)

26 Si c'est le cas, où habitent-ils?

Une en France et une en Algérie

27 Tes grands-parents te parlent en quelle(s) langue(s) ?

Que en arabe !

28 Entre eux ils se parlent en quelle(s) langue(s) ?

En arabe.

29 Et avec tes parents, ils parlent en quelle(s) langue(s) ?

En arabe et un p'tit peu français quelques mots

30 Est-ce que tu les vois régulièrement ?

Ma grand-mère d'Algérie, j'la vois plus souvent pendant les vacances pendant les grandes vacances, une fois sur deux par an et celle ici quand j'vais chez mon père des fois où on va chez elle (Alsace)

A.3 Compréhension des habits

Parlons un peu de tes loisirs

31 Qu'est-ce que tu aimes faire durant tes loisirs ? (sport, musique, cinéma, lecture...internet, télé, ou autre).

J'vais surtout dehors, y a un chemin où j'me promène avec des filles et on va au lac, y a un lac et on fait des trucs là-bas et avec ma sœur ou je regarde la télé ou j'écoute la musique

32 Est-ce qu'il t'arrive de lire parfois ?

Ouai j'aime bien lire

33 Quel type de livres ? En quelles langues ? Dans quelle type de bibliothèque vas-tu les chercher (CDI, LIBRAIRIE, AUTRE?) ?

J'aime bien les livres mystérieux heu, les sciences-fictions en français à la médiatèque où j'les emprunte au CDI

34 Tu te souviens du premier livre que tu as acheté ou que tu as lu ?
Lequel ?

(long silence), le premier livre que j'ai lu en fait c'était une chanson mais nous on l'a fait en histoire c'était la souris verte et on l'avait récité au CP on l'avait fait avec la maîtresse, j'ai bien aimé

35 Aimes-tu lire ?

Oui j'aime bien

36 Comment t'est venu le goût de la lecture ?

C'est mon frère, mon frère quand il faisait des dessins, tout l'temps il écrivait des bulles et après j'ai commencé des BD, je lisais un peu les BD, après bein j'ai lu des livres

37 Est-ce que tu lis parfois des revues, de magazines ou d'articles sur Internet ?

On va pas sur internet, on a plus internet, mais au début j'allais que sur msn mais parfois j'allais faire les devoirs sur scolastance, y a un site de l'école

38 Est-ce que tes frères et sœurs lisent aussi ? Est-ce qu'ils t'encouragent à lire ou non ?

Ma sœur, mais mes frères nan

39 Que pensent ta famille et ton entourage des livres en français, en arabe/(ou en d'autres langues que tu empruntes (si tu les empruntes): est-ce qu'ils sont d'accord ou pas ? Ont-ils un avis à ce sujet ?

Bein en arabe mon frère quand on lit un livre en arabe c'est heu surtout en phonétique donc on lit comme ça , on sait pas lire l'arabe donc on lit en phonétique

40 Est-ce qu'il t'arrive de visiter des sites Internet arabes, lesquels ?

Bein j'allais surtout dans les sites pour écouter d'la musique en arabe

41 Et tes mails, sms, tu les écris en quelle langue ?

En sms, par exemple parce que « pk » des trucs comme ça ouais avec des copines arabes bien c'est des gros mots en phonétique par exemple heu « tais toi » « ouskti »heu des trucs comme ça on écrit

42 T'arrive-t-il de les écrire dans une autre langue que la langue française ?

Quand j'allais à l'école arabe, on faisait en arabe et aussi heu quand j'vais en anglais c'est tout

43 Fais-tu des mélanges parfois ?

nan

44 Les profs disent souvent que les sms ça pose des problèmes de français, est-ce que t'es d'accord ?

Bein nan parce que si ils disent ça heu, bein nan par exemple j'envoie un sms je sais qu'c'est en français, chui en France heu c'est écrit en français le menu et tout

45 Tes parents ça leur arrive d'envoyer des sms ou pas ?

Heu, bein che pas, heu nan

46 Est-ce qu'il t'arrive fréquemment de regarder les programmes paraboliques en langue arabe, anglaise, allemande ou autre (ou en d'autres langues) ? Comprends-tu ce qui se dit ?

Oui, les chaines en arabe et les chaines en français, ouais j'comprends les Arabes parfois ils parlent que en arabe des télé-réalités en arabe, j'comprends une partie d'l'arabe

47 Est-ce qu'il t'arrive d'écouter des stations de radio autres que les stations françaises ? Si oui lesquelles ? Si non, pourquoi?

nan

N) Biographie linguistique et pratiques da langues

B.1) Eléments biographiques concernant l'informateur

On va parler maintenant de toi, de ton entourage et de la manière dont vous utilisez les langues.

48 Quelle est la 1^{ère} langue que t'a su parler quand t'est arrivé à l'école ?

Le français

49 Est-ce que tu sais ce que veut dire qu'une langue maternelle ?

Nan (j'explique),

50 Selon toi, quelle est ta langue maternelle?

ils me parlent les deux, c'est les deux langues

51 Et tes parents lorsqu'ils se parlent entre eux ils utilisent quoi comme langue ?

Ma mère elle parle surtout en arabe et mon père en français

52 Est-ce que ça t'énerve parfois quand tu les entends parler arabe ou français ? Si oui pourquoi ?

Bein nan

53 A la maison ton père et ta mère te parlent en quelle(s) langue(s) ?

Bein mon père il m'parle en français mais au fait heu, mais comme chui plus chez ma mère, mais quand chui chez mon père bein il m'parle le français mais sait parler arabe mais il sait pas encore comme on s'est pas vu heu, on se voit mais il sait pas qu'j'comprends en fait, il sait que j'comprends mais il parle que français

54 Et toi tu réponds en quelle(s) langue (s) ?

En français

55 Lorsque tu es très énervé(e), tu parles en quelle langue ?

(silence), bein j'parle heu la dernière fois j'ai dit un truc en arabe pour pas qu'ma sœur elle comprenne mais chui jamais énervée à la maison, chui énervée mais (silence) j'parle en français

56 Tu parles quelle langue pendant la récré avec tes amis ?

Bein comme j'ai des copines arabes et turques ils nous apprennent des trucs et nous on comprend et on dit des mots parfois en turc et en arabe, en turc heu je sais pas trop je comprends des mots mais c'est surtout les gros mots et parfois des p'tites phrases « qu'est-ce qui y a » ou... ?je sais plus, j'connais des trucs.

57 Que représente la langue arabe pour toi (si pas de réponse choisir) ? La culture/l'identité/la religion, une belle langue, une chose étrangère, une chose vue positivement ou négativement ? Rien.

Bein c'est la langue de mon pays, de mon origine

58 Que pense ta famille, ton entourage, les voisins, les profs
les copains.... de cette langue ?

(silence), j'en ai aucune idée, je sais pas, mais heu, parfois le prof de français, il dit heu, quand y a un mot parfois qui ressemble à l'arabe il nous demande comment on dit parfois et y quelqu'un qui répond, quelqu'un d'arabe ou

59 Pendant les cours de LV1/LV2 en quelle langue traduis-tu naturellement?

Bein je fais que anglais, en fait l'année dernière ils m'ont mis tout de suite en anglais, bein en fait j'participe pas trop vu que chui tout au fond, c'est pas qui s'en fout d'moi l'prof mais c'est lui qui doit m'interroger, d'abord j'fais euh, j'prends mot par mot parce que j'comprends pas trop l'anglais, donc après bein je sais et j'l'écris en français

60 Tu penses que ton français est plutôt bon, moyen, pas très bon, autre ?

Bein il est bon vu qu'j'parle tout l'temps en français on est pas en Algérie donc heu

61 En quelle langue fais-tu le récit de ce qui se passe à l'école à tes parents ?

En français, bein en fait je sais pas le parler couramment, j'comprends l'arabe mais je sais pas le parler, j'connais des mots beaucoup d'mots mais en fait j'arrive pas à les dire ces mots, j'arrive pas, j'comprends beaucoup d'mots en fait j'arrive pas à les dire , je sais tout, heu pas tout et donc quand j'ai pas envie de dire un mot en français j'le dit en arabe avec mes copines ?

62 Est-ce qu'il t'arrive d'avoir honte de parler l'arabe à l'extérieur, devant les gens, voire même d'entendre parler cette langue par autrui ?

Nan, nan ils savent que chui arabe hein, mais j'ai plus d'amis comment dire musulmans arabes ou marocains par exemple aussi, voilà.

63 Est-ce qu'il t'arrive parfois d'inventer des mots nouveaux ? lesquels ?

Ouais mais heu en fait on mélange pas l'arabe et le français, le turc et l'arabe c'est comme ça on fait des p'tits mots heu par exemple heu quand y a deux fois l'même mot en arabe en français on essaie de les coller par exemple on fait, c'est un gros mot que j'vais dire « kelb et inek » c'est arabe et turc, ça veut dire espèce de chien, bein en fait on a deux turques et deux arabes dans la bande.

64 Est-ce que tu préfères parler le français ou l'arabe (ou une autre langue) ?

Bein j'aurais préféré l'arabe mais comme j'arrive pas trop j'parle plus le français mais j'aurais préféré l'arabe !

65 Qu'est-ce qui te sembles le plus difficile à apprendre : l'arabe ou le français ?

(silence) Bein le français d'un côté parce que moi je sais parler l'français parce que je suis partie à l'école française et tout ça mais euh parler comme ça là maintenant français par contre chui contente de savoir parler français et arabe un peu mais j'aurais quand même préféré parler arabe, en fait je sais pas, parce que si je s'rais arabe pour moi le français ce s'rait difficile mais comme chui française pour moi l'arabe c'est difficile, voilà !

66 Qu'est-ce que tu connais comme mots en arabe ?

Bein c'est parfois des gros mots, des aliments, du pain du « khobz », du sucre « sukar », eum du café « kahwa », euh j'connais plutôt les aliments !

67 Est-ce que tu sais lire et écrire l'arabe ? Si non aimerais-tu l'apprendre, pourquoi ?

Nan, si j'lis en arabe je lis en phonétique, je sais pas trop écrire, oui j'vais à l'école parfois le dimanche ou le vendredi après-midi dans une mosquée avec mon père pendant les vacances surtout les vendredis après-midi parce que les Arabes, les musulmans d'habitude ils vont surtout le vendredi

68 Est-ce que tu penses que c'est important d'écrire et lire le français et l'arabe ?

Vous pouvez répéter, euh bein écoutez c'est bien l'arabe aussi parce que si on va en Algérie si on sait pas parler arabe on peut pas leur répondre et le français si on va quand même souvent en France !

69 Est-ce que tu penses que c'est bien de parler plusieurs langues ?

Ouais bein oui c'est bien, au moins tu comprends plusieurs langues c'est mieux en fait si tu comprends l'allemand, le japonais après tu peux aller dans d'autres pays !

70 On dit souvent aujourd'hui que c'est un avantage de parler au moins deux langues, qu'est-ce que tu en penses ?

Bein oui c'est un avantage quand on voyage déjà, on peut voyager aussi.

71 Tout le monde dit que l'anglais c'est une langue internationale, tu penses qu'elle est plus importante que l'arabe ou le français ?

Bein nan parce que j'irais jamais en Amérique, je sais pas parce que y a certaines personnes ils en ont pas besoin pour 'qui veulent faire

72 est-ce que tu sais ce que veut dire « être bilingue » ?

Oui c'est faire deux langues

73 est-ce que tu penses être bilingue ?

L'année prochaine chui obligée de t'façon (là j'explique), nan parce que je parle pas l'arabe pas beaucoup, j'parle plus l'français qu'l'arabe, nan ça m'arrive pas, jamais

74 est-ce qu'il t'arrive de t'emmêler les pédales avec toutes les langues que tu connais ?

Ouais parfois j'dis maman « tu sais c'que ça veut dire » donc parfois j'lui dit ou mon frère lui dit, mais mon père il comprend tout !

75 Est-ce qu'il t'arrive d'expliquer un mot (ou expression) français à tes parents

76 Quelle (s) langue(s) aimerais-tu transmettre à tes enfants ?

Déjà l'arabe et j'aimerais bien faire l'allemand !

77 Dans quelle (s) langue (s) t'exprimes-tu en Algérie quand tu vas en vacances?

En Algérie, mes oncles et mes tantes j'leur parle parfois en français, ils parlent français, mais comme ma grand-mère elle parle tout l'temps en arabe, bein euh parfois quand je sais pas je dis à ma mère « maman est –ce que tu peux lui répondre ? » j'arrive pas à lui répondre.

78 Si tu avais eu l'opportunité de prendre l'arabe en LV1 au collège, est-ce que tu l'aurais choisi ? Pourquoi ?

Bein je sais pas

C Statuts et stratégies d'apprenants

C.1 Généralités

79 Que représente l'école pour toi : le laisser choisir (puis lui proposer ce panel si pas de réponse?) réponse :

La culture/ le passeport pour la réussite/ les copains/ la modernité/ la liberté/
l'ennui/ Une perte de temps ? (autres?)

On m'la dit pleins d'fois pourquoi on est à l'école, bein maintenant je sais c'que c'est pourquoi on est à l'école, pour mon avenir, c'est pour apprendre, voilà c'est tout !

80 Est-ce qu'à ton avis c'est important de réussir à l'école, ou pas ?
Pourquoi ?

Oui, mais après s'ils réussissent pas c'est comme dans mon ancien collège, ils font jamais redoubler, ils avaient des mauvaises notes et ils étaient pas motivés, ils essayaient de les faire redoubler et après ils ont tout ratés à la fin et après ils partent de l'école, ils ont pas d'emploi, ils sont au chômage et après ils vont chercher à Pôle-Emploi, j'l'ai vu à la télé, c'est heu voilà et j'veux pas être comme ça quand même, sans travail et tout ça donc l'école c'est pour avoir un travail !

81 Comment est perçue la réussite ou l'échec scolaire en général autour de toi et à l'école? Toi, que penses-tu des élèves qui ne travaillent pas à l'école ? Qui se fichent de leur réussite et qui veulent travailler très vite?

Mes copines, y veulent tous réussir, bein quand même y veulent pas redoubler et tout ça, personne veut redoubler, parfois on fait vraiment les devoirs ensemble sinon on a une mauvaise note, on les fait sur une feuille, on fait séparé et après on remet, on regarde les fautes parfois, on l'fait pas tout l'temps parce qu'on n'habite pas ensemble ! J'ai une copine, elle est désespérée si elle a une mauvaise note ! Pour nous c'est important quand même !

82 Que pensent tes parents de ta réussite scolaire (ou ton échec, le cas échéant) ? Est-ce qu'ils sont fiers ? Plutôt déçus ? Pourquoi ?

Bein

83 Est-ce que tes parents assistent au conseil de classe ? Pourquoi ?

Bein ma mère je sais pas, elle va pas y aller euh si on parle français tout l'temps, elle y va pas trop mais elle va aux rendez-vous qu'on lui donne tout ça, voilà, mon papa lui il va chercher l'bulletin ou aux rendez-vous

du directeur pour les bulletins scolaires mais ma mère quand elle comprend pas c'est surtout mon père qui y va !

84 Est-ce que tes parents savent en quelle 3^{ème} (ou autre classe et ce que tu étudies en langue 2 +option) tu es actuellement, et dans quelle filière tu souhaites t'inscrire l'an prochain ?

Ouais, (j'explique)

85 Est-ce qu'ils comprennent le principe des filières ?

Bein ma mère elle connaît 6^{ème}, 5^{ème}, mais les BAP, CAP euh non, mais mon père il sait !

86 Est-ce que tes parents et toi vous parlez de l'école, voire du dernier livre que tu as lu à la maison, durant le repas etc.....

Mon père oui, mais ma mère elle sait lire mais elle ne sait pas écrire.

87 Est-ce que tes parents vérifient ton relevé de notes régulièrement ? Est-ce que tu leur montre souvent tes notes ou pas ?

Oui mon père aussi, on parle que d'l'école, il m'dit « qu'est-ce qui s'est passé à l'école » et tout ça !

88 Que souhaitent tes parents pour ton avenir, quel métier ils voudraient te voir exercer un jour ?

Mon père euh il ne me dit pas, il veut que j'réussisse déjà l'école mais ma mère je ne sais pas

89 Comment vois-tu ta vie dans l'avenir (avec ou) sans diplôme en tant que future mère (ou père), professionnellement?

En fait euh j'aime pas trop, je dis pas que je déteste l'école mais au début j'aimais pas trop l'école quand j'me réveillais l'matin c'est c'que je déteste le plus, mais j'aime bien l'école, vous pouvez répéter la question en fait, bein en fait euh j'aime pas trop quand on fait des études longues après on commence à 35 ans, 40 ans comme ça, après on est un peu vieux, mais j'me vois coiffeuse en fait.

90 Est-ce que tu penses que l'école est obligatoire pour réussir dans la vie ?

Bein si c'est obligatoire, bein oui quand même, parce que si on va pas à l'école, il nous faut un travail déjà, sinon on est pauvre mais quand on a une fois un travail et si tu sais pas écrire en français sans « t » sans – tout ça, par exemple tu veux faire boulanger il te d'mande de calculer de tête et tu sais pas, calculer tu sais rien faire, art-plastiques tu sais même pas dessiner un triangle, voilà !

91 Qu'est-ce que ça veut dire pour toi réussir dans la vie ? Tu peux me donner des exemples de personnes qui ont réussi dans la vie ?

Réussir dans la vie euh, bein quand j'reussis on est contente, on peut vivre, en fait parce que si j'reussis pas, j'vais faire quoi, j'travaille pas, voilà j'fais rien, mais si j'reussis j'peux faire tout, j'peux travailler et heu j'peux gagner mon argent, j'peux vivre, j'peux aller heu voilà, j'peux avoir mon appartement, voilà !

92 Est-ce que tu penses que tu mets toutes les chances de ton côté pour réussir à l'école ?

Nan, quand même pas tout même si j'essaie quand même c'est tout !

Biographie et pratiques culturelles

93 Est-ce que tu sais ce que cela veut dire d'avoir deux cultures ?

C'est pas euh tu es chrétien et euh nan c'est pas ça ? Oui, je sais !

94 Est-ce que tu penses que tu as deux cultures ?

Une culture, une musulmane !

95 Est-ce que tu penses que c'est un avantage ou non d'avoir une double culture, ou pas ?

C'est pas un avantage, nan, ça a rien a voir ça a pas des avantages, c'est tout !

96 Toi, personnellement, tu veux qu'on te reconnaisse comme un Algérien ou un Français ou les deux ?

Une Algérienne, les deux parce que y a des gens y croient que chui une Française quand même !

97 Y a-t-il un Centre culturel dans le quartier ? Vous arrive-t-il d'y aller en famille et d'y célébrer des fêtes culturelles ou autres ?

Bein oui, souvent jvais avec ma p'tite sœur, j'l'accompagne, j'vais avec elle, ça s'appelle « l'Albatros », en fait avec l'Albatros y font des fêtes même musulmanes hein, par exemple le Ramadan, l'Aïd, y a vraiment une fête heu en bas, tout l'monde vient, différentes cultures et ils viennent heu quand même, voilà !

98 Est-ce que tu sais ce que ça veut dire être « Beur » ?

Du beurre ? (j'explique)

Nan ! pas du tout !

99 Que penses-tu de ce mot ?

Nan, ché pas j'ai pas un avis à ça

100 Est-ce que tu connais les fêtes traditionnelles de tes parents ?

Oui, le ramadan le jour où le prophète il est né tout ça, bein les trucs musulmans

101 Est-ce tu y participes ? Est-ce que ça te rend fier de pouvoir les fêter avec eux ?

Oui, bein chui contente de faire heu !

102 Est-ce que t'aime bien aller en vacances en Algérie ? Comment ça se passe ? Tu y vas souvent ?

Oui, il fait tout l'temps chaud !

103 Est-ce que t'as déjà entendu parler de l'enseignement des langues et cultures d'origine : ELCO ?

Oui, l'année dernière dans mon collège ils faisaient ça, c'était le français ils parlaient français mais c'était juste une prof mais français-arabe en fait c'est juste une prof de français mais heu elle parlait arabe dans l' cours, elle nous a dit chui une prof de français mais j'parle aussi arabe avec les élèves .

104 Tu en penses quoi ?

Je sais pas !

ENTRETIEN N°16

INES

PROFIL/REUSSITE COLLÈGE EN PÉRIPHÉRIE STRASBOURGEOISE 2010

O) Elements biographiques

A.1) Eléments généraux concernant l'informateur

Nous allons commencer par parler un peu de toi et de ton entourage

1 Comment t'appelles-tu ?

INES

2 Où es-tu né(e)?

Je suis né en France en Alsace

3 Tu habites-où actuellement?

À Lingolsheim

4 Tu as toujours habité dans cette commune, tu t'y sens bien ?

Nan j'ai habité à Koenigshoffen, puis je suis venue et maintenant j'habite ici.

5 Est-ce que tu as une matière préférée ? Laquelle ? Pourquoi ?

Ouais le sport, bein c'est là où j'peux me défouler et franchement j'aime beaucoup le sport et aussi d'autres matières mais la matière que j'aime le plus c'est le sport ouais !

6 Est-ce qu'il y a une matière que tu n'aimes pas du tout ? Pourquoi ?

Ah franchement nan, y a aucune matière que j'déteste, nan, j'les aime tous voilà !

7 Est-ce que tu aimes bien aller à l'école ou non ? Pourquoi ?

Euh y a des moments où vraiment j'ai pas envie c'est vers la fin d la semaine y a des jours où j'me dit oh là là quand, et surtout les vacances, j'peux pas supporter les vacances surtout quand je sais que pendant les vacances j'ai rien à faire, nan franchement j'aime l'école, ça va !

A.2.1) Eléments biographiques concernant le réseau familial

A.2.1) Mère

8 Et ta mère, elle a à peu près quel âge ?

38 ans

9 Est-ce que tu sais où elle est née ?

Oui, elle est née au Maroc à Casablanca

10 Est-ce que ta mère travaille ou non ?

Oui, elle travaille dans l'domaine de nourrice agréé

11 Est-ce que tu sais si ta mère parle plusieurs langues ?

Nan, elle en parle deux, français et arabe

12 Avec qui utilise-t-elle ces différentes langues ? Dans quelles situations ?

Déjà le français elle l'utilise avec d'autres personnes qui parlent français, pour bien s'exprimer envers eux et l'arabe elle le parle avec nous pour qu'on comprenne en même temps qu'on parle avec elle, voilà !

13 Est-ce qu'elle a une langue qu'elle préfère parler ?

Ouais l'espagnol, nan elle le parle pas elle voudrait bien essayer d'le parler, c'est vrai qu'elle aime l'anglais, elle parle un p'tit peu l'anglais, elle sait s'exprimer comment elle s'appelle, voilà ! sinon elle préfère l'arabe !

A.2.2) Père

14 Et ton père, il a à peu près quel âge ?

Euh 43 ans !

15 Et tu sais où il est né ?

Au Maroc, à Casablanca, pareil !

16 Est-ce que ton père travaille actuellement ?

Euh, il travaille magasinier, ouais !

17 Est-ce que tu sais si ton père parle plusieurs langues ?

Euh, il en parle deux, français et arabe !

18 Avec qui utilise-t-il ces différentes langues ? Dans quelles situations ?

Bein exactement comme ma mère !

19 Quelle est la langue qu'il préfère parler ?

En français, le français j'y pense !

A.2.3) Fratrie

20 Est-ce que tu as des frères et sœurs ?

Ouais j'ai deux sœurs et un frère

21 Sont-ils plus jeunes ou plus âgés ?

Euh plus jeunes

22 Est-ce qu'ils font encore des études ou ils travaillent ?

Ouais, euh ma sœur elle est en 6^{ème}, l'autre elle est en CE2, et l'autre mon frère il est en CP.

23 Est-ce que tu sais quelles langues tes sœurs et ton frère savaient parler en arrivant à l'école maternelle ?

Français et moi aussi.

24 Est-ce qu'il vous arrive de faire les devoirs ensemble ?

Euh oui, moi je fais surtout le p'tit et mon autre sœur Mélek, et des fois quand ma sœur a des soucis avec elle donc c'est moi qui prend la place et elle l'autre, on alterne quoi !

A.2.4) Grands-parents

25 Est-ce que tu as encore des grands-parents maternels et/ou paternels?

Oui maternels, celle de ma mère oui et son père nan, et du côté d'mon père y a les deux.

26 Si c'est le cas, où habitent-ils?

Le côté d'mon papa en France à Koenigshoffen, et le côté d'ma maman pas du tout en France mais au Maroc

27 Tes grands-parents te parlent en quelle(s) langue(s) ?

Uniquement arabe !

28 Entre eux ils se parlent en quelle(s) langue(s) ?

Arabe

29 Et avec tes parents, ils parlent en quelle(s) langue(s) ?

Arabe des fois l'français et arabe, ça dépend

30 Est-ce que tu les vois régulièrement ?

Oui !

A.3 Compréhension des habitus

Parlons un peu de tes loisirs

31 Qu'est-ce que tu aimes faire durant tes loisirs ? (sport, musique, cinéma, lecture...internet, télé, ou autre).

(rire) j'aime faire le foot, j'aime courir, j'aime tout c'qui est euh artistique, danse hip hop etc, en gros j'aime bouger quoi, y aller à la forêt, voyager là-bas par ici etc.

32 Est-ce qu'il t'arrive de lire parfois ?

Ah oui beaucoup, c'est surtout le week-end, surtout le soir auquel j'commence à lire des bandes-dessinées comme des chevaux, mon ami préféré franchement c'est l'cheval alors c'est c'que j'lis le plus souvent voilà !

33 Quel type de livres ? En quelles langues ? Dans quelle type de bibliothèque vas-tu les chercher (CDI, LIBRAIRIE, AUTRE?) ?

Des livres aussi policières, les Mangas aussi les BD, voilà en français uniquement à la bibliothèque de Lingo ou bien celle de neudorf parce que comme ma tante elle habite là-bas ou soit celle de Koenig mais celle-là j'y vais vraiment rarement !

34 Tu te souviens du premier livre que tu as acheté ou que tu as lu ? Lequel ?

(sourire) Tchoupi, c'est un livre pour bébés, c'est comme ça que j'appris à lire après c'est parti tout seul quoi !

35 Aimes-tu lire ?

Euh oui quand j'm'ennuie ouais, quand j'ai rien à faire ou quand ma mère n'a pas besoin d'moi pour le ménage ou pour sortir avec elle, bein un livre et puis c'est tout hein, quand j'ai fini mes devoirs ou, voilà !

36 Comment t'est venu le goût de la lecture ?

Euh bein le gout d'la lecture pour une personne qui veut commencer à lire c'est d'abord de lire des petits bouquins vraiment pour bébés quoi et des par exemple euh « Oui-Oui » des trucs comme ça et vraiment d'en acheter plusieurs et après d'y aller de sa passion si on aime les livres romantiques, policières ou bien che pas si on aime la danse au lieu d'regarder la télé comme « les enfants de l'espace » si on aime bein on achète et puis on lit, voilà quoi !

37 Est-ce que tu lis parfois des journaux ou magazines ?

Ah oui ça ça m'arrive quand mon papa en prend, en cherche ou quand j'men achète, ouais les magazines c'est pas trop mon truc mais les journaux ouais !

38 Est-ce que tu lis parfois des revues, de magazines ou d'articles sur Internet ?

Nan !

39 Est-ce que tes frères et sœurs lisent aussi ? Est-ce qu'ils t'encouragent à lire ou non ?

Ouai, nan c'est plutôt eux qui m'disent quand j'ai rien à faire, oui Ines tu peux m'lire un p'tit livre, hop vas-y j'lui lis un livre et puis c'est tout

40 Que pensent ta famille et ton entourage des livres en français, en arabe/(ou en d'autres langues que tu empruntes (si tu les empruntes): est-ce qu'ils sont d'accord ou pas ? Ont-ils un avis à ce sujet ?

Bein des fois quand j'vais chez ma grand-mère pour lire un livre, bein des fois ils m'posent des questions ou des fois mes tantes elles m'disent j'lai déjà lui, il est super, continue à lire, etc, regarde l'autre volume, y en a etc, si il en pensent, ils m'disent des fois « qu'est-ce tu lis comme livre ? », tu m'le passeras après, la prochaine fais quand tu l'as terminé, voilà ça se passe comme ça, ça va tout seul, en arabe ,comme chui en train d'apprendre à lire, j'prends plutôt le Coran, c'est le Coran comme on dit « El Kuran », c'est celui-là auquel je prend le plus d'attention avec ma mère, à côté j'commence à lire. Ou des fois comme ma grand-mère est au Maroc elle me ramène des livres en arabe, alors euh j'essaie de m'entraîner à chaque fois, pour voir si j'ai progressé ou pas et puis voilà !

41 Est-ce qu'il t'arrive de visiter des sites Internet arabes, lesquels ?

Euh oui, pour des informations ou des histoires de prophète, ou pour oui des musiques musulmanes

42 Et tes mails, sms, tu les écris en quelle langue ?

En français

43 T'arrive-t-il de les écrire dans une autre langue que la langue française ?
Ouai, bein l'anglais par exemple, j'envoie à des amis que j'connais de très proches mais vraiment loin aussi, en allemand aussi, j'essaie de m'entraîner de faire des ptits lettres, voilà !

44 Fais-tu des mélanges parfois ?
Si si par exemple j'ai une tante, elle est en Allemagne et elle parle français et arabe, alors des fois sur MSN je dis « salam comment tu vas », elle me dit « oui ça va « elhamdoulillah », donc voilà quoi on alterne le français avec l'arabe !

45 Les profs disent souvent que les sms ça pose des problèmes de français, est-ce que t'es d'accord ?

Ouais chui d'accord, (rires) par exemple quand on veut écrire heu Ines, par exemple moi au tout début j'écrivais beaucoup sur MSN et j'mettais pas des majuscules sur Ines, alors ma prof de français m'a dit « *Ines toi ça s'voit que tu traines beaucoup sur MSN parce que on met tout le temps des majuscules sur les prénoms etc* », donc après c'est vrai des fois quand on veut écrire « c'est » sur MSN on met juste le mot « c » ou pourquoi on met juste le ot « pk », « pourquoi » c'est un seul mot.

46 Tes parents ça leur arrive d'envoyer des sms ou pas ?
Ouais

47 Est-ce qu'il t'arrive fréquemment de regarder les programmes paraboliques en langue arabe, anglaise, allemande ou autre (ou en d'autres langues) ? Comprends-tu ce qui se dit ?

Ouais c'est-à-dire par exemple des chaînes d'arabe, des films, chaînes français, pareil, en anglais et en allemand j'en ai pas mais j'ai plutôt des CD pour mémoriser les mots etc, ouais ça j'en ai d'anglais, d'allemand etc. En arabe j'comprends quelques mots parce que des fois c'est sous-titré, des fois ils parlent le vrai arabe, moi comme j'parle le faux arabe c'est vrai que j'comprends pas vraiment bien mais ma mère elle comprend, mais moi pas vraiment, c'est que j'comprends quelques trucs etc.

48 Est-ce qu'il t'arrive d'écouter des stations de radio autres que les stations françaises ? Si oui lesquelles ? Si non, pourquoi?

Nan

P) Biographie linguistique et pratiques da langues

B.1) Eléments biographiques concernant l'informateur

On va parler maintenant de toi, de ton entourage et de la manière dont vous utilisez les langues.

49 Quelle est la 1^{ère} langue que t'a su parler quand t'est arrivé à l'école ?

Le français

50 Est-ce que tu sais ce que veut dire qu'une langue maternelle ?

Euh maternelle je crois que ça voudrait dire une autre langue ? nan maternelle ça voudrait dire qu'on parle souvent, nan ? (j'explique)

51 Selon toi, quelle est ta langue maternelle?

Bein l'arabe !

52 Est-ce que ça t'énerve parfois quand tu les entends parler arabe ou français ? Si oui pourquoi ?

Nan, pas du tout parce que des fois y parlent français, des fois y parlent arabe, nan franchement moi qui comprend bien l'arabe et surtout depuis que c'est transmis depuis tout petit, arabe et français, nan franchement ça m'dérange pas du tout !

53 À la maison ton père et ta mère te parlent en quelle(s) langue(s) ?

Arabe

54 Et toi tu réponds en quelle(s) langue (s) ?

Ah français (sourire), c'est vrai que j'sais parler en arabe mais j'ai un peu honte de parler en arabe avec mes parents, mais dès que je suis au Maroc ça part tout seul mais ici euh, mes parents j'peux pas parler arabe devant eux, ché pas j'peux pas !

55 Lorsque tu es très énervé(e), tu parles en quelle langue ?

Quand vraiment j'en peux plus c'est arabe qui sort !

56 Tu parles quelle langue pendant la récré avec tes amis ?
Français, enfin ça dépend si l'autre personne qui m'parle en une langue j'lui répons dans la même langue !

57 Que représente la langue arabe pour toi (si pas de réponse choisir) ? La culture/l'identité/la religion, une belle langue, une chose étrangère, une chose vue positivement ou négativement ?

Ah oui beaucoup d'choses ça m'représente déjà moi autant que marocaine et musulmane ici en France, parce que déjà c'est pas du tout mon pays auquel on doit se battre nous les musulmans et les Arabes pour réussir dans notre vie, et déjà qu'au Maroc quand on arrive là-bas, nos oncles, les parrains etc ils nous parlent en arabe, ils sont fiers de nous parce qu'ils savent qu'on sait très très bien parler arabe en même temps on sait bien parler français comme quoi on oublie pas du tout notre langue, c'est pour ça pour moi c'est vraiment important l'arabe, chui fier quoi !

58 Que pense ta famille, ton entourage, les voisins, les profs les copains.... de cette langue ?

Moi j'dirai plutôt qu'on pense bien, enfin je crois qu'on l'pense bien parce que des fois ils m'disent « oui, comment ça s'écrit Ibtissam, écris le moi en arabe » alors j'leur écrit « ouah c'est joli » etc, « explique moi, le prophète pourquoi il a fait ça ça etc », voilà, on m'pose des questions l'leurs répons comme ils savent que chui marocaine donc ils savent que j'peux répondre à leurs questions qui leur passe par la tête quoi ! voilà !

59 Pendant les cours de LV1/LV2 en quelle langue traduis-tu naturellement ?

En français

60 Tu penses que ton français est plutôt bon, moyen, pas très bon, autre ?

Moi j'dirai vraiment bien quoi, mais quand j'dis vraiment bien pour moi c'est moyen, quand j'parle avec quelqu'un qui est né en France qui sait très très bien parler français c'est là où j'me dit ouh la « celui-là il sait vraiment bien parler français, faut que j'prenne des mots de lui, quoi » en même temps c'est comme ça que j'ai commencé à lire parce que j'avais beaucoup de difficultés en orthographe et j'me suis dit « ouh la la comment j'pourrais m'aider ? », donc mes copines m'ont dit pour progresser c'est en lisant qu'j'ai fait, ok bein j'ai commencé à lire,

nananinanana, et après c'est parti tout seul quoi et j'appris des mots que j'ai pas pu apprendre avec mes parents et moi aussi j leur transmet des mots, en même temps ils sont fiers de moi quoi, voilà, moyen on va dire !

61 Est-ce qu'il t'arrive de parler arabe dans le quartier ?

Ouais avec certains gens y en a des fois y parlent arabe mais quand j'dis arabe c'est pas par exemple le vrai arabe par exemple « comment tu vas ? », c'est par exemple « ouai zeema »(rires), si des fois par exemple avec des gens que j'connais dans mon collège y a des Marocains des fois y m'parlent en arabe « *salam aleikoum* » « *elhamdoulillah* », voilà quoi, tranquille !

62 En quelle langue fais-tu le récit de ce qui se passe à l'école à tes parents ?

Français

63 Est-ce qu'il t'arrive d'avoir honte de parler l'arabe à l'extérieur, devant les gens, voire même d'entendre parler cette langue par autrui ?

Nan pas du tout, euh j'peux pas expliquer c'est que j'ai pas honte c'est tout !

64 Est-ce qu'il t'arrive parfois d'inventer des mots nouveaux ? lesquels ?

Nan ça m'arrive pas, euh si des fois quand je suis en colère mais sinon nan !

65 Est-ce que tu préfères parler le français ou l'arabe (ou une autre langue) ?
Le français bein j'aime parler le français pas que j'ai appris depuis la naissance depuis que chui toute petite mais depuis la primaire, maternelle aussi auquel j'ai beaucoup étudié, j'ai beaucoup appris de mots, l'arabe c'est plutôt quand tu parles avec une personne mais c'est vrai que la lecture c'est pas vraiment ça, mais nan c'est vraiment le français la langue auquel j'peux m'exprimer etc ;

66 Qu'est-ce qui te sembles le plus difficile à apprendre : l'arabe ou le français ?

L'arabe, pas en parlant mais en lecture, c'est l'arabe, ouais, parce qu'en arabe y a des sons qu'on doit faire avec la langue ou avec la gorge mais que le français c'est A, B, C c'est pas difficile mais qu'avec ça ya des

accents en haut en bas, par exemple dès que vous ouvrez le Coran pour vous c'est bizarre, pour moi c'est pas qu'ça va être bizarre mais ça va être difficile pour lire, j'pourrais essayer d'les lire les mots mais pas exactement comme en français j'l'ai lis.

67 Qu'est-ce que tu connais comme mots en arabe ?

(rires) Euh, faut que j'me remette en arabe parce que, par exemple un verre on dit « kas », une assiette, comment on dit une assiette ? mmm Ah non attendez, un couteau on dit « mous », une cuillère on dit quoi ? J'ai tout oublié, nan attendez ? Cochon on dit « halouf », le chien on dit « alkalb », y a encore quoi ?

68 Est-ce que tu sais lire et écrire l'arabe ? Si non aimerais-tu l'apprendre, pourquoi ?

Oui lire mais pas des phrases, des mots !

69 Est-ce que tu penses que c'est important d'écrire et lire le français et l'arabe ?

Bien-sûr comme on est dans un pays français c'est sûr que on est obligé de bien écrire le français, l'arabe c'est exceptionnellement si tu veux envoyer à quelqu'un une lettre ou si vraiment on est au Maroc c'est vraiment important pour moi d'apprendre bien l'écrire.

70 Est-ce que tu penses que c'est bien de parler plusieurs langues ?

Pour moi oui bein-sûr c'est très important, l'anglais, l'allemand, l'arabe, le français, bien-sur c'est très important pour euh pour plus tard, pour chercher un métier, si t'as pas envie de trainer juste en France bein tu peux aller en Angleterre après si tu connais juste le français euh, tu peux rester juste ici hein !

71 On dit souvent aujourd'hui que c'est un avantage de parler au moins deux langues, qu'est-ce que tu en penses ?

Ouai c'est un avantage si par exemple t'es d'origine portugais, si tu parles français et portugais si c'est bien, si tu veux pas rester tu peux y aller encore au Portugal après euh ça dépend, oui c'est vrai d'avoir un maximum de langues !

72 Tout le monde dit que l'anglais c'est une langue internationale, tu penses qu'elle est plus importante que l'arabe ?

Ça euh che pas, moi j'dirai plutôt l'allemand comme on est près des allemands, j'dirais plutôt que c'est l'allemand au lieu d'anglais, c'est vrai qu'anglais c'est quand tu veux pas rester ici, c'est vraiment euh plus tard tu sais quel projet tu voudras faire, pour moi c'est pas l'anglais mais plus l'allemand qu'on doit plus apprendre, quand tu veux faire des courses en Allemagne c'est important d'parler allemand !

73 est-ce que tu sais ce que veux dire « être bilingue » ?

Oui, avoir deux langues ?

74 est-ce que tu penses être bilingue ?

Etre bilingue, nan, pas l'anglais, l'allemand oui peut-être mais pas vraiment nan j'crois pas que je serais bilingue pour l'instant, comme j'viens juste de commencer l'anglais, l'allemand ça fait deux ans qu'jen fais, plus l'allemand qu'anglais.

75 est-ce qu'il t'arrive de t'emmêler les pédales avec toutes les langues que tu connais ?

Euh nan, mais pas l'anglais, l'allemand, c's' ressemble !

76 Est-ce qu'il t'arrive d'expliquer un mot (ou expression) français à tes parents ?

Ouais des fois c'est eux, ça peut-être eux ou moi, ouais ouais des fois ça m'arrive déjà d'les corriger en français et d'leur expliquer des mots et ça m'arrive que des fois ils m'expliquent des mots

77 Quelle (s) langue(s) aimerais-tu transmettre à tes enfants ?

C'que j'ferai d'abord l'arabe et en maternelle ils apprendront le français.

78 Dans quelle (s) langue (s) t'exprimes-tu au Maroc quand tu vas en vacances?

L'arabe des fois l'français avec mes parents mais c'est plutôt l'arabe.

79 Si tu avais eu l'opportunité de prendre l'arabe en LV1 au collège, est-ce que tu l'aurais choisi ? Pourquoi ?

Ah oui, déjà pour m'avancer mais si je ferais deux fois l'arabe, ici et dans une autre école que dans mon collège au contraire ça m'avancerait beaucoup beaucoup, en même temps pour celles-là qui ont des difficultés, qui veulent apprendre l'arabe, j'leur montrerai déjà mon

exemple à moi et j'l'aurais beaucoup aidés quoi, si, si je choisirai d'abord l'arabe !

C Statuts et stratégies d'apprenants

C.1 Généralités

80 Que représente l'école pour toi : le laisser choisir (puis lui proposer ce panel si pas de réponse?) réponse :

La culture/ le passeport pour la réussite/ les copains/ la modernité/ la liberté/ l'ennui/ Une perte de temps ? (autres?)

Beaucoup d'choses, ça m'représente pour beaucoup plus tard, comme je vois beaucoup d'monde parler d'l'école « *ouais j'le regrette, fallait que j'travaille plus, maintenant j'fais l'ménage ou des choses comme ça* », donc, euh mes parents y m'parlent déjà de ça, mes tantes aussi, ma tante qui était ingénieur et qui a arrêté parce qu'elle est enceinte, elle me dit « *ouais Ines c'est important l'école* » parce que ses parents y savaient pas du tout parler français, elle m'a fait « *regarde moi, mon exemple, mes parents ils savaient pas parler français, j'me suis démerdée toute seule, franchement Ines t'as d'la chance d'avoir des parents qui savent parler français et lire* ». Franchement l'école ça représente pour moi beaucoup de choses et pour plus tard et maintenant.

81 Est-ce qu'à ton avis c'est important de réussir à l'école, ou pas ?
Pourquoi ?

Oui, bein pour le métier qu'on veut faire plus tard, une jeune fille qui m'dit j'voudrais faire vétérinaire plus tard, mais qui n'travaille pas, mais qu'est-ce que tu veux faire alors euh, alors « *arrête, si tu veux faire vétérinaire, si tu fous rien au collège* », pour qu'après on décide pas à ta place quel choix tu veux faire plus tard, la branche tu veux faire médecin, ils te disent « *nan, tu peux pas regarde tes moyennes, nan tu vas faire poubellier, nan même pas* », nan , nan c'est important, ouai !

82 Comment est perçue la réussite ou l'échec scolaire en général autour de toi et à l'école? Toi, que penses-tu des élèves qui ne travaillent pas à l'école ? Qui se fichent de leur réussite et qui veulent travailler très vite?

Bein que c'est nul par exemple « *oh merde ça y'est on a français* », ils disent qu'ils aiment pas, « *j'vais arrêter, j'vais faire tout d'suite un métier* », « *j'en ai marre* » et y en a d'autres qui disent « *j'veux être médecin, qu'est-ce qu'il faut que je fasse, je dois passer le bac ?* », nan nan des fois je vois les gens qui veulent réussir et les gens qui veulent pas réussir, zéro !

83 Que pensent tes parents de ta réussite scolaire (ou ton échec, le cas échéant) ? Est-ce qu'ils sont fiers ? Plutôt déçus ? Pourquoi ?

Ils sont très fiers de moi, ils m'encouragent !

84 Est-ce que tes parents assistent au conseil de classe ? Pourquoi ?

Oui ils assistent beaucoup ouais!

85 Est-ce que tes parents savent en quelle 3^{ème} (ou autre classe et ce que tu étudies en langue 2 +option) tu es actuellement, et dans quelle filière tu souhaites t'inscrire l'an prochain ?

Oui et si jamais ils s'embrouillent ou ils savent pas vraiment, elle se renseigne !

86 Est-ce qu'ils comprennent le principe des filières ?

C'est quoi les filières ? (j'explique), si si ils savent ça !

87 Est-ce que tes parents et toi vous parlez de l'école, voire du dernier livre que tu as lu à la maison, durant le repas etc.....

Euh nan du dernier livre pas, si du dernier livre quand elle me dit, « Ines, j'pourrais le lire » ou « Ines t'as pas oublié ta tante qui t'avais dis il fallait que tu lui ramène », oui c'set « Ines, comment ça se passe cette journée, euh, t'as fais quoi ? », « t'auras des profs qui s'absentent cette semaine ? », voilà !

88 Que souhaitent tes parents pour ton avenir, quel métier ils voudraient te voir exercer un jour ?

Euh moi ma mère elle voudrait bien que j' fasse le massage, parce que elle trouve que j' masse super bien comme elle a des problèmes aux jambes donc moi quand je masse euh ouh et mon père c' qui veut qu' je fasse c' est footballeuse professionnelle (rires) il veut m' voir dans la télé lui, mais franchement si tu réussis pas dans le sport moi ce qui m' irait bien c' est docteur ou secrétaire, mais il me voit plus docteur, sinon après c' est un diplôme professionnel un truc comme ça quoi !

89 Comment vois-tu ta vie dans l' avenir (avec ou) sans diplôme en tant que future mère (ou père), professionnellement?

Être docteur mais je sais pas encore dans quelle branche avec mes enfants, j' leur ferai aussi apprendre ça, aimer l' école, aimer sortir, le sport, aimer beaucoup d' choses, pas comme mes parents m' ont fait, ils m' ont pas fait euh sortir assez dans les forêts, m' apprendre les fleurs comment ça s' appelle, j' ai pas eu cette chance, donc, moi j' ai envie d' donner cette chance à mes enfants !

90 Quel type de diplôme ou de formation? Un CAP, un BEP, le BAC, une licence, un diplôme d' ingénieur, une grande école réputée, un concours, une formation professionnelle (infirmière, éducatrice, prof...), un métier manuel ?

Ah de formation, euh, quelle étude, mais on m'a dit dans quelles matières, j'devrais être forte par exemple sciences, physique pas trop, maths, français aussi et...

91 Est-ce que tu penses que l'école est obligatoire pour réussir dans la vie ?

Ça dépend des personnes, ça dépend si la personne elle croit qu'c'est important pour la vie ou si c'est pas important, après moi j'trouve euh c'est pas, si c'est quand même important !

92 Qu'est-ce que ça veut dire pour toi réussir dans la vie ? Tu peux me donner des exemples de personnes qui ont réussi dans la vie ?

Pour moi réussir dans la vie, c'est de montrer de quoi chui capable, je montre comme quoi j'ai pas renoncé, che pas je montre comme quoi chui quelqu'un, « chui docteur, j'ai fait ça et ça » parce que si je dis chui docteur, on va comprendre que j'ai fait de longues études, d'être bien avec soi-même ! Autour de moi y a ma tante qui a réussi, qui a beaucoup souffert dans sa jeunesse, y a ma mère elle, elle avait en plus le bac, elle qui voulait faire infirmière, elle a arrêté très très tôt, elle a arrêté a 18 ans elle devait se marier, donc après elle est venue France tout a tout chamboulé etc. À la télé Zidane, Ronaldo, Benzema, Messi etc et dans le Hand aussi voilà !

Biographie et pratiques culturelles

93 Est-ce que tu sais ce que cela veut dire d'avoir deux cultures ?

Oui par exemple moi, culture arabe et française !

94 Est-ce que tu penses que tu as deux cultures ?

Oui bien-sûr j'ai le français et l'arabe mais celui-là que je pratique le plus c'est plutôt l'arabe !

95 Est-ce que tu penses que c'est un avantage ou non d'avoir une double culture, ou pas ?

Nan, ça voudrait rien dire du tout, nan, ah nan j'en ai qu'une seule !

96 Toi, personnellement, tu veux qu'on te reconnaisse comme un Marocaine ou une Française ou les deux ?

Pour moi ça m'dérange pas si on m'voyait comme une Marocaine ou comme une Française, pour moi ça m'dérangerait pas du tout si on m'voyait comme une Française ou Arabe, chui les deux !

97 Est-ce que c'est un avantage selon toi ?

Ah ça che pas pour moi personnellement, nan, après je sais pas mais pour moi c'est nan !

98 Y-t-il des activités culturelles qui sont organisées dans ton quartier ?
Lesquelles ?

Euh si par exemple pour la naissance du prophète ou le ramadan, ou l'Aïd ou y a aussi quoi, c'est organisé dans ma famille mais dans mon quartier c'est plutôt la naissance du prophète

99 Y a-t-il un Centre culturel dans le quartier ? Vous arrive-t-il d'y aller en famille et d'y célébrer des fêtes culturelles ou autres ?

Oui bien-sûr

100 Est-ce que tu sais ce que ça veut dire être « Beur » ?

Nan (rires),

101 Que penses-tu de ce mot ?

(silence), je sais pas j'ai jamais entendu ce mot, nan franchement je sais pas.

102 Est-ce que tu connais les fêtes traditionnelles de tes parents ?

Le plus ? (je précise), c'est l'Aïd on fait souvent quand c'est le jour de la fête, la naissance du prophète et le ramadan, la circoncision aussi on le fête !

103 Est-ce que tu y participes ? Est-ce que ça te rend fier de pouvoir les fêter avec eux ?

Ah oui bien-sûr, quand j'vois ma famille euh, chui heureuse che pas ça m'rend heureuse de voir dl'a famille que j'vois pas souvent, c'est bien !

104 Est-ce que t'aime bien aller en vacances en Algérie ? Comment ça se passe ? Tu y vas souvent ?

Ah oui, euh non fein si on y va souvent mais chacun son tour, parce que ma mère et sa sœur, elles sont mariées avec mon père et son frère, donc voilà, alors euh comment dire ça, cette année ça va être à nous et l'autre année ça va être sa sœur ! Voilà !

105 Est-ce que t'as déjà entendu parler de l'enseignement des langues et cultures d'origine : ELCO

Nan (j'explique), voilà c'est c'que j'fais à Lingo quoi ! ouais c'est un Tunisien, il est venu en France et maintenant il habite en France, il a des enfants etc, et maintenant il étudie aux enfants l'arabe etc, mais il parle français, il transmet la langue, la lecture et l'écriture !

106 Tu en penses quoi ?

Ah moi j'trouve ça vraiment c'est bien quoi, ça nous culture déjà sur c'qu'on savait pas et c'qu'on apprend et ça m'avance euh aussi euh là-bas quand il nous raconte aussi une histoire « oui nani le prophète il a a fait ça ça ci, après ma mère elle me raconte la suite, parce que des fois il nous le du suspens et après il nous dit « bon, vous avez demandé la suite à

**vos parents, c'est quoi la suite etc ? Donc après moi chui avancée, j'avais
devant et j'raconte la suite, donc voilà, donc j'trouve, si, si , c'est bien !**

ENTRETIEN 17
SOULEIMAN
4^{ème}
PROFIL/ECHEC
COLLÈGE EN PÉRIPHÉRIE STRASBOURGEOISE
2010

Elements biographiques

A.1) Eléments généraux concernant l'informateur

Nous allons commencer par parler un peu de toi et de ton entourage

1 Comment t'appelles-tu ?

Souleiman

2 Où es-tu né(e)?

En France

3 Tu habites-où actuellement?

À Lingolsheim

4 Tu as toujours habité dans cette commune, tu t'y sens bien ?

Nan, j' habitais à le Neuhof, ouais ça va, n'y a pas assez de monde, on n'est pas nombreux !

5 Est-ce que tu as une matière préférée ? Laquelle ? Pourquoi ?

Histoire-géo et sport, ché pas j'aime bien histoire-géo, c'qui est ancien et tout j'aime bien !

6 Est-ce qu'il y a une matière que tu n'aimes pas du tout ? Pourquoi ?

Pas forcément hein, si l'anglais, ché pas j'aime pas, j'ai pas envie d'l'apprendre.

7 Est-ce que tu aimes bien aller à l'école ou non ? Pourquoi ?

Ça dépend, y a des jours ouais et y a des jours, nan, en hiver j'aime bien parce que y a rien à faire, en été j'préfère rester dehors parce qu'y a des trucs à faire en été, tu peux aller t'baigner ché pas c'est mieux d'rester dehors !

A.2.1) Eléments biographiques concernant le réseau familial

A.2.1) Mère

8 Et ta mère, elle a à peu près quel âge ?

43

9 Est-ce que tu sais où elle est née ?

Au Maroc

10 Est-ce que ta mère travaille ou non ?

Agent d'entretien.

11 Est-ce que tu sais si ta mère parle plusieurs langues ?

Elle parle arabe et le « chleuh » (berbère) et vite fait vraiment vite fait français.

12 Avec qui utilise-t-elle ces différentes langues ? Dans quelles situations ?

L'arabe avec nous et la famille, les amis, le berbère la même chose, et le français elle l'utilise quand elle est travail soit elle est dehors, avec les personnes qu'elle est forcée de parler français.

13 Est-ce qu'elle a une langue qu'elle préfère parler ?

Le berbère et l'arabe

A.2.2) Père

14 Et ton père, il a à peu près quel âge ?

45

15 Et tu sais où il est né ?

Au Maroc

16 Est-ce que ton père travaille actuellement ?

Il est chef d'équipe d'agents d'entretien un truc comme ça.

17 Est-ce que tu sais si ton père parle plusieurs langues ?

Il parle le français lui bien normal, il parle un peu l'espagnol, et l'arabe et le berbère.

18 Avec qui utilise-t-il ces différentes langues ? Dans quelles situations?

La même chose que ma mère.

19 Quelle est la langue qu'il préfère parler ?

Le français, nan l'arabe, le berbère ensuite le français.

A.2.3) Fratrie

20 Est-ce que tu as des frères et sœurs ?

j'ai cinq sœurs, une plus p'tite et les autres plus âgées que moi.

21 Est-ce qu'ils font encore des études ou ils travaillent ?

Mes deux sœurs jumelles, elles sont en terminale, une SMS et une elle fait S, une elle a déjà passé son Bac elle a un BTS j'crois un truc comme ça en tous cas elle travaille dans les écoles maternelles elle est aide euh avec les profs, et mon autre sœur elle est femme au foyer !

22 Est-ce que tu sais quelles langues tes sœurs savaient parler en arrivant à l'école maternelle ?

Le français et tout p'tit peu l'arabe et quelques mots en arabe mais vite fait, bon la preuve je savais pas du tout parler l'arabe jusqu'à mes 8 ans et mon père il m'a envoyé au Maroc chez ma sœur, j'étais 7 mois ou 8 mois pour apprendre l'arabe mais j'étais dans une école française et arabe c'est-à-dire que j'apprenais les deux, comme ça j'savais parler l'arabe pare que j'savais rien dire en arabe !

23 Est-ce qu'il vous arrive de faire les devoirs ensemble?

Mes sœurs jumelles elles font toujours ensemble, ma p'tite sœur elle fait avec mes sœurs jumelles et moi j'les fait pas (rires) si j'les fait seul.

A.2.4) Grands-parents

24 Est-ce que tu as encore des grands-parents maternels et/ou paternels?

Ouai il m'en reste plus qu'un un grand-père.

25 Si c'est le cas, où habitent-ils?

Au Neuhof.

26 Tes grands-parents te parlent en quelle(s) langue(s) ?

En arabe et berbère, parce que moi j'parle que l'arabe et avec moi il parle arabe j'ai pas appris d'berbère moi quand j'étais à l'école là-bas, ils apprennent pas le berbère, ils apprennent l'arabe, c'est pour ça moi je sais parler que arabe !

27 Entre eux ils se parlent en quelle(s) langue(s) ?

Là j'ai une belle grand-mère j'sais pas si ça s'dit, ils s'parlent berbère !

28 Et avec tes parents, ils parlent en quelle(s) langue(s) ?

En berbère !

29 Est-ce que tu les vois régulièrement ?

Ouais quand même !

A.3 Compréhension des habits

Parlons un peu de tes loisirs

30 Qu'est-ce que tu aimes faire durant tes loisirs ? (sport, musique, cinéma, lecture...internet, télé, ou autre).

Du foot et du baseball des fois avec les potes, piscine, barbecue au lac puis c'est tout !

31 Est-ce qu'il t'arrive de lire parfois ?

Ouais de temps en temps.

32 Quel type de livres ? En quelles langues ? Dans quelle type de bibliothèque vas-tu les chercher (CDI, LIBRAIRIE, AUTRE?) ?

Des journaux de foot, et de temps en temps des livres quand j'avais à la bibliothèque comme ici au CDI mais c'est rare hein, je vous l'ai dit comme c'est, en français che pas lire l'arabe!

33 Tu te souviens du premier livre que tu as acheté ou que tu as lu ?
Lequel ?

C'était des BD mais j'me rappelle plus du nom, le premier livre que j'ai lu si j'm'en rappelle, ça s'appelle comment « petit ours brun », c'est ça que j'ai lu en tout premier !

34 Aimes-tu lire ?

Nan, y a la télé, y a tout, j'aime pas, j'ai jamais aimé lire, je lis pour un devoir, un contrôle, je sais lire mais je sais pas j'aime pas lire !

35 Est-ce que tu lis parfois des journaux ou magazines ?

Ouais je lis les journaux de foot pour savoir les scores

36 Est-ce que tu lis parfois des revues, de magazines ou d'articles sur Internet ?

Ouais souvent en français

37 Est-ce que tes sœurs lisent aussi ? Est-ce qu'ils t'encouragent à lire ou non ?

Ouais mes sœurs lisent beaucoup, les jumelles, ouais mais voilà, si j'lis de temps en temps comme là j'ai un livre dans l'sac j'essaie d'le terminer mais c'est chaud

38 Que pensent ta famille et ton entourage des livres en français, en arabe/(ou en d'autres langues que tu empruntes (si tu les empruntes): est-ce qu'ils sont d'accord ou pas ? Ont-ils un avis à ce sujet ?

Mes sœurs elles aiment bien lire, mes parents ils lisent pas, mon père il lit que le journal, c'est tout, ma mère elle sait pas lire, c'est tout !

39 Est-ce qu'il t'arrive de visiter des sites Internet arabes, lesquels ?

Nan jamais che pas lire

40 Et tes mails, sms, tu les écris en quelle langue ?

En français,

41 T'arrive-t-il de les écrire dans une autre langue que la langue française ?

Aux amis nan c'est toujours en français mais pour ma grande sœur au Maroc ou celle qui habite loin c'est p'tit mot « salut, ça va » j'le dit en arabe sinon c'est tout en français

42 Fais-tu des mélanges parfois ?

Nan

43 Est-ce que tu peux me donner un exemple en arabe ou français ou les deux ?

« salam, labas » c'est tout !

44 Les profs disent souvent que les sms ça pose des problèmes de français, est-ce que t'es d'accord ?

Franchement j'sais pas quand même, puisque des fois t'écris des erreurs que tu écris sur MSN et facebook et quand t'es en train d'écrire tu pense que t'en en train d'écrire comme sur MSN et facebook mais quelques mots c'est vite fait, tu l'abrèges comme sur facebook, nan pas forcément !

45 Tes parents ça leur arrive d'envoyer des sms ou pas ?

Mon père ouais des sms vite fait mais ma mère non !

46 Est-ce qu'il t'arrive fréquemment de regarder les programmes paraboliques en langue arabe, anglaise, allemande ou autre (ou en d'autres langues) ? Comprends-tu ce qui se dit ?

Vite fait quand mon père il regarde, on cause et en même temps j'regarde avec lui mais sinon rarement hein, ça dépend parce qu'y a des chaînes comme « Aljaziras » c'est une langue « bien arabe » faut savoir la comprendre quoi, c'est dur à comprendre, c'est tout ! toute façon même les infos dans les chaînes marocaines, ils sont en français (rires) 1^{ère} Maroc ! j'comprends c'qui disent mais « Aljaziras » j'comprends rien parce que c'est d'l'arabe littéraire ! c'est dur de comprendre !

47 Est-ce qu'il t'arrive d'écouter des stations de radio autres que les stations françaises ? Si oui lesquelles ? Si non, pourquoi ?

Nan !

Q) Biographie linguistique et pratiques da langues

B.1) Eléments biographiques concernant l'informateur

On va parler maintenant de toi, de ton entourage et de la manière dont vous utilisez les langues.

48 Quelle est la 1^{ère} langue que t'a su parler quand t'est arrivé à l'école ?

Le français

49 Est-ce que tu sais ce que veut dire qu'une langue maternelle ?

Avec la langue qu'tas grandi qu'on t'as appris en tout premier, nan ?

50 Selon toi, quelle est ta langue maternelle ?

Le français

51 Et tes parents lorsqu'ils se parlent entre eux ils utilisent quoi comme langue ?

L'arabe et le berbère, che pas ils mélangent !

52 Est-ce que ça t'énerve parfois quand tu les entends parler arabe ou français ? Si oui pourquoi ?

Nan, parce que j'comprends mais j'peux pas leur répondre en berbère, j'leur répons en arabe, mais l'berbère j'le comprends mais che pas j'arrive pas à l'parler

53 A la maison ton père et ta mère te parlent en quelle(s) langue(s) ?

Papa en français et maman les deux !

54 Et toi tu répons en quelle(s) langue (s) ?

C'est-à-dire j'lui répons en arabe mais y a des mots qu'j'arrive pas à dire en arabe donc j'les sors en français et elle comprend en français

55 Lorsque tu es très énervé(e), tu parles en quelle langue ?

En français

56 Tu parles quelle langue pendant la récré avec tes amis ?

En français

57 Que représente la langue arabe pour toi (si pas de réponse choisir) ? La culture/l'identité/la religion, une belle langue, une chose étrangère, une chose vue positivement ou négativement ? Rien.

C'est notre langue enfin notre langue nous c'est du Maroc c'est même pas notre langue à la base parce que on a été arabisés nous d'la part de l'Arabie Saoudite et tout avec le prophète et tout voilà, nous notre vraie langue c'est l'berbère, pour moi ma vraie langue c'est l'berbère mais comme che pas l'parler (sourire) l'berbère che que l'comprendre donc voilà ça sert à rien !c'est tout !

58 Que pense ta famille, ton entourage, les voisins, les profs les copains.... de cette langue ?

Ils nous blâment beaucoup, les Arabes ils disent que la langue l'berbère che pas elle est bizarre, ils disent ça fait beaucoup « znznzn » ouais ils s'foutent de nous, c'est tout, les gens ils doivent pas aimer parce qu'ils comprennent rien ils savent pas si tu parles de eux bien si tu parles de che pas qui, ils doivent pas aimer, parce que des fois quand j'parles arabe déjà avec ma mère ils regardent bizarre (rire), c'est pour ça bon che pas ensuite hein !

59 Pendant les cours de LV1/LV2 en quelle langue traduis-tu naturellement?

En français hein !

60 Tu penses que ton français est plutôt bon, moyen, pas très bon, autre ?

Moyen, quand j'veux, ça va j'arrive à l'intégrer quand j'parle avec des gens qui savent très bien parler français j'parle avec eux bien français et quand chui avec des potes qui parlent pas bien français j'parle comme eux ! Donc j'm'adapte !

61 En quelle langue fais-tu le récit de ce qui se passe à l'école à tes parents ?

J'le fais même pas l'récit, en français !

62 Est-ce qu'il t'arrive de parler l'arabe ou en berbère à l'extérieur?

En arabe, ouais mais vite fait, si t'as une personne t'as pas envie qu'elle comprend et qu'elle ne comprend pas l'arabe, bein tu parles avec la personne en arabe comme certaines personnes font en alsacien, donc voilà !

63 Est-ce qu'il t'arrive d'avoir honte de parler l'arabe à l'extérieur, devant les gens, voire même d'entendre parler cette langue par autrui ?

Pas du tout chui fier de ma langue de mon origine, j'men fous de c'qu'ils pensent il a qu'a dire ces mauvaises langues !

64 Est-ce qu'il t'arrive parfois d'inventer des mots nouveaux ? Lesquels ?

Nan !che pas j'le fais pas avec les gens qui parlent français, j'parle français, avec les gens qui parlent arabe, j'parle arabe et avec les gens qui parlent berbère moi j'leur répons en arabe

65 Est-ce que tu préfères parler le français ou l'arabe (ou une autre langue) ?

Le français, che pas c'est la langue, tout c'qu'on m'dit j'comprends, tout c'que j'dis ils comprennent alors que l'arabe dès que j'vais au Maroc, j'ai des cousins ils sont Marocains-Marocains ils parlent un marocain, je ne comprends pas entièrement c'qui disent, j'comprends 80%, 70%.

66 Qu'est-ce qui te sembles le plus difficile à apprendre : l'arabe ou le français ?

Le français, che pas l'arabe j'lais appris en 1 an, et j'avais 8 ans, chui allé j'savais dire que des trucs comme « salam, labas » tout bidon et là j'savais très bien parler arabe !

67 Qu'est-ce que tu connais comme mots en arabe ?

« koursi » (la chaise) « eltabla » (la table), « albab » (la porte), « alhait » (le mur), « sarjam » (la fenêtre), « mdrassa » (l'école), « jaj » (la vitre), « aldaou » (la lumière) !

68 Est-ce que tu sais lire et écrire l'arabe ? Si non aimerais-tu l'apprendre, pourquoi ?

Nan, ouais j'aimerais bien !

69 Est-ce que tu penses que c'est important d'écrire et lire le français et l'arabe ?

C'est bien d'savoir écrire le français et tout mais c'est aussi bien d'savoir l'arabe comme les musulmans pour écrire le Coran c'est en arabe donc c'est bien d'savoir lire l'arabe comme ça t'es plus cultivé pour moi si je serais juste le français alors que là j'sais l'français, l'arabe un peu l'anglais et portugais ça m'fait déjà quatre langues au contraire ça te décultive pas ça t'cultive encore plus parce que si t'arrives à apprendre l'arabe l'anglais et l'portugais, le français t'arriveras aussi à l'apprendre !

70 Est-ce que tu penses que c'est bien de parler plusieurs langues ?

Ouais l'anglais j'aimerais bien savoir parler mais c'est trop dur parce que j'ai pas suivi dès p'tit, si j'serais l'anglais, où j'vais les gens parlent partout anglais j'serais m'retrouver, l'arabe dès qu'jvais au Maroc j'peux parler arabe, le portugais on sait jamais si j'fais des vacances au Portugal !

71 On dit souvent aujourd'hui que c'est un avantage de parler au moins deux langues, qu'est-ce que tu en penses ?

Ouais parce que moi j'sais parler l'arabe et le français ça m'aide beaucoup, ça dépend che pas pour un Français savoir parler deux langues

ça doit pas être très très important, parce que j'sais pas voilà, les Alsaciens ils savent très bien parler deux langues, ils parlent l'alsacien et l'français pourtant les Alsaciens ils sont très très forts en français on est 19 hein, dans ma classe y en a 19, pourtant ils parlent alsacien et français !

72 Tout le monde dit que l'anglais c'est une langue internationale, tu penses qu'elle est plus importante que l'arabe ?

Franchement, j'sais pas la preuve ils disent c'est une langue internationale, un Anglais il vient chez moi il m'parle j'serai lui dire quoi ? Rien du tout, j'serai lui dire « bonjour, ça va ? » sans plus, internationale, j'préfère savoir parler l'arabe que l'anglais parce que chaque été c'est pas en Angleterre que j'vais c'est au Maroc ! C'est logique !

73 Est-ce que tu sais ce que veux dire « être bilingue » ?

Ouais, faire deux langues ou trois, che pas ! Ah ouais ceux qui font maths et histoire-géo en allemand, c'est ça nan ? (j'explique)

74 Est-ce que tu penses être bilingue ?

Ouais à peu près parce que j'sais bien parler mais j'sais pas lire et écrire l'arabe mais j'sais que l'parler !

75 est-ce qu'il t'arrive de t'emmêler les pédales avec toutes les langues que tu connais ?

Nan, la vérité, avec le français nan jamais j'veais parler avec un prof j'veais m'embobiner j'veais parler en arabe à la fin, nan, mais l'arabe ouais quand j'parle arabe, y'aurais des mots que j'serais pas dire j'veais les sortir en français !

76 Est-ce qu'il t'arrive d'expliquer un mot (ou expression) français à tes parents ?

Ouais parce que dès qu'ma mère elle a une réunion avec un prof ou quelque chose, bein j'dois lui expliquer en arabe et dès qu'ils disent des mots français à ma mère, elle tout d'suite elle le comprend, elle est intelligente donc heu quand on lui redit elle comprend ou grâce à mes sœurs, donc heu !

77 Quelle (s) langue(s) aimerais-tu transmettre à tes enfants ?

L'arabe et l'français logiquement !comme j'crois que quand l'aurais des enfants j'serai encore en France donc d'abord j'veais leur apprendre le français et dès qui vont grandir, arabe !d'abord le français à la maison, même moi je s'rai pas avec qui parler arabe, che pas avec qui j'veais m'marier, qui te dis qu'j'veais pas m'marier avec une française, j'veais pas lui parler arabe, elle va rien comprendre, ensuite si j'me marie avec un arabe, elles savent tous parler français, donc d'abord j'lui apprends l'français et ensuite j'lui apprend l'arabe et en même temps dans une école arabe le dimanche ou l'samedi ou mercredi, comme ça il sera s'débrouiller au Maroc quand il ira aussi tout seul !

78 Dans quelle (s) langue (s) t'exprimes-tu en Algérie ou Maroc quand tu vas en vacances?

Comme j'ai toute la famille d'France qui va aussi au Maroc, on parle français mais aussi arabe

79 Si tu avais eu l'opportunité de prendre l'arabe en LV1 au collège, est-ce que tu l'aurais choisi ? Pourquoi ?

Mais oui, bien-sûr pour une fois j'aurais eu de bonnes notes peut-être, je serais avantagé à certains, à l'école primaire ils le font ça, aux Hirondelles quand j'ai commencé ça fait déjà 4 ans les vendredis de 8h à 10h, nan de 8h à 9h !

C Statuts et stratégies d'apprenants

C.1 Généralités

80 Que représente l'école pour toi : le laisser choisir (puis lui proposer ce panel si pas de réponse?) réponse :
La culture/ le passeport pour la réussite/ les copains/ la modernité/ la liberté/
l'ennui/ Une perte de temps ? (autres?)

C'est là qu'tu te cultives, t'apprends des choses, pour dans ta vie plus tard, malgré y a des choses qui sert à rien, mais sinon y a aussi des choses qui t'sert, comprendre des mots, parler, compter, écrire, savoir lire, plein d'choses, sinon y a aussi plein d'choses qui sert à rien, le compas il m'servira à quoi plus tard, à rien, ou des choses comme ça mais aussi des choses qui t'sert !

81 Est-ce qu'à ton avis c'est important de réussir à l'école, ou pas ?
Pourquoi ?
C'est important, maintenant par exemple chui en 4^{ème}, y en certains ils ne savent même pas c'qui veulent faire mais ils ont un 19 de moyenne, 18, moi j'ai un 5, un 6 et je sais déjà c'que j'vais faire parce que les autres ils

**ont tellement le choix qui savent pas c'qui veulent faire alors que moi j'ai
4, 5 choix donc je sais déjà c'que j'veux faire (rires)**

82 Comment est perçue la réussite ou l'échec scolaire en général autour de toi et à l'école? Toi, que penses-tu des élèves qui ne travaillent pas à l'école ? Qui se fichent de leur réussite et qui veulent travailler très vite?

Franchement, tous ceux qui réussissent pas, même la de mon âge, ils sont en 3^{ème}, 4^{ème}, ils ont des moyennes à peu près comme moi, ils regrettent, ils regrettent déjà alors qui sont même pas encore à la rue ou en train d'chercher du travail, ils s'disent si seulement j'avais un 16 de moyenne, un 14, déjà mes parents ils seront fiers de moi, tu t'casserais pas la tête de savoir c'que tu veux faire, t'aurais fait une 2de, un bac, tes parents seront voilà quoi !ensuite fallait faire ça dès p'tit, pas dès qu'tas 15 ans ça sert plus à rien, tout est parti.

83 Que pensent tes parents de ta réussite scolaire (ou ton échec, le cas échéant) ? Est-ce qu'ils sont fiers ? Plutôt déçus ? Pourquoi ?

Là de moi, là ? Ils sont plutôt déçus, Ils sont plutôt déçus, parce que 6, alors que toutes mes sœurs, elles ont tous des bonnes notes, en plus chui l'seul garçon, soit disant homme de la famille, après mon père bien-sûr,

mais sinon chui l'seul qui a raté l'école !ma p'tite sœur là elle a ramené un bulletin, y a même pas un B ou un C ya que des A, voilà quoi, tu t'dis, c'est tout !

84 Est-ce que tes parents assistent au conseil de classe ? Pourquoi ?
Ouais, ils récupèrent les bulletins, mon père est toujours ici (rire), un abonné !

85 Est-ce que tes parents ou tes frères et sœurs t'aident à faire tes devoirs ?

Oui si j'ai besoin d'aide j'vais leur demander mais comme j'leur demande pas, donc, c'est tout !

86 Est-ce que tes parents savent en quelle 3^{ème} (ou autre classe et ce que tu étudies en langue 2 +option) tu es actuellement, et dans quelle filière tu souhaites t'inscrire l'an prochain ? Est-ce qu'ils comprennent le principe des filières ?

Mon père ouais, ma mère sans plus hein, elle sait que chui en 4^{ème}, elle sait que j'travaille pas bien à l'école, elle sait des choses qui faut savoir mais elle sait pas que chui en 4^{ème}3, quels profs j'ai, mon père si, il connaît les professeurs, il voit c'est qui le prof principal Monsieur S, il voit qui c'est la CPE, bref comme tout l'monde ! Moi j'voulais faire d'abord l'armée mais en fait c'est qu'à partir de 18 ans, j'me suis renseigné, et maintenant j'veux faire la DIMA, c'est tu fais des stages et tu es à l'école, tu fais des stages d'un mois et tu es à l'école.

87 Est –ce que tes parents et toi vous parlez de l'école, voire du dernier livre que tu as lu à la maison, durant le repas etc.....

Nan, mes sœurs elles lisent beaucoup d'livres !

88 Est-ce que tes parents vérifient ton relevé de notes régulièrement ? Est-ce que tu leur montre souvent tes notes ou pas ?

Nan !

89 Que souhaitent tes parents pour ton avenir, quel métier ils voudraient te voir exercer un jour ?

**Etre dans un bureau, ma mère mais mon père il veut juste que j'bosse !
mon père il ne veut pas qu'j'sois trainer à la rue, faire n'importe quoi,
pas avoir de métier, mon père il veut juste que j'travaille, il s'en fout, il
veut que j'fasse un bon métier mais il veut que j'travaille, il veut que
j'sois un bosseur comme lui, pas que j'sois un glandeur ! Ma mère elle
veut que j'sois dans un bureau posé comme toutes les mères, comme
toutes les mères souhaitent pour leurs gosses, logique !**

90 Comment vois-tu ta vie dans l'avenir (avec ou) sans diplôme en tant que future mère (ou père), professionnellement?

Franchement, j'ai envie d'faire l'armée, point !

91 Quel type de diplôme ou de formation? Un CAP, un BEP, le BAC, une licence, un diplôme d'ingénieur, une grande école réputée, un concours, une formation professionnelle (infirmière, éducatrice, prof...), un métier manuel ?

Là, j'vais faire l'école jusqu'à mes 18 ans et comme ça j'passe cash le test de l'armée, le jour d'mon anniversaire, j'fais cash le test, au moins chui pris ensuite chui bien !

92 Est-ce que tu penses que l'école est obligatoire pour réussir dans la vie ?

Ouais quand même, parce que si j'étais pas à l'école j'serais pas parler français, vite fait quoi, pas formidablement, j'saurais pas beaucoup d'choses, c'est tout !

93 Qu'est-ce que ça veut dire pour toi réussir dans la vie ? Tu peux me donner des exemples de personnes qui ont réussi dans la vie ?

Avoir un métier, avoir ma femme, faire des enfants, une maison, vivre sans (heu), avec pas beaucoup d'argent, avec s'qui faut pour vivre, pour être bien, acheter c'qui veut ton fils ou ta fille, gâter un peu ta femme, te gâter toi-même, ça suffit ! Pas besoin d'avoir des milliards ou bien, che

**pas !j'vise le normal, comme on dit nous « elhamdoulillah » ! c'est tout !
Mes oncles y ont réussi, ils ont un snack, ils ont des bâtiments au Maroc,
des grandes tours à Raba, là ils sont en train d'faire un hôtel à Raba, au
Maroc ils sont pleins d'trucs, des usines, pleins d'trucs ! Les profs du
collège, ils ont réussi, j'ai un cousin aussi, il est prof de sport, le principal
il a réussi, vous, vous avez réussi !**

94 Est-ce que tu penses que tu mets toutes les chances de ton côté pour réussir à l'école?

**Pas du tout non, loinhh, loin de réussir à l'école, de toute ma vie j'ai
réussi un trimestre à l'école, c'était en 6^{ème}, j'avais 12,5 de moyenne, la
meilleure note que j'ai eu, sinon j'ai dû chuter !**

Biographie et pratiques culturelles

95 Est-ce que tu sais ce que cela veut dire d'avoir deux cultures ?

Mmm, une culture française et une culture marocaine !

96 Est-ce que tu penses que tu as deux cultures ?

**J'connais pas vraiment la culture française mais (rires), j'pense que
oui, j'fais le nouvel an, moi, donc la culture française, nan ?14 juillet
j'fais l'feu d'artifice en ville donc j'participe à la culture française,
culture marocaine, musulmane, j'fais l'Aïd, j'fais le ptit Aïd, le grand
Aïd, donc j'fais un peu des deux nan ?elle est plus arabe que euh, la
première c'est l'arabe, la deuxième c'est la française !**

97 Toi, personnellement, tu veux qu'on te reconnaisse comme un Marocain ou un Français ou les deux ?

Un Marocain, j'veais pas mentir, j'dis la vérité, un Marocain, chui pas français, j'ai les papiers français, mais moi chui marocain, et ça j'le dis à tout l'monde, che pas chui fier, chui marocain, point, chui pas raciste mais chui marocain, j'ai pas d'sang français, j'ai du sang marocain, pourquoi j'devrais dire que chui français ? J'sais parler français mais chui marocain,

98 Est-ce que c'est un avantage selon toi ?

Franchement, j'préfère être marocain que français pour moi, che pas on est mieux, (rires) on est mieux, on est mieux à l'école on est pas mieux, j'dis la vérité mais ici on est pas chez nous, on m'dit dès à ma naissance, « tu veux être français ou marocain » j'dis j'veux être marocain, j'dirais pas français, c'est tout !

99 Y-t-il des activités culturelles qui sont organisées dans ton quartier ? Lesquelles ? Y a-t-il un Centre culturel dans le quartier ? Vous arrive-t-il d'y aller en famille et d'y célébrer des fêtes culturelles ou autres ?

Comment ça culturelles ? Rien du tout, y a l'Albatros, mais ils font rien pour nous, on va là-bas on rigole un peu, on fait un peu d'bruit ils nous tējent, c'est tout, sinon y a rien, tout c'qu'on fait c'est organisé par nous, des fois on va à Europapark, mais rarement, c'est organisé par nous, barbecue c'est organisé par nous, où on va c'est organisé par nous et ça fait un peu d'bêtises, alors que ce s'rait organisé par quelqu'un y'aurait pas eu ces bêtises, c'est tout !

100 Est-ce que tu sais ce que ça veut dire être « Beur » ?

Beurs, ils nous disent nous beurs mais nous on est pas, c'est notre couleur de peau, ils disent que c'est notre couleur de peau mais che pas on est pas beurs !

101 Que penses-tu de ce mot ?

C'est n'importe quoi, j'veais chez un Français j'veais lui dire « oh l'blanc », mais nan, il est français, nous on est arabes, c'est vrai qu'on est plus foncés qu'eux !

102 Est-ce que tu connais les fêtes traditionnelles de tes parents ?

L'Aïd, y'en a aussi une autre mais j'ai oublié comment elle s'appelle, au Maroc ils offrent des cadeaux à tout l'monde, un Noël arabe, j'ai oublié franchement, sinon c'est tout, sinon on avait la naissance du prophète, le ramadan, la 27^{ème} nuit du ramadan, sinon quoi encore j'en ai oublié quelques unes !

103 Est-ce tu y participes ? Est-ce que ça te rend fier de pouvoir les fêter avec eux ?

Oui, c'est très très bien ! parce que y a une bonne ambiance, le matin le jour de l'Aïd quand on va à la mosquée, tu vas-tu t'éveilles, tu fais des bises à tes parents, à tes sœurs, tous tes potes les musulmans on s'fait des bises entre nous, c'est un bon truc !

104 Est-ce que t'aime bien aller en vacances en Algérie ? Comment ça se passe ? Tu y vas souvent ?

Ouais, au début j'y allais tous les deux ans mais là ça fait trois ans qu'j'y vais chaque année, c'est chez moi de un, y a toute ma famille, y a une ambiance autre qu'ici, il fait beau, y a une bonne mer, ils sont tous beurs comme ils disent eux, voilà !

105 Est-ce que t'as déjà entendu parler de l'enseignement des langues et cultures d'origine : ELCO

Ma sœur j'crois elle a fait le bac « chleuh » le bac berbère, c'était un bonus et elle l'a fait et elle l'a réussi, ça va ;

106 Tu en penses quoi ?

C'est bien, t'apprends un peu, même si c'est fois par semaine, t'apprends un p'tit peu quand même !

ENTRETIEN 18

QUESTIONS RELATIVES A UN ENTRETIEN MENE EN FOCUS-GROUP LE JEUDI 20 MAI AVEC UN ELEVE DE 4EME ET UNE ELEVE DE 6EME

2010

YASMIN 6 ème de père marocain et de maman turque et
SOULEIMAN 4 ème de parents marocains : profils /échec
PREALABLEMENT INTERVIEWES EN ENTRETIEN
SEMI-DIRECTIF

Réponses spontanées données dans l'ordre de réponse

IV) Rapport à la norme du français scolaire

19) Qu'est-ce qu'un enfant en réussite scolaire pour vous ?

SOULEIMAN : c'est quelqu'un qui travaille bien à l'école, quelqu'un qui a de bonnes notes, comportement c'est bien, très bonnes notes.

YASMIN : Ouai c'est quelqu'un qui travaille bien et qui est derrière ses leçons

20) Qu'est-ce qu'un enfant en échec scolaire pour vous ?

SOULEIMAN : celui qui fait pas ses devoirs et qui travaille pas.

YASMIN : il a pas envie d'être

SOULEIMAN : c'est pas qu'il n'a pas envie d'être forcément, c'est quelqu'un il a du mal déjà, il a eu du mal il prend du retard de plus en plus ensuite c'est foutu, voilà c'est tout, pas ses leçons pas ses devoirs, il fait quelques bêtises

YASMIN : il n'a pas envie d'être dans sa vie, il s'dit que bein il s'en fout quoi, il veut pas s'casser la tête

21) Qu'est-ce que bien parler français pour vous ?

SOULEIMAN : langage euh propre, pas langage euh familier, qui utilisent des bons mots pas n'importe quoi « ouach » des trucs comme ça, ça c'est du langage familier pas du langage courant, c'est tout, respecter, vouvoyer.

YASMIN : respect et euh après le reste c'est juste une langue hein c'est tout !

22) Y a des auteurs qui disent que les enfants qui parlent « arabe » ou « turc » à la maison risquent de mal maîtriser le français « écrit » parce qu'il y a des différences entre la langue de la famille et celle de l'école, vous êtes d'accord ?

YASMIN : non, euh je suis moitié turque moitié marocaine, et j'trouve que j'ai un bon français, donc heu ça dépend d'la personne si elle est plus derrière les livres français et si elle lit plus le français, bein voilà si elle parle plus le français elle arrivera mieux mais si elle est trop derrière la langue eh maternelle c'est sur que elle puisse pas parler correctement le français !!!

SOULEIMAN : moi j'ai des cousins éloignés bein ils ont une règle : c'est dehors ils parlent français et dès qui rentrent dans la maison c'est que l'arabe, pourtant ils ont des 17 de moyenne, et moi j'parle bien à la maison arabe avec mon père et ma mère avec mes sœurs c'est que du français, pourtant les deux autres ils ont des meilleures notes que moi, ça veut rien dire chacun comment il est c'est tout, et voilà !

23) Est-ce que quelqu'un qui parle mal français selon vous vient forcément des cités ?

SOULEIMAN : nan, les gens d'campagne aussi ils savent pas bien parler français, ils ont pas un bon français, c'est vrai déjà ça avantage pas, si tu parles toujours comme au quartier, c'est pas bien c'est tout, forcément !

YASMIN : moi j'ai pas bien compris la question (j'explique). Euh ouais des fois, parce que des fois c'est la racaille alors ils disent « oueche » des trucs comme ça et c'est euh !

SOULEIMAN : Ya pas d'racaille c'est pas vrai ça, les racailles y sont partout hein, ils sont pas dans les quartiers n'importe comment, j'habite pas un quartier moi, les gens d'quartier pour moi, ils sont normal, ils disent que c'est d'la racaille parce que leurs bâtiments ils font peur et tout c'est vrai, parce qu'ils ont pas été euh, ils ont pas vécu comme les autres, y en a ils vivent dans un pavillon, leur sport c'est du golf, d'l'équitation des trucs bizarres, nan, nous c'est du foot au quartier et des fois on s'casse la jambe c'est tout court mais y a pas toujours nos parents derrière nous ils nous surveillent comme si on avait 5 ans, donc nous déjà on est plus matures que les gens qui font du golf et tout, parce que ceux qui font du golf et tout ils ont 20 ans ils font encore des sorties familiales et ils jouent du sport tout les jours !

24) Selon vous, est-ce que l'école peut-être un remède à cela ?

SOULEIMAN : ouais parce que déjà on nous apprend à bien parler français, à vouvoyer, à pas dire de gros mots à pas, le quartier on les oublie un peu des qu'on arrive dans l'collège c'est pour ça ça nous aide quand on va chercher un travail et quand on s'ra avec des gens on sera parler français voilà c'est tout.

YASMIN : ouais parce qu'on a les copains, les copines et tout ça, ils nous aident déjà, y a les copines, y a les professeurs, si on comprend pas ils sont toujours derrière nous, parce que des fois on a pas de chance d'avoir des parents qui savent pas parler français euh donc ouais l'école ça aide beaucoup en français !

25) Y'en a qui disent que certains enfants sont en « risque » d'échec scolaire parce que leurs parents sont pauvres, habitent une cité ou parce qu'ils sont immigrés, vous en pensez quoi ?

YASMIN : nan, des fois y a des parents comme ça, les parents ils sont pas derrière les enfants et ils arrivent quand même les enfants, ils s'débrouillent tous seuls et y arrivent quand même dans leurs vies, ouai.

SOULEIMAN : Moi, j'dis nan c'est faux parce que moi toutes mes sœurs elles ont le bac sauf une parce qu'elle s'est mariée tôt c'est tout, sinon moi ma sœur elle a le bac+2, les deux autres sœurs elles veulent faire médecine, là elle passent des tests, bref plein d'choses, elles sont bien dans les études, pourtant mes parents, moi ma mère elle sait pas écrire, elle sait pas lire, c'est juste la personne, si au fond d'soi elle est bien elle dit ok, mais si moi comme moi, elle m'dit va fait tes devoirs j'lui dit j'en ai pas et comment elle peut pas vérifier elle peut pas, les parents sont derrière nous, mais c'est nous, bref les parents sont toujours derrière nous, c'est nous ça dépend, si la personne elle a envie d'travailler, elle travaille, si la personne elle a pas envie, elle a pas envie c'est tout court nan, nos parents ils nous forcent pas, ils nous disent « fais tes devoirs », ils nous l'dit deux, trois fois, si vraiment y voient qu'on peut pas, ils peuvent rien faire, ils vont pas nous mettent des claques pour qu'on dise A, B, C,D hein ! c'est à nous de faire le parcours, ouais c'est c c'est tout !

V) Langues et origines socioculturelles

- 26) D'après une étude les jeunes issus de l'immigration maghrébine comme vous ne sont pas « des Français pas comme les autres », vous êtes d'accord avec cela ?

SOULEIMAN : Moi chui ok, moi chui pas un Français comme Richard et Bertrand ni mes parents, ouais on a pas été éduqués d'la même manière, on a été éduqué d'une autre manière, moi chui Marocain j'ai été éduqué d'une manière marocaine, euh ils ont été éduqué d'une manière française, donc c'est pas la même chose, on peut jamais dire que c'est la même chose, à la maison on vit pas d'la même manière, on mange pas d'la même manière, ils nous apprennent pas la même religion, y a plein d'trucs qui changent, on dort même pas d'la même manière puisque ils doivent se coucher à 8 heures et nous hop on s'couche à 10 heures, bref tout change....

YASMIN : Ouais, on est pas tous pareils, et alors heu, c'est pas parce qu'on habite dans l'même pays qu'on doit qu'on doit être tous pareils

SOULEIMAN : C'est comme un noir et un blanc, ils sont pas pareils, non, un il est noir, l'autre il est blanc, physiquement ils sont pas pareils, l'un il mange du marché, l'autre il mange du jambon, c'est pas la même chose, un il a ses traditions, l'autre il a ses traditions, donc c'est pas la même chose, c'est tout, ils ont raison ceux qui ont dit ça ! Et aussi au fond d'soi quand on dit « t'es Français » « Ouais » on a les papiers français mais est-ce que on est Français ? On n'est pas Français, on est Marocains. Donc c'est ça.

YASMIN : A l'intérieur on nous prend pour des Français, mais à l'intérieur de nous, on est, on est turcs ou marocains !

- 27) Dans quelles situations vous sentez-vous davantage comme un Marocain ou Turc, à l'école, en voyage, autre ?

SOULEIMAN : Déjà dans notre pays et moi j'me sens marocain paaartout chui Marocain même au Vietnam ou autre chui marocain pour moi chui marocain et j'restrai marocain c'est tout.

YASMIN : bein ouais, moi chui d'accord avec lui, moi aussi c'est la même chose, et la France euh, des fois quand on parle entre copains l'arabe ou l'turc, c'est « *ici on est en France si tu veux parler ta langue tu vas dans ton pays* » *c'est ça nan ?*

SOULEIMAN : mais oui !

YASMIN : et chui pas d'accord, tu dis tout simplement, bein t'es un raciste, moi chui fier de c'que je suis pas comme toi, c'est tout !

28) Dans quelles situations ou circonstances vous sentez-vous davantage comme un Français ?

YASMIN : bein comme des touristes c'est tout, bein on est des français parce que voilà on est dans un pays français, pays d'la France et tant qu'on est dans la France on n'a pas l'choix d'être français c'est tout !

SOULEIMAN : À la mairie ou à la préfecture parce que j'ai les papiers français sinon c'est tout hein, j'me sens pas français hein, moi j'le dis comme c'est, c'est vrai qu'j'ai des papiers français hein, est-ce que quand t'ai né bein on t'a donné une carte et on t'a demandé bein tu veux quels papiers, français, Vietnam, on t'a pas dit ça, non ? T'es né ici donc t'es français et si tu veux être marocain, bein tu vis pas en France, c'est tout moi j'me sens pas français, nulle part puis c'est tout.

29) Avoir un accent (régional, étranger, des cités) nuit-il à une bonne maîtrise du français pour vous ?

SOULEIMAN : ché pas moi, j'le dit comme c'est, je sais que les personnes du sud ouais, parce qu'ils ont le « eng » à la fin, comme le pain on dit du « peng », non ? Eux, ils disent le « peng » donc forcément ils ont une faute d'orthographe parce qu'il rajoutent le « g » la à la fin donc forcément on dit pas le « peng » on dit le pain donc pour moi là ils s'font déjà des fautes, des trucs comme ça, voilà c'est tout, et ché pas nous à Strasbourg, même si on a pas beaucoup un grand accent on a un p'tit accent mais on fait pas beaucoup d'fautes d'orthographe, les parisiens non plus, c'est surtout les gens du sud.

YASMIN : si y en a mais quand j'parle en français, j'ai pas d'accent !

SOULEIMAN : mis quand moi chui à l'étranger on m'dit « eh t'as un accent strasbourgeois mais moi j'le sens pas !

30) Peut-on être porteur d'une autre culture et être français à la fois ?

SOULEIMAN : ça veut dire ?

YASMIN : bien-sûr, on peut être toutes les langues du monde et... !

31) Y'a des chercheurs qui disent qui vous êtes des jeunes entre deux cultures et deux langues, celle de vos parents et celle du pays ou vous êtes nés, vous êtes d'accord ou vous avez un autre avis ?

SOULEIMAN : y'en a ils le font mais moi j'le fais pas, ils aiment bien la France, ils supportent la France et tout mais ils aiment bien aussi leur pays mais moi che pas, c'est que pour mon pays, la France si comme avant la question disait « sentez-vous un peu français ? » ? En 2006 et qu'y avait la France en finale, y avait plein d'immigrés qui disaient « allez les bleus, allez les bleus » mais sinon c'est tout, hein c'est sans plus !

YASMIN : ouais pareils, je ne vois pas vraiment, chui marocaine et turque, chui pas plus française que je suis moi, moi chui pas raciste mais j'le dit comme ça quoi !

32) Est-ce que cette double culture peut jouer un rôle positif ou négatif à l'école selon vous ?

YASMIN : ché pas

SOULEIMAN : ouais c'est tout ché pas comment expliquer mais c'est comme partout c'est pas pareil, y en a ils s'cassent beaucoup la tête, regardez juste quand y a l'ramadan, bein ils font des manières, les gens y font des manières, beaucoup d'manières, bein che pas les gens ils préfèrent que cette personne réussisse au lieu d'celle là, les profs, y a des profs il préfèrent que ce soit cette personne que celle-là parce qu'ils ont une préférence pour lui parce que il est un tel, il est cette origine et ça, et l'autre ils s'en foutent un peu tu vois ils veulent l'aider mais sans plus pas comme l'autre

YASMIN : des fois j'ai l'impression, y a des profs ils font exprès, ils sont racistes quoi, parce que des fois on nous dit dans la classe et on faisait du bordel, enfin tout le monde faisait du bordel même les Français tout l'monde, et il a cité que les musulmans et que des colles à tous les musulmans et on a dit pourquoi eux ? Il a dit « *tu discutes pas* » ? ouai, moi chui pas d'accord sur ça ? C'est tout !

33) A la maison, les immigrés et enfants d'immigrés, ils devraient plutôt parler français, arabe, les deux, autre et pourquoi ?

SOULEIMAN : moi j'parle les deux, c'est bien pour moi et c'est bien, che pas c'est pareil hein, parce que dehors on parle que français avec nos copains et che nous là-bas au quartier bein y a des turcs, y a des chinois, y a des français, y a tout c'que tu veux donc on parle pas tous français, il va pas parler avec moi chinois et moi j'vais pas lui répondre en arabe, donc on parle tous déjà français dehors, juste à la maison on va parler à la maison vite fait arabe c'est tout. Ma mère, moi j'lui parle pas beaucoup mais j'le fais quand même en arabe, elle, elle essaie des fois d'parler avec moi en français et

comme on rigole parce qu'elle a un accent on parle avec elle en arabe, fein voilà des trucs comme ça.

YASMIN : Ouais moi aussi, des fois à la maison dehors j'parle en français et à la maison j'parle aussi les deux langues et des fois j'parle français, même mes parents des fois ils s'entraident mon père il apprend l'arabe à ma mère et ma mère elle lui apprend le turc

- 34) Justement, les immigrés et enfants d'immigrés ils devraient vivre selon les coutumes françaises ou bien ils peuvent vivre avec leurs propres mœurs et coutumes, si oui, pourquoi ?

SOULEIMAN : nan mais on vit avec nos coutumes, d'ailleurs, ils on pas à nous dire de pas vivre avec nos coutumes parce que « liberté, égalité, fraternité » et on peut vivre avec n'importe quelle coutume et c'est rare qu'y a un Arabe qui va avec une coutume de Français parce que chacun sa coutume donc vaut mieux vivre avec sa coutume, comme ça la coutume elle se transmet parce que moi si j'fais vivre mes enfants en coutumes françaises bein mes enfants ils vont faire vivre etc. Chaque enfant va vivre avec sa coutume française alors c'est mieux de vivre en arabe.

YASMIN : moi j'ai pas compris la question, (j'explique ce que c'est qu'un coutume). Ah ouais et non, bein, ils gardent leurs coutumes et heu ils parlent aussi français parce que si ils sortent dehors et après ils aimeraient quelque chose par exemple ma mère elle va au marché tout ça et elle sait pas parler français faudrait bien l'aider à (là Souleiman lui réexplique en lui disant : « *toi tes enfants, tu vas leur transmettre quoi ? Faire du couscous, faire le ramadan ?* »)

Mes enfants faut qu'ils vivent avec la culture turque et marocaine et après je sais pas si ils veulent parler vietnamien, d'accord j'les laisse, j'vais pas les interdire, mais juste qu'avec moi, ils parlent turc et arabe, c'est tout.

VI) Transmission et conscience linguistique

- 35) Que pensez-vous du fait que vos parents vous parlent souvent arabe ou turc quel avis avez-vous ?

SOULEIMAN : bein c'est bien moi j'aime bien qu'ils parlent arabe, tu parles avec ta langue sinon c'est sans plus, déjà l'anglais et l'allemand je maitrise pas alors au moins j'maitrise deux langues, l'arabe et le français

YASMIN : Moi aussi j'préfère comme ça quand j'vais à la maison j'parle l'arabe et tout ça comme ça si un jour j'vais dans mon pays je sais parler l'arabe et tout ça ils m'prennent pas pour un touriste que voilà ils disent pas, « *viens on parle arabe* » et tout ça et ouais j'préfère comme ça moi aussi.

36) Cette situation de bilinguisme et de biculturalité joue-t-elle selon vous un rôle dans votre cursus scolaire et a-t-elle ou a-t-elle eu des conséquences ?

SOULEIMAN : si mais je sais pas comment l'expliquer,

YASMIN : Nan bein on est content parce qu'on est plusieurs langues et si y a des gens par exemple si on a des gens, des copains français par exemple ils savent pas parler la langue qu'on a, on pourrait aussi leur montrer comment leur montrer des mots et tout ça, moi j'trouve non !

SOULEIMAN : j'suis fier c'est tout, j'sais pas comment l'expliquer !

YASMIN : en fait c'est comme si nous on a choisi cette culture parce qu'on est fier de l'être, c'est tout, moi on dirait qu'c'est tout pile c'que j'voulais d'être turque et marocaine, voilà !

19) En Suède « *Tous les enfants qui ont une autre langue d'origine que le suédois ont droit à l'enseignement de leur langue d'origine. Cette langue doit être la langue qu'ils parlent à la maison. L'enseignement de la langue d'origine n'est pas obligatoire, mais nous le recommandons car la recherche démontre que les enfants qui savent bien leur langue d'origine ont plus de facilité à apprendre une nouvelle langue.*⁴⁴⁹ » Vous en pensez quoi ?

SOULEIMAN : C'est bien ça, c'est parfait ça, c'est bien déjà, ils sont bien les Suédois hein, ici ils font que l'allemand et l'alsacien parce qu'ici c'est l'Alsace donc ils font l'allemand, l'anglais parce que c'est une langue internationale, le portugais ché pas pourquoi, c'est tout mais ce s'rait trop bien si ils font aussi l'arabe comme ça au lieu d'faire le portugais on ferait l'arabe, ce srait très très bien, c'est dommage

YASMIN : moi en primaire, y avait ça les vendredis, y en qui sont inscrits en religion, morale et tout ça, moi chaque année j'm'inscrit en arabe, j'fais toute l'année, l'année prochaine j'fais le turc et ainsi d'suite ainsi d'suite c'est une bonne idée

⁴⁴⁹ Information sur l'école suédoise, La loi scolaire en bref För- och grundskoleförvaltningen Version: 2008-01-09

Dounia ATIG

Être au carrefour de deux langues et de deux cultures: le possible impact sur le parcours scolaire de Français issus de l'immigration maghrébine des 2èmes et 3èmes générations

Résumé

Ce travail de thèse met en avant l'influence potentielle ou réelle que peuvent exercer les langues allogènes arabo-berbères chez les Français de descendance Nord-Africaine dans les champs scolaires et extrascolaires français contemporains. Il met en lumière les continuités et ruptures avérées entre la culture prônée par l'institution scolaire et celle (s) valorisée (s) par l'univers familial. Il questionne le rapport entre les conditions socioculturelles effectives des familles maghrébines en mettant en lien une théorisation plurifactorielle : l'éveil aux langues (arabe/berbère dialectal standard oral) et la maîtrise nécessaire et suffisante du français dans le parcours scolaire des descendances. Il confronte et discute ces thèses en mettant en exergue le déficit-handicap *versus* avantage. Il focalise son attention sur certaines réflexions et regards portés sur les pratiques langagières bilingues, l'évolution des représentations des idiomes dits *minorés*, sans faire fi du phénomène communément désigné comme *l'écart* ou *norme linguistique*.

Pour tenter d'obtenir des éléments de réponse à notre question de recherche, tout en se basant sur divers travaux de recherche, cette étude s'appuie sur un corpus qui rassemble dix huit entretiens réalisés majoritairement en Alsace entre 2009 et 2010, consacrés à des collégiens et à des adultes français issus de la communauté ethnolinguistique maghrébine. Il rapporte leurs discours sur les pratiques linguistiques dans un cadre familial, scolaire et professionnel face aux représentations de trois enseignants Français autochtones.

Mots-clés: représentations, langues, arabe, berbère, réussite, échec scolaire, rapport au français, langue d'origine, beurs, transmission linguistique, bilinguisme, double culture, normes, écart, politiques linguistiques

Summary

This doctor thesis shows the imaginary or real influence that the Berber-Arabic languages can have in the contemporary French school and extraschool fields. It highlights the continuities and breaks between the culture praised by the school institution and the one(s) valued by the family background. It asks questions about the relationship between the actual sociocultural conditions of North-African families by linking a multifactorial theory: the awakening to languages (Arabic / Berber oral standards dialect) and the necessary and sufficient fluent knowledge of French in the school of the offspring. It compares and discusses these views, by highlighting the disability deficit versus the benefit. It focuses its attention on some thoughts and opinions towards bilingual language practices, the evolution of representations of languages called underestimated languages, being aware of the phenomenon commonly referred to as the linguistic distance or standard language. In order to get some answers to our research question, by relying on various studies, this thesis is based on a corpus that includes eighteen interviews mostly led in Alsace between 2009 and 2010, dedicated to secondary school pupils and adults from the French North African ethno-linguistic community. It highlights their speech and language practices in a family setting, academic and professional versus representations of the native French teachers.

Keywords: representations, languages, Arabic, Berber, success, Academic failure, report in French, native language, Beurs (French young people of North-African origins), linguistic transmission, bilingualism, dual culture, standards, distance, language policies