



HAL
open science

**Parents d'ailleurs, enfants d'ici : invention des parcours
de jeunes de la banlieue parisienne : le cas de la
socialisation des lycéens descendants de maghrébins,
entre réussite scolaire et réussite sociale**

Samir Lamouri

► **To cite this version:**

Samir Lamouri. Parents d'ailleurs, enfants d'ici : invention des parcours de jeunes de la banlieue parisienne : le cas de la socialisation des lycéens descendants de maghrébins, entre réussite scolaire et réussite sociale. Education. Université de Nanterre - Paris X, 2018. Français. NNT : 2018PA100081 . tel-02057558

HAL Id: tel-02057558

<https://theses.hal.science/tel-02057558>

Submitted on 5 Mar 2019

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.

Membre de l'université Paris Lumières

Samir LAMOURI

***Parents d'ailleurs, enfants d'ici :
invention des parcours de jeunes de la banlieue parisienne***

***Le cas de la socialisation des lycéens descendants de maghrébins,
entre réussite scolaire et réussite sociale.***

Thèse présentée et soutenue publiquement le 26/10/2018
en vue de l'obtention du doctorat de Sciences de l'éducation
de l'Université Paris Nanterre
sous la direction de Monsieur Alain VULBEAU
(Université Paris Nanterre)

Rapporteur-e :	Madame Véronique Bordes	Professeure, Université Toulouse 2
Présidente Membre du jury :	Madame Marie-Anne Hugon	Professeure Emérite, Université Paris Nanterre
Rapporteur :	Monsieur Bruno Robbes	Maître de conférences HDR, Université de Cergy-Pontoise
Directeur Membre du jury :	Monsieur Alain Vulbeau	Professeur, Université Paris Nanterre

REMERCIEMENTS

De longues années se sont écoulées entre mon inscription en première année de thèse et ma date de soutenance. Le chemin a été long, difficile, semé d'embûches. Malgré les moments de doute et les découragements, j'ai atteint l'objectif que je me suis fixé.

Je tiens à remercier toutes les personnes qui m'ont entouré et encouragé ces dernières années, sans vous et sans la force du collectif je n'aurais pu aller jusqu'au bout.

Une première pensée, pour Daniel GAYET, mon premier directeur de thèse qui m'a accompagné durant plusieurs années avant de nous quitter brutalement. Un grand merci à sa famille et ses proches, notamment sa compagne, qui ont continué à m'encourager malgré la dureté de l'épreuve.

Je remercie Alain VULBEAU, mon directeur de thèse, pour m'avoir accompagné et soutenu dans cette aventure de thèse de doctorat, sur des sujets qui nous animent et nous rassemblent. Sa grande disponibilité, son écoute, son accompagnement scientifique, technique et ses conseils m'ont été précieux.

Je remercie chaleureusement les membres du jury qui ont acceptés d'évaluer cette recherche.

Je remercie tous les membres de l'équipe de recherche « Crise, Ecole, Terrains Sensibles » pour la studieuse ambiance de travail durant nos séminaires et leurs précieuses critiques constructives, sous l'œil attentif et rigoureux de Marie-Anne HUGON, plus particulièrement Leïla OUMEDDOUR et Patricia DRAHI avec qui j'ai pu bénéficier d'éclairages, notamment sur les questions socialement vives en lien avec mon sujet.

Un grand merci à Muriel EPSTEIN, pour sa disponibilité et ses conseils. Elle a su me proposer des outils d'analyses pertinents en lien avec mes données, notamment sur l'approche scientifique des études qualitatives.

Je remercie chaleureusement toutes ces lycéennes et tous ces lycéens, ainsi que leurs familles, d'avoir accepté de participer à cette recherche, dans l'intérêt général et scientifique.

Je remercie tous les membres de ma famille : leurs diversités de parcours et de points de vue ont fortement alimentés ma réflexion. Leurs encouragements, leurs présences, leurs faits et gestes au quotidien sont pour moi sources d'inspirations.

Sans l'aide, l'appui et les encouragements de ma petite famille, je n'aurais pu achever ses travaux. Toute mon affection pour mon épouse Amel, pour sa patience, ses encouragements et sa présence durant toutes ces années de haut et de bas dans l'aventure doctorale.

Mes enfants Ayman et Nour m'ont également stimulé en me relançant régulièrement pour savoir quand j'allais soutenir cette fameuse thèse, ils ont été présents, sages et compréhensifs. Ils se sont intéressés à mes travaux et cela m'a renforcé dans l'idée du fort intérêt de cette recherche sur nos jeunes et leur devenir. Merci, j'ai beaucoup appris grâce à vous deux.

Mes parents, immigrés maghrébins, aujourd'hui français, sont à l'origine de ces travaux de thèse : analphabètes, nés au « bled », ayant eu des enfants sur le territoire français, leur cinq descendants ont connu des parcours et des trajectoires différents, comme bien de familles migrantes maghrébines. Merci à mes parents, mes frères, grâce en partie à ce qu'ils sont, je suis devenu ce que je suis.

Résumé :

Parents d'ailleurs, enfants d'ici, invention des parcours de jeunes de la banlieue parisienne. *Le cas de la socialisation des lycéens descendants de maghrébins, entre réussite scolaire et réussite sociale.*

Les immigrés et leurs descendants font l'objet de débats dans notre société, notamment depuis les années 1960-70, avec l'arrivée massive sur le territoire français de familles issues d'Afrique, notamment du Maghreb. Stigmatisés et souvent montrés du doigt par les médias, les descendants d'immigrés, notamment maghrébins, sont perçus comme mal intégré, auteurs de troubles, en échec scolaire et parfois délinquants.

Cette thèse de doctorat étudie le discours des jeunes descendants d'immigrés maghrébins en situation de réussite scolaire en lycée général. En s'appuyant sur 20 entretiens semi-directifs, cette recherche qualitative montre, comment les jeunes interviewés évoluent dans la société et notamment dans différents espaces de socialisation.

Les résultats montrent différentes formes de socialisation chez ces jeunes lycéens dans différents espaces : famille, pairs, habitat, culturel, cultuel, sport et scolaire. Les espaces de socialisation les plus investies par les jeunes sont la famille, les pairs scolaires, la culture et le cultuel.

La recherche met en évidence la place centrale de la mère dans l'espace de socialisation familiale composé de plusieurs sous-espaces de socialisation, dont l'espace maternel où se situe le maximum d'interactions sociales entre mère et enfant. On notera de nombreux sous-espaces familiaux comme celui avec les beaux-frères, peu connu des chercheurs.

Les pairs scolaires sont également omniprésents dans les relations sociales et scolaires de ces lycéens qui réussissent, tous les interviewés font références à des relations de proximité avec les camarades de classe ou du lycée.

La culture et le savoir en général occupent une place importante dans la socialisation du jeune lycéen, la fréquentation des bibliothèques, des musées et des lieux culturels font partie prenante du paysage social de ceux qui réussissent.

Enfin, la place de la religion et de la culture arabo-musulmane est omniprésente dans les relations sociales et le quotidien. Les jeunes descendants d'immigrés maghrébins sont fortement attachés à leur culture et notamment à leur religion. Ces derniers fréquentent en nombre les associations musulmanes et sont en interactions sociales avec des pairs communautaires pour apprendre la religion de leurs parents, de leurs ancêtres.

Mots clefs : lycéens / descendants d'immigrés maghrébins / socialisation / scolarité / réussite / interactions sociales / famille / culture / savoir / religion / héritage culturel/ stigmaté

Abstract :

Parents from elsewhere, children from here, invention of youth courses in the Paris suburbs. The case of the socialization of high school students from Maghreb, between academic success and social success.

Immigrants and their descendants are the subject of debate in our society, particularly since the 1960s and 1970s, with the massive arrival on the French territory of families from Africa, especially from the Maghreb. Stigmatized and often blamed by the media, the descendants of immigrants, especially Maghreb, are perceived as poorly integrated, troublemakers, academically deceiving and sometimes delinquent.

This doctoral thesis studies the discourse of the young descendants of Maghreb immigrants in a situation of academic success in high school. Based on 20 semi-structured interviews, this qualitative research shows how the young people interviewed evolve in society and in particular the different spaces of socialization.

The results show different forms of socialization among these young high school students in different areas : family, peers, habitat, cultural, cultic, sport and school. The areas of socialization that are the most important to young people are family, school peers, culture and worship.

The research highlights the central place of the mother in the family socialization space composed of several sub-spaces of socialization, including the maternal space where the maximum social interaction between mother and child is located. There are many family sub-areas such as the one with brothers-in-law, little known to researchers.

School peers are also ubiquitous in the social and educational relationships of these successful high school students, all interviewees refer to close relationships with classmates or high school students.

Culture and knowledge in general are an important part of the socialization of the young high school student, the attendance of libraries, museums and cultural places are part of the social landscape of those who succeed.

Finally, the place of religion and Arab-Muslim culture is omnipresent in social relations and everyday life. Young descendants of Maghreb immigrants are strongly attached to their culture and especially to their religion. The latter frequent large numbers of Muslim associations and are socially interacting with community peers to learn the religion of their parents, their ancestors.

Keywords : high school students / descendants of Maghreb immigrants / socialization / schooling / success / social interactions / family / culture / knowledge / religion / cultural heritage / stigma

TABLE DES MATIERES

PREAMBULE	11
INTRODUCTION	17
1 CONTEXTE SOCIETAL DE LA RECHERCHE	22
1.1 La question « des étrangers », des immigrés et de leurs descendants au cœur des débats	22
1.2 Les premières violences urbaines de 1981.....	23
1.3 La marche pour l'égalité, « marche des beurs » en 1983	25
1.4 L'affaire du foulard à Creil en 1989.....	26
1.5 Emeutes nationales dans les banlieues en Novembre 2005.....	28
1.6 Terrorisme, peur du communautarisme et islamophobie.....	28
Synthèse 1	31
2 ETAT DE LA RECHERCHE SUR LA FAMILLE, L'ECOLE, LES IMMIGRES, LES MAGHREBINS ET LEURS DESCENDANTS	34
2.1 Les trois courants explicatifs traditionnels du devenir scolaire	34
2.2 Le triangle socio-pédagogique « enfant – école – milieu socio familial »	36
2.2.1 Socialisation familiale et socialisation scolaire.....	37
2.2.2 Socialisation familiale et réussite scolaire	38
2.2.3 L'accompagnement de la scolarité	41
2.3 Héritages culturels des familles.....	46
2.3.1 Le capital culturel.....	47
2.3.2 Les pratiques éducatives des familles	47
2.3.3 L'investissement dans la scolarité et les rapports à l'école	48
2.3.4 Les stratégies individuelles.....	50
2.4 Immigration, famille et école	50
2.4.1 Enfant issu de l'immigration et projet migratoire	50
2.4.2 Les facteurs en relation avec la réussite scolaire des enfants de migrants.....	53
2.4.3 Les facteurs en relation avec l'acculturation	54
2.4.4 La distanciation du groupe ethnique reconstitué.....	56
2.4.5 Les facteurs en relation avec la scolarité des parents.....	57
2.4.6 Le projet parental.....	58
2.4.7 Les « initiateurs » à la réussite scolaire.....	59
2.5 Les familles maghrébines en France.....	60
2.5.1 Les principes culturels maghrébins et leurs évolutions	60
2.5.2 Les rapports entre les sexes.....	62
2.5.3 Les rapports entre les générations	63
2.5.4 Enracinement au quartier et mobilisation.....	65
2.5.5 L'intégration silencieuse	68

2.5.6 Stratégies adaptatives, identité intermédiaire.....	71
2.6 Fonctionnement et pratiques des familles issues de l'immigration maghrébine	73
2.6.1 Organisation et fonctionnement de la famille maghrébine	73
2.6.2 Les différents modèles familiaux maghrébins	78
2.7 Les grandes enquêtes nationales sur les descendants d'immigrés en France	87
2.7.1 L'enquête « mobilité géographique et insertion sociale » (MGIS)	89
2.7.2 L'enquête « trajectoires et origines » (TEO)	92
Synthèse 2	99
3 DEMARCHE ET METHODOLOGIE DE RECHERCHE	103
3.1 Problématique.....	103
3.2 Positionnement du chercheur et objet de recherche.....	106
3.2.1 Sensibilité du chercheur	106
3.2.2 Implication personnelle.....	107
3.3 Démarche épistémologique :	108
3.3.1 Approche macrosociologique et microsociologique.....	108
3.3.2 L'ordre social et l'ordre de l'interaction	110
3.4 Le choix d'une approche qualitative	111
3.5 Le terrain de recherche	112
3.5.1 Contexte de la recherche	112
3.5.2 Choix d'un public	114
3.6 Le terrain choisi et l'approche du public.....	115
3.7 Le recueil de données.....	117
3.7.1 L'entretien semi-directif.....	117
3.7.2 Le guide d'entretien.....	118
3.8 L'analyse des données	120
3.8.1 Analyse du discours des jeunes	120
3.8.2 Analyse par théorisation ancrée	121
3.8.3 Analyse avec les méthodes de la statistique descriptive multidimensionnelle.....	124
Synthèse 3	126
4 LE DISCOURS DES INTERVIEWES : « TABLEAUX DE JEUNES »	128
4.1 Ayoub : « mon père il avait un seul livre et il le lisait 20 fois »	128
4.1.1 Un aîné équilibré	128
4.1.2 Coaching paternel et persévérance scolaire	130
4.1.3 Lycée, quartier, sport... : des univers riches et variés.....	138
4.2 Amine : « je vois que mon père n'a pas un métier de fou »	140
4.2.1 Un jeune bien entouré	140
4.2.2 Soutien des aînées et appui parental	141

4.2.3 Socialisation fraternelle et socialisation scolaire et sportive.....	145
4.3 Aziz : « à l'aide de ma mère, à mon travail, mon professeur particulier »	147
4.3.1 Fils unique de parents retraités	147
4.3.2 Une mère omniprésente et investie.....	148
4.3.3 Socialisation maternelle et univers culturel	150
4.4 Lyna : « des fois mes parents me boostent plus pour que je réussisse »	152
4.4.1 Sur les pas du grand frère.....	152
4.4.2 Vers une émancipation à travers l'école.....	153
4.4.3 Richesse des espaces de socialisation culturelle, culturelle et familiale	156
4.5 Inès : « ce qui m'aide, c'est de ne pas avoir le droit de faire ce que je veux »	158
4.5.1 Une aînée épanouie	158
4.5.2 Encadrement parental et importance des savoirs.....	159
4.5.3 Religion, famille, sport, amies : des socialisations et des mondes	164
4.6 Ilyes : « au début de l'année ils pensaient que je m'étais trompé de classe »	166
4.6.1 Un fils d'éboueur bien structuré	166
4.6.2 Mobilisation familiale et ambitions sociales et scolaires.....	167
4.6.3 Utiliser et penser les espaces sociaux comme des ressources	174
4.7 Badr : « un lien entre la religion et mes études... peut-être »	176
4.7.1 Enfant de parents qui vont de l'avant.....	176
4.7.2 Suivre les exemples du père et des aînés et s'accrocher.....	177
4.7.3 Espaces de socialisation familiale, culturelle et de savoirs.....	181
4.8 Fériel : « c'est grâce à ma petite sœur qu'on est là car elle est née ici »	183
4.8.1 Née en Algérie, arrivée à l'âge de 9 ans en France.....	183
4.8.2 Un parcours migratoire pour réussir en France.....	184
4.8.3 Socialisation familiale élargie, monde des livres et amis.....	188
4.9 Anis : « ils me conseillent de faire ES pour l'instant, mais moi je veux faire S »	189
4.9.1 Sur les traces de l'aînée, bachelière scientifique	189
4.9.2 Surveillance paternelle et aide scolaire de l'aînée.....	190
4.9.3 Socialisation par les pairs, espace familial, culture et sport.....	195
4.10 Célia : « la langue arabe et ma culture en plus, c'est une richesse ça m'aide»	197
4.10.1 Une aînée bien dans sa peau	197
4.10.2 Surveillance maternelle et mobilisation familiale	198
4.10.3 Forte socialisation familiale élargie et ouverture aux mondes.....	204
4.11 Kamilia : « on n'est pas ce qu'ils montrent... les clichés et tout... »	206
4.11.1 Une aînée sur la voie du baccalauréat.....	206
4.11.2 Ecole, famille et traditions avant tout	207
4.11.3 Socialisation parentale et fraternelle, les sorties et les livres	210

4.12 Sonia : « Mes tantes et mes oncles, ils ont réussi, ils ont eu des masters en commerce »	212
4.12.1 Une aînée confiante	212
4.12.2 L'enfant lettrée porteuse d'espoir	213
4.12.3 De la mosquée aux sorties culturelles, de la famille aux pairs scolaires.....	216
4.13 Walid : « mon frère il a pas travaillé et il a galéré pour trouver du boulot »	218
4.13.1 Un cadet averti.....	218
4.13.2 Bénéficiaire des expériences scolaires positives et négatives des aînés.....	219
4.13.3 Diversité et richesse des espaces de socialisation familiale	226
4.14 Nacim : « je fais de la musique de la guitare de la batterie à l'école de musique »	228
4.14.1 Aîné et en terminale scientifique	228
4.14.2 Des parents pédagogues qui poussent à l'autonomie.....	229
4.14.3 Quartier pavillonnaire, école de musique, mosquée : des espaces sociaux et des interactions	233
4.15 Sanaa : « Je n'ai pas envie de reproduire le même schéma que mes frères et sœurs »	235
4.15.1 Cadette d'une fratrie de huit, en terminale scientifique.....	235
4.15.2 Expériences familiales et conscience sociale	236
4.15.3 Des liens forts avec une grande sœur et le beau-frère : un espace de socialisation familiale élargie particulier	241
4.16 Ilhem : « il faut que je réussisse, que je n'arrête pas l'école tôt »	243
4.16.1 Une aînée poussée par sa mère.....	243
4.16.2 Les parents, l'école et la religion : un tryptique fondamental.....	244
4.16.3 Forte socialisation religieuse et investissement des autres univers sociaux	250
4.17 Fatima : « c'est pas parce que on est dans un milieu, dans une cité et tout, qu'on peut pas réussir »	252
4.17.1 Une cadette surveillée de loin	252
4.17.2 Faire mieux que les aînées et s'émanciper.....	253
4.17.3 Socialisation à travers divers univers : l'école, le quartier, la famille et l'extérieur..	260
4.18 Ambrine : « Avec ma grande sœur et son mari, on va au musée, on va au cinéma »	262
4.18.1 Une cadette proche d'une aînée pour réussir	262
4.18.2 Mobilisation et dynamique familiale des parents aux enfants	263
4.18.3 une forte socialisation familiale, un beau-frère présent et des interactions culturelles diverses.....	270
4.19 Bilel : « J'aurais bien voulu faire du piano, je trouve ça magnifique »	272
4.19.1 Une envie de relever des défis.....	272
4.19.2 Aller de l'avant et s'en sortir	273

4.19.3 Impacts de socialisation croisées : quand religion, quartier, famille et les différents mondes sociaux façonne le jeune	282
4. 20 Nour : « Les gens ne te reconnaîtront que par tes diplômes et par ton capital culturel ».....	284
4.20.1 Un aîné ambitieux comme ses parents	284
4.20.2 Une mère présente et un père qui travaille dur	285
4.20.3 Aller vers d'autres mondes, d'autres fréquentations, d'autres socialisations : du pavillon à l'institut spécialisé	292
Synthèse 4.....	294
5 DU DISCOURS DES JEUNES A L'EMERGENCE D'ESPACES DE SOCIALISATION	299
5.1 Vingt entretiens et la richesse de sept grands espaces de socialisation	299
5.2 Caractéristiques et compositions des espaces de socialisation.....	300
5.2.1 La famille : mobilisation familiale et place incontournable de la mère	300
5.2.2 Le sport : espace d'épanouissement plus investi par les garçons.....	305
5.2.3 La culture : espace d'ouverture d'esprit et d'apprentissage.....	306
5.2.4 L'habitat : du logement collectif au quartier pavillonnaire.....	309
5.2.5 Les pairs : les camarades de classe préférés à ceux du quartier.....	310
5.2.6 Leviers scolaires : utilisation d'espaces sociaux pour réussir	313
5.2.7 Le culturel : parents, association et apprentissages informels	315
Synthèse 5.....	318
6 ESPACES SOCIAUX ET TRAITEMENT STATISTIQUE MULTIDIMENSIONNEL	321
6.1 La formation de groupes de jeunes distincts.....	321
6.2 Projections « en deux dimensions » et analyse fine des données.....	323
6.2.1 Arbre hiérarchique et découpage en cinq groupes de jeunes.....	324
6.2.2 Vers une typologie de groupes de jeunes.....	325
6.2.3 Plus la mère a un niveau scolaire élevé et plus un groupe de socialisation se dessine	327
6.2.4 La profession du père jouerait sur le type de socialisation	328
6.3 Les principales caractéristiques de ces descendants de maghrébins.....	329
6.3.1 La famille française « d'origine maghrébine » du 21 ^{ème} siècle : moderne et en phase avec la société	329
6.3.2 La dimension religieuse : à la fois présente et invisible, entre traditions et modernité	331
6.3.3 Le camarade de classe, clef de la réussite	334
6.3.4 Fortes ambitions d'immigrés et évolution sociale à travers l'acquisition de maisons individuelles	335
6.3.5 Vers une égalité de traitement garçons-filles ? Des familles ouvertes et attentives ...	336
Synthèse 6.....	337
CONCLUSION.....	342

BIBLIOGRAPHIE	350
Sommaire des Annexes	358

PREAMBULE

Avant de vous présenter mon travail de recherche en sciences de l'éducation, il est important que le lecteur possède quelques éléments de compréhension de mon parcours personnel qui m'ont amené à m'intéresser aux questions de réussite et d'échec scolaire.

Issu d'une famille maghrébine modeste, je me situe au troisième rang d'une fratrie de cinq enfants et j'ai grandi dans un quartier populaire appelé aujourd'hui « quartier politique de la ville »¹ (QPV). Mes parents sont tous deux nés au Maroc et sont issus du milieu paysan, ils n'ont jamais connu les bancs de l'école. Mon père est arrivé en France durant les « trente glorieuses »² à Nanterre (92) en 1964, ma mère l'a rejoint plus tard, en 1972, pour y fonder une famille.

Ayant connu une scolarité en dents de scie et parfois catastrophique, je redouble en 6^{ème} et est orienté en fin de 3^{ème} (comme beaucoup de jeunes de cités à l'époque) vers une filière professionnelle (BEP comptabilité) avec un niveau scolaire faible ne me permettant pas d'intégrer une seconde générale. Malgré mes lacunes et difficultés scolaires, je reste très attaché à l'école et à la volonté d'aller le plus loin possible et de rester dans le système scolaire. J'ai la chance d'intégrer le BEP comptabilité dans le lycée général polyvalent de ma ville et réussit à intégrer une « première d'adaptation » en vue d'obtenir un baccalauréat technologique. Après un premier échec au baccalauréat, je réussis à l'obtenir en m'accrochant au « rêve de continuer des études ».

¹ La politique de la ville désigne la politique mise en place par les pouvoirs publics afin de revaloriser les zones urbaines en difficulté et de réduire les inégalités entre les territoires. Cette politique a été initiée, en France, il y a une trentaine d'années, alors que le « problème des banlieues » émergeait. Dès le début des années 1970, les pouvoirs publics prennent conscience des difficultés des « grands ensembles » d'habitat social : en 1973, la circulaire « Guichard » limite la construction d'ensembles de plus de 2 000 logements, et en 1977, le rapport « Peyrefitte » sur la violence est publié (site internet www.ville.gouv.fr).

² Fourastié, J. (1979). *Les trente glorieuses ou la révolution invisible de 1946 à 1975*. Fayard.

J'obtiens le baccalauréat en 1997 à l'âge de 21 ans, avec trois années de retard en comparaison au parcours classique scolaire (sans redoublement). L'échec du baccalauréat en 1996 m'a permis de prendre le temps de réfléchir sur le métier que je voulais exercer plus tard, je voulais devenir éducateur, travailler dans le social, bref aider les autres en difficultés notamment les jeunes et les familles. Je m'inscris en 1997 au diplôme d'études universitaires générales (DEUG) « Interventions Sociales et Educatives » à l'université Paris 13 afin de me préparer, après deux ans d'études sur les bancs de l'université, à une entrée « en école d'éducateur spécialisé ». Cette même année, je cherche à me rendre utile et avoir une première expérience d'aide en direction de jeunes en difficultés scolaires. Je découvre l'Association pour la Fondation Etudiante pour la Ville (AFEV)³ à l'université et deviens « accompagnateur scolaire » auprès d'un petit groupe de quatre jeunes collégiens d'Argenteuil (95).

1998 est une année très importante dans mon parcours personnel, alors que j'ai 22 ans, les études universitaires m'ouvrent l'esprit et j'ai soif d'apprendre, je me questionne énormément sur mes origines maghrébines et ma culture arabo-musulmane, je souhaite « me rendre utile » dans mon quartier et autour de moi : je vais (probablement dans l'euphorie de la coupe du monde de football 1998) intégrer un poste de surveillant d'externat⁴ à temps plein dans un établissement public du secondaire pour financer mes études et créer une association de quartier avec comme principale activité de l'aide aux devoirs et des actions socio-éducatives, toujours d'actualité aujourd'hui. A 22 ans, j'avais décidé de prendre mes responsabilités, d'assumer ma place au sein de ma famille, d'aider les jeunes et les familles de mon quartier et d'aller de l'avant avec une ambition de réussir je ne sais quoi mais dans tous les cas réussir quelque chose.

Passionné par les questions sociales et éducatives de façon très large, notamment liées à la réussite et à l'échec des jeunes de quartier issus de l'immigration (notamment maghrébine), je continue mes études en validant le DEUG, la licence puis la maîtrise en

³ L'AFEV travaille dans les quartiers populaires au quotidien pour agir dans des territoires en difficultés à travers l'engagement des acteurs de l'enseignement supérieur et des étudiants. Les projets développés répondent à deux enjeux : lutter contre les inégalités éducatives, tisser des liens sociaux et favoriser le vivre-ensemble.

⁴ Appelé aujourd'hui « assistant pédagogique ».

sciences de l'éducation tout accompagnant des jeunes dans les établissements scolaires mais également en aidant plusieurs dizaines de jeunes et de familles de mon quartier d'enfance. L'expérience associative et professionnelle (en collèges et lycée) auprès des jeunes m'ont permis, d'associer mes approches théoriques et intellectuelles à mes approches de terrain, d'aborder les questions sociales autrement et d'envisager de les creuser un peu plus.

Après validation de ma maîtrise à l'Université Paris 13, où j'ai traité dans mon mémoire la question de la réussite et de l'échec des jeunes issus de familles maghrébines, je change d'université en 2002 pour m'inscrire en DEA (en vue de préparer une entrée en thèse de doctorat l'année d'après) et rejoindre Paris 10 Nanterre, l'idée étant de me rapprocher d'enseignants-chercheurs abordant la question des pratiques familiales.

Mon projet de thèse a donc vu le jour en 2003, année d'obtention de mon diplôme d'études approfondies (D.E.A., appelé actuellement Master 2). Dans cette recherche, dans le cadre de ce D.E.A., le projet était de tenter de comprendre et de mettre en lumière les pratiques familiales dans les familles maghrébines où les jeunes réussissent scolairement. Cette première exploration des pratiques familiales m'a amené à me poser une multitude de questions sur ce type de famille et le pourquoi de la réussite scolaire de ces jeunes lycéens.

Mes premiers travaux de thèse se sont donc orientés vers une approche structuraliste et notamment sur les pratiques familiales. J'ai donc, de 2003 à 2008, mené ces travaux de thèse sous la direction de Paul DURNING⁵ et Daniel GAYET dans un premier temps, puis uniquement sous la direction de Daniel GAYET dans un second temps, ce dernier ayant obtenu son habilitation à diriger des recherches (HDR) en obtenant le statut de professeur des universités en 2007. Daniel GAYET a accepté de suivre ma thèse et de m'accompagner dans mes travaux car les relations « familles-écoles » lui étaient chères⁶.

⁵ Paul DURNING est professeur de sciences de l'éducation à l'université Paris Ouest-Nanterre-La Défense, il a dirigé l'Observatoire national de l'enfance en danger (ONED), dont il a participé à l'élaboration, de 2004 à 2009.

⁶ Daniel GAYET est philosophe de formation. Il s'est intéressé rapidement à la recherche en sciences humaines dans le champ de l'éducation et de la famille et a publié en 1993 un premier livre LES RELATIONS FRATERNELLES, APPROCHES PSYCHOLOGIQUES ET ANTHROPOLOGIQUES DES FRATRIES, qui reste un ouvrage encore systématiquement cité aujourd'hui, plus de 20 ans après sa publication. Il a publié de nombreux ouvrages, dont LES

J'ai donc mené des travaux de thèse de 2003 à 2008, tout en ayant de nombreuses activités en parallèle : président d'association, travailleur social à temps plein, investissement dans la vie publique, responsabilités familiales importantes, etc. Pendant ces cinq années, j'explore de larges champs théoriques et mènent des enquêtes sur le terrain et notamment près de 110 questionnaires auprès de lycéens d'origine maghrébine. Mes activités de chercheur étaient passionnantes, mais parallèlement j'étais très pris par mon métier d'éducateur spécialisé qui me prenait du temps et me ralentissait dans l'avancement de ma thèse.

Passionné par les questions socioéducatives (notamment dans le champ de la protection de l'enfance et de l'intervention sociale en prévention spécialisée) à la fois sur le terrain mais également sous une approche théorique et notamment de recherche doctorale, je suis amené à évoluer professionnellement tout en ayant un statut de doctorant : j'obtiens le diplôme d'état d'éducateur spécialisée (DEES) en 2006, évolue au poste de chef de service éducatif en 2007 et essaye de faire des liens entre pratiques professionnelles et recherches doctorales.

Malgré un intérêt certain pour les questions de recherche qui m'animent depuis l'obtention de ma Maitrise en sciences de l'éducation en 2002⁷ (avec comme directeur de mémoire Jean BIARNES qui m'a invité à pousser ma réflexion et je lui en suis reconnaissant), j'ai l'opportunité professionnelle de pouvoir me former à la fonction de direction d'un établissement social. J'intègre donc en 2008 l'ETSUP (Ecole Supérieure de Travail Social) à Paris 14^{ème}, pour obtenir le certificat d'aptitude aux fonctions de direction d'un établissement social et médico-social (CAFDES, diplôme de niveau 1). Avec une « petite famille » qui s'agrandit (naissance de mes enfants en 2006 et 2008), des responsabilités associatives importantes et occupant un poste de cadre socioéducatif à temps plein, je décide de suspendre mes travaux de thèse de 2008 à 2010 avec l'accord et le soutien de mon directeur de thèse. J'obtiens, du conseil scientifique de l'université de Nanterre, une suspension exceptionnelle de mes travaux

PERFORMANCES SCOLAIRES, COMMENT ON LES EXPLIQUE en 1997, *École et socialisation. Le profil social des écoliers de 8 à 12 ans* en 1998, *C'est la faute aux parents : les familles et l'école* en 1999.

⁷ Mon mémoire de maitrise (Master 1) traitait de la réussite et de l'échec scolaire dans les milieux populaires.

de thèse durant cette période afin de pouvoir me concentrer sur cette formation et obtenir le CAFDES.

J'obtiens le CAFDES⁸ en 2011 et me réinscrit en doctorat sur l'année universitaire 2010/2011, déterminé à clôturer ces travaux de thèse car j'entamais à l'époque ma sixième année d'études doctorales. Tirillé entre ma passion pour mes études doctorales et mon évolution professionnelle, je mène de front mes deux passions en avançant sereinement sur mes travaux de thèse qui prennent forme et se concrétisent par un avancement conséquent de mon écrit. En 2012, je projette de terminer ma thèse, clôturer les travaux (car le temps passe et il faut savoir s'arrêter pour analyser et présenter des résultats) et j'envisage d'évoluer professionnellement. Cette année restera à jamais gravé dans mon esprit : j'évolue au poste de directeur-adjoint dans le plus grand service de prévention spécialisée de Seine-Saint-Denis dans une Fondation aux valeurs humanistes et laïques, au même moment, malheureusement, mon directeur de thèse est gravement malade et est hospitalisé, son état de santé est très inquiétant.

Alors que j'entame ma septième année de doctorat lors de l'année universitaire 2011/2012, mon directeur de thèse est malade et gravement affaibli physiquement, mais ce dernier ne veut en rien renoncer au suivi de mes travaux alors qu'il fait des allers-retours entre son domicile et l'hôpital pour vaincre sa maladie. Poussé par une force mentale incroyable et voulant absolument que je soutienne ma thèse alors qu'il était mourant, mon directeur de thèse me demande de travailler et d'avancer au maximum tout l'été 2012 pour soutenir dans les mois à venir. Malheureusement ce dernier nous a quittés en Septembre 2012 et j'ai stoppé mes travaux. J'ai perdu plus qu'un directeur de thèse, j'ai perdu une personne proche qui m'était chère.

Après sept années d'études doctorales, près de dix années de relations universitaires et amicales avec mon directeur de thèse, l'aventure du doctorat semble être fortement compromise en 2012. Suite à cette épreuve humaine difficile, je continue mon chemin professionnel et essaye de garder contact avec des collègues docteur(e)s, doctorant(e)s, maître(sse)s de conférences et des professeur(e)s d'université. En 2014, je reprends contact avec un enseignant-chercheur fortement animé par l'étude des phénomènes

⁸ Diplôme délivré par l'Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique (EHESP) de Rennes.

dans les banlieues et notamment des jeunes⁹, avec qui j'ai eu la chance d'avoir des cours « d'observation de terrain » en DEA, il a également été membre du jury de mon mémoire de « pré-recherche doctorale » en 2003. Après plusieurs échanges avec Alain VULBEAU sur mes travaux de recherche et mon parcours de doctorant, ce dernier convaincu de la pertinence de la démarche doctorale que j'ai mené durant sept ans, me propose de me réinscrire en thèse sous sa direction. J'intègre donc pour l'année universitaire 2014/2015 l'équipe de recherche « Crise, Ecole, Terrains Sensibles » sous la responsabilité d'Alain VULBEAU et de Marie-Anne HUGON. Je restais donc doctorant dans la même université (Paris Ouest Nanterre) et je quittais l'équipe « Éducation familiale et interventions sociales en direction des familles » pour intégrer une nouvelle équipe avec une nouvelle approche.

Ce changement de directeur de thèse et d'équipe de recherche (même si je reste dans la même unité de recherche qu'est le CREF¹⁰ au sein de l'Université de Nanterre) fin 2014, m'a amené à revoir et réfléchir sous quel(s) angle(s) mes travaux de recherches pouvaient être abordés, analysés et interprétés. En effet, mes deux directeurs de thèse abordent la question de la réussite scolaire avec des approches théoriques différentes et des concepts qui m'ont amenés à explorer à la fois les grandes théories du structuralisme et de l'interactionnisme. Avec Daniel GAYET j'avais exploré, entre autres, les théories de la « Reproduction » de BOURDIEU, et avec mon second directeur de thèse Alain VULBEAU je me lançais dans des analyses à la lumière des travaux de GOFFMAN avec entre autres comme lecture « l'ordre de l'interaction »¹¹.

Il m'est apparu important d'informer le lecteur de mon parcours doctoral et de souligner l'impact intellectuel de changement de directeur thèse. En effet, après vous avoir présenté mon parcours et les deux enseignants-chercheurs ayant supervisé et

⁹ Vulbeau, A. (2002). *Les inscriptions de la jeunesse*. L'Harmattan.

¹⁰ Le CREF est le centre de recherches éducation et formation, c'est une unité de recherche habilitée (EA 1589) de l'université Paris Nanterre (70ème section). Les recherches développées portent sur des champs de pratiques contemporains d'éducation, de formation et d'intervention : familles, institutions socio-éducatives, école, ville, formation d'adultes.

¹¹ « L'ordre de l'interaction » : tel est déjà le titre de la conclusion de sa thèse de doctorat soutenue en 1953, tel est encore le titre de sa dernière intervention écrite en 1982.

coordonné mes travaux de recherche, je vais à présent développer sur les éléments introductifs de cette thèse.

INTRODUCTION

La question des immigrés et de leurs descendants a toujours été au cœur des débats de société de ces dernières décennies. Les populations immigrées arrivées sur le territoire français ont toujours été amenées à être exposées au grand public, notamment sur la question de l'intégration, de l'adhésion au mode de vie et des valeurs du pays d'accueil.

La France a accueilli sur son sol de nombreuses populations issues de différents pays étrangers et notamment d'Afrique. Des liens forts se sont établis avec les anciennes colonies françaises, notamment avec les pays d'Afrique, Maghreb du nord et Afrique noire. Nombreux sont les Marocains ou encore Sénégalais (en réalité Français car vivant en colonies françaises à l'époque) qui ont combattu aux côtés des Français métropolitains lors de la première et de la seconde guerre mondiale du siècle dernier.

Les colonies françaises ont permis à un certain nombre d'africains de venir vivre en France métropolitaine jusqu'à la fin des colonies (en 1962 pour l'Algérie). Après la fin de la seconde guerre mondiale en 1945, la France a fait appel aux forces vives de ses colonies (ou anciennes colonies) pour reconstruire le pays, anéanti par une longue et terrible guerre.

Lors des Trente Glorieuses de 1945 à 1975 (période de reconstruction, de relance économique, de développement socioéconomique et d'avancées sociales), beaucoup d'immigrés, notamment dans les années 1960 et 1970, viennent s'installer en France pour travailler quelques années et pour la majorité d'entre eux, prévoyaient un retour au pays d'origine pour y vivre définitivement auprès de leurs familles.

L'histoire en a voulu autrement, les immigrés installés massivement en France dans des bidonvilles durant de longues années pour reconstruire la France (majoritairement, des hommes plutôt jeunes) ne sont pas retournés au pays, ils se sont habitués au mode de vie local et décident de faire venir leurs épouses et leurs enfants. La France voit alors

naitre sur son territoire de nombreux descendants d'immigrés qui pour la majeure partie grandiront et resteront en France.

De nombreuses familles issues de l'immigration africaine (avec un nombre important de maghrébins) intègrent dans les années 1970 et 1980, les nouveaux quartiers fraîchement construits par ces derniers pour vivre dans des logements sociaux collectifs dans et autour des grandes agglomérations. C'est le début des quartiers populaires, « des cités », ces grands ensembles qui à leurs livraisons ont fait le bonheur des familles qui s'installaient dans des logements neufs, spacieux et loin de la misère des bidonvilles de l'après-guerre.

Les enfants d'immigrés naissent et grandissent dans ces grands ensembles, dans ces quartiers populaires où sont « rassemblés » de nombreuses familles, arrivées en masse, pour un grand nombre, des pays du Maghreb : Maroc, Algérie et Tunisie. Vient alors l'heure de la cohabitation et du vivre-ensemble, des conditions de vie et de la socialisation de ces populations avec leurs environnements. Beaucoup de familles étrangères sont arrivés en France sans maîtriser la langue française et sans avoir été à l'école. Se pose alors la question de l'éducation des enfants descendants d'immigrés maghrébins, du rapport à l'autre, du rapport à ses us et coutumes, à ses origines, à sa culture.

Les jeunes de cités et issus de l'immigration maghrébine sont arrivés sur le devant de la scène médiatique il y a près de quatre décennies lors du premier rodéo de voitures, de troubles à l'ordre public et de dégradations urbaines, en 1981, dans la cité des Minguettes à Vénissieux dans la banlieue lyonnaise. Les pouvoirs publics sont pris de court sur les questions d'accompagnements des publics immigrés et de leurs enfants nés en France. La massification urbaine (nécessaire durant les trente glorieuses pour se loger dignement), les phénomènes de groupes dans de grands ensembles de plusieurs milliers d'habitants et le non-retour au pays programmé par les immigrés maghrébins, amènent la France à se (re)questionner et à mettre en place des politiques publiques pour répondre aux maux des quartiers : c'est la naissance de la « politique de la ville » et de l'amélioration des politiques d'intégration.

La question de la visibilité et du devenir des enfants d'immigrés maghrébins fait toujours débat aujourd'hui. Nombreux sont les descendants d'immigrés maghrébins à

avoir échoués dans leurs scolarités et leurs insertions socioprofessionnelles, pour les populations issues des premières vagues migratoires des années 1960-1970. Dans l'imaginaire collectif français, les enfants de maghrébins (pourtant français comme les autres), posent des problèmes à la société, ne veulent pas ou ne sont pas intégrés, sont en échecs scolaires et tiennent les murs de la cité. Cette caricature a été une partie de la réalité sociale des jeunes de banlieues des années de la seconde partie du 20^{ème} siècle en France. Aujourd'hui, au 21^{ème} siècle, un demi-siècle après l'arrivée progressive des premiers immigrés maghrébins, les populations et leurs enfants ne sont les plus les mêmes, les publics ont évolué et les phénomènes sociaux également.

L'histoire n'étant pas figée, l'évolution de la société et des populations non plus, l'intérêt scientifique et sociétale de se focaliser exclusivement sur les descendants d'immigrés maghrébins en ce début de 21^{ème} siècle est essentiel et a suscité mon attention de chercheur. Une recherche qualitative sur des jeunes descendants d'immigrés mettra en lumière les caractéristiques de ce public stigmatisé, héritant d'un capital culturel familial et sociétal, dans un contexte historique et sociologique différent.

Dans cette thèse de doctorat, je vais m'intéresser plus particulièrement aux jeunes en situation de réussite. La société et les médias (mais également les chercheurs en sciences sociales) ont fait couler beaucoup d'encre sur les jeunes issues de l'immigration maghrébine en échec scolaire et sociale. Je veux, dans cette recherche, m'intéresser de plus près aux jeunes en situation de réussite scolaire et sociale, j'ai donc choisi d'étudier exclusivement la réussite scolaire des lycéens descendants d'immigrés maghrébins.

Dans le cadre d'une approche qualitative, je vais étudier de plus près la socialisation de ces jeunes qui réussissent. L'objet de ma recherche est de repérer les différents espaces de socialisation de ces jeunes et de mettre en lumière les interactions sociales et les phénomènes sociaux en lien avec ce public. Qui sont ces jeunes ? Quels environnements sociaux fréquentent-ils ? Culture parentale et culture française sont-elles compatibles ? Comment ces jeunes évoluent à l'école, au lycée, avec leurs amis, sur leurs quartiers ? Quels univers et mondes sociaux ces jeunes perçoivent et vivent-ils ?

Vingt entretiens semi-directifs ont été conduits auprès de lycéennes et de lycéens scolarisés dans un établissement scolaire public, un lycée général de la région

parisienne, afin de recueillir le discours des jeunes en situation de réussite scolaire et de l'analyser.

Dans la première partie de cette thèse, nous aborderons le contexte sociétal de cette recherche, car il nous paraît important de bien situer cette dernière dans un contexte de société bien singulier. Il sera question d'étudier les débats et les enjeux autour des questions des immigrés et de leurs descendants, de la place de ces jeunes français dans la société et du stigmatisme reconnu des pouvoirs publics qui pèse sur une partie de la population française.

La seconde partie sera consacrée à l'état de la recherche sur les descendants d'immigrés. Nous aborderons les grandes études sur ce sujet et plus particulièrement les questions de réussite et d'échec scolaire, d'inclusion sociale, de socialisation et plus largement sur les caractéristiques de ce public.

La troisième partie abordera la démarche et la méthodologie de recherche, il sera question de poser la problématique du chercheur en sciences de l'éducation que je suis. Mon travail s'inscrit dans un questionnement scientifique avec une posture épistémologique singulière que nous développerons. Nous verrons l'approche qualitative choisie, ainsi que le terrain et le public visés par cette enquête. La méthode et le recueil d'analyse des données y seront également précisés, notamment l'analyse du discours des jeunes et une analyse par théorisation ancrée.

La quatrième partie, cœur de cette thèse, sera consacrée à l'analyse du discours des lycéen(ne)s. A travers des « tableaux de jeunes », nous analyserons le discours de chaque interviewé afin de mettre en avant les parcours singuliers de réussite scolaire. Chaque parcours et chaque individu mérite que l'on s'arrête plus longuement sur sa personne, la parole des jeunes étant mise en avant.

La cinquième partie, originale et inédite, procèdera à l'analyse par théorisation ancrée (APTA) du discours des jeunes, en recoupant les données des 20 entretiens individuels. Se dégagent des espaces de socialisations, des phénomènes sociaux et des interactions sociales spécifiques au public étudié. Nous utiliserons l'une des méthodes d'analyse de données multivariées les plus utilisées : l'analyse en composantes principales (ACP).

La sixième partie sera consacrée aux caractéristiques principales se dégageant du public étudié. Nous verrons les différentes typologies de ce public lycéen descendant d'immigré maghrébin, les tendances fortes mais également les phénomènes sociaux isolés et/ou peu connus.

Pour clôturer cette recherche, nous ouvrirons une discussion sur les débats d'actualité et les enjeux de société : identité, culture, religion, histoire migratoire, politiques publiques ou encore la formation des professionnels socioéducatifs. Nous proposerons des perspectives de recherche pour de nouvelles investigations sur notre objet d'études, notamment sur les questions du devenir de ces descendants d'immigrés et de leur insertion sociale et professionnelle, ou encore la place de la religion chez les jeunes français de confession musulmane, au 21^{ème} siècle en France, pays des droits de l'homme et de la liberté.

1 CONTEXTE SOCIÉTAL DE LA RECHERCHE

1.1 LA QUESTION « DES ÉTRANGERS », DES IMMIGRÉS ET DE LEURS DESCENDANTS AU CŒUR DES DÉBATS

La France a accueillie tout au long du 20^{ème} siècle de nombreuses populations étrangères, elle est devenue aujourd'hui une société multiculturelle avec une population issue de diverses origines. Force est de constater que les populations issues de l'immigration sont mal connues du grand public, « *elles font l'objet d'idées reçues et de représentations stéréotypées* »¹².

Les immigrés étaient les bienvenus pour reconstruire la France jusqu'à la fin des années 1970, ils étaient une main d'œuvre peu qualifiée et peu coûteuse. Ils ne posaient pas problème et n'étaient pas montrés du doigt, à cette époque il n'y avait ni crise, ni chômage de masse. Ces « étrangers » étaient bien vus de la population, ils « servaient » la France et devaient retourner au pays, nul ne pensait qu'ils s'installeraient dans ce pays d'accueil économique.

Des années 1980 jusqu'à aujourd'hui, les populations issues des quartiers populaires et de l'immigration africaine, mais surtout maghrébine, font l'objet d'une forte stigmatisation en lien avec des événements qui ont été médiatisés. Cela fait près de 40 ans que les populations originaires d'Afrique du nord sont au cœur des débats publics, font la une des journaux, sont hyper-médiatisés via la télévision et notamment les chaînes d'informations continues et sont l'objet de critiques et d'attaques politiques sévères notamment des partis de droite et d'extrême droite.

La question du stigmate social est bien présente aujourd'hui, elle est le fruit de l'histoire coloniale et postcoloniale de la France, ce pays qui avant la fin des colonies avait un rapport particulier avec les pays du Maghreb et qui aujourd'hui compose avec une population cosmopolite devenue française.

¹² Beauchemin, C. Hamel, C. Simon, P. (2015). *Trajectoires et origines, enquête sur la diversité des populations en France*. Grandes Enquêtes, Editions Ined.

Nous n'allons pas revenir sur l'histoire douloureuse des colonies, notamment celle de l'Algérie, même si le lourd poids de l'histoire explique en partie la genèse de cette stigmatisation, mais nous focaliser sur un certain nombre d'évènements historiques et de phénomènes sociaux qui ont contribué à la construction d'un stigmat social en direction d'une population. Sur ces quatre dernières décennies un certain nombre de faits marquants sont venus alimenter, dans l'imaginaire collectif français, le sentiment que les étrangers, notamment les « maghrébins » (ils sont désignés ainsi mais ce sont des français pour la majeure partie), sont la source des problèmes sociaux, du chômage et ne sont pas en phase avec les valeurs de la société française. A titre d'exemples historiques et pour mieux comprendre le phénomène de stigmatisation de la population maghrébine issue des quartiers populaires, nous évoquerons : les premières émeutes urbaines de 1981, la marche pour l'égalité (connu sous « la marche des beurs ») de 1983, l'affaire du foulard de Creil en 1990 et enfin les émeutes nationales en banlieue de novembre 2005. Afin de rester sur un plan national purement français, nous ne développerons pas les évènements internationaux liés au terrorisme depuis les attentats du 11 Septembre 2001, qui ont fortement impactés la vision des français sur les étrangers, les maghrébins, les musulmans. L'autre est devenu un danger, la suspicion et la méfiance se sont intensifiées en direction des français (supposés) de confession musulmane. C'est l'ère de la double discrimination, celle de l'origine (au faciès) et celle de la supposée religion musulmane, soi-disant en opposition avec la culture judéo-chrétienne pour certains, et avec la « laïcité » pour d'autres.

1.2 LES PREMIERES VIOLENCES URBAINES DE 1981

La première émeute retransmise en direct à la télévision au journal du 20h a eu lieu en 1981 à Vénissieux dans la cité des Minguettes¹³, un quartier populaire de la banlieue lyonnaise. Ce sont plus de 200 voitures incendiées, de violents

¹³ Collovald, A. (2001). Des désordres sociaux à la violence urbaine. In: *Actes de la recherche en sciences sociales*. Nouvelles formes d'encadrement. pp. 104-113.

affrontements inédits entre les jeunes et les forces de l'ordre, entre des descendants d'immigrés (essentiellement maghrébins) et la police. Ceux que l'on appelle les « deuxième génération ». La France va vivre ce que l'on a appelé à l'époque « un été chaud » avec des jeunes de quartier. Le pays et les pouvoirs publics vont brutalement prendre conscience de la dégradation de la situation socioéconomique : les premiers effets de la crise économique sont palpables et la société devient de plus en plus discriminante à l'égard des populations étrangères.

En réalité, la première émeute « non-hyper médiatisée » dans les banlieues, a eu lieu en 1979 à Vaulx-en-Velin, un jeune avait été arrêté suite à un vol de voiture, c'était dans le quartier de la Grapinnièrre. Avec ces évènements dramatiques, les français vont découvrir l'ampleur des dégâts sociaux de ces quartiers à l'abandon, de cette jeunesse qui souffre. Au début des années 1980, la puissance publique fait un état des lieux des sinistres sociaux et de l'insertion sociale de ces habitants des grands ensembles. Les dégâts sont considérables dans des champs essentiels : éducation, école, formation, culture, logement, la liste ne peut être exhaustive.

L'Etat va certes prendre ses responsabilités avec la mise en place de politiques publiques dans les banlieues, cela n'empêchera pour autant la stigmatisation de ces quartiers populaires et de ses populations. Les cités sont devenues de véritables cocktails explosifs où se mêle chômage, discriminations et sentiments d'injustices. La crise de l'emploi est bien présente et le bouc émissaire de l'étranger, « de l'arabe », du maghrébin hante l'esprit de la société française fraîchement sortie de la douloureuse guerre d'Algérie en 1962, soit à peine 20 ans après.

Les émeutes urbaines, de 1979 et de 1981, dans ces cités à fleurs de peau, ne vont être malheureusement que le début du mal-être des banlieues et de leurs populations. Vont suivre des évènements qui ne feront qu'alimenter la discrimination et la stigmatisation de ces jeunes appelés « beurs », « maghrébins » et parfois « bougnoules ». La France n'a pas anticipé l'installation définitive de ces familles migrantes et n'a pas su mettre en place à l'époque des politiques publiques fortes dans ces quartiers à l'abandon pour relever le défi majeure de la seconde partie du 20^{ème} siècle.

1.3 LA MARCHE POUR L'EGALITE, « MARCHE DES BEURS » EN 1983

Dans la continuité des évènements de 1979 et de 1981, un contexte de surenchère raciste et sécuritaire voit le jour en 1983, avec une montée des parties d'extrême droite. Tout s'entremêlent dans les banlieues : petite délinquance, grand banditisme, jeunes en errance et autres problématiques sociales. Les forces de police sont excédés, il est complexe d'aborder des phénomènes sociaux qui demandent des analyses fines et des interventions sociales mesurées : la situation sociale des cités se dégrade fortement et devient alarmante, les politiques s'emparent alors de cette question sensible.

L'année 1983 sera un tournant dans l'histoire des quartiers, des banlieues et de leurs populations. Les actes racistes se multiplient, les cités explosent, des meurtres sont perpétrés et vont marquer les esprits (meurtre du jeune Toufik, 9 ans à la Courneuve, abattu par un ouvrier armé d'une carabine de 22 long rifle). La France va mal, pourtant de bonnes volontés tentent de créer des ponts entre les mondes de la police, de la justice, des responsables politiques et de la population.

Christian Delorme (curé des Minguettes) et Toumi Djaïdja (président de SOS Avenir Minguettes), originaires tous deux de la ville de Vénissieux, très investis pour trouver des solutions aux problèmes des banlieues depuis les émeutes urbaines de 1981, émettent l'idée de « *s'adresser à la France entière par une grande marche* »¹⁴. Le curé Delorme, pour organiser cette grande marche avec les jeunes, va s'appuyer sur les réseaux chrétiens, humanistes et non-racistes, il obtiendra même le soutien des protestants au gouvernement. De nombreux mouvements syndicalistes, associatifs, politiques et autres vont rejoindre ce mouvement populaire avec de nombreux jeunes issus de l'immigration maghrébine.

La marche s'organise et tout est centralisé sur Paris, les jeunes issus de l'immigration maghrébine prennent la tête du mouvement et la parole. Ils ont pour espoir de voir la « France profonde » se rapprocher des jeunes descendants d'immigrés maghrébins, dans

¹⁴ Abdallah Mogniss, H. (2004). La Marche pour l'égalité, une mémoire à restaurer. In: *Hommes et Migrations*, n°1247. Vers un lieu de mémoire de l'immigration. pp. 99-104

un esprit fraternel et républicain ils souhaitent la réconciliation entre les habitants des maudites cités stigmatisées et le reste de la population française. Les médias sont séduits par cette image positive dégagée par les marcheurs et leur volonté de tendre vers une république fraternelle et unie. Les marcheurs, maghrébins d'origine, sortent des réactions épidermiques et défensives pour passer sur un tout autre registre : ils deviennent des acteurs citoyens dans l'espace public.

Lors des défilés, le slogan « égalité des droits et justice pour tous » sera scandé pour protester contre les crimes racistes et sécuritaires. On observe la montée du Front National, la libération de la parole raciste et des crimes et des dérapages historiques (meurtres d'innocents et exactions policières). Le ministre des affaires sociales de l'époque et le Président Mitterrand reçoivent les marcheurs à l'Elysée et mettent en place rapidement un certain nombre de mesures en faveur des immigrés et de leurs descendants (par exemple, carte unique de 10 ans pour les étrangers) en déclarant : « *des mesures de principe pour que justice soit rendue aux jeunes victimes et à leur famille* ». De ce mouvement populaire des quartiers, naîtra, avec l'aide de l'état et des médias, SOS Racisme en 1984.

1.4 L'AFFAIRE DU FOULARD A CREIL EN 1989

En octobre 1989, trois élèves du collège Gabrielle Havez, à Creil, refusent d'enlever leur voile en classe. C'est le début de ce que les médias et les politiques nommeront « l'affaire du foulard ». Ces collégiennes vont déclencher en France un débat sans précédent sur la question du signe religieux dans les établissements scolaires, mais également la place de la religion musulmane dans la société française.

Les descendants d'immigrés sont des cumulards de stigmates sociaux : ils sont issues des « cités », ils sont d'origines étrangères hors union européenne (Afrique du nord, Maghreb) et pour finir ils sont de culture arabo-musulmane (différente de la culture judéo-chrétienne ancrée depuis des siècles en France). Les projecteurs sont orientés vers les jeunes de banlieues, ayant mauvaise réputation et à partir des années 1990, la focale se concentre sur ces jeunes femmes qui se couvrent, alors que les femmes ont

acquis historiquement et récemment des droits fondamentaux les émancipant. Stigmatisation, incompréhension et rejet de l'autre se développent dans le pays des philosophes des lumières.

De 1989 à 2005, la France prend à bras le corps la question du fait religieux à l'école, stigmatisant une partie de la population française, les maghrébins de confession musulmane. La nouveauté de ces phénomènes sociaux est qu'avant la stigmatisation et la discrimination étaient plus orientées vers les hommes d'origine maghrébine et qu'aujourd'hui et depuis les années 1990 le stigmate s'est déplacé vers la maghrébine de confession musulmane portant un signe religieux, en l'occurrence ici le voile, ou foulard selon les expressions employés dans les médias et par les politiques.

Vont voir le jour plusieurs lois et positionnements politiques pour traiter ce phénomène du voile à l'école : en 1994 publication de la circulaire "Bayrou" qui fait la différence entre symboles religieux "discrets" autorisés en classe, et "ostentatoires" devant être interdits ; en 2003 le président Chirac décide qu'une loi doit explicitement interdire tout signe religieux visible ; et enfin en 2004 « *adoption de la loi sur les signes religieux dans les écoles publiques : loi n° 2004-228 du 15 mars 2004* »¹⁵.

Après avoir connu trois décennies d'expansion économique et d'acquis sociaux importants lors des « trente glorieuses » de 1945 à 1975, la France va connaître des moments difficiles durant trois décennies de 1975 à 2005 que j'appellerai les « trente décadentes » : le chômage se développe, les liens sociaux se dégradent, les injustices sociales et les discriminations se développent. Ils semblent se profiler des « catégories de français », un rejet d'une culture étrangère et la non-reconnaissance de la diversité d'opinions notamment religieuse, pourtant inscrite dans notre constitution et la déclaration universelle des droits de l'homme et du citoyen. C'est le début d'une fracture sociale toujours béante à ce jour. La discrimination par la religion devient un nouvel enjeu de société, un nouvel obstacle pour les descendants d'immigrés maghrébins.

¹⁵ Lorcerie, F (2008). La « loi sur le voile » : une entreprise politique, *Droit et société*, pp. 53-74.

1.5 EMEUTES NATIONALES DANS LES BANLIEUES EN NOVEMBRE 2005

Fin Octobre 2005, deux jeunes de Clichy-sous-Bois vont trouver la mort tragiquement après avoir fui en voyant la police. Ce malheureux évènement va marquer au fer rouge les esprits et entrera dans l'histoire sombre des banlieues françaises. De violentes émeutes éclatent dans tous les quartiers populaires de France et de Navarre, les dégâts humains et matériels sont considérables et inédits : c'est le ras-le-bol des jeunes et des cités. Didier Lapeyronnie, du département de sociologie, université Bordeaux II en fait le constat : « *Comme à chaque émeute importante, depuis vingt-cinq ans, la presse et la société française en « découvrent » la « toile de fond »: les inégalités sociales, le chômage, la discrimination, le racisme, la violence policière, la formation de ghettos* »¹⁶.

Inégalités sociales, racisme, discrimination, les jeunes des banlieues, issues de l'immigration et pour nombre d'entre eux descendants d'immigrés maghrébins vont voir s'accroître après 2005 le sentiment d'une société française n'ayant pas pu répondre à leurs demandes d'égalité en tant que citoyens et français à part entière. Les effets de groupe et mouvements de masse de groupe d'appartenance amènent les habitants des quartiers et notamment les jeunes à se dresser contre une société qui ne les aide pas, les stigmatise et n'ont pas réussi à améliorer les conditions de vie des « banlieusards », « des gars des quartiers ». Nombreux sont les jeunes qui veulent s'en sortir, font des études et multiplient les efforts, ces derniers tentent de développer des stratégies pour montrer leur « francisation » leur appartenance à la nation et aux coutumes du pays.

1.6 TERRORISME, PEUR DU COMMUNAUTARISME ET ISLAMOPHOBIE

La sanglante guerre d'Algérie a laissé derrière elle des plaies encore ouvertes qui ont été ravivées par de nombreux évènements tragiques mettant en causes des maghrébins ou des français descendants d'immigrés maghrébins sur la fin du 20^{ème} siècle et le début du

¹⁶ Lapeyronnie, D. (2006). « Révolte primitive dans les banlieues françaises. Essai sur les émeutes de l'automne 2005 », *Déviance et Société*, p. 431-448.

21^{ème}. L'attentat du métro Saint-Michel en 1995 accentuera la stigmatisation des « maghrébins », toutes les populations supposées étrangères au faciès, notamment les maghrébins (appelés arabe, faisant références aux soi-disant « barbares arabes et musulmans ») sont montrés du doigt comme responsables des malheurs de la France. Les maghrébins et leurs descendants sont vus par la population, à peine une décennie et demie après les premières effervescences des banlieues entre 1979 et 1983, comme des délinquants et des terroristes.

Le terrible, spectaculaire et médiatique attentat du 11 Septembre 2001 aux Etats-Unis ne va faire qu'accélérer la montée en puissance d'un rejet, d'une méfiance, en direction du groupe d'appartenance « des maghrébins », d'une peur du « jeune d'origine maghrébine », du musulman d'Afrique du Nord, d'apparence basané et frisé, qu'il soit français ou non, né ici ou là-bas : « *Depuis les attentats terroristes du World Trade Center de 2001 et jusqu'à aujourd'hui en France comme en Italie... la pression sociale et politique exercée sur les musulmans est allée crescendo, le plus souvent alimentée par les confusions sémantiques entre religion, ethnie et nationalité, ou bien par des discours anxigènes associant islam, immigration et insécurité* »¹⁷.

Azouz Beggag, chercheur au CNRS¹⁸, note bien ce glissement du début du 21^{ème} siècle où la France a vu un stigmat social lié à l'origine, migrants maghrébins étrangers venus d'Afrique du Nord, évolué en un stigmat lié à la religion : « *Ceux qu'on appelait en France les nord-africains sont devenus les musulmans... indiquant que l'islam s'est invité dans toutes les porosités, les contradictions, les défaillances et insuffisances du système français d'intégration* ». Beggag va jusqu'à comparer ces stigmates de la société française à ceux des Etats-Unis des années 1960 avec des conflits entre les minorités et la police, avec des émeutes et des victimes.

¹⁷ BEGAG, A. (2011). « *...C'est quand il y en a beaucoup... Nouveaux périls identitaires français* », Editions Belin.

¹⁸ Azouz Beggag a été ministre de la promotion de l'égalité des chances dans le gouvernement Villepin de 2005 à 2007. Chercheur au CNRS, il a beaucoup travaillé sur les thématiques de l'immigration, des banlieues et de l'intégration. Ces travaux sont étudiés dans les plus grandes universités américaines où il y dispense des enseignements de façon régulière.

L'opinion française, la population dans sa majeure partie, a peur des maghrébins, des musulmans, des jeunes. Le « communautarisme » est pointé du doigt et l'islam fait peur, le concept d'islamophobie émerge et ce phénomène est étudié et observé par un certain nombre de chercheurs en sciences humaines et sociales. Le terme « islamophobie » apparaît dans le rapport annuel 2014 de la commission nationale consultative des droits de l'homme (CNCDH)¹⁹, suite aux assassinats tragiques survenus à Charlie Hebdo et dans le supermarché cacher parisien. La CNCDH, dans son rapport 2015 « les essentiels », définit l'islamophobie comme une « *Attitude d'hostilité systématique envers les musulmans, les personnes perçues comme telles et/ou envers l'islam* », « *Pour les musulmans de France, l'année 2015 a été particulièrement difficile. Les attentats djihadistes ont favorisé les amalgames entre islam et islamisme radical* »²⁰.

Selon le sondage exclusif BVA-CNCDH-SIG apparaissant dans le rapport annuel 2014 de la CNCDH, ce sont les « Nord-Africains/musulmans » les principales victimes du racisme en France²¹.

¹⁹ La CNCDH, dans son rapport annuel 2014, en avant-propos : « *Le peuple de France disait son attachement à la liberté d'expression et à l'État de droit. Il disait ce 11 janvier 2015 son refus de l'antisémitisme, de l'islamophobie, de toutes les autres formes de racisme et de la haine de l'autre différent* ».

²⁰ A l'occasion de son édition 2013, la CNCDH a adopté une définition du phénomène d' « islamophobie », comme « l'apparition d'une quasi phobie, c'est-à-dire d'une peur intense à l'égard de l'islam et des musulmans en France, générant un climat d'angoisse et d'hostilité à leur égard ». La CNCDH distingue la revendication islamophobe des actes délictueux au mobile antimusulman qui tombent sous le coup de la loi pénale.

²¹ Selon ce sondage, 47,1 % des sondés pensent que cette catégorie de la population est victime du racisme en France, incluant les « arabes, maghrébins, musulmans, nord-africains, algériens, marocains et islamistes ».

SYNTHESE 1

Dans un contexte social français très tendu depuis près d'un demi-siècle sur la question des étrangers, des immigrés et de leurs descendants, cette première partie a pour objectif de « poser le décor » de la société française et de son rapport à sa population, à sa diversité, à ses jeunes. La France a peur de ses enfants, ceux issus de l'immigration maghrébine qui ne se seraient pas bien « intégrés » à la société, ceux qui posent problème et revendiquent un malaise, un mal-être.

Le grand public ne connaît pas bien les populations immigrés et leurs descendants, ceux que l'on appelle maghrébins, ou encore « les seconde, voir troisième ou quatrième génération », dont les parents ou grands-parents sont nés à l'étranger. Beaucoup d'idées reçues circulent sur cette partie de la population, de nationalité française et tout à fait en phase avec la société, ses traditions et ses coutumes. L'hyper médiatisation de certains événements met sur le devant de la scène des jeunes descendants d'immigrés maghrébins en échec et mettant à mal le pays.

Dans l'imaginaire collectif français, il semble être présent un rejet, une méfiance quant aux maghrébins et leurs descendants, il est mis en avant les différences culturelles, religieuses, traditionnelles. L'histoire de la France avec les anciennes colonies du Maghreb pèse encore dans les relations humaines, la fin de la guerre d'Algérie ne date que de 1962 et l'on parle encore aujourd'hui de la reconnaissance de la France des massacres perpétrés en temps de guerre.

Depuis 1979, soit pendant près de 40 ans, les médias et la société n'ont fait que pointer du doigt les problèmes des jeunes de banlieues avec en première ligne les jeunes descendants d'immigrés maghrébins. Nous sommes passés, à cause des troubles géopolitiques mondiaux et à des enjeux sociétaux qui dépassent le seul territoire national français, à « les maghrébins posent problème à la France » dans les années 1970 et 1980, à « les musulmans, les maghrébins sont un danger pour la France » dans les années 1990 et 2000.

Malgré de nombreuses réussites d'immigrés et de leurs descendants, faisant partie de la communauté nationale comme tous les autres citoyens, les médias et la société ne

continuent qu'à montrés du doigt ces jeunes qui posent soucis, dit différents et perçus comme des menaces potentielles pour le pays. Cette vision figée de la France, se basant sur des évènements tragiques passés mais également d'actualité, fausse une vision objective de la population issue de l'immigration. En période de crise et de conflits, la société a tendance stigmatisé un bouc émissaire pour lui faire porter tous les mauvais épisodes de son histoire.

Cet état des lieux non exhaustif, de la stigmatisation des immigrés maghrébins et de leurs descendants, montre bien que le grand public a peu évolué sur sa vision du français, citoyen supposé (ou pas) d'origine maghrébine et/ou (ou pas) de confession musulmane. Force est de constater que depuis la marche dite « des beurs » en 1983 initiée par des jeunes descendants d'immigrés maghrébins, marche en réalité pour la demande de l'égalité de droits pour tous, soit 35 ans après, la situation a peu changée, elle s'est même dégradée. La population n'arrive pas à distinguer petite délinquance, grand banditisme, terrorisme, errance des jeunes et problématiques sociales : tout s'entremêle, la fracture sociétale est bien identifiée, c'est toujours de la faute de l'étranger, du maghrébin, du musulman.

La France traverse une période de mutation sociale et sociétale profonde. Même s'ils sont montrés du doigt chaque jour et victimes d'amalgames (arabes, musulmans, terroristes, délinquants, immigrés, maghrébins...), les jeunes français descendants d'immigrés maghrébins vivent, comme la plupart des autres français, une vie sociale faite de rencontres et d'échanges avec les autres et ceux dans tous les espaces sociaux que ce soit à l'école ou ailleurs.

Les stigmatisations et les discriminations sont bien réelles pour les descendants d'immigrés maghrébins, notamment à l'âge adulte au moment d'entrée sur le marché du travail ou dans des cercles fermés, dans un contexte de terrorisme international qui jette la suspicion sur les français qui au faciès seraient supposés maghrébins ou musulmans. Cette première partie dresse un tableau noir du contexte dans lequel cette recherche est menée, auprès d'une population sans cesse interpellée quand des problèmes sociaux surgissent sur le devant de la scène médiatique. La seconde partie de cette thèse abordera plusieurs champs théoriques et recherches sur familles d'origine maghrébine, les descendants d'immigrés et leurs évolutions sur le plan scolaire et social. Après avoir

présenté la réalité sociale de la société française, nous allons voir de façon objective qui sont ces immigrés maghrébins et leurs descendants.

2 ETAT DE LA RECHERCHE SUR LA FAMILLE, L'ECOLE, LES IMMIGRES, LES MAGHREBINS ET LEURS DESCENDANTS

2.1 LES TROIS COURANTS EXPLICATIFS TRADITIONNELS DU DEVENIR SCOLAIRE

Les théories explicatives classiques ont essayé d'analyser les « causes » ou les facteurs responsables des échecs scolaires. On peut les regrouper en trois grandes approches :

- *L'approche psycho-médicale* se centre sur les déficits ou les troubles de l'enfant qui échoue. Cette approche évoque les différences d'équipement intellectuel entre individus, la diversité des dispositions, la variabilité des rythmes d'acquisition (on fait référence également à des problèmes psychiques multiples : cognitifs, affectifs).
- La seconde approche met en cause *les déficiences et les infériorités du milieu socio-familial*. Les retards ou les difficultés d'apprentissage seraient dus à des carences éducatives, des manques culturels, du handicap social ou linguistique de son milieu de vie.
- La troisième approche issue de la sociologie critique montre du doigt *la nature sélective et reproductrice de l'école* dont le résultat serait de créer simultanément une élite et de l'échec²².

L'échec scolaire serait le produit de plusieurs facteurs : les inégalités naturelles, les inégalités culturelles et le fonctionnement inégalitaire de l'institution scolaire.

²² L'essentiel de ces travaux de Bourdieu se trouve dans deux ouvrages : *Les héritiers* (1964) et *La Reproduction* (1970). Bourdieu et Passeron mettent l'accent sur la culture scolaire abordée de façons différentes par les classes sociales distancées de la culture légitime de l'institution. Les classes sociales loin de cette culture scolaire légitime auront du mal à appréhender et à maîtriser celle-ci.

Les limites théoriques de ces trois courants

La question du parcours scolaire des enfants d'immigrés ne cesse d'être l'objet de nombreuses analyses. En effet, certains imputent la médiocrité des résultats de ces enfants à leurs spécificités culturelles et linguistiques qui seraient incompatibles avec le monde scolaire et ses « rituels » qui valorisent la maîtrise de la nature, les valeurs de la créativité et de l'individualité, le souci de l'avenir. Ce manque serait beaucoup plus manifeste chez eux que chez les enfants d'origine française. Ainsi, à situations sociales égales, les enfants d'origine française et ceux d'immigrés réalisent des performances scolaires analogues. Nombreux sont ceux qui expliquent l'échec scolaire en s'appuyant sur la théorie du « handicap socioculturel » ou sur celle de la « reproduction ». Ces théories sont-elles suffisantes pour comprendre les trajectoires scolaires des enfants issus de l'immigration ? Permettent-elles de mettre en lumière les ressources mobilisées et leurs effets, en vue de la réussite de nombreux jeunes d'origine maghrébine ?

Comme l'a fait remarquer Bernard Charlot dans ses travaux sur les rapports à l'école et au savoir²³, *« l'analyse des parcours ou des destinées des personnes en termes d'appartenance catégorielle s'appuie sur les deux hypothèses sous-jacentes :*

- *l'enfant incarne les caractéristiques linguistiques, culturelles et historiques de sa famille et de son groupe d'appartenance, et partant, il ne peut avoir de maîtrise sur son avenir que dans la mesure des moyens que lui procure sa classe ;*
- *les rapports sociaux sont appréhendés comme des rapports entre des espaces, ainsi les relations interindividuelles se ramènent à des relations entre les milieux respectifs des sujets ».*

La notion du « handicap socioculturel » décrit par Bernard Charlot *« repose sur une double réduction, de l'individu au groupe et des rapports sociaux aux rapports spatiaux... Ce mode de pensée pose les groupes comme homogènes, aplatit les différences, ignore les*

²³ Charlot, B. Bautier, E. Rochex, J-Y. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues...et ailleurs*, A. Colin.

contradictions, au profit d'une définition des catégories socioprofessionnelles ou des classes sociales ».

Ainsi, lier linéairement ambitions sociales, orientations du système de valeurs et réussite scolaire à la seule variable catégorie socioprofessionnelle revient non seulement à nier l'individu dans son histoire personnelle et à anéantir son potentiel d'acteur capable d'exercer des contrôles sur son vécu, mais aussi à le condamner à être une image reflet de son environnement.

2.2 LE TRIANGLE SOCIO-PEDAGOGIQUE « ENFANT – ECOLE – MILIEU SOCIO FAMILIAL »

La notion de socialisation fait partie du langage des spécialistes de l'éducation et de la formation. Cette notion regroupe, la plupart du temps, une « mise en société » des individus, une acquisition des « bonnes » habitudes sociales, un apprentissage de la vie en collectivité, par exemple au sein des établissements scolaires. Le problème de la socialisation des banlieues difficiles est un phénomène d'actualité, le rôle de l'école a une mission plus difficile dans certains quartiers, faut-il axer le travail sur les acquisitions scolaires ou sur la constitution d'un lien social fragilisé ? L'être humain est socialisé dès son plus jeune âge au sein de la famille. On distingue les socialisations primaires (telle que la famille) et les socialisations secondaires (au niveau professionnel par exemple). Plus généralement, la socialisation s'étend à toute la vie humaine, qui constitue les êtres humains comme des êtres sociaux.

A travers l'école, les élèves-individus se socialisent dans les divers apprentissages et se constituent comme des sujets, les élèves assimilent certaines notions mais effectuent surtout un travail sur eux-mêmes : la construction du soi, ce sont eux les auteurs de leur propre éducation. A l'école, « l'élève-acteur » est tenu d'apprendre des rôles et un métier lui permettant d'intérioriser les normes et aptitudes qu'exige la société pour pouvoir y accéder.

2.2.1 SOCIALISATION FAMILIALE ET SOCIALISATION SCOLAIRE

Contrairement à la socialisation scolaire, la socialisation familiale s'inscrit parmi ces actions en grande partie non-intentionnelles. Montandon et Kellerhals²⁴ ont distingué chez les parents des stratégies conscientes et des formes de socialisation « passives » telles que les gestes quotidiens, le langage ordinaire, l'organisation de l'espace, ... Montandon a défini et repéré plusieurs « styles » éducatifs.

Montandon distingue trois grands « styles » de familles : les « statutaires » qui accordent de l'importance à l'accommodation, c'est à dire à une certaine forme de conformité, elles exercent un contrôle autoritaire et accordent une faible place à la socialisation externe. Les « maternalistes » assez proches des « statutaires » accordent une place privilégiée à la proximité entre les parents et les enfants. Les « contractualistes » sont contrairement aux autres attentives à l'autorégulation de l'enfant, elles recherchent le contrôle par la relation et la discussion, elles sont plus ouvertes aux coopérations extérieures.

La question est de savoir, après avoir défini ces styles éducatifs, si ces styles se réfèrent à des classes sociales déterminées. Voici ce que dit Montandon : « *Dans l'ensemble, la normativité est plus forte vers le bas, le contractualisme plus marqué vers le haut* ». Le préjugé courant à éviter est d'affirmer que les familles dites « défavorisées » se désintéressent généralement de l'école et de la carrière scolaire de leurs enfants. On peut affirmer après avoir étudié les recherches de Montandon : quel que soit leur milieu social, les parents donnent une importance à la carrière scolaire de leur enfant. Si l'on prend l'exemple des Favelas au Brésil, les parents accordent une valeur importante à l'école pour que leurs enfants aient une meilleure situation professionnelle future qu'eux.

Les inégalités devant l'école et la culture sont à prendre en compte : il faut noter les distances entre les valeurs et les expériences vécues dans le milieu familial et celles qui sont exigées par l'école. Pour de nombreux élèves en difficulté et/ou en échec scolaire il

²⁴ Kellerhals, J. Montandon C. (1991). *Les stratégies éducatives des familles*. Delachaux et Niestlé.

Il y a un fossé entre langage familial et langage scolaire. Il faut bien souligner que certains élèves sont préparés à s'adapter aux modèles, aux règles et aux valeurs qui régissent l'école.

2.2.2 SOCIALISATION FAMILIALE ET REUSSITE SCOLAIRE

On note aujourd'hui de nombreux travaux analysant les divers effets des pratiques éducatives familiales sur les carrières scolaires des élèves. Dans les premiers travaux de sociologie de l'éducation, le rôle éducatif de la famille a été négligé et réduit à une simple et célèbre variable : « appartenance de classe d'origine ». Il est vrai qu'il y a une forte corrélation entre origine sociale et destinée scolaire, même si les pratiques se révèlent plus prédictives du devenir scolaire. On note des interactions complexes qui aboutissent à une véritable centration sur l'enfant dont les parents souhaitent assurer à la fois la réussite scolaire et l'ascension sociale.

2.2.2.1 LA TRANSMISSION DES VALEURS

L'influence de la famille demeure importante dans la formation de l'identité sexuelle ou la construction des loyautés religieuses, politiques ou nationales. Percheron²⁵, à partir d'échantillons de parents accompagnés de leurs enfants, a établi trois grands types de familles : les « traditionalistes-rigoristes », les « modernistes-rigoristes » et les « modernistes-libérales ». Mais c'est Montandon qui dans une enquête avec trois cents familles montre que les parents interrogés valorisent en premier lieu l'autorégulation et l'accommodation. Les parents veulent former des enfants autonomes, responsables et sûrs d'eux-mêmes. On note une différence fondamentale dans cette enquête, toutes les catégories sociales ne souhaitent pas transmettre les mêmes valeurs à leurs enfants : dans le haut de la hiérarchie sociale, on insiste sur la définition autonome d'objectifs

²⁵ Percheron, A. (1991). *La transmission des valeurs. La famille, l'écart des savoirs*. La Découverte.

alors que dans les strates inférieures on valorise davantage l'adaptation aux contraintes extérieures et l'obéissance aux règles (comme nous l'avons plus haut avec Bourdieu).

Les familles des classes moyennes et supérieures donnent plus d'importance à la sensibilité que les familles des classes populaires (ils sont plus attentifs et plus proches des enfants à travers l'écoute notamment). Les parents plus aisés et plus instruits valorisent chez leurs enfants des qualités purement personnelles alors que les parents moins aisés ou moins instruits valorisent davantage la débrouillardise. Les parents perçoivent aujourd'hui la socialisation comme un processus bidirectionnel fondé sur la négociation avec les enfants, ce sont de véritables « partenaires », on passerait donc de la famille « morale » à la famille « relationnelle » pour une meilleure maîtrise des relations avec les enfants.

2.2.2.2 SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE TRANSMIS DANS LA FAMILLE

A l'heure actuelle, et ce depuis des siècles, la famille a pris en charge la transmission de nombreux éléments nécessaires à la production d'individus socialement compétents. La famille assure un rôle important dans le développement intellectuel des enfants et leur préparation à l'école. L'acquisition de la langue et son rapport à celle-ci va varier en fonction de la classe sociale.

Bourdieu²⁶ et d'autres sociologues parlent d'« héritage » transmis par la famille et ce quelle que soit la classe sociale dans laquelle se trouve l'enfant-sujet. On note cependant une différence, les enfants des milieux favorisés cumulent les avantages des ressources financières de leurs parents et des compétences culturelles de leurs mères diplômées de l'enseignement supérieur, alors que les enfants des milieux populaires sont familiarisés à la lecture et à l'écriture par d'autres biais : l'usage à ces fins de tout le matériel publicitaire qui envahit actuellement les foyers où l'investissement de la mère, qui sert de modèle, notamment pour les filles dans des tâches d'écriture familiale.

²⁶ Bourdieu, P. Passeron, J-C. (1964). *Les héritiers*, Editions de minuit.

2.2.2.3 METHODES ET STYLES EDUCATIFS

Les récents travaux en sociologie de l'éducation montrent que les familles des milieux populaires ont principalement recours à la surveillance et aux punitions corporelles, alors que les classes moyennes utilisent davantage des punitions d'ordre psychologique (isolement, raisonnement). Lautrey²⁷ (1980), lui a distingué trois types d'environnement familial : l'environnement « aléatoire », l'environnement « souple structuré » et l'environnement « rigide ». On peut également définir les types de styles éducatifs des familles comme l'a fait Baumrind²⁸ (1980) avec des familles américaines, il a distingué trois grands types de styles : le style « permissif » (contrôle faible et soutien élevé), le style « autoritariste » (contrôle élevé et soutien élevé) et le style « autoritaire » (contrôle fort et soutien faible).

Après avoir vu ces différents styles éducatifs et ces types de familles, nous pouvons être unanimes sur un point chez tous les enfants : plus il y a de différences entre le style éducatif de la maison et celui de l'enseignant, plus les notes enregistrent une baisse sensible. Le cadre familial dans lequel évolue l'enfant apparaît donc important. Si l'on prend le rôle de la mère dans l'éducation du jeune enfant, les mères instruites acceptent plus volontiers de laisser l'enfant « tâtonner » et leurs interventions concernent surtout la démarche à suivre ; à l'inverse les mères moins instruites sont plus portées à faire à la place de l'enfant quand celui-ci hésite. On note dans ce sens que les familles instruites ont un avantage sur les enfants des familles peu ou pas instruites.

²⁷ Lautrey, J. (1980). *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. PUF.

²⁸ Larroque, L. (2010). Influence des pratiques éducatives parentales et des pratiques pédagogiques enseignantes sur l'acquisition de la norme d'internalité : approches connexionniste et expérimentale. Psychologie. Université Rennes 2.

2.2.3 L'ACCOMPAGNEMENT DE LA SCOLARITE

Dans les recherches actuelles sur les pratiques éducatives des familles, l'accompagnement de la carrière scolaire de l'enfant prend une place importante. En effet pour les parents, cet accompagnement est conçu comme un investissement rentable dans un contexte caractérisé par l'allongement des études et l'accroissement de la compétition scolaire et professionnelle. L'accompagnement a pour visée également de protéger l'enfant contre les déceptions et les souffrances rencontrées à l'école.

2.2.3.1 LES PROJETS SCOLAIRES

La famille est considérée comme un véritable espace de construction de projets relativement autonomes faisant appel aux ressources instrumentales et affectives de ses membres. Le projet doit englober l'histoire familiale et le rapport des parents à leurs propres expériences scolaires qui jouent un rôle déterminant dans leurs attitudes vis-à-vis de la scolarité. Les familles intériorisent une certaine « norme de scolarisation » en souhaitant, dans les trois quarts des temps, que leurs enfants fassent de longues études. Seulement les familles ne sont pas également portées à développer des visées stratégiques par rapport à l'école, certaines familles ne sont pas capables de le faire faute de compétences nécessaires et de ressources financières.

On note que les dépenses de scolarisation sont nettement plus importantes chez les parents exerçant une profession libérale que chez des parents d'ouvriers du fait de leurs moyens financiers plus élevés. Cependant on remarque que les familles des classes moyennes qui, par leurs trajectoires sociales et par leurs possibilités de mobilité sociale, sont les plus incitées et les plus à même de construire et de problématiser leur rapport au monde comme un rapport explicite entre des fins et des moyens, et d'intégrer l'école comme élément central de leurs projets.

On pourrait penser que chez les familles ouvrières, l'élaboration d'un projet ne va pas de soi, pourtant on observe des parents qui élaborent des plans d'actions dotées d'une certaine cohérence pour favoriser la réussite scolaire et sociale de leurs enfants, dans

certains cas on peut même parler de véritables stratégies de « sur-scolarisation », plus couramment associées aux classes moyennes et supérieures.

Pour simplifier, on peut distinguer deux groupes de familles : le premier comporte des parents dont la précarité économique, la distance symbolique à l'école et le repli sur la cellule familiale font obstacle à une démarche positive en direction de l'école et le second groupe, ceux qui connaissent une plus grande stabilité professionnelle, plus instruits, plus ouverts à des groupes extérieurs, plus proche subjectivement de l'école, sont davantage en mesure d'intégrer celle-ci dans un projet global de mobilité sociale. Les familles d'immigrés, par exemple, ont souvent des projets scolaires plus ambitieux pour leurs enfants, liés au projet migratoire de réussite.

2.2.3.2 LE SUIVI FAMILIAL DE LA SCOLARITE

Les parents sont très nombreux à déclarer participer régulièrement à l'encadrement domestique du travail scolaire. Il ne faut pas omettre de souligner le rôle que peuvent jouer dans ces milieux les frères et sœurs plus âgés, voire d'autres membres de la famille élargie ou encore des voisins. La participation et le mode du suivi de la scolarité varie en fonction de l'appartenance sociale : de nombreuses mères de milieux populaires conçoivent l'aide comme le simple fait de surveiller qu'un temps soit consacré aux devoirs. Par contre les mères de statut social élevé assument davantage un rôle purement pédagogique : elles expliquent certains cours, se servent des manuels et créent des jeux pour renforcer et développer les connaissances. Les mères instruites et d'un niveau social élevé consultent plus les carnets de notes et situent mieux le niveau de leurs enfants par rapport aux autres élèves de la classe.

Les familles ont de plus en plus recours aux cours particuliers pour favoriser une meilleure scolarité des enfants. Ces cours permettent de pacifier les relations familiales grâce à la délégation d'une partie du travail scolaire à des agents extérieurs. On note pour les cours particuliers, une nette différence des objectifs selon la classe sociale qui utilise cet outil de travail : les classes moyennes et supérieures ont recours à ce genre de cours pour entretenir un certain niveau correct pour se maintenir dans une compétition

scolaire où les meilleures places sont convoitées, tandis que les classes populaires, qui ont recours beaucoup plus tôt que les classes moyennes et supérieures, se situent dans une logique de rattrapage.

Même si toutes les classes sociales ont recours aux cours particuliers, on note que les classes moyennes et supérieures investissent plus financièrement que les classes populaires qui elles ont recours à des activités de soutien gratuites et collectives qui demeurent sous l'emprise de l'école, d'institutions de service social ou d'associations.

Même si ce sont les parents les plus proches culturellement et socialement de l'école qui ont le plus recours aux divers outils pédagogiques disponibles pour l'accompagnement parental de la scolarité, on note dans les familles populaires que les parents consacrent également des sommes importantes, relativement à leurs budgets, pour l'achat de livres et autres outils pédagogiques qui ont une forte dimension symbolique, mais qui très souvent ne servent pas ou servent « mal » d'après les enseignants.

Les classes moyennes et supérieures offrent à leurs enfants une autre forme de soutien scolaire en les inscrivant à des activités culturelles ou sportives, ou en accédant à une culture qui demande une dépense financière assez conséquente comme le théâtre ou le musée. Pour développer les qualités de dynamisme et d'efforts les classes supérieures et moyennes n'hésitent pas à inscrire leurs enfants à des cours instrumentaux ou de danse classique et également à certains sports individuels et onéreux tels que le tennis ou l'équitation, afin qu'ils maîtrisent leur univers social (amitiés et fréquentations).

Pour la lecture par exemple, les classes populaires imposent des lectures scolaires afin d'améliorer le niveau de l'enfant, alors que les classes moyennes et supérieures imposent moins en négociant et discutant avec leurs enfants de manière douce avec une largesse sur la catégorie de livre à lire.

2.2.3.3 LE CHOIX DES ETABLISSEMENTS

Les parents de milieux populaires ainsi que les parents immigrés acceptent plus facilement l'établissement qui leur est proposé pour leurs enfants. Les parents ne

trouvent pas d'objection à ce qui leur est proposé ou n'ont guère le choix d'une autre option par manque de moyens financiers, et ne sont pas informés qu'ils peuvent décider de l'avenir de leur enfant. Quand ces parents choisissent un établissement différent de celui proposé par l'institution, c'est qu'ils recherchent des options précises comme les langues étrangères ou des sections spécialisées.

A l'opposé des familles populaires, les familles moyennes et supérieures, proches socialement et professionnellement de l'institution scolaire et connaissant suffisamment bien le système scolaire, peuvent se permettre de contourner la carte scolaire pour le choix d'un établissement réputé et profiter de la souplesse de la législation grâce aux nouvelles possibilités offertes dans certains secteurs. Ce sont les enseignants qui maîtrisent le mieux ce genre de stratégie, d'ailleurs ce sont eux que l'on retrouve dans les différents conseils d'administration des établissements et comme représentants des parents d'élèves dans les conseils de classes et autres genres d'assemblées concernant les enfants.

Les parents visent, par ces choix très réfléchis, que leurs enfants fassent partie de « l'élite scolaire », qu'ils réussissent avec succès aux différents examens et surtout qu'ils côtoient des « personnes intéressantes », on note ici le souci des fréquentations néfastes pour l'élève. Dans le choix des établissements, les familles des classes moyennes et supérieures n'hésitent pas à convier leur enfant à une discussion pour que ce-dernier puisse donner un avis sur la question du futur établissement à intégrer, alors que les familles populaires ont plus tendance à imposer leurs choix aux enfants.

2.2.3.4 LA RELATION AVEC LES ENSEIGNANTS

Les différentes recherches et sondages montrent que les parents accordent une grande importance à leurs relations avec les enseignants, ils pensent même que c'est indispensable qu'il y ait des rencontres parents-enseignants et de ces rencontres tout le monde pourra en tirer profit : l'école, les parents, les enseignants et bien sûr les élèves.

Les enseignants notent que les parents des classes populaires ont plus tendance à attendre qu'on leur propose des rencontres, alors que les parents des classes moyennes

et supérieures prennent plus les devants en demandant dès le début de l'année à voir les enseignants. On note également que parmi les enseignants qui proposent des rencontres aux parents, les parents exerçant la profession d'enseignant appartenant aux classes moyennes indiquent plus de contacts avec les parents à leurs initiatives. Le niveau d'études des enseignants semble également avoir un effet positif, car les enseignants ayant fait des études supérieures sont plus ouverts aux théories concernant l'influence des relations familles-écoles sur les performances scolaires des enfants. L'expérience et l'ancienneté des enseignants jouent énormément sur la nature des relations avec les parents, le jeune enseignant sortant de centre de formation sera moins efficace aux yeux des parents que le professeur ayant des années de métier derrière lui.

Les parents de milieu populaire sont les plus nombreux à éviter les rencontres avec les enseignants, d'ailleurs dans certains cas ils se rendent à l'établissement de leur enfant qu'en cas de nécessité absolue. Les parents évoquent le plus souvent le manque de temps et des horaires professionnels qui ne s'adaptent pas à ceux de l'école. Mais dans la plupart des cas, les parents peu scolarisés ressentent un malaise de l'école, car ayant eu des rapports douloureux avec l'institution scolaire durant leur propre scolarité, ils s'identifient aux problèmes de leurs enfants. On notera un problème de communication entre les familles populaires et l'institution scolaire.

Les parents de milieux populaires évitent les rencontres avec les enseignants pour ne pas subir un traitement moralisant de leur part, ces parents ont peur que les enseignants les perçoivent comme de « mauvais parents » à cause des difficultés d'apprentissage ou de comportement de leurs enfants ; les enseignants les qualifient de conservateurs, répressifs, irresponsables. En revanche, on remarque que les familles ouvrières sont mobilisées par rapport à l'école et voient les rencontres avec les enseignants, un moyen de faire avancer la cause de leurs enfants : ce sont de véritables alliés pour eux, « ils bataillent dans le même camp ».

D'après Zeroulou²⁹ les familles d'origine étrangère sont les plus nombreuses à ne pas rencontrer les enseignants, près d'une famille sur quatre ; et lorsque l'enfant rencontre

²⁹ Zeroulou, Z. (1988). La réussite des enfants d'immigrés. In : *Revue française de sociologie*, pages 447-470.

des difficultés, ils sont deux fois moins nombreux que les parents français, ayant le même niveau d'études, à demander un rendez-vous avec un enseignant. L'obstacle de la langue pour les familles étrangères est à prendre en compte pour le fait qu'elles n'aillent pas aux rencontres proposées.

Les professionnels de l'éducation distancent culturellement les parents d'origine étrangère, en employant un vocabulaire et/ou un terme différent pour les désigner : ils les appellent « familles » plutôt que « parents », comme s'ils n'avaient pas le statut de parents à part entière, quelle stigmatisation ! Mais il faut comprendre que le terme famille est employé car c'est souvent un membre de la famille élargie qui se présente comme représentant des parents face à l'institution scolaire et non les « parents-géniteurs » de l'enfant.

2.3 HERITAGES CULTURELS DES FAMILLES

L'indicateur du milieu social le plus couramment utilisé est la catégorie socioprofessionnelle (CSP) du père, mais la relation avec la réussite scolaire est plus forte avec le niveau d'études ou d'instruction des parents. Le niveau culturel de la famille joue un rôle important dans la compréhension et l'interprétation des inégalités de réussite et de trajectoires scolaires.

Nous avons vu, notamment avec Bourdieu, que la réussite scolaire dépend du degré d'adéquation de la culture acquise dans le milieu familial avec celle que diffuse le système scolaire. La notion d' « héritage culturel » est centrale dans le processus qui lie le milieu social et la réussite scolaire, la théorie de Bourdieu et Passeron³⁰ est la suivante : *« l'école reproduit les inégalités sociales sous formes d'inégalités scolaires résultant des différences d'héritage culturel ».*

³⁰ Bourdieu, P. Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction*, Editions de minuit.

2.3.1 LE CAPITAL CULTUREL

Le système scolaire exerce un rôle de sélection sociale aux dépens des classes populaires. Les étudiants des classes aisées bénéficient de privilèges sociaux qui favorisent leur réussite. Les « héritiers » de ce capital culturel vont bénéficier de titres scolaires, contribuant à masquer la reproduction des rapports sociaux de domination. Cet héritage culturel dont bénéficient les élèves issus des classes dominantes est constitué de savoirs, de manières, de savoir-faire, de goûts, de rapport à l'école et à la culture. Les enfants des classes dominantes ont pu acquérir une familiarité avec la culture au sein de leur famille et surtout une aptitude au maniement de la langue reconnue par l'école. Bourdieu a développé le concept de « capital culturel » en « *trois dimensions* :

- à l'état « incorporé » ; il insiste sur les manières, le langage, la présentation de soi et le rapport à l'école et à la culture.
- A l'état « objectivé » ; ce sont des biens culturels tels que les tableaux, livres, dictionnaires, instruments... sans oublier le mode d'emploi de ces biens.
- Sous forme institutionnalisée ; ce sont les diplômes que garantit l'institution scolaire »³¹.

2.3.2 LES PRATIQUES EDUCATIVES DES FAMILLES

Pour Lautrey, les inégalités sociales de scolarisation commencent à se construire dans les familles, par le biais de systèmes éducatifs différents. Les familles de milieux populaires ont plus souvent une « *forme de structuration rigide* »³² où les relations

³¹ Bourdieu, P. Passeron, J-C. (1964). *Les héritiers*, Editions de minuit.

³² Lautrey, J. (1980). *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. PUF.

parents-enfants se font plutôt sous le mode de l'autorité. Dans les familles aisées les conditions de vie moins contraignantes permettent une structuration familiale plus souple avec une coopération entre adultes et enfants. Ce type de famille avec les valeurs et les pratiques qui en découlent permet à l'enfant d'obtenir de meilleures performances scolaires. Le style éducatif souple permet à l'enfant de développer sa curiosité et son esprit critique, l'enfant est valorisé, ce qui lui permet de prendre des initiatives et d'intervenir quand il le souhaite. Les familles populaires et leur style éducatif, leur système de valeurs et leur langage ne favorisent pas l'adaptation aux normes scolaires et à la réussite des apprentissages.

2.3.3 L'INVESTISSEMENT DANS LA SCOLARITE ET LES RAPPORTS A L'ECOLE

Les chercheurs en sciences de l'éducation se sont attachés à rendre compte des échecs mais aussi des réussites des enfants de milieux populaires et à tenter d'identifier les conditions éducatives favorables à la réussite dans ces milieux. Les sociologues parlent d'« handicap socioculturel » pour les enfants issus des classes populaires, en effet ces enfants ont des déficits en termes de carences éducatives, de langage pauvre, etc.

Les réussites scolaires dites « paradoxales »³³ d'enfants de milieux défavorisés supposent une forte mobilisation autour d'un projet scolaire pour l'enfant dans la plupart des familles. Pour ces familles défavorisées, il existe un projet qui trouve son origine dans une ambition de promotion sociale, ambition justifiée par une condition socialement dévalorisée des parents. L'enfant peut être lui-même à l'origine de cette obstination à réussir et à concevoir le projet de « s'en sortir », né de la souffrance ressentie par la situation familiale. Les enfants, étrangers à la culture dispensée par l'école, doivent subir le choc de la culture avec le milieu d'origine ; en poursuivant leurs études, ils réalisent le désir des parents.

³³ Cherkaoui, M. (1979). *Les paradoxes de la réussite scolaire*. PUF L'éducateur.

Les familles populaires ont une grande confiance envers l'institution scolaire dont elles attendent pour leurs enfants une promotion sociale. Elles ont pour la plupart une image positive de l'école, mais cette confiance est fragile et peut être remise en cause par leurs expériences des difficultés et des échecs scolaires. Les attitudes de ces familles populaires peuvent être très différentes, elles vont de la confiance à la méfiance sans omettre la soumission. Les familles ont, à l'égard de l'institution scolaire, une attitude, des attentes qui varient selon leur trajectoire sociale. Plus les familles sont marginalisées socialement, plus elles exprimeront une méfiance identique envers l'ensemble des institutions comme la justice, la police ou même le patron avec lesquelles elles entretiennent des rapports conflictuelles.

Les familles marginales s'impliquent peu ou pas dans la scolarité, ne répondent presque jamais aux sollicitations de l'école et n'envisagent pas d'avenir scolaire précis pour leurs enfants. A l'opposé les familles populaires dont la position sociale est moins dégradée attendent moins de l'école, et s'investissent dans le suivi du travail scolaire en envisageant un avenir scolaire pour leurs enfants.

Z. Zeroulou³⁴ a montré les différences de mobilisation familiale autour de l'école dans les familles immigrées et le rôle de la réussite scolaire des enfants dans la constitution « *d'une identité familiale positive* »³⁵. En effet l'importance de l'implication des familles dans la scolarité des enfants n'est pas à négliger dans la lutte contre l'échec scolaire notamment dans le programme des ZEP (Zones d'Education Prioritaires).

Les différences d'investissement dans la scolarité peuvent se traduire dans l'intensité et les formes de soutien, de suivi ou d'accompagnements assurés par les familles. L'attention et la surveillance quotidienne accordées à l'enfant par la famille, témoignent de l'intérêt ou même de la mobilisation familiale autour de la réussite scolaire. Généralement c'est la mère qui assure ce suivi, mais il y a aussi une personne de la

³⁴ Zeroulou, Z. (1985). *Mobilisations familiales et conditions de scolarisation des enfants, le cas de l'immigration algérienne*. Thèse pour le doctorat, Université Lille I.

³⁵ Zeroulou, Z. (1988). La réussite des enfants d'immigrés. In : *Revue française de sociologie*, n°29, pages 447-470.

fratrie ou de la famille étendue qui peut assurer ce suivi, c'est le cas des familles immigrées.

2.3.4 LES STRATEGIES INDIVIDUELLES

D'après Boudon³⁶ (1973) et sa théorie de « *l'individualisme méthodologique* », à chaque étape du cursus scolaire, les familles ou les élèves font un choix, s'engagent dans une stratégie d'investissement. L'individu (l'élève ou l'étudiant) oriente sa décision à partir de l'analyse qu'il fait du bénéfice escompté et des coûts anticipés. Les facteurs sociaux et culturels ont un rôle dans l'élaboration de la décision individuelle.

2.4 IMMIGRATION, FAMILLE ET ECOLE

2.4.1 ENFANT ISSU DE L'IMMIGRATION ET PROJET MIGRATOIRE

En provenance des pays européens proches dans les trente premières années du 20^{ème} siècle (Belgique, Italie et Pologne pour des raisons économiques locales, Espagne pour des raisons économiques mais aussi politiques, Portugal), l'immigration provient essentiellement des pays nord-africains dès la fin de la seconde guerre mondiale puis, plus récemment, de l'Afrique subsaharienne, de Turquie et des anciens Pays de l'Est. La majorité des étrangers qui arrive en France sont des ressortissants de pays semi-industrialisés ou de pays du tiers-monde. Ils quittent leur pays pour des raisons sociales, politiques ou économiques. Ils veulent réussir « ailleurs » ce qu'il n'était pas possible de réaliser sur la terre natale. Comme si cet « ailleurs », en raison de sa nouveauté et de son éloignement, permettrait d'effacer les raisons qui ont enrayé la réalisation sur place des projets.

³⁶ Boudon, R. (1973). « L'inégalité des chances. Mobilité sociale dans les sociétés industrielles », Armand Colin.

Le niveau économique avant la migration est, pour la majorité des familles, assez bas. « *Leurs attaches principalement rurales avant 1975 sont par la suite davantage citadines* »³⁷. Près de deux tiers des immigrants d'Afrique noire et plus de 70% de ceux du Sud-Est asiatique sont d'origine urbaine. Cependant, des diversités sont à noter. Les chinois sont rarement d'origine rurale, alors que les Khmers le sont davantage. Les ruraux d'Afrique noire ne représentent qu'un tiers des migrants d'Afrique noire et appartiennent surtout aux ethnies Mandé et Peuhl.

Le niveau scolaire des migrants offre une grande variété de situations. En 1992, l'enquête MGIS permet de constater que sur un échantillon de personnes arrivées en France après l'âge de 15 ans, les adultes originaires des pays européens ont souvent été scolarisés même si le niveau scolaire atteint reste faible. Ce n'est pas le cas des migrants d'Afrique du Nord qui pour 30 à 40% d'entre eux n'ont jamais été scolarisés. Les femmes ont encore moins fréquenté l'école que les hommes (45%). Ces données expliquent pourquoi peu de migrants sont qualifiés professionnellement. Ils éprouvent en conséquence, de sérieuses difficultés à s'insérer dans le monde du travail.

Du point de vue de la réussite économique, 25% des immigrants vivant en France depuis plus de 18 ans ont atteint une situation favorable au cours de leur existence et 55% ont une vie qui se déroule dans une aisance financière moyenne. Les 20% restants vivent dans la pauvreté. Pour ces derniers, les espoirs du départ ne résistent pas aux réalités de la vie économique. A l'idée de devenir riche se substitue celle d'une vie moins faste que prévue, mais néanmoins plus facile que celle connue au pays. « *En dépit de leur condition modeste, leur expérience en France représente une progression par rapport à ce qu'ils ont connu dans leur pays* »³⁸. Ils ont le sentiment que des possibilités nouvelles s'offrent à eux par le biais de leurs descendants.

³⁷ Tribalat, M. (1995). *Faire France, Une grande enquête sur les immigrants et leurs enfants*. La découverte/Essais.

³⁸ Henriot-Van Zenten, A. (1990). *L'école et l'espace local : les enjeux des Zones d'Éducation Prioritaire*. Presses Universitaires de Lyon.

La grande majorité des migrants envisage l'éducation de leurs enfants comme une continuité dans l'amélioration du niveau social familial. On reporte sur les enfants la lourde tâche de se distinguer socialement. Cette réussite en différée justifiera l'abandon du pays natal.

Les parents ne vivent pas leur condition de vie comme une situation devant être reproduite par les enfants. Ils la considèrent comme la première étape d'un mouvement ascensionnel. Les parents ont déjà fait l'effort de s'émanciper de leur société d'origine, aux enfants de poursuivre l'action. Ils expriment les difficultés de leur labour pour encourager les plus jeunes à aller de l'avant. Ils leurs rappellent aussi que leur venue en France faisait partie du projet migratoire élaboré au pays. C'est pour que les enfants bénéficient de conditions favorables à leurs études que le père a décidé de les faire venir en France.

La réussite des enfants demeure, pour les parents, l'univers de tous les possibles et vient perpétuer l'épisode de la migration. C'est au tour des enfants de se risquer dans un monde prometteur. Le manque de discernement des réalités sociales du nouveau pays, ainsi que la méconnaissance de systèmes d'enseignement, supprime les réticences habituellement rencontrées lors de la mise en place de projets audacieux. En cela les fils d'ouvriers étrangers se distinguent des fils d'ouvriers nationaux. Les parents de ces derniers envisagent une ascension sociale immédiatement supérieure à la leur (« ma fille sera coiffeuse », « mon fils travaillera à la Poste »), alors que les parents immigrés n'hésitent pas à formuler des intentions plus hardies (« mes enfants seront docteurs, avocats, professeurs »).

Ces desseins amènent les parents à décaler dans le temps des projets établis par la tradition, particulièrement pour les filles. Il devient nécessaire de justifier ces remaniements par une éducation hors du commun qui sera ressentie, chez ceux restés au pays, comme l'expression d'un parcours lié à la scolarité et non pas déviant.

Dans les faits on constate que la majorité des enfants d'immigrés sont employés (24%) ou cadre (30%), un tiers d'entre eux restent ouvriers (Borowski, 1990). La majorité des enfants d'immigrés a progressé dans l'échelle sociale. Par exemple, « les

enfants des marocains venus s'installer en Ile-de-France obtiennent un niveau de qualification plus élevé que leurs parents »³⁹.

Boulot et Boyson-Fradet estiment que l'argument du socio-économique n'est jamais suffisamment développé en faveur des enfants de migrants : « *Si les élèves étrangers sont en échec dans notre système scolaire, cela tient avant tout, non pas à leur qualité d'étranger, mais à leur qualité de fils d'ouvrier* »⁴⁰. Les auteurs citent cette idée en déclarant qu' « il n'y a pas plus d'échecs scolaires dans la population immigrée que dans la population française de même niveau social. Et même, à niveau égal, les fils d'étrangers réussissent plutôt mieux ». Ces faits semblent se vérifier, mais uniquement lorsqu'on parle de catégories socioprofessionnelles défavorisées ou très défavorisées, car si l'on considère les résultats des catégories socioprofessionnelles moyennes, on note une différence de performances entre les élèves français et les élèves étrangers au détriment de ces derniers.

2.4.2 LES FACTEURS EN RELATION AVEC LA REUSSITE SCOLAIRE DES ENFANTS DE MIGRANTS

Nous venons de constater que, dans bon nombre de cas, la scolarité des enfants de migrants se solde par un échec. Heureusement, tous les enfants de migrants ne connaissent pas l'échec scolaire, et ceci quelle que soit leur nationalité. Certains s'adaptent sans difficulté au système éducatif qui leur est proposé et poursuivent leurs études sans encombre, et quelques-uns le font de façon brillante.

Ogbu « *évoque le succès exceptionnel de certaines minorités ethniques aux Etats-Unis, comme les Sikhs, les Japonais, les Coréens du Sud et les Chinois. Ces jeunes réussissent*

³⁹ Mazouz, M. (1989). Les Marocains en Ile-de-France. In: *Population*, 44^e année, n°3, page 668.

⁴⁰ Boulot, S. Boyson-Fradet, D. (1984). "L'échec scolaire des enfants de travailleurs immigrés (un problème mal posé)". In : *Les temps modernes*.

aussi bien d'un point de vue scolaire que dans l'utilisation de l'instruction qui leur est proposée pour parvenir au statut professionnel des classes moyennes »⁴¹.

Cette réussite suppose l'intervention de plusieurs facteurs que nous évoquerons successivement.

2.4.3 LES FACTEURS EN RELATION AVEC L'ACCULTURATION

« Parmi les facteurs sociaux et culturels, l'acculturation est à mettre au premier plan des facteurs en relation avec la réussite scolaire des enfants de migrants. Le changement radical de cadre culturel, avec les remaniements obligés de la langue, des comportements et des pensées, apparaît certainement comme la plus importante des difficultés rencontrées par l'enfant et l'adulte migrants. L'intensité de ce bouleversement relève l'attachement aux modèles culturels et, surtout, l'effort particulier et continu qui doit être produit pour assimiler les données culturelles nouvelles. Cet effort peut cependant être adouci pour l'enfant lorsque les parents sont favorables à la culture dominante »⁴². Les compétences sociales et scolaires du jeune s'expriment alors aisément comme le montre l'étude réalisée par Pawliuk, Grizenko, Chan-yip, Gantous, Mathew et Nguyen sur la relation entre le style d'acculturation de parents asiatiques ayant migrés aux Etats-Unis et le fonctionnement psychologique de leurs enfants.

L'intériorisation des deux codes culturels en présence est essentielle pour l'enfant et favorise son intégration scolaire. Les conflits qui résultent de la permanence de ces deux codes sont en fait des éléments de construction d'une nouvelle identité qu'Abou désigne sous le terme « *d'identité de synthèse* »⁴³. L'acculturation, effet de l'adaptation à un nouveau code culturel, ne signifie pas la négation de l'ancien, même si

⁴¹ Ogbu, J.U. (1985). School Ethnography : a multilevel approach. In : *Anthropology and Education Quarterly*, volume 12.

⁴² Pawliuk, N. Grizenko, N. Chan-Yip, A. Gantous, P. Mathew, J. Nguyen, D. (1996). Acculturation style and psychological functioning in children of immigrants. *American Journal of Orthopsychiatry*.

⁴³ Abou, S. (1995). L'identité culturelle, *Anthropos*.

pour les enfants de migrants, le rejet de la culture de leur père s'annonce comme un passage obligé. Ce rejet n'est qu'une manifestation temporaire durant laquelle les enfants élaborent inconsciemment des modèles culturels originaux, résultats de l'adaptation et de la réinterprétation des traits de la culture d'origine en fonction du nouveau code culturel.

D'après Abou cette acculturation ne se réalise pas de façon identique selon les peuples en contact. Il distingue, en prenant comme référence la France, les « *étrangers proches* » (Espagnols, Italiens, Portugais) qui, tout comme les Français, sont de culture latine, et pour qui l'identification aux membres de la société française se fait rapidement, des « *étrangers lointains* » (Turcs, Vietnamiens, Africains, Maghrébins) dont les cultures radicalement différentes de la culture française, et qui sont ressentis par les autochtones comme une menace pour l'intégrité de l'identité nationale. Leur acculturation se réalise plus lentement et plus difficilement.

A partir de ce propos, on peut s'attendre, d'une part, à ce que les enfants de migrants, ayant « une proximité culturelle » avec le pays d'accueil, s'acculturent plus facilement que les enfants plus distants culturellement et, d'autre part, qu'ils bénéficient directement de cet avantage sur le plan scolaire. Un enfant arrivé d'un pays proche devrait donc réussir scolairement plus facilement qu'un enfant venu d'un pays lointain. Il faut toutefois nuancer ces attentes car les résultats d'Ogbu, sur ce thème, contredisent cette idée. Ogbu constate « *le succès exceptionnel de certaines minorités ethniques aux Etats-Unis, comme les sikhs, les Japonais, les Coréens du Sud, et les Chinois*), malgré la distance culturelle que ces minorités présentent. Au contraire, la population mexicaine vivant aux Etats-Unis connaît, pour ses enfants, de nombreux échecs scolaires, bien qu'elle soit culturellement proche de la population américaine »⁴⁴. Pour ces exemples, la proximité ou la distance culturelle ne semble pas être l'unique facteur d'intégration et de réussite scolaire.

⁴⁴ Ogbu, J. (1987). Variabilité dans la performance de l'école minoritaire: un problème dans la recherche d'une explication. *Anthropologie et éducation*.

2.4.4 LA DISTANCIATION DU GROUPE ETHNIQUE RECONSTITUE

La distanciation du groupe ethnique reconstitué apparaît comme un facteur de réussite scolaire pour les enfants de migrants car elle les met à l'abri des effets négatifs de l'influence du groupe ethnique reconstitué. Ainsi, le groupe ne peut transmettre, à ces jeunes en mesure de réussir, le vécu d'une situation d'échec qu'il a internalisé, lorsque le groupe ethnique vit un échec. La dynamique de distanciation du groupe ethnique reconstitué est aussi observée par Grimanelli (1991) lorsqu'elle analyse, à partir d'entretiens menés auprès de jeunes algériens poursuivant des études supérieures, les stratégies adoptées par leurs parents, dès leur arrivée en France, pour favoriser la réussite scolaire. Une attitude particulière à l'égard des personnes de même origine sociale et géographique est constatée. Les pères éloignent leur famille des lieux de rassemblement de la « communauté » maghrébine. Ils cherchent à inscrire leurs enfants dans des écoles où les immigrés sont peu nombreux. Les pressions de la conformité du groupe sont vécues passivement par la famille qui est davantage tournée vers une recherche individuelle de promotion sociale. Grimanelli explique que les pères ont perçus les groupes de personnes de même origine sociale qu'eux comme « un fil à la patte » qui risquait de les entraver dans leurs perspectives de changement. Terrail, dont nous allons reprendre les propos, confirme ces idées lorsqu'il parle du phénomène migratoire : « *tout se passe ici comme si, pour certains migrants (français ou étrangers), la rupture avec la communauté d'origine levait l'hypothèque de la routine ouvrait des possibles en déchirant des adhérences décisives, permettait d'intérioriser l'idée d'une maîtrise possible pour chacun de son destin...* »⁴⁵.

Le facteur « proximité culturelle » perd de son influence lorsque le nombre de ressortissants d'un pays est faible et qu'il oblige à un contact quasi permanent avec la population du pays d'accueil ou bien encore lorsque ce contact relève de la volonté des ressortissants eux-mêmes.

⁴⁵ Terrail, J-P. (1984). Familles ouvrières, école, destin social (1880-1980). In: *Revue française de sociologie*, 25-3. pages 421-436.

2.4.5 LES FACTEURS EN RELATION AVEC LA SCOLARITE DES PARENTS

Les familles qui émigrent présentent des niveaux d'éducation très disparates. On peut penser que de ce niveau dépend la réussite scolaire de leurs enfants. Ainsi, les étudiants d'origine asiatique, qu'ils soient immigrants ou natifs aux Etats-Unis, font des études plus longue que le reste de la population étudiante du même âge. Ces succès scolaires sont dus, en grande partie, au soutien de parents instruits et au souci d'atteindre un niveau social aussi élevé que celui des parents. Ces derniers sont techniciens ou cadres et ont un revenu en rapport avec leurs diplômes. Les pères de familles continuent, par ailleurs, à être eux-mêmes en situation de mobilité sociale ascendante.

Si le niveau élevé d'instruction des parents a un impact sur la réussite scolaire des enfants, on ne peut pas dire pour autant qu'elle soit indispensable. En effet, « *les parents qui n'ont pas fait d'études peuvent favoriser la réussite scolaire de leurs enfants grâce à leurs capacités à exprimer des rêves de réussite et une envie inassouvi de faire des études* »⁴⁶. Le père transmet à ses enfants, par le regret qu'il exprime de n'avoir pas fréquenté l'école, le fait que les études soient un objet désirable. Il sous-entend, du même coup, que s'il avait été à l'école, il aurait été brillant. Ces témoignages ont pour effet de stimuler les enfants dans leur cheminement scolaire. Ces parents font aussi preuve d'une conception résolument optimiste de la vie. La réussite fait partie de l'atmosphère et du discours familial. Elle est vécue, en ce qui concerne les enfants, comme un désir qui ne manquera pas d'aboutir. Les enfants sont capables de travailler pour réussir, et, donc, ils réussiront. Grimanelli évoque l'idée d'une « *prophétie auto-exauçante* ». Parler de la réussite contribue à la créer. Ce fonctionnement n'est pas sans rappeler l'effet pygmalion.

⁴⁶ Grimanelli, A. (1991). Réussite scolaire d'enfants de migrants d'origine maghrébine et prophétie auto-exauçante. In : *Conflits de lois, conflits de culture*, CRIV, Ministère de la Justice.

Bocquet (1994) décrit, comme facteur qui stimule la réussite scolaire, le fait que les enfants « bons élèves » bénéficient d'une aide parentale qui porte avant tout sur un contrôle régulier de l'organisation de la méthode de travail.

2.4.6 LE PROJET PARENTAL

Certaines familles voient dans l'école et dans l'enseignement que celle-ci dispense un moyen de progression sociale pour les enfants. D'autres familles trouvent en elle une perpétuation et une continuité de leur propre niveau d'éducation. D'autres, enfin, considèrent la scolarité comme un passage obligé qui ne fait que retarder le moment où l'enfant ira travailler.

Zeroulou souligne « l'importance d'un projet parental cohérent en faveur des enfants, et l'impact de ce projet sur leur adaptation scolaire »⁴⁷. L'auteur constate, dans une étude réalisée auprès de familles algériennes, que les parents des enfants en réussite scolaire ont un projet migratoire plus adapté aux contraintes rencontrées que celui de parents d'enfants en échec scolaire. Ils autorisent l'enfant à apprendre et à s'adapter en levant l'ambiguïté sur le retour.

Ce projet parental, qui apparaît si nécessaire à l'investissement scolaire de l'enfant, trouve des alliés dans la famille élargie ainsi qu'auprès des pairs étudiants. L'enfant ou l'adolescent concerné doit, bien entendu, adhérer lui-même au projet. Ce constat émane d'une étude réalisée par Fuligni auprès de mille cent étudiants de première et de seconde génération dont les familles sont originaires d'Amérique latine, d'Asie de l'est, des Philippines et de l'Europe. « *La cohésion du projet éducatif manifesté par des soutiens divers et par l'investissement personnel des étudiants fait que leurs résultats scolaires en*

⁴⁷ Zeroulou, Z. (1985). *Mobilisations familiales et conditions de scolarisation des enfants, le cas de l'immigration algérienne*. Thèse pour le doctorat, Université Lille I.

mathématiques et en anglais sont supérieurs à ceux des étudiants de familles autochtones. La variable la plus significative de leur réussite scolaire est sans doute le fait que ce désir de réussite soit partagé par leur famille mais aussi par leurs pairs. Ce phénomène s'observe tout autant chez les étudiants de seconde que de première génération »⁴⁸.

2.4.7 LES « INITIATEURS » A LA REUSSITE SCOLAIRE

Certaines personnes, autres que les parents, jouent le rôle d'« initiateurs » à la réussite scolaire auprès des enfants de migrants. Il s'agit de frères et sœurs, cousins, plus âgés ; qui sont déjà familiarisés au mode de vie du pays d'accueil, et de personnes extérieures à la famille.

Taboada-Léonetti constate que les aînés en situation de réussite prennent le relais des parents dans l'investissement de la scolarité des cadets. « *Le rôle des aînés consiste, avant tout, à apporter la preuve aux plus jeunes et aux parents qu'il est possible de réussir à l'école. Ces aînés se soucient d'amener leurs frères et sœurs le plus loin possible dans le cursus scolaire, et leur indiquent, pour cela, les moyens qu'ils ont eux-mêmes employés pour réussir* »⁴⁹. L'un d'entre eux consiste dans la recherche d'alliés dans l'institution scolaire ou dans son environnement. Taboada-Léonetti cite l'exemple du personnel de la bibliothèque municipale qui a particulièrement aidé ces jeunes adultes aînés de leur fratrie.

C'est parce que les aînés ont pu prendre appui sur des adultes qui leur ont apporté des connaissances scolaires et leur ont fait découvrir les habitudes du pays d'accueil, qu'ils ont joué ce même rôle auprès de jeunes frères et sœurs. Il est plus facile, pour les

⁴⁸ Fuligny, A.J. (1997). « The academic achievement of adolescents from immigrant families : The roles of family background, attitudes, and behavior ». In : *Child Development*, vol. 68, pages 351-363.

⁴⁹ Taboada-Leonetti, I. (1983). Jeunes immigrées d'origine maghrébine et jeunes immigrées d'origine ibérique de la seconde génération. In : *Hommes et migrations documents* (1050), pages 3-19.

enfants, de vivre harmonieusement dans le monde familial et dans le monde scolaire, si un adulte les accompagne dans la découverte des us et coutumes du nouveau pays. Ces alliés font à la fois office de référents et d'images identificatoires. Ils se présentent, tour à tour, comme les garants du système éducatif pour en avoir intégré les bases culturelles et comme substituts parentaux parce qu'ils sont adultes et entretiennent des liens affectifs avec l'enfant.

2.5 LES FAMILLES MAGHREBINES EN FRANCE

L'étude des familles d'origine maghrébine revêt un grand intérêt pour ceux qui entendent se pencher sur la façon dont s'organisent et évoluent les rapports entre les individus et l'institution familiale, entre la sphère privée et la sphère publique. Comme dans tout processus migratoire, les migrants et leurs familles s'inscrivent dans une double dynamique : valoriser la culture d'origine ne se fait nullement au détriment de la culture d'accueil. Si la première peut garantir un attachement à des racines, la seconde fournit des ressources pour la réussite professionnelle et la mobilité sociale. Mais il serait faux de penser que les immigrants et leurs descendants entretiendraient, de façon dichotomique, un rapport identitaire et affectif à la culture d'origine et un rapport instrumental et cynique à la culture d'accueil. Les deux cultures deviennent partie inséparable de l'identité des immigrés et de leurs descendants.

2.5.1 LES PRINCIPES CULTURELS MAGHREBINS ET LEURS EVOLUTIONS

Deux options sont possibles, lorsque l'on se penche sur l'étude de la vie privée des familles maghrébines de la première et de la seconde génération.

La première consiste à mettre en évidence les mécanismes qui mènent certains de leurs membres à subir plus que d'autres les contrecoups du processus de déracinement consécutif à l'immigration. Écartelés entre l'aspiration à une autonomie recherchée et le profond attachement à la famille d'origine, les jeunes qui souhaitent s'ouvrir à

l'extérieur, surtout les filles, éprouveraient un fort sentiment de trahison à l'égard de leurs parents. Or, une telle vision ne saurait être exempte d'enjeux. En pointant le doigt sur le prix payé par les dominés dans les familles d'immigrés, on fait l'hypothèse lourde que les deux cultures s'opposent en tous points, que le bastion de la tradition est représenté par les hommes, les chefs de famille, rétifs à tout changement qui signifierait pour eux une mise en question de leurs prérogatives anciennes. Ainsi, cette approche permet certes la mise en évidence de toute tension inhérente au processus d'acculturation, mais elle ne peut rendre compte des comportements des individus pour modifier éventuellement cette situation. Elle reste largement tributaire d'une vision statique de l'interaction entre les deux cultures et néglige le fait qu'en arrivant sur le territoire ces familles parcouraient déjà un chemin autre que celui tout tracé par la tradition : elles ne reproduisaient qu'imparfaitement un modèle familial prétendument intemporel.

La seconde option consiste à analyser la façon dont la culture familiale immigrée peut trouver dans la culture d'accueil les éléments d'un changement sans toutefois passer par une rupture irréversible, un bouleversement brutal, une conflictualité ouverte et insoluble. On peut discerner dans certains comportements une prise de conscience que tout changement n'est pas forcément un jeu à somme nulle où, pour être soi-même, il serait nécessaire de rompre avec les liens familiaux. *« Au niveau des rapports entre les sexes, les générations et les sphères de la vie publique et privée, s'opèrent des reformulations qui sont le produit d'un tri, opéré par les membres de la famille, des éléments de la culture d'origine et des éléments de la culture d'accueil. Dans cette optique, la subjectivité des acteurs de la vie familiale devient une entrée des plus pertinentes pour comprendre la capacité de ces derniers à vivre différents niveaux de cultures »*⁵⁰.

⁵⁰ Guenif Souilamas, N. (2000). Des beurettes aux descendantes d'immigrants nord-africains. In : *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 16, n°3, pp. 237-238.

2.5.2 LES RAPPORTS ENTRE LES SEXES

Le sens de la conjugalité a été profondément modifié par le processus migratoire. Les interactions entre l'homme et la femme se chargent de nouvelles significations à la suite du regroupement familial. L'histoire migratoire renvoie à l'accélération ou à la consécration de la rupture avec le modèle familial de la famille étendue et à l'émergence d'un autre centré sur le couple lui-même. « *Une forte solidarité entre les époux s'instaure dans la mesure où l'émigration les coupe le plus souvent du reste de la parenté et resserre les liens autour du couple et de ses enfants* »⁵¹. Ces mutations s'inscrivent dans des tendances plus vastes que connaissent l'ensemble des familles établies sur le territoire français. « *D'une part, le nombre des femmes d'origine maghrébine ayant une activité professionnelle augmente, leur taux de fécondité baisse, et le nombre de divorces progresse tout en demeurant inférieur au taux national. D'autre part, la famille devient pour les immigrés et leurs descendants un espace privé, un lieu de construction de l'identité de chacun de ses membres* »⁵².

L'arrivée en France a signifié pour certaines femmes l'acquisition de plus de pouvoir de négociation. Si leur installation a pu à un certain moment se traduire par un fort enfermement domestique et une plus grande dissymétrie des expériences vécues, leur poids au sein de la famille n'a cessé d'augmenter par la suite. En l'absence de tutelle des parents de l'époux, le premier repli au sein du foyer laisse la place à une lente conquête de l'espace extérieur à la maison. Non seulement les échanges entre voisins se multiplient, mais c'est la possibilité de fréquenter des espaces traditionnellement réservés aux hommes qui s'établit. C'est le cas lorsque les femmes font les courses et vont au marché. Cette exposition inédite de la conduite féminine au regard des autres, des gens du quartier, en l'absence de tiers appartenant aux familles de même lignage ou de même origine ethnique que l'époux, se réfracte dans le fonctionnement conjugal : les

⁵¹ Avenel, C. Cicchelli, V. (2001). Familles maghrébines en France. In : *Confluences Méditerranée*, n° 39 Automne.

⁵² Tribalat, M. (1995). *Faire France, Une grande enquête sur les immigrés et leurs enfants*. La découverte/Essais.

hommes peuvent avoir le sentiment de déchoir de leur ancien statut de protecteurs. « *Afin que cette conquête féminine ne représente pas une atteinte à la dignité de leurs époux, les femmes recourent à une sorte de pédagogie douce. Elles essayent de persuader leurs conjoints que ce processus de recomposition de la division des rôles et de réajustements des statuts entre les sexes peut rejaillir positivement sur l'image du groupe familial tout entier. C'est ce que l'on observe avec plus de netteté dans les cas d'engagement public des femmes* »⁵³. Lorsque ce dernier prend les traits d'une ambition affichée de participer à l'espace public, notamment par le biais de l'animation d'Associations de quartier, les femmes font preuve d'une grande prudence. Des stratégies d'évitement des conflits se mettent en place. Par exemple, au début, les réunions sont peu nombreuses. Même par la suite, elles ne se déroulent jamais le soir, sauf lorsque les époux peuvent être associés. Convaincre le conjoint, en l'impliquant éventuellement, est le préalable nécessaire à tout engagement associatif féminin. Ce dernier témoigne d'un processus d'individualisation des trajectoires biographiques qui est loin toutefois de passer par une rupture des relations conjugales. En définitive, les femmes marquent des distances avec d'anciens modèles conjugaux, grâce à un processus qui conduit à une nouvelle configuration des échanges. Sans se séparer totalement de la sphère domestique, elles parviennent, grâce à une participation accrue aux activités extérieures, à affirmer leur singularité.

2.5.3 LES RAPPORTS ENTRE LES GENERATIONS

« *L'interaction entre la culture familiale d'origine et la culture familiale d'accueil donne lieu à de nouvelles expressions des rapports entre les générations* »⁵⁴ (Zehraoui, 1999).
« *C'est un autre domaine dans lequel on voit les femmes acquérir une nouvelle image : elles*

⁵³ Avenel, C. Cicchelli, V. (2001). Familles maghrébines en France. In : *Confluences Méditerranée*, n° 39 Automne.

⁵⁴ Zehraoui, A. (1999). « Les Algériens, de la migration à l'installation », *Immigration et intégration*. La découverte.

deviennent les médiatrices entre les enfants et leur père, car c'est à elles que les jeunes s'adressent le plus souvent pour demander conseil, pour se confier »⁵⁵. On peut remarquer combien l'importance que les parents attachent à la réussite scolaire de leurs enfants modifie profondément le jeu entre les générations, les compétences scolaires attribuant à ces derniers un surcroît inédit de capital symbolique.

*« L'école fonctionne comme un instrument de promotion sociale des enfants dont une partie non négligeable accède à des emplois stables et qualifiés »*⁵⁶. Processus fortement souhaité par les parents, parce qu'il est censé mener à une insertion professionnelle réussie, l'accès à l'alphabétisation se réfracte au niveau des interactions quotidiennes. *« Savoir lire et écrire permet aux aînés de s'occuper des questions administratives, faire les comptes, expédier le courrier, payer les factures »*⁵⁷. Cette tâche incombe le plus souvent aux filles ; elles suivent de près le parcours scolaire de leurs cadets, en surveillant leurs devoirs, en les aidants à réviser. Une solidarité intra-générationnelle se met en place, pouvant en partie contribuer à une dévaluation de la figure des parents, du père en particulier, dans le domaine du savoir légitime et dans celui de la promotion sociale.

Comme dans le cas des rapports de sexe, la reformulation de la puissance du chef de famille ne rime pas avec une rupture inéluctable entre les générations qui se manifesterait par un refus de la part des jeunes de tout échange avec leurs aînés. Surtout chez les jeunes filles, on assiste à une volonté de préserver leur héritage familial tout en s'ouvrant délibérément aux modèles extérieurs de comportement.

«Leurs stratégies, prudentes mais résolues, peuvent être qualifiées de «révolution tranquille» (Belhadj, 1998). Tout en dénonçant parfois la mentalité de leurs parents, en décalage sur bien des points avec leurs aspirations, ces filles ne veulent pas être réduites *« à l'unique possibilité de l'émancipation et inventent les voies d'un métissage*

⁵⁵ Zehraoui, A. (1996). «Processus différentiels d'intégration au sein des familles algériennes en France». In : Revue française de sociologie, n°37, pages 237-261.

⁵⁶ Borkowski, J.L. (1990). «L'insertion sociale des immigrés et de leurs enfants». Données sociales, INSEE.

⁵⁷ Lahire, B. (1995). *Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Gallimard.

transformant les genres et les générations » (Guénif Souilamas, 2000, p. 51). Elles «*font entendre une voix en quête d'une tonalité singulière, ni émancipation bienpensante, ni reddition à une raison coutumière exsangue* » (ibid., p. 56).

On perçoit cet aspect plus particulièrement lorsque l'on se penche sur les stratégies féminines visant à concilier l'attachement familial et la réalisation des projets personnels. «*Comme leurs mères, qui souhaitent garder à la fois la paix dans le ménage et l'attachement à leur mari, les jeunes filles œuvrent pour parvenir à une conciliation entre le «dedans» et le «dehors», indispensable à leur équilibre personnel* »⁵⁸. Elles essaient de maintenir à tout prix une forte cohésion familiale (en adhérant à certaines valeurs, en respectant certaines prescriptions religieuses partagées) tout en négociant en permanence avec leurs parents le sens de ces normes. L'enjeu principal de cette négociation est la conquête de l'autonomie personnelle à travers la participation à des activités extra-familiales et professionnelles, l'appropriation de tous les espaces de liberté possibles qui leur permettront d'élargir leur cercle relationnel, de faire l'apprentissage d'autres expériences hors du regard des parents. Souhaitant être reconnues comme des adultes et des individus à part entière, elles concourent à modifier lentement le système des représentations en vigueur dans leurs familles. Pour ce faire, elles tirent profit des avantages symboliques et matériels liés à leurs études et à leur profession. En devenant souvent les pivots de la solidarité intra et intergénérationnelle, elles s'octroient plus de marges de liberté de mouvement à l'extérieur de la maison.

2.5.4 ENRACINEMENT AU QUARTIER ET MOBILISATION

Ce processus de participation active à la vie sociale est notamment visible en matière d'investissement dans l'espace résidentiel, «*alors même que les familles maghrébines subissent une forme de ségrégation accrue dans les quartiers populaires de grands*

⁵⁸ Belhadj M., (2000). «Mulheres francesas de origem argelina. Conquista da autonomia e reelaboração dos modelos familiares tradicionais», *Familiae Individualização*.

ensembles »⁵⁹. Cette question est d'autant plus importante que « *la ségrégation spatiale produit en grande partie dans les représentations collectives une logique de désignation «ethnique» des problèmes de la banlieue* »⁶⁰. De fait, les quartiers relevant de la politique de la ville sont largement perçus, pour ne pas dire stigmatisés, comme des «quartiers d'immigrés» bien que la composition démographique du parc social HLM soit extrêmement hétérogène du point de vue des nationalités.

De nombreux travaux montrent que les familles maghrébines ont une image positive de leur quartier malgré la mauvaise réputation et le poids de difficultés économiques plus importantes que dans les autres catégories de la population. Aussi, leur situation de discrimination spécifique au sein même de la précarité globale soude un réseau de sociabilité relativement dense, alors que les Français «plus anciennement établis» se sentent isolés dans ces quartiers. La nature du parcours d'immigration constitue un élément d'identification collective premier, mais cet ancrage dans le quartier contribue à un certain attachement. Les parents y sont installés depuis longtemps ; ils y ont pris leurs habitudes, établi un cercle amical, et les jeunes y ont grandi. On y a enraciné son quotidien. Le quartier a beau être stigmatisé, il s'accompagne de relations de solidarité et de convivialité favorisées par l'origine culturelle et l'expérience d'une migration commune. Si les liens fonctionnent avant tout sur la base des affiliations de l'origine tout en n'interdisant nullement le franchissement des différences culturelles, les relations d'entraide et de protection psychologique y sont plus durables et plus profondes, car elles se nouent dans un « entre soi » qui offre une complicité unique, celle de la nationalité, de la religion ou du village d'origine, qui ne peut être partagée avec aucune autre personne. Les affinités d'origine n'interdisent pas la mixité des relations de voisinage sur la base de l'appartenance au quartier. Mais il se développe des formes d'entraide spécifiques entre familles maghrébines, et outre les multiples services de la vie quotidienne, l'existence d'associations diverses offre un certain nombre de ressources non négligeables. Ces réseaux occupent une place centrale dans les

⁵⁹ Tabarad, N. Desplanques, G. (1991), « *La localisation de la population étrangère* », Economie et Statistiques n° 242.

⁶⁰ Rey, H. (1996). *La peur des banlieues*. FNSP.

opportunités d'emploi, la résolution des problèmes administratifs ou sociaux, la connaissance ou l'utilisation des droits, et certains modes d'expression de ses racines. Loin de révéler une volonté de fermeture sur le groupe d'origine, les initiatives manifestent au contraire un vif désir de contribution citoyenne. Les actions collectives font souvent fonction d'œuvre sociale quand les jeunes leaders, par exemple, élaborent des dispositifs de soutien scolaire ou s'engagent dans l'animation de la vie de quartier.

On voit ainsi *les jeunes de la seconde génération* manifester leur présence et leur insertion active dans les équipements collectifs et sociaux. Parce qu'ils sont plus confrontés que les autres au chômage et à la ségrégation, ils s'approprient le territoire comme un lieu de refuge mais aussi de défense, où se déploie, au sein du groupe de pairs, le champ des relations amicales qui préserve et stabilise l'identité individuelle contre les violences symboliques et sociales. Les jeunes d'origine maghrébine se sentent les véritables interlocuteurs critiques des institutions locales et parlent aussi au nom de leurs parents. Ils montent des associations pour contrebalancer l'image de la mauvaise réputation, et s'auto-organisent avec une liste de revendications. Ces différentes formes de mobilisation manifestent une réelle volonté d'agir qui naît du souci de se faire entendre des pouvoirs publics. Les associations, nombreuses et actives, partenaires de la politique de la ville, favorisent les liens de convivialité et assurent un rôle important d'intégration sociale mais aussi de relais avec les institutions. Elles reposent surtout sur une demande de reconnaissance et un fort désir de transformer le regard souvent stigmatisant qui est porté sur eux.

« Les associations au soubassement religieux, invitant les adolescents à se détourner du «mauvais chemin» par les préceptes de la foi, ne regroupent de fait qu'une minorité de personnes, et se trouvent surtout en résonance chez les jeunes et les familles en proie à des difficultés sociales prégnantes dans la mesure où les discours véhiculés peuvent être une réponse au chômage d'exclusion et au racisme »⁶¹. Ici ou là, certains jeunes «exclus» confèrent parfois du prestige à ces associations au moment où les institutions publiques apparaissent discréditées dans les quartiers. Mais elles ne font guère l'unanimité au sein

⁶¹ Khosrokhavar, F. (1997). « L'universel abstrait, le politique et la construction de l'islamisme comme forme d'altérité », *Une société fragmentée ? Le multiculturalisme en débat*. La Découverte.

même de la «communauté» et comptent surtout de nombreux détracteurs qui rejettent le prosélytisme de ses leaders.

Pour l'essentiel, les élites maghrébines participent à la production de la vie sociale dans le cadre des structures traditionnelles des quartiers, et sont des médiateurs entre les habitants et les institutions. *« Il n'en reste pas moins que la religion constitue une dimension essentielle des identités. De ce point de vue, il importe de ne pas réduire l'entrée des jeunes en religion à un simple effet des mécanismes de la ségrégation. Elle peut procurer une certaine stabilité au sein des parcours chaotiques de la précarité mais elle est plus fondamentalement décrite comme une quête existentielle par-delà les déceptions de l'intégration »*⁶². Elle participe d'un travail sur soi dont l'objectif vise à donner une signification personnelle à son parcours de vie.

L'islam porté par les jeunes générations n'est pas une simple reproduction de l'héritage des parents, mais relève d'une création originale destinée à étayer la formation d'une personnalité autonome dans le cadre de la société française. Elle trace un cheminement personnel dans lequel on s'affirme l'auteur de sa propre vie beaucoup plus qu'elle n'est imposée par un dogme. Dans tous les cas, le sentiment religieux nous éloigne, sinon des fantasmes, du moins des images d'une structuration communautaire sur la base d'un «islam radical». La religion est plus visible dans l'espace circonscrit de la sphère privée du logement, en ce qu'elle consacre l'attachement à la famille notamment, que dans celui du quartier, de sorte que l'on peut parler d'un *«islam privatisé dans une société laïque»* (Guénif Souilamas, 2000).

2.5.5 L'INTEGRATION SILENCIEUSE

Si les familles maghrébines préservent et entretiennent entre elles des relations soutenues, qui, au bout du compte, contribuent à mieux vivre le quartier que les

⁶² Benveniste, A. (1997). Ségrégation et renouveau religieux. Sarcelles-Lochères et La Muette à Garges-lès-Gonesse. Plan Construction et Architecture.

«Français plus anciennement établis», l'insertion dans les liens collectifs accompagne le désir de pleine appartenance à la société française. Ces familles ne sont pas véritablement repliées sur elles-mêmes et leur culture, notamment parce que les contacts sont loin d'être exclusivement «ethniques» mais sont aussi mixtes, même s'ils demeurent dans ce second cas moins profonds qu'entre compatriotes. Parler de communauté serait une erreur de jugement dans la mesure où les groupes sont extrêmement hétérogènes tant par les situations, les trajectoires sociales que les projets familiaux. L'appartenance maghrébine, par exemple, n'est pas véritablement un critère de regroupement : *« on est avant tout tunisien, marocain, algérien, sachant que ces catégories sont elles-mêmes englobantes car elles se fractionnent en multiples signes fins de reconnaissance, qui sont tout à fait sensibles si l'on veut bien se placer du point de vue des groupes considérés »*⁶³. Il existe également des différenciations en fonction des critères d'intégration socioéconomique, c'est-à-dire entre les membres de classes moyennes (souvent d'origine urbaine et des milieux commerçants avant le parcours d'immigration) et ceux d'origine populaire ou rurale, ce qui se manifeste dans le vote politique notamment. *« Sur ce plan, les Français d'origine maghrébine ne votent pas tous de la même façon et, contrairement à ce que l'on croit le plus souvent, cet électorat ne choisit pas systématiquement un candidat de gauche »*⁶⁴. S'il apparaît que ce sont les électeurs en proie à des difficultés économiques importantes qui sont le plus enclins à voter pour ce dernier, ceux qui se caractérisent par un processus de mobilité sociale votent plus fréquemment à «droite». Par conséquent, il n'existe pas d'éléments d'un vote communautaire. Seule la prise en compte de la diversité objective des trajectoires et des situations sociales autorise une compréhension satisfaisante de la complexité et de la labilité des positionnements des ménages, d'autant plus qu'au sein de chaque famille les différents membres ne partagent pas la même situation (Zehraoui, 1996; Vigneron,

⁶³ Azria, R. Vieillard-Baron, H. (1995). Les Banlieues françaises ou le ghetto impossible. In: *Archives de sciences sociales des religions*. L'islam en europe. pp. 143-145.

⁶⁴ Giblin-Delvallet, B. (1995). *Etude comparative des quartiers d'habitat social entre des sites de la banlieue parisienne et la région Nord Pas-de-Calais*. Rapport Plan urbain, Centre de Recherches et d'Analyses Géopolitiques.

Conord, 1995). Force est de constater la perméabilité des familles aux canons culturels de la société française et la diversification croissante des modalités de leur intégration.

C'est pourquoi il n'y a pas de repli «ethnique» revendiqué comme tel par les acteurs, *« même si le pays d'origine peut être recréé à l'intérieur des appartements. L'identité arabe n'est pas revendiquée contre la société française. Même s'il est clair que le racisme est endémique à l'expérience immigrée »*⁶⁵, marquant d'une forte empreinte la participation sociale, il ne peut dissimuler une vision implicitement plus positive à l'égard de l'ensemble du système social et institutionnel français. La discrimination, pour intolérable qu'elle soit, n'entraîne pas pour autant une véritable nostalgie du pays d'origine, quand bien même il est évident qu'on y est fortement attaché; et si certains jeunes en butte à de sérieux problèmes d'emploi rêvent souvent d'un «ailleurs», comme l'installation au village de leurs parents, c'est en même temps nulle part, car en dehors des vacances, la plupart ne songent pas à s'y établir, d'autant plus qu'ils sont là-bas des Français tout en demeurant ici des «étrangers». *« Ces derniers, notamment les plus diplômés, sont directement confrontés aux multiples formes de rejets implicites ou explicites que leur oppose la société, et ils éprouvent une vive conscience de cette inégalité basée sur la couleur de la peau »*⁶⁶. Il se développe alors parfois des comportements de violence face à une société perçue elle-même comme violente. Mais tous ne basculent pas dans le cercle vicieux de la stigmatisation réciproque, et ne campent pas non plus dans une clef de lecture purement «ethnique» et figée de la société. Certains transforment, si l'on peut dire, ce handicap du racisme, sur le lieu de travail ou dans leur démarche de recherche d'emploi, en un potentiel d'insertion, en y trouvant des raisons de modifier l'image a priori négative qu'on a d'eux, et acquièrent ainsi une certaine maîtrise de leur relation avec l'environnement social et institutionnel. En fait, le véritable sentiment de rejet se crée quand on leur oppose la question de l'intégration culturelle comme un «problème».

⁶⁵ Bataille, P. (1997). Le racisme au travail, Éditions La Découverte.

⁶⁶ Leclerc-Olive, M. (1996). «Figures de la précarité». In : *Vivre dans les quartiers sensibles*, n°41, pages 35-53.

En définitive, les ménages peuvent dénoncer le racisme, mais ils ne créent pas un rapport conflictuel avec les Français «plus anciennement établis». Ils visent avant tout une intégration «silencieuse». Chacun cherche à s'insérer individuellement par le travail et devient un acteur de la société de consommation. Le chômage produit ainsi les mêmes effets destructeurs sur la personnalité et certains pères maghrébins concernés ont le sentiment de perdre leur identité, leur autorité familiale et «résistent» à l'humiliation. De la même manière, les ménages sont divisés entre eux par la logique de stigmatisation entre ceux qui travaillent et ceux qui sont au chômage, entre ceux qui consomment de manière ostentatoire et ceux qui ne le peuvent guère. La «jalousie» est au cœur des conflits de la «communauté» et des regards. Plus encore, les liens de voisinage reposent dans une large mesure sur la séparation entre la sphère privée de la famille et l'espace public du quartier, et les liens «communautaires» peuvent être vécus sur le mode de l'envahissement. « *Ici comme ailleurs, le rapprochement trouve une limite dans une attitude de retenue et de mise à distance; en matière de voisinage, point trop n'en faut* »⁶⁷. Bien souvent, les liens amicaux fonctionnent par le jeu des affinités électives et, au sein même de la «communauté», on choisit subjectivement ses amis.

2.5.6 STRATEGIES ADAPTATIVES, IDENTITE INTERMEDIAIRE

La situation sociale des familles maghrébines n'est pas fondamentalement celle d'une «minorité ethnique» si l'on entend par là l'expression d'une appartenance communautaire distincte, définie par la clôture et revendiquée par les acteurs. Il se construit un double attachement au milieu d'origine et au pays d'accueil qui se traduit par une double prise de distance. « *L'intégration dans la société française n'implique pas le rejet affectif de la culture d'origine, et en fonction de la situation familiale et du fil des événements de la vie, il s'élabore de la négociation* »⁶⁸. Les familles se «bricolent» une

⁶⁷ Héran, F. (1987). « Comment les Français voisinent ». In : *Economie et statistique*, n°195, pages 43-59.

⁶⁸ Dubet, F. Lapeyronnie, D. (1992). *Les quartiers d'exil*. Seuil.

identité intermédiaire qui permet de gérer à la fois l'intégration et l'attachement originel. C'est pourquoi les problèmes économiques et sociaux peuvent être pris en charge à travers des médiations spécifiquement communautaires ou les traditions du pays d'origine; mais loin de manifester un repli «ethnique», elles révèlent surtout la volonté de trouver des solutions pragmatiques à des problèmes concrets issus le plus souvent de situations paradoxales (Jazouli, 1995). Il se crée des solidarités qui mobilisent des liens instrumentaux et affectifs afin de s'adapter à l'environnement. Les familles se préservent ainsi un univers propre permettant de maintenir une identité qui participe pleinement de la société d'accueil.

Au bout du compte, s'il est trompeur et même faux de parler de «communauté» dans la mesure où elle est loin d'être homogène, puisqu'elle est divisée par les affinités électives, la diversité des situations et des parcours, des projets familiaux, et l'accès à la consommation, il n'empêche que ces ménages sont des acteurs de leur quartier et s'auto-organisent par l'échange de services ou d'opportunités diverses. C'est d'eux, en effet, qu'émergent le plus souvent les liens de convivialité et les initiatives associatives. Pourtant, cette sociabilité «communautaire» est souvent rejetée par les Français «de souche» qui s'en sentent dépossédés, plus démunis de ressources relationnelles de proximité, et elle devient parfois la cible des récriminations racistes. Elle apparaît à ces derniers comme une menace et se transforme en un stigmate des étrangers, accusés qu'ils sont de bénéficier d'un «racisme à l'envers» des services sociaux et de faire montre d'une présence «envahissante» (Avenel, 1999). Autrement dit, il y a une tolérance idéologique à la présence immigrée mais une intolérance de fait dans la vie quotidienne. Cependant, les clivages qui en résultent ne remettent en cause ni l'existence d'une vie sociale relativement dense à l'intérieur de la population maghrébine ni la volonté de s'investir dans la vie de la cité. L'implication significative de la population maghrébine dans les quartiers montre la réalité d'une véritable contribution citoyenne, ce qui explique notamment l'actualité de la question du droit de vote. De ce point de vue, « *les enjeux de la citoyenneté ne relèvent pas d'un problème d'intégration d'une population qui est largement intégrée culturellement* »⁶⁹. D'une part, ils soulèvent les problèmes du

⁶⁹ Dubet, F. (1989). *Immigrations : qu'en savons-nous ? Un bilan des connaissances*. La documentation française.

chômage et de la discrimination raciale à l'égard de l'emploi, du logement et plus globalement de la vie sociale. D'autre part, cette situation interpelle le politique en général et les conditions d'une démocratie locale en particulier. Entre ces deux pôles apparaît un décalage entre les catégories théoriques d'un modèle d'intégration fondé sur l'égalité «indifférente aux différences» et les catégories de la pratique dominées par la ségrégation et les identifications «ethniques».

2.6 FONCTIONNEMENT ET PRATIQUES DES FAMILLES ISSUES DE L'IMMIGRATION MAGHREBINE

2.6.1 ORGANISATION ET FONCTIONNEMENT DE LA FAMILLE MAGHREBINE

2.6.1.1 LE ROLE DU PERE

Le double passage d'un monde rural à un monde urbain, va bouleverser la place du père au sein de la famille. Ces mutations se font brutalement, sans transition, pour ces anciens bergers et paysans. Peu de temps en effet les sépare de la terre et du monde qui s'y rattache.

L'autorité du père de famille est un pivot du fonctionnement communautaire de la « Maison ». En situation d'immigration de nombreux facteurs viennent bousculer la légitimité du pouvoir du père. Ce pouvoir tend progressivement à apparaître illégitime à ses propres yeux comme à ceux des autres membres de la famille. En effet la transformation des rôles familiaux est vécue douloureusement par ces hommes. Ils réalisent difficilement que les femmes et les enfants puissent contester ce qui est établi depuis toujours. Ces situations viennent saper l'un des fondements essentiels de leur identité sociale. Ils se sentent peu à peu dépossédés de leurs prérogatives. Les réactions sont diverses. Elles s'inscrivent dans un spectre d'attitudes allant du repli, de la démission, de la menace d'un retour au pays, jusqu'à l'autoritarisme, en passant par une multitude de compromis et d'équilibres spécifiques à la trajectoire propre à chaque

famille. Le recours à la somatisation est également une procédure fréquente du processus de légitimation en cours. En matière d'estime de soi, les pères de familles sont sans doute les grands perdants de ce processus d'enracinement.

Le premier facteur de remise en cause de l'autorité paternelle est la migration elle-même. Celle-ci est en effet objectivement un éclatement physique du groupe communautaire, de la « Maison », même si de multiples liens sont entretenus pour sauvegarder la cohésion. L'autorité paternelle est touchée dans la mesure où son caractère d'absolu découle de la nécessité de préserver la cohésion communautaire. Les contraintes de la vie durable en France tendent à approfondir l'écart entre la logique économique familiale en France et la logique économique du groupe communautaire resté au pays. Progressivement les décisions et choix économiques se réalisent à partir du contexte familial en France et de moins en moins à partir de la logique du groupe communautaire. Si le bien-être économique et social s'améliore ici, la légitimité absolue de l'autorité s'amenuise.

Un second facteur est repérable dans le type d'activité professionnelle qu'occupent les immigrés, pères de familles. Le travailleur immigré est à la fois dévalorisé socialement du fait des emplois occupés et survalorisé dans la vie familiale comme porteur d'une autorité absolue et indiscutable. Dans de nombreuses situations, la dévalorisation sociale, douloureusement vécue, est compensée par un sur-autoritarisme de protection visant à sauvegarder l'image de soi. Du côté des enfants ce processus peut être vécu comme l'exercice d'une autorité excessive et illégitime : Ces jeunes immigrés qui ne conçoivent pas l'autorité du père comme une attitude normale, faisant référence à une culture dominante qui est ici dominée, mais comme un abus de pouvoir dont ils ne perçoivent extérieurement que l'agression. Le processus de délégitimation est également issu d'une autre fonction du père de famille : celle du lien avec l'extérieur, rôle traditionnellement détenu par le père. La frontière dedans/dehors est remise en cause par la vie quotidienne en France. De nombreuses fonctions de liens avec l'extérieur sont, de fait, investies par les mères et/ou les enfants instruits : démarches administratives, contacts scolaires... Les raisons sont à la fois diverses et convergentes : non-disponibilité du père de famille du fait de son emploi salarié, capital scolaire et maîtrise de l'environnement français plus grand des enfants, stratégies d'émancipation

des mères et des enfants, pratiques des institutions s'adressant plus facilement aux mères et aux aînés plutôt qu'au pères... Tous ces facteurs convergent vers l'affaiblissement voire la disparition de la légitimité spontanée de l'autorité.

2.6.1.2 LE ROLE DE LA MERE

Originaires pour la plupart de zones rurales et montagnardes, ces femmes maghrébines arrivaient directement de leur village natal, où elles assumaient des charges importantes. Elles vont être confrontées au décalage entre les deux sociétés. Maîtresses de leur univers antérieur à l'émigration, elles se sentent « infantilisées » durant leurs premières années de vie en France. Puis progressivement elles sont de fait amenées à avoir des contacts avec l'extérieur et deviennent les principales interlocutrices des médecins, des instituteurs, des services sociaux... Un des effets majeurs de leur immigration sera la transformation de leur rôle et de leur statut au sein de la famille. Les relations intrafamiliales, dans cette situation, tendent à se transformer par l'affaiblissement des rôles traditionnels. Leur insertion dans un environnement social différent contribue à changer leurs représentations sociales. Les femmes sont à l'intersection des changements, entre un modèle traditionnel dont elles se perçoivent les garantes et un modèle plus « émancipé » auquel elles sont sensibles compte tenu de leur place dans la famille.

Par le biais des courses quotidiennes, des formalités administratives, de la scolarité des enfants..., la mère de famille maghrébine est assez rapidement dotée d'une maîtrise de la société civile française, accroissant considérablement son autonomie et diminuant son lien de dépendance à l'égard du mari. Ajoutons à cela les effets de la modernisation de la vie domestique par l'acquisition d'appareils ménagers et nous aurons une augmentation certaine des marges de manœuvre et de pouvoir de ces mères. Une telle situation fait des mères de familles un des groupes novateurs dans la mutation de la famille.

Outre ces nouveaux pouvoirs issus des contacts avec le monde extérieur, la mère de famille conserve ses anciennes prérogatives liées à la maîtrise du « dedans » et à

l'éducation des enfants. Elle hérite ainsi d'une relation de proximité et souvent de complicité avec ses enfants aboutissant à un isolement progressif du père de famille. Il ne s'agit pas ici d'un comportement machiavélique et/ou stratégique consistant à isoler le porteur du pouvoir, mais du résultat de la vie quotidienne. La mère de famille en tant que responsable de l'éducation est en effet la plus aux faits des difficultés et questions que se posent les enfants. Il en découle un dialogue plus fréquent et une compréhension mutuelle plus grande. En fait la mère de famille maghrébine est au cœur des contradictions familiales. Elle se trouve en situation de médiation entre des logiques contradictoires : logique de reproduction de la structure familiale traditionnelle, logique d'émancipation personnelle, logique de compréhension des mutations vécues par les enfants... En fonction des trajectoires personnelles, l'articulation de ces logiques donnera naissance à des comportements familiaux diversifiés.

Au cœur des contradictions familiales la mère de famille est également celle où se focalise toutes les frictions et tous les conflits. Vers elle convergent en effet des attentes contradictoires du père de famille et des enfants. C'est elle que le père de famille considérera responsable des « écarts de conduites » des enfants. C'est également elle qui se verra reprocher une « mission » trop grande à l'autorité paternelle lorsque celle-ci est vécue abusivement par les enfants. Mère victime et/ou mère complice selon les cas ou les moments, la mère de famille maghrébine est la personne de tous les investissements affectifs et de toutes les déceptions inévitables.

2.6.1.3 LE ROLE DE L'AINE

Les mères maghrébines ont de fortes attentes à l'égard de leurs enfants et notamment de leur premier-né. Pour ces mères engendrer constitue un signe important de réalisation de soi. Cela explique le véritable culte de l'enfant dans les familles maghrébines, et en particulier de l'aîné, premier signe de réalisation de soi, de reconnaissance sociale et d'intégration dans la « Maison ». En retour les enfants intériorisent ce culte comme « *une dette à rembourser* »⁷⁰ au groupe et cela ne peut se

⁷⁰ Bouamama, S. Sad Saoud H. (1996). *Familles maghrébines de France*, Desclée de Brouwer.

faire qu'en se montrant à la hauteur. Cela se traduit par leur disponibilité, l'attachement aux parents, le respect et la défense de l'honneur de la famille.

Le statut de l'enfant aîné est lui aussi dépendant d'une volonté de cohésion du groupe et du souci du maintien de l'indivision. Il est censé succéder à son père et hériter de l'ensemble de ses prérogatives. Son éducation, comme celle de ses frères et sœurs, est orientée en direction de cette future fonction. Une telle configuration lui ouvre un certain nombre de droits qui seront refusés à ses frères et sœurs, mais fait également peser sur lui une pression affective et sociale importante. Très tôt il est placé en situation de substitut provisoire du père, en cas d'absence et de délégataire complémentaire de l'autorité dans la vie courante. Il est également mis très jeune en situation de représentation du groupe, d'où il découle une difficulté supplémentaire à accéder à une conscience individuelle. Certes cela est le cas de tous les membres de la « Maison », mais plus particulièrement pour l'aîné chargé de devenir ultérieurement le chef de la « Maison ». Une telle situation a des conséquences inévitables sur les liens avec les frères et sœurs. Si le frère gagne en respect et en obéissance, il perd néanmoins beaucoup en densité et en chaleur affective. Relativement isolé dans son rapport à ses frères et sœurs, il tisse en revanche des liens affectifs très puissants avec sa mère. Il en résulte une dépendance mutuelle importante.

2.6.1.4 LES ENFANTS AU SEIN DE LA FAMILLE

Dès la naissance, il existe une différenciation sur le plan rituel selon qu'il s'agit d'un garçon ou d'une fille. En effet, la naissance d'un garçon est l'occasion de grandes festivités. Pour comprendre cette différence, il faut rappeler le sens qu'elle revêtait dans le contexte socio-économique d'origine. La naissance d'un fils vient renforcer le lignage agnatique et augmente les conditions de subsistance du groupe familial. Les filles sont accueillies, elles, avec beaucoup plus de modération voire d'inquiétude (dans la tradition maghrébine et non musulmane !). Certaines femmes risquaient d'être répudiées si elles

n'engendraient que des filles (pratique maghrébine très ancienne).

Si théoriquement on insiste sur l'égalité des sexes (il est recommandé de porter à la fille et au garçon autant d'affection), la pratique sociale introduit une différence entre eux : laxisme à l'égard des garçons qui vivent avec l'idée d'une mère omniprésente et d'une disponibilité inconditionnelle, rigidité à l'égard des filles.

En effet toutes les mères sont responsables aux yeux de tous de la conduite et de la réputation de leurs filles. Surtout, elles sont les garantes de leur virginité. Cette responsabilité explique l'excès d'autorité et la suspicion à leur égard. Cependant fils comme filles sont élevés dans le respect des parents et de la répartition traditionnelle des tâches et des rôles.

Toute l'éducation des petites filles n'est qu'un procès d'intériorisation des comportements et des valeurs traditionnels. Au cours de son éducation, la jeune fille acquiert peu à peu sa place et son rôle au sein de la famille. C'est bien entendu à la mère qu'incombe cette responsabilité. Elle ne manque pas de lui assurer la transmission des talents culinaires, artisanaux... qui sont des atouts appréciables pour sa vie de future épouse. La forte natalité des familles permet aux fillettes de se familiariser très rapidement avec les tâches ménagères et avec les responsabilités qu'elles devront affronter. Elles apprennent aussi très tôt à se sacrifier, à se dévouer et à renoncer à toute revendication et aspiration.

2.6.2 LES DIFFERENTS MODELES FAMILIAUX MAGHREBINS

2.6.2.1 LE MODELE « DEMISSIONNAIRE »

Les parents de ce groupe sont généralement d'origine rurale et n'avaient guère été confrontés à la société et la culture urbaine avant leur arrivée en France. La plupart d'entre eux ne savent ni lire ni écrire non seulement en Français mais aussi dans la langue apprise au pays d'origine. Les personnes de ce groupe montrent le plus souvent

une incapacité à se projeter dans l'avenir, à élaborer une stratégie claire pour la famille, stratégie où serait la réussite scolaire des enfants.

La prévalence de la communauté les prive ou plutôt ne les autorise pas à penser leur avenir en terme de destinée individuelle. La primauté du passé et du présent entrave leur projection dans l'avenir.

L'idée que l'immigré de ce groupe se fait de l'école est très vague. L'institution scolaire, pour lui, est un univers méconnu, étranger, tant dans son fonctionnement que dans ses programmes. Cette perception floue, parcellaire et déstructurée de l'école va l'emmenner à se décharger de toute responsabilité concernant le parcours scolaire de ses enfants. Pour lui, l'institution scolaire doit assumer toutes les tâches d'éducation et d'enseignement.

A la maison, ces parents ne manifestent aucune attention aux devoirs et aux travaux scolaires de leurs enfants. L'école ne fait en aucune manière l'objet d'une discussion familiale sérieuse et fructueuse. Elle est absente de la « communication » quotidienne entre les membres de la famille.

L'enfant perçoit très tôt l'incompétence parentale vis-à-vis de ce qu'il fait : il n'y a ni soutien scolaire, ni contrôle des devoirs à la maison, ni questions sur les notes qu'il a eues en classe ; personne dans la famille ne l'invite à lire un texte ou ne lui demande d'écrire quelques phrases pour le plaisir.

Ainsi, l'école se limite à n'être plus qu'un lieu de rencontre et de convivialité, ce qui permet cependant de compenser un tant soit peu la désorganisation du milieu familial. Il est clair que les jeunes dans cette situation peuvent difficilement, au milieu de l'indifférence de leurs parents, mener un parcours scolaire satisfaisant. Il n'est alors pas rare qu'ils recherchent dans un échec scolaire manifeste un moyen d'affirmation d'eux-mêmes et de refus du manque d'attention parentale. L'échec devient un appel à l'aide, un signe de vie et d'existence. D'ailleurs, les parents de ce groupe, en raison de l'absence d'une tradition scolaire dans la lignée familiale, expriment souvent – avant même que leurs enfants ne soient entrés à l'école – leur conviction que ceux-ci ne sont pas en mesure de réussir. Pour eux, la scolarité est une question qui concerne les enfants des

autres, ceux des « riches », des « français », des « dignitaires »... Cette représentation porte fortement la marque de l'origine de ces parents. L'analyse montre que ces derniers ne se reconnaissent pas dans la catégorie de ceux qui peuvent avoir des enfants qui « réussissent ». Un tel sentiment peut également être lié à l'intériorisation par des immigrés d'une image négative – qui les enferme dans un statut inférieur et stigmatisé – qui leur est renvoyée de l'extérieur. La sous-estimation de soi peut aussi résulter, dans une certaine mesure, de la difficulté à gérer la disparité entre un système de vie dans lequel le sujet a grandi – qui est marqué par des liens de parenté et de fusion communautaire – où prévaut la volonté individuelle et où la personne est relativement dégagée des contraintes du groupe. Un blocage devant ce contexte social discordant pourra parfois inhiber toute élaboration de projets d'avenir.

Face à un milieu familial désorganisé et dépassé par les changements, certains jeunes d'origine maghrébine trouvent refuge dans la lecture et les études, et investissent alors fortement le milieu scolaire. Ils apprennent, outre les connaissances et savoir-faire, les valeurs de liberté et de modernité qui leur permettent de voir autrement leur milieu familial. Par ailleurs, pour une jeune fille, c'est tout son avenir personnel, familial et socioprofessionnel qui se joue à l'école.

2.6.2.2 LE MODELE « TRADITIONNEL CONTRAIGNANT »

De façon générale, les parents de ce groupe privilégient les valeurs de travail, de sérieux et de courage face aux difficultés de la vie. En outre, nombreux sont ceux qui ont bénéficié d'un enseignement scolaire et d'une expérience urbaine dans le pays d'origine, ce qui leur a permis d'être confrontés à la mobilité et à la négociation avec le système social. Le fait d'avoir fréquenté l'école va induire une valorisation de la connaissance en général et un respect quasi religieux pour le corps enseignant. Dans cette logique, le métier d'instituteur est très apprécié, ce dernier étant vu comme investi d'une mission globale d'éducation. Cependant, cette représentation de l'enseignement a été construite au pays d'origine et concerne l'école de celui-ci. Les immigrés maghrébins entretiennent, en fait, une attitude ambivalente envers le système scolaire français : d'une part, ils estiment que l'école peut préparer à une meilleure insertion socioprofessionnelle, mais,

d'autre part, ils pensent qu'elle risque de creuser le fossé entre eux et leurs enfants en raison du contenu qu'elle livre et des valeurs qu'elle transmet. Cette relation ambiguë avec l'institution, combinée à la rareté – sinon l'absence – des réussites scolaires dans l'entourage, va marquer le plus souvent le sens qu'attribue la famille à la scolarité des garçons et des filles.

Pour les personnes de ce groupe, l'école est alors généralement réduite à une structure qui prépare à un métier, et le rapport avec celle-ci est instrumental, pragmatique : étant donné le peu d'emplois accessibles sans diplôme, le père exhorte ses fils à obtenir le plus rapidement possible une qualification professionnelle leur permettant d'intégrer la vie active (on verra que l'objectif de la scolarisation, concernant les filles, est différent bien qu'on lui fasse jouer un même rôle d'outil social). L'essentiel pour ce type de famille consiste à rechercher les garanties d'un emploi stable : le type de diplôme importe peu, pourvu qu'il offre un débouché sûr.

A la maison, les parents portent une certaine attention à la scolarité de leurs enfants. Cependant, ces parents n'apportent guère à l'élève d'aide liée aux savoirs scolaires et aux devoirs ; ceci est dû, d'une part, à leur méconnaissance du français écrit, et, d'autre part, à l'instrumentalisation de l'école qui les conduit à reléguer à l'arrière-plan le savoir en lui-même. La connaissance pour le plaisir est absente des communications familiales quotidiennes. Ces familles n'accordent aucune importance aux apports de l'école en matière d'ouverture d'esprit, de culture générale ou d'épanouissement relationnel. Ainsi, exemple, une mère supportera mal de voir sa fille en train de lire un roman ou un magazine ; la lecture à l'intérieur du foyer familial est considérée comme un gâchis, une perte de temps.

Cette attitude familiale illustre une conception de l'école partagée avec les familles autochtones de milieu modeste. Gilly a montré, dans son étude sur les rapports développés par les familles « défavorisées » avec le système d'enseignement, que celles-ci « attendaient de l'école qu'elle assure clairement et rapidement sa fonction de sélection vers les différents types de filières, et qu'elles reprenaient à leur compte l'idéologie du don

*pour expliquer les difficultés scolaires des enfants de leur propre milieu »*⁷¹. Dans ce type de famille, on repère une forte orientation vers les cursus professionnalisant.

Les parents de ce groupe entretiennent une relation distanciée vis-à-vis du corps enseignant ; malgré une certaine vigilance au parcours scolaire de leurs enfants, ils ne participent guère aux réunions proposées par l'école. Il est rare aussi qu'ils prennent l'initiative d'aller voir un instituteur ou un professeur.

Cette attitude de retrait peut recevoir plusieurs explications. Les pères qui, souvent, manient difficilement le français ont peur de montrer cette difficulté, d'être mal appréciés, d'être vus comme des parents qui ne seraient pas en mesure d'assumer leurs responsabilités éducatives. Participer à une rencontre scolaire, c'est être confronté au risque de ne pas y trouver de place, de ne pas être reconnu dans sa différence. Garder des distances avec l'école permet d'éviter l'angoisse engendrée par la relation asymétrique entre un détenteur des signes et du savoir et un père démuné. Nous savons, depuis les travaux de G.H. Mead, que « *les relations interpersonnelles ou inter-groupales renvoient toujours l'individu ou le groupe à une image, une position bien déterminée* »⁷². Un immigré, en intériorisant une image négative de lui-même et de son groupe, peut appréhender qu'une telle interaction – fût-elle très limitée dans le temps – ne le renvoie à son appartenance minoritaire et à l'ensemble des stéréotypes véhiculés sur le groupe auquel il est identifié. En outre, pour certains parents, se rendre à l'école afin de se renseigner sur le niveau de leur enfant ou sur les difficultés qu'il éprouve ravive les sentiments liés à leur propre échec scolaire et la frustration d'avoir quitté précocement le système éducatif.

Souvent, les familles de ce groupe vivent entre elles et manifestent assez peu d'ouverture vers la société française, ce qui renforce cette difficulté à entretenir un

⁷¹ Gilly, M. (1989). *Les représentations sociales dans le champ éducatif*. PUF.

⁷² Mead, G. H. (1963). *L'Esprit, le soi et la société*. PUF.

rapport actif vis-à-vis de l'école. Cependant, il ne faut évidemment pas généraliser de telles conduites. Certains parents de ce groupe suivent correctement le parcours scolaire de leurs enfants, participent aux réunions et se déplacent à l'école pour y rencontrer les enseignants. Cette tâche est souvent accomplie par les mères lorsqu'elles ont elles-mêmes fréquenté l'école, qu'elles ont une certaine facilité d'expression en français et qu'elles ont déjà eu l'occasion d'être en contact avec des administrations. Fréquemment, les enfants ne souhaitent pas la présence de leur père ou de leur mère à l'école, non pas parce qu'ils auraient peur que cette visite révèle aux parents qu'ils ne sont pas studieux, mais essentiellement parce qu'ils ne veulent pas assumer l'image de ces parents devant les « autres » (élèves et enseignants).

Dans cette catégorie de familles, la scolarisation des filles est loin de s'inscrire dans la même perspective que celle de leurs frères. *La fille est « un être à protéger », « un être sans loi »*⁷³ : l'instruire dans l'esprit de sa famille, c'est mieux la préparer à un mariage ; dans la certitude qu'aujourd'hui les garçons maghrébins sollicitent pour se marier de plus en plus de filles qui ont bénéficié d'une bonne éducation scolaire.

Ainsi, les parents estiment que les garçons doivent garantir un emploi stable et un revenu confortable, tandis que le mariage est l'ultime objectif proposé aux filles. La représentation que les parents maghrébins se font de l'avenir tient pour une part dans ces deux mots : le travail et l'honneur.

2.6.2.3 LE MODELE « TOLERANT »

Cette catégorie est constituée de familles où la réussite des enfants a été envisagée en s'appuyant sur le milieu scolaire. Cette démarche traduit une volonté intense de changement, de progrès et d'ascension sociale. A l'origine des succès obtenus se trouve la volonté du migrant d'orienter son avenir, de développer des projets, ce qui l'amène à

⁷³ Wallet, J-W. Nehas, A. Sghiri, M. (1996). *Les perspectives des jeunes issus de l'immigration maghrébine*. L'Harmattan.

exercer des contrôles et des régulations sur les destins individuel et familial. Dans ce groupe, à la différence du précédent, la réussite scolaire est souvent le fait de toute la fratrie ou de la plupart de ses membres.

Quelles sont alors les caractéristiques de ces familles qui – bien que de condition modeste – ont vu le succès de leurs enfants à l'école ? Quels types de rapports tissent-elles avec l'école, la société d'accueil, le pays d'origine ? Quelle forme d'éducation reçoit-on dans ces familles ?

Les pères, pour la plupart, étaient socio-professionnellement bien insérés dans leur pays d'origine : ils y étaient ouvriers – souvent qualifiés –, petits commerçants ou employés de l'administration. Ceci indique que ce n'est pas la fuite de la misère, de l'échec social et de la marginalité économique qui est à la base de leur acte d'émigration mais bien l'existence d'un projet de réussite, de quête de reconnaissance sociale, de transformation de leur vie.

Si l'objectif d'améliorer leur situation économique et sociale est omniprésent dans la décision de quitter le pays, il nous paraît intéressant de préciser que ce motif n'est pas le seul qui a nourri le projet migratoire. Le désir d'ouverture vers d'autres modes de vie, de réalisation des aspirations personnelles est également une dimension de ce projet. La France, dont l'image est forte dans l'imaginaire maghrébin, continue à exercer une attraction sur les individus originaires de ses anciennes colonies. Cette attraction se vérifie sur l'étudiant qui envisage d'y poursuivre des études supérieures, sur l'employé qui y dessine une promotion sociale, sur le malade qui souhaite rapidement s'y faire soigner, sur l'opposant politique qui en sollicite le refuge et la liberté, sur les jeunes qui y cherchent à y satisfaire leurs désirs et y trouver un épanouissement.

Les parents de cette catégorie, qui jouissaient d'une certaine considération sociale et de prérogatives familiales dans le pays d'origine, s'aperçoivent qu'en terre d'émigration cette image s'altère, que sa consistance se détériore. Ils se rendent compte que sur la catégorie « immigrés » sont projetés de multiples stéréotypes et fantasmes : l'étranger, l'autre, est nécessairement analphabète, assisté, son enfant est en échec scolaire fatal, il n'est qu'un délinquant en puissance, « *une menace potentielle pour les biens et les*

personnes »⁷⁴. Pour repousser cette image négative qui leur est imposée, les maghrébins de ce groupe vont multiplier les signes de ressemblance au « favorisé », tout en jetant ou déplaçant ces stigmatisations sur les autres individus d'origine maghrébine. C. Camilleri nomme cette opération identitaire complexe « *l'identité négative déplacée* »⁷⁵.

Cette évacuation de l'image négative va être aussi à la base d'autres stratégies pour mieux s'adapter à la société d'accueil et conserver une conscience de soi valorisante. Pour ce faire, l'individu est appelé à gérer la disparité culturelle que lui imposent les modes de vie modernes. Les immigrés déterminés à « réussir » procèdent le plus souvent à une interprétation de codes culturels de leur pays d'origine. On assiste ainsi à une forme de subjectivation des valeurs. Autrement dit, ils s'autorisent à réexpliquer leur culture d'origine selon leur propre grille de lecture et ils se passent de l'interprétation que peuvent lui donner le groupe ou la communauté. L'individu se substitue au collectif dans la manière de concevoir et d'appliquer le code culturel traditionnel.

Ainsi, ce détachement vis-à-vis de la culture et du groupe communautaire maghrébins va lui permettre d'adopter de nouvelles conduites sociales et culturelles inspirées du modèle occidental. De façon concomitante, il va réserver à ses enfants une éducation souple et structurée, tout en insistant sur l'importance du travail et de l'effort.

Dans ce milieu, l'enfant est amené à s'appropriier les « deux cultures » (pour simplifier) d'une manière qui lui permet – plutôt que de subir un tiraillement – de participer activement et intelligemment aux « deux univers culturels ». On peut évoquer, à titre d'exemple, le fait que ces parents intègrent les fêtes de Noël, du jour de l'an et celles liées aux anniversaires dans leur mode de vie pour que leurs enfants ne se sentent pas différents de leurs camarades français d'origine. Ceci montre l'intérêt que ces familles accordent à l'équilibre psychologique de leurs enfants. Par ailleurs, la réalisation de ces

⁷⁴ Loreyte ,B. (1989). « Français et immigrés : des miroirs ambigus », in Chocs de culture. L'Harmattan, pages 247-270.

⁷⁵ Camilleri, C. Kastarsztein, J. Lipiansky, E. M. Malewska-Peyre, H. Taboada-Leonetti Vasquez, A. (1990). *Les stratégies identitaires*. PUF.

fêtes, qui révèle plus de la culture que de la religion, contribue à l'enracinement de ces derniers dans la société. Ici, l'intégration est vécue positivement ; elle n'est pas ressentie par l'individu comme une extraction de son milieu. Parallèlement, chez les personnes de ce groupe, la religion n'est pas exposée au regard d'autrui : elle est considérée comme étant réservée exclusivement au domaine privé. En outre, elle est exercée avec beaucoup de tolérance.

L'idée maîtresse que l'on peut dégager derrière des propos de ce type est qu'un certain nombre de parents maghrébins, animés par le souhait de voir leurs enfants réussir et s'intégrer, ont le fait le choix de leur « épargner » un héritage culturel, religieux et linguistique considéré comme encombrant voire handicapant dans une société laïque et moderne. Il n'est pas rare que ces parents incitent leurs enfants à apprendre l'allemand, l'anglais ou le latin au détriment de l'arabe, jugé inutile pour leur devenir scolaire et professionnel.

Par ailleurs, ce qui caractérise ces familles sur le plan de la communication est que le français constitue la langue dominante. Dans le cas où le père ou la mère manient avec peine cette langue, la famille a recours à la double autorisation. En effet, les parents autorisent sans gêne, leurs enfants à leur parler en français. Ceux-ci, à leur tour, permettent sans problème à leurs parents de s'adresser à eux en arabe ou en berbère.

Dans ce groupe, il est fréquent de trouver des familles dont tous les enfants ont suivi un cursus scolaire brillant. L'école occupe une place privilégiée dans ce type de famille et c'est l'ensemble des enfants qui bénéficient d'une telle mobilisation. Les parents cultivent chez les enfants l'esprit de progrès, les valeurs de la réussite et la confiance en soi. La majorité des pères de ces familles ont travaillé dans de grandes usines françaises comme ouvrier qualifié.

Toutes ces familles partent ou souhaitent partir des cités HLM pour s'installer dans les quartiers où les familles d'origine étrangère sont en faible nombre. Comme justificatif de leur changement ou souhait de partir, ces parents déclarent qu'ils ont souhaité éviter à leurs enfants « les mauvaises fréquentations qui pourraient déboucher sur l'échec scolaire ou même la délinquance ».

Le suivi scolaire dans ces familles peut être pris en charge soit par la mère, soit par le père, mais très rarement par les deux. C'est généralement celui ou celle qui a bénéficié de la scolarisation la plus prolongée – ce qui souvent va de pair avec une meilleure maîtrise de la langue française et une plus grande ouverture sociale – qui va s'occuper de cet aspect de l'éducation des enfants. La fratrie assume également un rôle important dans le rapport à l'école. En effet, lorsqu'un aîné réussit un parcours brillant, il peut non seulement apporter à ses frères et sœurs une aide aux devoirs et à la compréhension des cours mais aussi représenter un modèle auquel ils ont la possibilité de s'identifier. Ceci contribue, dans une certaine mesure, au succès de l'ensemble de la fratrie. Par ailleurs, même si l'aîné n'a pas suivi d'études très longues, son expérience scolaire sert au reste de la fratrie qui sera avertie des écueils qui ont entravé la réussite du plus âgé.

On note l'existence de rivalités entre familles proches ou voisines qui se traduisent le plus souvent par la concurrence des enfants en matière scolaire. Ainsi, la vengeance, la concurrence, la frustration, la culpabilité peuvent marquer le parcours scolaire de certains jeunes et être déterminantes dans leur réussite ou leur échec.

2.7 LES GRANDES ENQUÊTES NATIONALES SUR LES DESCENDANTS D'IMMIGRÉS EN FRANCE

S'intéresser et analyser de près des données statistiques au sujet des populations immigrées et étrangères, suscite des débats animés, dans une république laïque et fraternelle qui craint de stigmatiser des populations montrer du doigt comme des publics fragilisés. Pourtant, force est de constater qu'une certaine partie de la population est stigmatisée du fait de ses origines et cultures étrangères, et cela est largement relayé par les médias et l'opinion publique.

Deux grandes enquêtes ont explorés en profondeur le parcours des immigrés et de leurs descendants. L'enquête « mobilité géographique et insertion sociale » appelée MGIS, menée et réalisée en 1992 par Michèle Tribalat⁷⁶, est la première grande enquête

⁷⁶ Michèle Tribalat est chercheuse à l'INED (Institut National des Etudes Statistiques) depuis 1976.

nationale traitant des données statistiques sur les situations des immigrés et de leurs enfants en France. Cette enquête avait pour objectif de se focaliser sur les processus d'intégration des immigrés, elle reste une référence sur ces phénomènes, à un moment clef de notre histoire, la seconde partie du 20^{ème} siècle, avec la fin des colonies, les trente glorieuses et le début de la crise sociale et économique engendrant du chômage de masse.

Seize ans plus tard, une seconde enquête du même type, de grande ampleur, est menée par l'Ined et l'Insee. Intitulée « trajectoires et origines », dite « TEO », elle verra donc le jour en 2008 pour décortiquer minutieusement les parcours des immigrés et de leurs descendants notamment sur leur « insertion » dans la société française, les échecs et les réussites de ces deux générations, leurs parcours et expériences, mais également l'épineuse question des discriminations liées aux origines et aux cultures étrangères.

Dans cette partie spécialement consacrée à ces deux grandes enquêtes nationales sur les immigrés et leurs descendants, nous allons aborder les grands résultats mis en avant par les chercheurs de l'Ined et l'Insee. L'enquête MGIS de 1992 demeure une référence du 20^{ème} sur les questions et notions de « première et seconde générations », elle mérite que nous y revenions un peu plus en détail. Quant à l'enquête TEO de 2008, elle s'était faite remarquée et avait fait « du bruit », elle reste, incontestablement aujourd'hui, une référence pour de nombreux travaux, articles et thèses traitant ce sujet. L'objectif de TEO étant de « *retracer le parcours des migrants et de leurs descendants dans leurs multiples dimensions : géographique, résidentielle, familiale, éducative, professionnelle, religieuse, civique, sans oublier les réseaux de relations, les activités culturelles et, en outre, les perceptions des intéressés sur leurs parcours* »⁷⁷.

⁷⁷ Beauchemin, C. Hamel, C. Simon, P. (2015). *Trajectoires et origines, enquête sur la diversité des populations en France*. Grandes Enquêtes, Editions Ined.

2.7.1 L'ENQUETE « MOBILITE GEOGRAPHIQUE ET INSERTION SOCIALE » (MGIS)

Cette grande enquête nationale a été menée en 1992 par Michèle Tribalat, Chercheuse à l'Institut National d'Etudes Démographiques (INED), suite à près de deux décennies de débats passionnés sur la présence des immigrés et des populations étrangères en France. Cette grande recherche a été initiée par le Haut Conseil à l'Intégration (HCI), chargé par le Premier Ministre de la coordination des statistiques en matière d'immigration et d'intégration. Le Président du HCI de l'époque, Marceau Long, préfaçait l'ouvrage « Faire France » de Michèle Tribalat en ces termes : *« Ainsi, les histoires personnelles, les modes de vie, les liens avec la France, avec le pays d'origine ou celui des parents, les parcours scolaires ou professionnels, les unions matrimoniales, les pratiques religieuses, les attitudes face au service national sont présentés pour les différentes générations selon les origines et le temps passé en France. Il en ressort toute la complexité du processus qui nous interdit de parler d'immigrés comme d'un tout homogène ou de globaliser les comportements, y compris au sein d'une même origine. Les résultats vont souvent à l'encontre des schémas établis. Les liens avec l'origine sont au cœur de la construction de la personnalité ; ils ne peuvent être effacés ni négligés. L'intégration n'implique pas un tel oubli et la France ne l'a jamais demandé. L'intégration est un processus du temps long. »*⁷⁸

Cette recherche d'envergure s'est effectuée auprès de 13000 personnes immigrées et de leurs descendants sur la base du recensement national de 1990, avec le concours de l'Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques (INSEE). Sept pays ou regroupement de pays (représentant 60% de la population immigrée en France) ont été interrogés, pour ce qui nous concerne dans cette thèse le Maroc et l'Algérie (la Tunisie n'en fait pas partie) avec une population âgée de 20 à 59 ans. Pour les descendants d'immigrés, cette enquête n'a permis d'atteindre (pour des raisons techniques pour sélectionner les sondés liés à la base de sondage) que des individus d'origine algérienne de moins de 30 ans. Les enfants de marocains et tunisiens ne sont donc pas représentés

⁷⁸ Tribalat, M. (1995). *Faire France, Une grande enquête sur les immigrés et leurs enfants*. La découverte/Essais.

et ne font pas partie des statistiques et résultats de cette enquête inédite, ce qui ne constitue donc pas des éléments d'analyses globaux sur les descendants de maghrébins.

Sur la question des pratiques religieuses et de la culture arabo-musulmane, l'enquête nous indique que la question de l'appartenance précise à une religion des enquêtés n'a pas pu être validée, pour éviter un refus de la CNIL, même si on sait que les algériens et marocains sont massivement de culture arabo-musulmane et suivent les préceptes de l'islam. « Mobilité géographique et insertion sociale » (MGIS), montre qu'il y a une faible fréquentation des mosquées parmi les immigrés algériens (11%) et une participation encore plus faible pour les femmes du même groupe (6%)⁷⁹. Près de la moitié des immigrés d'Algérie déclarent « ne pas avoir de religion (14%) ou ne pas pratiquer (34%) » (alors que les Marocains sont respectivement à 10% et 26%). Les immigrés Algériens et Marocains sont donc pratiquants musulmans respectivement à 52% et 64%.

D'après MGIS, à la fin de l'année 1992, les descendants d'immigrés maghrébins nés en France sembleraient se détacher de la religion de leurs parents : « *la fréquentation des lieux de culte par les jeunes nés en France de deux parents immigrés est rarissime* », « *la proportion de non-croyants ou de non-pratiquants est très proche de celle observée dans l'ensemble des jeunes du même âge résidant en France* »⁸⁰. Rappelons que cette enquête n'a pu toucher que les descendants d'immigrés Algériens, ces données ne sont donc pas représentatives de la population issue de l'immigration maghrébine mais uniquement d'une population spécifique qu'est la population algérienne avec son histoire, notamment coloniale.

Les jeunes d'origine algérienne semblent se désintéresser de la religion, cependant MGIS montre qu'ils ne délaissent pas pour autant les interdits de l'islam ou encore la pratique du jeûne du mois de ramadan : « *si le désintérêt religieux des jeunes nés en France de deux parents immigrés semble très grand, il touche moins les pratiques du ramadan et les interdits alimentaires : environ les deux tiers déclarent jeûner et ne pas manger de porc et*

⁷⁹ Ces participations sont à mettre en lien avec le nombre de lieux de cultes officielles en France de l'automne 1992 : 8 mosquées, 120 salles permanentes de prières et un peu plus de 1000 locaux aménagés, selon un article du Monde « La France et l'Islam » du 13 Octobre 1994.

⁸⁰ Tribalat, M. (1995). *Faire France, Une grande enquête sur les immigrés et leurs enfants*. La découverte/Essais.

la moitié ne pas boire d'alcool. Sans préjuger des pratiques réelles, ces déclarations affirment plus une fidélité aux origines qu'un intérêt pour la religion ».

En 1992, MGIS notera une réduction de la sociabilité communautaire avec des relations sociales se caractérisant par un grand mélange : *« les relations de voisinage à dominante communautaire occupent une place réduite chez les jeunes d'origine étrangère »*. En effet, seuls 18% des jeunes nés de deux parents venus d'Algérie s'inscrivent dans des relations de voisinage à dominante communautaire, ce phénomène social est en nette régression puisque c'est presque deux fois moins que leurs parents venu de l'étranger. *« L'acculturation que connaissent ces jeunes ne se résout ni à une absorption par le groupe dominant, ni à un repli identitaire, mais emprunte une troisième voie avec la création de communautés non-communautaires adeptes de la culture banlieue »*.

Les familles d'origine algérienne ont une forte aspiration scolaire pour leurs enfants. Ces jeunes font plus d'études que les autres d'origines étrangères (portugais et espagnols par exemple) avec 14% de jeunes de descendants d'immigrés algériens encore scolarisés à 23 ans, comme la moyenne des jeunes français du même âge. L'enquête MGIS apporte une nuance importante à cette tendance en précisant : *« si la durée des études un peu plus longue des garçons d'origine algérienne indique une volonté plus forte des parents de conduire leurs enfants plus loin dans leurs études, elle ne traduit pas forcément une plus grande réussite »*. La fréquence des redoublements de classe des jeunes d'origine algérienne est effectivement supérieure, en 1992, à la moyenne nationale (avec 1,4 classe redoublée pour les descendants d'algériens, contre 1,02 pour la population majoritaire en France en 1990).

Il est important de souligner qu'en 1990, les descendants d'immigrés algériens avaient des parents majoritairement issus du monde rural et illettrés, n'ayant pas connu pour la plupart l'école et une instruction scolaire de base, contrairement à la population majoritaire : *« les immigrés qui viennent d'un monde rural souffrant d'une mauvaise couverture scolaire et qui sont devenus ouvriers de l'industrie française ne sont guère comparables aux ouvriers français pères des jeunes d'aujourd'hui, qui ont subi la sélection du système scolaire, mais qui, au moins, ont tous été scolarisés. Les familles immigrés vivent donc, en accéléré, un processus d'habitude plus progressif », « l'équivalence des performances des jeunes d'origine algérienne de père ouvrier à celles des jeunes hommes*

français de même catégorie sociale pourrait même s'interpréter comme une supériorité, compte tenu du handicap lié à l'illettrisme plus grand de leur parents, et notamment de la mère »⁸¹. Rappelons que les études du ministère de l'Education Nationale de l'époque, montrait l'importance « du bagage scolaire de la mère dans la réussite scolaire de l'enfant »⁸².

2.7.2 L'ENQUETE « TRAJECTOIRES ET ORIGINES » (TEO)

L'enquête « TEO » n'est pas arrivé par hasard sur les bureaux des chercheurs de l'INED et l'INSEE, elle a été pensée et commandée par les pouvoirs publics dans un contexte sociétal tendu et compliqué, comme nous avons pu le voir dans la première partie de cette recherche. En effet, l'enquête « trajectoires et origines » voit sa commande se construire dans un discours du Premier Ministre de la République⁸³, le 3 décembre 2003 à l'occasion du 20^{ème} anniversaire de la « Marche pour l'égalité », ce dernier fera cette déclaration : « *pour nous permettre de bien comprendre les réussites et les échecs, nous manquons d'éléments quantitatifs : nous avons besoin d'une grande enquête statistique et sociologique sur la question de l'intégration et de l'égalité, parce qu'il n'y a rien de complet aujourd'hui. Je demande donc au Haut Conseil à l'Intégration, à l'INED, à l'INSEE et au Ministère des Affaires Sociales de me proposer une méthode ambitieuse pour une étude qui fera le bilan de l'intégration en France depuis 20 ans, et qui utilisera toutes les ressources permises par la loi de 1978 sur la protection de la vie privée* ».

D'autres enquêtes, proches des thématiques de TEO, ont été menées sur les populations issues de l'immigration mais elles traitaient des problématiques spécifiques pour des populations restreintes, comme par exemple *Enquête The Integration of European*

⁸¹ Tribalat, M. (1995). *Faire France, Une grande enquête sur les immigrés et leurs enfants*. La découverte/Essais.

⁸² Vallet, L.A. Caille, J-P. (1996). « Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français. Une étude d'ensemble ». In : *les dossiers d'éducation et formations*, n°67, avril.

⁸³ Jean-Pierre Raffarin, Premier Ministre de 2002 à 2005 dans le gouvernement du Président Jacques Chirac.

Second Generations appelée « TIES »⁸⁴. TIES a été menée dans huit pays d'Europe, dont la France, et s'est intéressé aux parcours scolaires et professionnels des descendants d'immigrés turcs, marocains et ex-yougoslaves.

L'enquête TEO a réalisée près de 21800 entretiens dont 8200 auprès de natifs descendants d'immigrés, qui est la population qui nous intéresse dans cette recherche. Cette vaste enquête est extrêmement riche en données sur la situation des descendants d'immigrés, notamment maghrébins. De nombreuses thématiques sont abordées, et je fais le choix dans cette thèse de n'aborder qu'un certain nombre de points en lien avec mon objet de recherche et qui me paraissent pertinents. Je vais donc m'intéresser entre autres aux thèmes suivants : la langue d'origine, la scolarité, la profession des parents, l'habitat, la socialisation ou encore la religion.

2.7.2.1 SCOLARITE DES ENFANTS D'IMMIGRES

Concernant la scolarité des descendants d'immigrés maghrébins, le premier constat de l'enquête est que les filles réussissent mieux que les garçons, elles sont généralement plus diplômées que ces derniers. L'écart est très important entre les filles et les garçons pour l'obtention du baccalauréat, les jeunes femmes l'obtiennent beaucoup plus souvent que leurs pairs masculins.

On note que les sorties du système scolaire sans diplôme sont très élevées pour les descendants maghrébins et représentent 19% de cette population interviewée. Ces constats de la recherche TEO doivent être analysés aux regards des différences sociales entre le groupe d'origine ouvrière dont sont issus les descendants d'immigrés et la population majoritaire. Ainsi les descendants d'immigrés appartiennent à des familles ouvrières à 65% contre 41% pour la population majoritaire. Les pères ouvriers représentent un peu plus de 70% des descendants d'immigrés du Maghreb.

⁸⁴ INED, second semestre 2007

Après le collège, tous les élèves, descendants d'immigrés ou non, vont au lycée, c'est la norme. On notera l'arrêt précoce de la scolarité pour les fils d'immigrés venus d'Algérie avec 9% contre 3% de la population majoritaire.

Les descendants d'immigrés ont moins été orientés vers les filières générales que les jeunes de la population majoritaire, avec une nuance pour les filles d'origines étrangères qui obtiennent des orientations comparable au groupe majoritaire avec 46% (sauf pour l'Afrique sahélien 35% et la Turquie 27%).

Le taux d'accès à l'enseignement supérieur est proche du groupe majoritaire pour les descendants du Maroc/Tunisie avec 50% et un peu moins pour l'Algérie avec 41% (la population majoritaire affichant un taux de 53%).

L'orientation scolaire est mal vécue par 14% des descendants d'immigrés, ils disent « avoir été moins bien traités »⁸⁵ lors des décisions d'orientation. Ce sentiment d'injustice à l'égard de l'orientation est encore plus marqué chez les descendants d'immigrés originaires du Maroc/Tunisie avec 23% et Algérie avec 20%. Les stratégies de choix des établissements scolaires sont moins présentes chez les descendants d'immigrés maghrébins avec 21% pour l'Algérie et 24% pour les Maroc/Tunisie, en comparaison à la population majoritaire qui affiche 30%.

Près de 75% des enfants de la population majoritaire sont aidés par leurs mères pour faire les devoirs, les descendants d'immigrés maghrébins se démarquent par l'absence d'aide maternelle, en effet ils sont seulement 37 % de nord-africains à déclarer bénéficier de cette aide. L'absence d'aide de la mère est palliée par l'aide des membres de la fratrie, « *le rôle de la fratrie dans le soutien scolaire est remarquable dans les familles d'Afrique du nord* »⁸⁶. Le recours à des cours gratuit de soutien scolaire est également très développé, cela représente environ 32% des familles marocaines et tunisiennes, alors que les jeunes de la population majoritaire ne sont qu'à peine 10% à en bénéficier.

⁸⁵ Trajectoires et origines, documents de travail 168, premiers résultats, Octobre 2010, chapitre 6 page 52

⁸⁶ Les trajectoires du primaire au supérieur, Chapitre 6, Enquête TEO, 2008.

Concernant la religion, sur les plus de 8000 descendants d'immigrés interviewés, plus des trois-quarts déclarent avoir une religion, en comparaison à la population majoritaire où 45% se déclarent agnostiques ou athées. Les descendants d'immigrés maghrébins sont très attachés à la religion, 73% pour l'Algérie et 77% pour les Maroc/Tunisie (avec un taux de 81% pour les femmes de ce groupe de descendants maghrébins Maroc/Tunisie). La religion est transmise en partie par les parents dans le cadre d'une socialisation religieuse.

Lagrange évoque la dimension de l'héritage pour évoquer la pratique et la religiosité des descendants d'immigrés : « *on peut suggérer que les attitudes religieuses se forment à la fois par socialisation au sein des groupes primaires – famille, quartier, groupe de pairs – c'est la dimension héritage* »⁸⁷. Il explique que les pratiques des jeunes générations issues de l'immigration ne se situent pas vraiment dans le champ du religieux, ni dans celui du politique, ni dans celui du rejet ou de l'adhésion totale des valeurs du pays d'accueil de leurs parents immigrés, mais sont à l'intersection de ces différents domaines, avec une place forte donnée aux sources d'informations. Il distingue bien trois aspects du religieux : l'affiliation, la croyance et les pratiques.

Selon l'enquête TEO, 85% des descendants d'immigrés maghrébins ont un père pratiquant la religion musulmane. L'islam domine en terme de transmission de capital culturel religieux transmis par le père. Selon Lagrange, « *on observe entre 1992 et 2008 une progression nette des prescriptions religieuses chez les immigrés des deux sexes originaires du Maghreb* ».

Ce sont les descendants dont les parents sont venus d'Algérie qui note une forte élévation de l'affirmation religieuse, que l'on peut analyser à la lumière des facteurs du siècle passé qui ont poussés ces derniers à une affirmation de l'identité religieuse. Les

⁸⁷ Lagrange, H. (2013). « Pratique religieuse et religiosité parmi les immigrés et les descendants d'immigrés du Maghreb, d'Afrique sub-saharienne et de Turquie en France ». In : *Notes & Documents, OSC, Sciences Po/CNRS*.

jeunes descendants d'immigrés maghrébins sont très attachés au respect des interdits alimentaires avec un taux de près de 90%, on notera également une augmentation de 20% du port des signes religieux chez les jeunes comme chez les plus âgées.

Lagrange tente de faire un parallèle entre diplôme et religiosité : « *En France, l'école publique a été particulièrement impliquée dans le déclin de la religiosité et a contribué à discréditer cette idée créationniste. Or de manière surprenante, l'effet de la variable diplôme sur la religiosité individuelle des descendants d'immigrés est très faible. Certes dans quelques groupes, les immigrés et les descendants d'immigrés les plus diplômés ont tendance à être moins religieux que les non-diplômés, mais cela ne se vérifie pas parmi les maghrébins* ».

Les jeunes membres de la seconde génération semblent s'affirmer en se démarquant de leurs parents venus du « bled » et peu religieux, avec une forte identification à l'islam en général malgré une socialisation en France, ils ne s'identifient pas aux attitudes parentales.

Le regain de religiosité des jeunes issus des pays du Maghreb, selon Lagrange, serait à la fois le produit de plusieurs facteurs dont la socialisation et une réponse à ce qu'ils subissent, notamment pour les jeunes issus des cités.

Pour ces jeunes descendants d'immigrés, épanouissement individuel (notamment spirituel) n'est pas incompatible avec une réussite scolaire et sociale, on peut donc s'accomplir dans un pays du nord, tout en ayant une identité distincte. « *L'histoire enseigne que la proscription des croyances induit chez leurs dépositaires un maintien, parfois un renforcement, des identités spécifiques* »⁸⁸.

2.7.2.3 LA PROFESSION DES IMMIGRES

Les catégories socioprofessionnelles sont bien spécifiques chez les parents de descendants d'immigrés maghrébins. Nous avons vu plus que les pères étaient

⁸⁸ Lagrange cite pour exemple, l'Empire Romain après Constantin, le culte des divinités domestiques et les sacrifices se perpétuèrent longtemps.

majoritairement des ouvriers, nous constatons que seule une mère sur trois travaillait lorsque l'enquêté descendant interviewé avait 15 ans et seule une sur dix avait déjà travaillé. Elles sont majoritairement restées au foyer pour élever des grandes familles de 5 à 7 enfants (Maroc, Algérie, Tunisie) contre à peine 4 enfants dans les familles des pays du sud de l'Europe (Espagne, Portugal, Italie). Près de 70% de ces mères maghrébines n'avaient aucun diplôme. Les mères qui travaillaient étaient soit employées (55%) soit ouvrières (23%). Très peu d'entre elles, tout comme les pères, étaient cadres, à peine 11%.

2.7.2.4 HABITAT ET REPRESENTATIONS DES IMMIGRES

L'habitat des immigrés et de leurs descendants fait souvent l'objet de fausses représentations, ces derniers sont vu par l'ensemble de la population comme des personnes ne quittant pas leurs quartiers d'origines et se replient sur eux-mêmes. On parle de ghettoïsation ou encore de communautarisme lorsque l'on évoque une certaine population adhérant à la religion musulmane. Trajectoires et Origines nous révèle qu' « *en l'espace de cinq ans, entre 2003 et 2008, 55% des immigrés de l'enquête TEO et 57% de leurs descendants avaient déménagé. Ces mobilités résidentielles s'avèrent, en moyenne, plus élevées que celle de la population majoritaire (41%)* »⁸⁹.

2.7.2.5 LA SOCIALISATION DES DESCENDANTS

La socialisation des descendants d'immigrés maghrébins est également un objet d'étude qui mérite une attention particulière. Il s'agit là, d'essayer de mesurer les cercles sociaux et les relations avec des sujets ne partageant pas la même culture voir la même religion, en sachant que la majeure partie des descendants de maghrébins adhèrent à l'islam ou à la culture arabo-musulmane. TEO s'est intéressé à « l'homophilie » des relations amicales notamment aux caractéristiques liées à l'origine (ethnique), la religion, le niveau d'études ou au sexe. Selon l'étude, l'homophilie ethnique est moins

⁸⁹ L'habitat des immigrés et des descendants, Chapitre 16, Enquête TEO 2008.

marquée chez les musulmans que chez les catholiques et que les musulmans et les catholiques ont une probabilité significativement plus élevée d'avoir un réseau amical homophile sur l'origine que les personnes sans religion : « *la diversité sociale, ethnique et religieuse des cercles de relation des musulmans invalide les représentations médiatiques d'une communauté repliée sur elle-même. Par comparaison avec les catholiques et les athées, leurs amis sont plus fréquemment choisis en dehors de la communauté d'orientation religieuse. En revanche la ségrégation sexuée du cercle amical est beaucoup plus prononcée chez les musulmans que pour les autres religions. Elle concerne plus les immigrés du Maghreb ou de Turquie que ceux d'Afrique Subsaharienne et elle est plus élevée parmi les jeunes de la seconde génération* »⁹⁰.

2.7.2.6 LES HERITAGES CULTURELS

L'héritage culturel à travers la langue d'origine des parents et la place du français sont essentiels et intéressants à étudier dans la construction identitaire des descendants de maghrébins. « *L'utilisation exclusive de langues étrangères par leurs parents n'est déclarée que par une minorité de descendants, c'est le cas de 19% des descendants ayant deux parents immigrés du Maroc et Tunisie* », « *les descendants de deux parents immigrés sont très nombreux à avoir reçu le français en même temps qu'une autre langue : ils sont majoritaires parmi les descendants d'immigrés... d'Algérie (72%), du Maroc ou de Tunisie (70%)* »⁹¹.

L'arabe écrit et parlé permet de mesurer le bagage culturel des descendants de maghrébins. L'arabe et le français étant les deux langues officielles utilisées dans les pays du Maghreb, TEO nous indique que « *68% des descendants de deux immigrés nés en Algérie ayant reçu l'arabe déclarent bien le parler, dont 15% le maîtrisent à l'écrit* »⁹². Les descendants d'immigrés du Maghreb sont donc très peu nombreux à maîtriser l'arabe

⁹⁰ La religiosité des immigrés et de leurs descendants, Chapitre 19, Enquête TEO, 2008.

⁹¹ Les pratiques linguistiques dans l'immigration en France, Chapitre 4, Enquête TEO, 2008.

⁹² Les pratiques linguistiques dans l'immigration en France, Chapitre 4, Enquête TEO, 2008.

écrit, qui est l'arabe littéraire assez éloigné des trois dialectes (marocain, algérien et tunisien).

SYNTHESE 2

Cet état de la recherche, non-exhaustif, dans différents champs théoriques allant de l'enfant au sein de la famille et l'école, en abordant le capital culturel, les familles maghrébines jusqu'aux grandes enquêtes statistiques sur les immigrés et leurs descendants nous permet d'avoir un aperçu des grandes caractéristiques du public ciblé dans cette thèse, à savoir les descendants d'immigrés maghrébins et leurs environnements sociaux.

Comme tout individu, les enfants d'immigrés évoluent au sein de leur famille dans le cadre de la socialisation primaire, où se forge leur habitus en fonction des interactions sociales dont ils bénéficient de la naissance jusqu'à ce qu'ils quittent le domicile parental. La famille joue donc un rôle essentiel dans la construction de l'individu, être social, qui va également se construire à travers d'autres interactions sociales fortes en dehors de ses proches et du milieu familial. C'est à l'école, seconde institution éducative et sociale, où l'enfant passe la majeure partie de son temps, que se forge l'individu dans le cadre de la socialisation scolaire, différente de la socialisation familiale. Ces deux institutions que sont la famille et l'école jouent un rôle important dans le devenir social et scolaire de tout individu.

Toutes les familles sont différentes et ces dernières influent sur le devenir social de leurs enfants. Dans les années 1960-1970 les théories de Bourdieu nous démontrent une forte corrélation entre les catégories socio-professionnelles des parents et le devenir scolaire des étudiants. Les familles modestes issues des classes populaires ou défavorisées, ayant un faible niveau d'études et occupant des postes d'ouvriers ont généralement des enfants ne poursuivant pas d'études supérieures ou sont en difficultés scolaires, qu'ils soient d'origine étrangère (immigrés ou descendants) ou non. Les familles jouent un rôle

essentiel sur le devenir des individus, mais tout ne se joue pas que dans la famille et à l'école, l'individu dans son parcours personnel peut être amené à interagir avec d'autres individus et d'autres milieux ouvrant d'autres perspectives et modifiant le rapport aux deux grands espaces sociaux que sont l'environnement familial et l'environnement scolaire. D'autres milieux et mondes existent en dehors de ces environnements, dans une société en mouvement avec des individus et des institutions qui évoluent avec le temps.

Plus tard, fin des années 1980, Zeroulou démontre que malgré un niveau scolaire peu élevé ou inexistant les familles maghrébines en France, plus précisément algériennes, sont à priori éloignées de l'école et de la culture scolaire, développent une stratégie de mobilisation familiale autour du projet scolaire de l'enfant en lien avec le projet migratoire des parents. Zeroulou en 1988, nous fait découvrir ses travaux sur la réussite scolaire alors que de nombreux jeunes issues de l'immigration maghrébine échouent en masse et sont stigmatisés par l'opinion française, dans un contexte social tendu dans les banlieues que j'ai décrit dans la première partie de cette thèse. Le concept de mobilisation familiale, près de trois décennies après la soutenance de doctorat de Zeroulou et la publication de ses articles, est toujours d'actualité pour les familles immigrés modestes et issues majoritairement des classes populaires.

Quelques années plus tard après les travaux de Zeroulou, c'est au tour de Tribalat de présenter ses résultats de recherches sur les descendants d'immigrés maghrébins dans une grande enquête nationale menée en 1992. Ces travaux de recherches n'ont pu être menés que sur des descendants d'immigrés algériens âgés de 20 à 30 ans, ils ne sont pas pour moi représentatifs de la population maghrébine puisque les marocains et les tunisiens n'y sont pas représentés. Les algériens et leurs descendants représentent la population la plus marquée par l'histoire coloniale française, cette enquête n'a donc pas permis d'atteindre les objectifs ambitieux de mieux connaître les familles maghrébines, notamment les descendants de maghrébins, dans un contexte sociétale de se dégradant de plus en plus depuis la fin des trente glorieuses (1975), plus précisément depuis les premiers débordements dans les quartiers en 1979 avec tous les évènements qui s'en suivirent en à peine une décennie.

Dans cette partie de littérature où j'ai essayé d'apporter des éléments de compréhension concernant la famille maghrébine et de son fonctionnement face à la société et notamment l'école, les éclairages étayés des chercheurs sur l'état des lieux des descendants de maghrébins sont très attendus et regarder de près, dans un contexte social qui ne cesse de se tendre avec les étrangers, les maghrébins. L'enquête « Trajectoires et Origines », appelée TEO, vient à pic pour les chercheurs qui souhaitent mettre la focale sur les français dit de « seconde génération », appellation quelque peu dérangeante scientifiquement car cette appellation n'est pas utilisé pour d'autres populations étrangères, notamment originaires d'Europe, d'Asie et d'autres parties du globe. Cette grande enquête nationale menée en 2008, m'a permis de mieux cerner les caractéristiques de la population « descendants d'immigrés maghrébins » que j'étudie.

TEO, grande enquête nationale, arrive en 2008 soit 16 années après l'enquête « Mobilisation Géographique et Insertion Sociale » appelée MGIS. Les écarts de résultats entre ces deux grandes enquêtes sont très importants et plutôt surprenants notamment sur les rapports à la culture d'origine et la religion des descendants d'immigrés maghrébins. Tribalat, en 1992, met en avant et publie que « *la proportion de non-croyants ou de non-pratiquants est très proche de celle observée dans l'ensemble des jeunes du même âge résidant en France* ». Près de 20 ans après, Lagrange, dans l'enquête TEO, indique qu'« *on observe entre 1992 et 2008 une progression nette des prescriptions religieuses des deux sexes originaires du Maghreb* ». Les années 1990 et 2000 semblent donc être les années de constat du retour vers les traditions maghrébines arabo-musulmanes des descendants d'immigrés maghrébins, cependant on peut s'interroger sur ce retour aussi rapide des traditions culturelles et cultuelles.

Comparer les enquêtes TEO et MGIS, m'a également permis de percevoir des similitudes notamment sur la socialisation des jeunes d'origine maghrébine. En 1992, Tribalat note que seuls 18% des jeunes nés de deux parents venus d'Algérie s'inscrivent dans des relations de voisinage à dominante communautaire, « *l'acculturation que connaissent ces jeunes ne se résout ni à une absorption par le groupe dominant, ni à un repli identitaire mais emprunte une troisième voie ...* ». Le fantasme de l'imaginaire collectif français du communautarisme n'est pas une réalité d'après cette chercheuse. Pour Lagrange, partant du fait que les maghrébins sont majoritairement musulmans en adhérant à l'islam ou à la culture arabo-musulmane, selon son étude « *l'homophilie*

ethnique est moins marquée chez les musulmans que chez les catholiques », « la diversité sociale, ethnique et religieuse des cercles de relation des musulmans invalide les représentations médiatiques d'une communauté repliée sur elle-même... leurs amis sont plus fréquemment choisis en dehors de la communauté d'orientation religieuse ». Les jeunes descendants maghrébins du 21^{ème} siècle seraient donc ouverts aux autres et ne resteraient pas qu'entre eux (qu'entre maghrébins et musulmans).

Cette partie théorique permet de dresser un premier constat qui sera fort probablement perceptible dans mon enquête : les caractéristiques du public « descendants de maghrébins » a fortement évolué entre les années 1980 et 2000. Les premiers descendants d'immigrés des 1960, 1970 et 1980 ne sont pas ceux nés dans les années 1990 et plus, la société a changée et le public a évolué. Tout comme les familles et parents immigrés maghrébins, les parents immigrés des années 1960-1970 étaient pour la majorité des paysans illettrés alors que les parents immigrés de la fin des années 1980 et à partir des années 1990 ont pour la plupart connu l'école dans leurs pays d'origine même s'ils n'ont pas fait de longues études.

L'idée de ma recherche est donc d'établir une photographie à un moment précis, dans les années 2010, des particularités du public « descendants d'immigrés maghrébins ». Je vais pouvoir observer si la littérature actuelle est en phase avec la réalité du public et des phénomènes observés. Les représentations et les idées-reçues sur la population observée mérite une approche qualitative pour aborder les discours et les parcours de ces jeunes au centre des débats politiques et médiatiques.

3 DEMARCHE ET METHODOLOGIE DE RECHERCHE

3.1 PROBLEMATIQUE

Longtemps les chercheurs en sciences humaines et sociales et notamment en sciences de l'éducation, ont souligné l'échec scolaire important des jeunes issus de l'immigration maghrébine. Ces jeunes, de parents maghrébins nés pour la plupart dans leur pays d'origine (on appellera ici maghrébins les immigrés venant du Maghreb c'est à dire Maroc, Algérie et Tunisie), souffrent apparemment, d'après certains spécialistes de l'éducation, de conditions défavorables à leur réussite scolaire : les parents sont illettrés, les revenus familiaux sont faibles, les conditions de vie quotidienne sont peu favorables à l'épanouissement de l'enfant..., le concept d'handicap socio-culturel est alors mis en avant.

On constate alors qu'il y a une forte corrélation entre certains indicateurs sociaux et le devenir scolaire. Les chercheurs ont mis en évidence la corrélation la plus forte : c'est celle qu'il y a entre le quotient intellectuel de la mère et le devenir scolaire de l'enfant, réussite ou échec. Les niveaux scolaires des parents et leurs diplômes sont en effet les premiers indicateurs en termes d'échec ou de réussite scolaire. L'enfant hérite d'une certaine culture parentale, et nous sommes bien conscient qu'un fils de journaliste (catégorie cadre supérieur et profession libérale intellectuelle) et un fils d'ouvrier (métier plutôt manuel) n'hériteront pas des mêmes « bagages culturels ».

Les théories de « la reproduction » et des « héritiers » s'appliquent, certes, à une grande partie des individus en fonction des catégories socio-professionnelles (CSP) du père ou de leurs parents et de leur environnement social (parents, famille, quartier, voisins...). L'enfant est en effet très sensible à l'environnement dont il fait partie et c'est à partir de celui-ci qu'il se construit.

Heureusement, les théories de Bourdieu et de Passeron ne s'appliquent pas à tous car chaque individu est unique et les trajectoires individuelles sont des histoires singulières. Eloignons nous de cette idée du système dans lequel nous vivons qui nous impose de penser que « le fils d'ouvrier maghrébin finira ouvrier comme son père ou

encore que celui-ci ne peut accéder à un niveau scolaire supérieur voire intégrer une grande école».

On remarque que des élèves évoluant dans des conditions scolaires difficiles, voire non-favorables à la réussite, parviennent à se dégager de la masse en échec. A quoi cela est-il dû ? A une volonté de l'élève de « s'en sortir » ? A une famille qui pousse l'enfant pour ne pas qu'il finisse ouvrier comme son père ? A la vue de telles réussites scolaires de la part d'enfants maghrébins dont les parents maîtrisent peu ou mal la langue et la culture française, il est vrai qu'une multitude d'interrogations nous viennent à l'esprit.

Si nous focalisons notre regard sur ces familles maghrébines, il en résulte certaines interrogations : Quels types d'éducation et de savoir ces parents peuvent-ils transmettre à leurs enfants ? Comment parviennent-ils à motiver leurs enfants à la poursuite d'études alors que pour la plupart des parents ils n'ont jamais été à l'école en France ? Quelles stratégies les familles (parents et enfants) mettent-elles en place pour mettre ce dernier dans une logique de réussite scolaire ? Quels rapports les parents ou les familles tissent-ils avec les établissements scolaires et le corps enseignant ? Et les interrogations sont nombreuses lorsque l'on se centre sur l'individu : quels espaces de socialisation le jeune fréquente-t-il ?

Notre problématique dans cette recherche est la suivante : mettre en lumière ce phénomène social qu'est la réussite scolaire des lycéens d'origine maghrébine. Posons-nous la question plus directement, qu'est ce qui fait qu'un élève issu de l'immigration réussit scolairement (au lycée c'est à dire en seconde, première et terminale), alors que d'autres échouent, quittent le système scolaire ou sont orientés vers des filières professionnelles dans le but de les insérer rapidement dans la vie active ? Dans quels milieux évoluent ces élèves ? Avec qui et quoi sont-ils en interaction ?

De plus, il faut savoir que ces élèves sont issus de milieux dits « modestes ou défavorisés », ils appartiennent à des familles populaires, habitent presque tous des cités dites « HLM ». Les parents de ces élèves maghrébins vivent pour la plupart de revenus faibles, sont peu instruits et logent dans les banlieues des grandes agglomérations comme Paris.

A partir des conditions de vie citées ci-dessus, il est étonnant de constater qu'un enfant puisse obtenir des résultats satisfaisants à l'école. Comment un élève peut-il se concentrer sur ses tâches scolaires alors qu'a priori il n'a pas les conditions matérielles et psychologiques pour s'épanouir intellectuellement ? L'élève ne peut se concentrer sur ses devoirs que s'il acquiert une certaine stabilité, la trouverait-il au sein de sa famille ? Ailleurs ? Sur qui et quoi s'appuie le jeune descendant de maghrébins réussissant au lycée ?

Force est de constater, qu'un bon nombre de lycéens maghrébins issus de l'immigration, réussissent scolairement. On ne parle pas assez de ces « exemples » qui, à mon avis, méritent toute notre attention. Il est vrai qu'aujourd'hui on parle beaucoup d'échec scolaire de cette population dite « défavorisée socio-culturellement ». Cette population dite « maghrébine » (en réalité française) fait partie intégrante du paysage scolaire français, nous ne pouvons l'ignorer, c'est pour cela que beaucoup de travaux ont été effectués dans le but de mieux connaître ce public qui dit-on « a du mal à s'intégrer ». Quelles sont les représentations scolaires des familles et des lycéens maghrébins en situation de réussite ? Quelle(s) éducation(s) ces familles donnent-elles ? Quelles sont les valeurs transmises au sein de ces familles ? Quelle est la place de l'élève instruit dans ces familles ? Ces familles sont-elles ouvertes au monde extérieur ? Quelles éducations/formations/apprentissages de ces jeunes en dehors de la famille et l'école ?

La question centrale de ma recherche sera : Quelles sont les caractéristiques du lycéen, de parents immigrés maghrébins, qui réussit scolairement ? Seuls les entretiens et les observations auprès des jeunes nous permettront de répondre à une telle interrogation. Les parents (au moins un des deux) des jeunes interviewés, sont tous nés au Maghreb (en Afrique du nord, c'est-à-dire au Maroc, en Algérie ou en Tunisie), puis sont venus en France alors qu'ils étaient jeunes adultes. Les parents de ces familles, pour la plupart jusque dans les années 1990, ont peu ou n'ont pas été à l'école dans leurs pays d'origine, ils maîtrisent peu le français écrit et s'expriment plus ou moins bien à l'oral. Toutes ces familles sont issues de milieux modestes et habitent en majorité des quartiers populaires de la banlieue parisienne. Nous tenterons à travers une méthode qualitative de traitements des données, d'observer de plus près les environnements (« les mondes ») dans lesquels évolue le jeune lycéen d'origine maghrébine en situation

de réussite scolaire. Quel est son rapport aux cultures, à la langue d'origine de ses parents, à l'arabe, la religion et tout ce qui l'entoure au quotidien ?

3.2 POSITIONNEMENT DU CHERCHEUR ET OBJET DE RECHERCHE

3.2.1 SENSIBILITE DU CHERCHEUR

Près de deux décennies d'intervention sociale auprès des jeunes issues des quartiers ne m'ont pas laissé indifférent. La question du devenir scolaire et sociale de la population issue de l'immigration maghrébine m'a toujours interrogé. L'accompagnement de ce public m'a permis de découvrir en surface des phénomènes sociaux qui méritaient d'être approfondi, interrogé et regardé de plus près dans l'intérêt de la communauté scientifique des sciences humaines et sociales, notamment en sciences de l'éducation.

Les jeunes des quartiers populaires et issus de l'immigration maghrébine ont fortement évolués dans une société en pleine mutation. Des vagues successives d'immigrés maghrébins et des successions d'époques et de contextes socioéconomiques ont défilés sous nos yeux ces dernières années. J'ai toujours regardé ces phénomènes sur le terrain en étant proches des jeunes et des familles maghrébines. La famille maghrébine et le/la jeune des années 1980/90 n'a absolument rien à voir avec ce que nous observons aujourd'hui au 21^{ème} siècle.

D'une posture « d'intervenant de terrain », je suis passé à une posture de « chercheur de terrain », voulant comprendre les mécanismes et les phénomènes sociaux, dans une société française qui s'interroge sur la capacité d'une partie de la population à « s'intégrer comme les autres ». J'ai toujours apprécié « faire du terrain » pour analyser les situations sociales et tenter de les résoudre. Dans cette recherche, j'ai tiré le meilleur du terrain dans un but scientifique, « *car faire du terrain, c'est avoir envie de se colleter avec les faits, de discuter avec les enquêtés, de mieux comprendre les individus et les*

processus sociaux. Sans cette soif de découvrir, sans cette envie de savoir, presque d'en découdre, le terrain devient une formalité, un exercice scolaire, plat, sans intérêt »⁹³.

Le terrain est source de savoirs et il est essentiel de bien se préparer et de se questionner objectivement sur notre rapport au sujet étudié. En effet, un sujet n'est jamais étudié par hasard, il est le fruit de questionnements personnels souvent en lien avec son histoire personnelle. Questionnements personnels et intérêts scientifiques peuvent faire bon ménage à condition que les fondamentaux de l'approche scientifique d'une thèse de doctorat soient respectés, avec une méthodologie et une approche du terrain.

3.2.2 IMPLICATION PERSONNELLE

Né en 1976 en France (à Argenteuil), je suis issu d'une famille immigrée maghrébine. Comme beaucoup d'immigrés maghrébins arrivés dans les années 1960 et 1970, mes parents n'ont pas fait d'études, étaient issus du milieu paysan et n'ont jamais connu les bancs de l'école au Maghreb, ces derniers sont arrivés en France et les autorités de l'époque se souciaient peu de l'apprentissage de la langue française de ces immigrés venus du Maroc, d'Algérie et Tunisie, pays francophones et anciennes colonies. La priorité pour la France durant les trente glorieuses était la reconstruction du pays et le développement économique.

J'ai grandi dans un quartier populaire de la banlieue parisienne et j'ai été, comme beaucoup d'autres jeunes issus de l'immigration, confrontés aux défis sociaux et sociétaux que la France traverse depuis plusieurs décennies. Troisième enfant d'une fratrie de cinq, jeune adulte je me suis vite intéressé aux enjeux des quartiers populaires et des populations issues de l'immigration maghrébine.

⁹³ Beaud, S. Weber, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain*. La Découverte.

Face aux constats d'échec scolaire, d'orientation en enseignement professionnel et au peu de jeunes bacheliers et étudiants universitaires des jeunes de issues de l'immigration maghrébine des années 1980 et 1990, j'ai été personnellement interpellé par ce phénomène social. J'ai moi-même obtenu difficilement le baccalauréat après un premier échec, et j'étais à l'époque l'un des rares à avoir obtenu ce diplôme sur mon quartier d'enfance et le premier de ma fratrie à l'obtenir (mes deux grands frères n'ayant pas atteint ce niveau d'études). Les étudiants universitaires de mon quartier étaient peu nombreux et les membres de ma famille élargie eux aussi étaient également peu nombreux à avoir obtenus le baccalauréat et engagés des études supérieures.

Partant de mon expérience personnelle et de « mon histoire de fils d'immigré maghrébin », je m'interroge fortement sur ce public et en fait un objet de recherche scientifique allant bien au-delà de mon parcours singulier et de mon histoire personnelle. Les questions que je me pose sont aussi les questions que se pose la société : *« les questions que vous aurez envie de poser à la société sont aussi des questions que vous vous posez à vous-même : les étudiants des années 1970, de l'après-68, qui partageaient l'humeur anti-institutionnelle de leur temps, voulaient étudier les prisons, les hôpitaux psychiatriques, les usines, les ouvriers, les femmes, les mouvements politiques tandis que ceux d'aujourd'hui, dans une tout autre conjoncture sociale et idéologique, sont intéressés par d'autres sujets comme la religion, le sida, la famille et, pour les plus politisés d'entre eux, les immigrés, les banlieues, etc. »*⁹⁴.

3.3 DEMARCHE EPISTEMOLOGIQUE :

3.3.1 APPROCHE MACROSOCIOLOGIQUE ET MICROSOCIOLOGIQUE

La recherche que j'ai menée m'a amené à m'interroger sur les dimensions macrosociologique et microsociologique des phénomènes sociaux observés auprès de la population étudiée : les jeunes issues de l'immigration maghrébine en situation de

⁹⁴ Beaud, S. Weber, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain*. La Découverte.

réussite scolaire. Observer les structures et les individus, les phénomènes sociaux et les interactions qui en découlent, est la posture épistémologique adoptée dans mon travail de thèse.

Dans ce doctorat, je vais étudier les particularités du public à deux niveaux : « *l'une, globalisante, permet d'envisager les grandes tendances et déterminations de l'ordre social ; l'autre, localisée, permet de décrire les stratégies des acteurs ou les tactiques des institutions sur des sites précis, dans le cadre de l'ordre de l'interaction* »⁹⁵.

Etudier les histoires singulières, les parcours individuels et à la fois « les effets des structures » est l'objectif de ce travail de chercheur. L'individu évolue dans des espaces sociaux et est en lien avec des institutions comme la famille, l'école, mais également des milieux comme le quartier d'habitation ou encore d'autres espaces sociaux comme celui du sport ou d'une association. Avoir une analyse à la lumière de ces deux ordres (ordre social et ordre de l'interaction) « *renvoient à des échelles et à des paradigmes différents, voire antagonistes, qui peuvent donner lieu à l'opposition d'une série de termes, en apparence incompatibles, comme « macro et micro », « global et local », « super-structure et infrastructure », « grands récits et petits récits* »⁹⁶.

L'ordre social et l'ordre de l'interaction. Voilà deux concepts, ici réunis, qui méritent d'être développé et un peu plus explicité car « *Pas de recherche sans questionnement. Pas de questionnement rigoureux sans appareil conceptuel, sans « outils idées », sans réflexion théorique et donc sans une bonne connaissance des différentes approches, des différentes interprétations théoriques qui ont déjà été produites et une réflexion critique sur celle-ci* »⁹⁷.

⁹⁵ Callu, E. Jurnand, J-P. Vulbeau, A. (2005). *La place des jeunes dans la cité, Tome 2, Espaces de rue, espaces de parole*. L'Harmattan.

⁹⁶ *Ibid.*

⁹⁷ Beaud, M. (1985). *L'art de la thèse*. La Découverte.

3.3.2 L'ORDRE SOCIAL ET L'ORDRE DE L'INTERACTION

Erving Goffman nous propose « un mélange » des approches de l'ordre social et celle de l'ordre de l'interaction, un entre-deux dont les frontières ne sont pas fixées, un « *mixte original entre structuralisme et interactionnisme* »⁹⁸. L'auteur nous propose l'expression de « couplage flou » qui nous permet d'envisager une sorte de troisième espace qui nous permettrait de lier les deux ordres ou moins les articuler, voire faire des ponts.

Cette notion de « couplage flou » révèle une démarche épistémologique inédite et originale à mon sens. En effet, une situation peut être normée dans le cadre de l'ordre social, mais n'implique pas pour autant la reproduction sociale de pratiques à l'identique pour tous les individus. Chacun d'entre nous réagit différemment dans un environnement social déterminé, un salarié ne réagit pas de la même face à une situation, tout comme un élève ou un enfant n'évolue de la même façon à l'école ou dans sa famille : l'individu interagit donc sur son milieu et les institutions, il ne répond pas forcément aux attentes et modifie les structures, « *l'individu qui déçoit certaines attentes peut l'emporter et amener les autres à accepter les nouveaux termes qu'il pose et la nouvelle définition de la situation qu'ils impliquent. Les enfants qui grandissent au sein d'une famille sont constamment engagés dans ce processus : ils négocient constamment l'octroi de nouveaux privilèges qui ne tardent pas à être considérés comme leur dû* »⁹⁹.

Cette approche simultanée du macrosociologique et du microsociologique à travers ce concept Goffmanien de « couplage flou » me convient d'un point de vue conceptuel puisque l'ordre social influe sur l'ordre de l'interaction et qu'inversement l'ordre de l'interaction peut tout à fait avoir des répercussions sur l'ordre social comme nous l'avons vu avec la citation ci-dessus. Je vais m'efforcer d'aborder le terrain d'enquête en

⁹⁸ Cefai, D. Perreau, L. (2012). *Erving Goffman et l'ordre de l'interaction*. CURAPP-ESS/CEMS-IMM.

⁹⁹ Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*, tome 2 « Les relations en public », Minit.

tendant « *d'analyser la situation à celle de rassemblements sociaux et d'occasions sociales* »¹⁰⁰ dans l'interprétation du discours des interviewés.

L'analyse des textes de Goffman et notamment la notion de couplage flou ont été étudiés et repris par de nombreux auteurs comme Yves Winkin. Ce dernier reprend les différentes œuvres de Goffman, notamment « *l'ordre social et l'interaction* » de 1953 et « *l'ordre de l'interaction* » de 1982¹⁰¹. Pour Goffman, l'ordre de l'interaction fût la conclusion de sa thèse de doctorat mais également le titre de sa dernière intervention écrite, il défendait l'idée que chaque action est normée, mais peut être unique et authentique, loin d'une reproduction mécanique, standard.

3.4 LE CHOIX D'UNE APPROCHE QUALITATIVE

Ma fonction d'intervenant social bénévole et professionnel a fait que j'ai rencontré un certain nombre de jeunes et de familles, leurs parcours et leurs histoires m'ont toujours fascinés tant les destins étaient différents, singuliers, parfois opposés. Après avoir côtoyés tant de richesse humaine et de données sociales, il m'était difficile de concevoir une enquête quantitative avec plus de cents sujets sur des thématiques qui ne laisseraient pas ces derniers s'exprimer librement. Je voulais entendre le discours de ces jeunes qui réussissent, j'ai donc opté pour une méthode d'analyse qualitative des données recueillis auprès des enquêtés, à travers des interviews individuels.

J'ai souhaité m'aventurer dans une recherche qualitative où le discours des sujets serait mis en avant, plutôt que de récupérer des questionnaires avec des dizaines et des dizaines de questions qui seraient analysées à la lumière de la littérature et d'autres recherches quantitatives. En explorant le discours des jeunes, j'avais une forte

¹⁰⁰ Cefaï, D. Perreau, L. (2012). *Erving Goffman et l'ordre de l'interaction*. CURAPP-ESS/CEMS-IMM.

¹⁰¹ Goffman, E. (1988). *Les moments et les hommes, textes recueillis et présentés par Yves Winkin*. Seuil.

probabilité de découvrir des données nouvelles peu explorées, avec ma méthode et ma façon de voir les concepts et le terrain. Je veux sortir un peu de l'ordinaire avec une approche spécifique et un style particulier, sortir des sentiers battus traditionnels, Montesquieu en faisait référence en ces termes : *«Les gens d'esprit se font des routes particulières : ils ont des chemins cachés, nouveaux ; ils marchent là où personne n'a encore été. Le monde est nouveau. »*.

L'objectif de ma recherche est donc de rendre visible et compréhensible des phénomènes sociaux en privilégiant une approche approfondie d'un petit nombre de situations individuelles plutôt qu'une grande étude étendue auprès de nombreux sujets mais moins approfondie. La méthode qualitative est tout aussi rigoureuse que la méthode quantitative, sauf qu'elles traitent toutes deux des données de façons différentes : *« Chacune a ses formes de rigueur, c'est-à-dire ses formes spécifiques de validation ou de plausibilisation des données produites. Mais la rigueur de l'enquête n'est pas chiffrable, à la différence de la rigueur de l'enquête par questionnaire, qui l'est en partie »*¹⁰².

Je vais donc construire avec rigueur un outil d'analyse qualitatif me permettant d'exploiter au mieux les données récoltées sur le terrain auprès du public. Je me dois donc à présent d'exposer le terrain de recherche, le public et mes choix méthodologiques ainsi que mes outils d'analyses des données.

3.5 LE TERRAIN DE RECHERCHE

3.5.1 CONTEXTE DE LA RECHERCHE

J'ai fait le choix de la proximité géographique et de la connaissance fine du terrain. En effet, j'interviens de façon bénévole et professionnelle sur ma commune d'habitation depuis l'obtention du baccalauréat. Mes différentes casquettes de président

¹⁰² De Sardan, J-P O. 1995. « La politique du terrain », Enquête.

d'association, d'élu local et d'intervenant social font que j'entre facilement en relation avec les jeunes et les familles qui m'ont repéré comme « ressource socioéducative » sur un territoire dont je connais bien le fonctionnement. La ville de Franconville dans le département du Val d'Oise (95) a donc été pour moi un terrain de recherche potentiel avec un public plus ou moins accessible.

Traitant les questions de la jeunesse dans le cadre de la protection de l'enfance, ma fonction de professionnel du social m'a également permis de repérer des terrains de recherche potentiels et des publics susceptibles de répondre à une commande scientifique doctorale. Plusieurs communes des Hauts-de-Seine (92) sont des viviers de publics forts intéressants et la possibilité m'était donnée de pouvoir me rendre sur les territoires pour approcher le public « jeune » en situation de réussite issue de l'immigration maghrébine.

Je suis parti au début de mes enquêtes de terrain, sur un questionnaire auprès de plus de 100 lycéens de deux départements (Val d'Oise et Hauts-de-Seine), mon idée première était de récolter des informations sur des lycéens descendants d'immigrés maghrébins, qu'ils soient en situation de réussite ou d'échec scolaire, pour comparer les profils de ceux qui réussissent à ceux qui échouent. J'ai finalement abandonné cette idée de comparaison car se mélangeaient lycéens de filières générales et lycéens de filières professionnelles, et qu'une orientation en filière professionnelle n'était pas forcément synonyme d'échec scolaire, ce qui était mon postulat de départ comme critère de réussite ou d'échec de cette population.

Ces questionnaires diffusés auprès de plus de 110 lycéens m'ont tout de même permis de repérer des lycéens ayant intégrés des filières générales, avec des profils intéressants. L'ambition de ma recherche était de pouvoir interviewer les familles et les jeunes en situation de réussite scolaire à leurs domiciles, afin de récolter un maximum de données qualitatives qui seraient par la suite analysé finement. La réalité et la dureté des enquêtes de terrain m'ont a rappelé à la raison et j'ai dû revoir mes prétentions à la baisse : au départ je voulais interviewer les parents et les jeunes, mais malheureusement et malgré de nombreuses relances sur le terrain, je n'ai pu entrer en relation et au domicile que de trois familles issues de l'immigration maghrébine pour interviewer un des deux parents et le jeune en situation de réussite. Pragmatisme oblige, afin de

continuer mon enquête de terrain, je décide de n'interviewer que les jeunes pour ensuite analyser leurs discours.

3.5.2 CHOIX D'UN PUBLIC

J'ai donc fait le choix de mener une étude qualitative auprès de lycéens en situation de réussite scolaire. Je n'ai pas fait le choix de mener une étude comparative avec des jeunes en échec scolaire issus de l'immigration, ni de faire une étude comparative avec des lycéens issus de la population dite « majoritaire ».

J'ai fait le choix d'étudier uniquement les situations de réussite scolaire des lycéens descendants d'immigrés maghrébins, inscrits en lycée général. J'ai dû définir mon propre critère de réussite scolaire du public, ce choix est personnel et arbitraire de ma part. Dans cette enquête, ne seront donc interviewés que les jeunes inscrits en lycée général (seconde, première et terminale), n'ayant jamais redoublé et ayant au moins un des deux parents né au Maghreb.

Le choix du public n'est pas un hasard, il est le fruit de la littérature exposée dans les parties contexte sociétal et état de la recherche de cette thèse de doctorat. Les descendants d'immigrés maghrébins ne sont pas tous en échec scolaire, ni orientés vers des filières professionnelles et ni en décalages avec l'institution scolaire et la société française de façon générale. Les cas de réussite scolaire du public ciblé par mon enquête existent, ils méritent d'être étudiés et connus de la communauté scientifique, c'est une réalité sociale.

Accéder au lycée général est pour moi un critère de réussite scolaire important, il marque la capacité du jeune et de la famille d'avoir franchi une étape importante de l'orientation scolaire, de ne pas être orienté vers une filière professionnelle (souvent par défaut) et se projeter dans une filière générale en vue de décrocher le baccalauréat général et ensuite d'accéder aux études supérieures. Rappelons qu'en France la filière professionnelle et notamment le lycée professionnel ne bénéficient pas d'une image positive, ces derniers renvoient à un travail manuel peu valorisé.

Le fait que le lycéen soit scolarisé en filière générale sans avoir vécu de redoublement est également pour moi un critère de réussite important. Il marque un profil de jeune et de famille qui mérite d'être questionné. Derrière ces « non-redoublements », il y a fort probablement un individu avec une histoire singulière, des projets scolaires et sociaux, des attentes et des ambitions fortes que l'on retrouve généralement chez les descendants d'immigrés.

3.6 LE TERRAIN CHOISI ET L'APPROCHE DU PUBLIC

Afin d'aborder de façon efficace le terrain et pouvoir mener des entretiens auprès du public retenu pour ma recherche, je réfléchis au mode opératoire : comment entrer en contact avec le public lycéen visé, les mettre en confiance et organiser des entretiens individuels. Pour ne pas m'éparpiller sur plusieurs territoires géographiques qui me demanderait beaucoup de temps, j'ai fait le choix de cibler un seul lieu d'enquête, potentiellement accessible, l'idée étant de pouvoir toucher directement des lycéens sur leurs lieux de vie au quotidien, échanger avec eux, expliquer ma démarche de recherche et obtenir leur adhésion à cette dernière.

Après réflexion, je décide de prendre comme porte d'entrée et de terrain de recherche un lycée général pour toucher le public lycéen, cela répondait à ma première question d'accéder de façon sûre au terrain et au profil recherché. Je suis donc décidé de rentrer en contact via un lycée public avec des lycéens descendants d'immigrés maghrébins. A présent, je me suis posé la question de comment interpeller le public : à la sortie de l'établissement ? en contactant le proviseur du lycée ? en faisant fonctionner le bouche à oreille ? Il fallait absolument que je développe une stratégie pour mener à bien mon enquête.

Après mûres réflexions, j'ai décidé de rentrer en contact avec le lycée général que j'ai fréquenté et où j'ai obtenu mon baccalauréat sur ma commune. J'ai donc décidé d'interviewer uniquement les lycéens du profil recherché sur la commune de Franconville (Val d'Oise 95) au Lycée général et polyvalent Jean Monnet. Ce choix de ce lycée s'est vite imposé à ma personne car : je connais des enseignants et la CPE qui y

exercent toujours, certains lycéens me connaissent car je suis issu de la commune et de la région, d'autres élèves ont bénéficiés de l'accompagnement scolaire de mon association de quartier étant plus jeunes. Tous les ingrédients étaient présents pour pouvoir avoir accès au terrain et au public avec toutes les chances de mon côté d'obtenir l'adhésion et la confiance des interviewés pour des entretiens individuels. D'autant plus que l'enquête que je vais mener est censé mettre en avant la réussite de ces élèves ce qui est plutôt valorisant pour le public et l'établissement, loin des représentations sociales et des stigmates étiquetés dans le dos des descendants d'immigrés maghrébins.

Afin de m'assurer d'avoir l'accord de pouvoir mener une enquête dans le cadre de ma thèse de doctorat, je me suis présenté auprès de mon ancienne conseillère principale d'éducation (CPE) pour lui présenter ma démarche. Cette dernière a été ravie de découvrir ma démarche de chercheur et a été convaincu de mon projet de recherche. Grace à son appui j'ai obtenu l'autorisation de la proviseure pour mener mon enquête dans l'enceinte du lycée. C'est donc officiellement en tant que doctorant en sciences de l'éducation et ancien élève du lycée que je suis autorisé à avoir accès à l'établissement.

Ayant obtenu l'autorisation de rentrer dans le lycée pour « accéder » à mon public et le sensibiliser à ma question de recherche, je me suis rendu régulièrement dans l'établissement pour l'approcher et lui expliquer ma démarche. Au bout de quelques jours, je suis vite repérer dans l'établissement car j'erre dans les couloirs pour rencontrer les jeunes et commencer à établir une liste de contacts en vue d'organiser de futurs entretiens. De nombreux lycéens, descendants d'immigrés maghrébins ou non, m'ont repérés et font le passer le message que je mène une recherche sur la réussite scolaire.

Ayant obtenu la sympathie et la confiance des lycéens et du personnel éducatif, j'arrive à obtenir le principe d'adhérer à une interview par un certain de nombre de jeunes. Le public est rassuré par ma présence et fortement sensible à mon sujet de recherche car je suis connu sur la ville pour mon investissement sur les questions socioéducatives, le personnel du lycée est au courant de ma démarche et l'encourage, et que cela se passe en toute sécurité à l'intérieur de l'établissement aux vues de tous et dans une ambiance bon enfant.

Ayant pour objectif de mener au moins 20 entretiens individuels auprès du public, avec une parfaite parité femme/homme, j'ai la chance d'avoir sous la main le public visé par l'enquête, disponible et partant pour témoigner de leurs vies de jeunes lycéens en situation de réussite. Le public étant présent au quotidien dans les murs de l'établissement, je demande aux responsables du lycée de me mettre à disposition une salle pour pouvoir recevoir les jeunes et mener des entretiens.

Mon travail de proximité sur le terrain auprès des jeunes aboutit à l'organisation d'une semaine entièrement dédiée à recevoir le public dans le cadre de rendez-vous individuels pour des entretiens. Je vais donc durant cinq jours, recevoir, dans les murs du lycée, 10 lycéennes et 10 lycéens pour échanger sur leurs situations individuelles.

3.7 LE RECUEIL DE DONNEES

3.7.1 L'ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF

La confiance étant établi avec le public, ayant gagné la sympathie des lycéens et des personnels, il fallait que j'adopte une posture à la fois sérieuse de chercheur pour être crédible auprès des enquêtés, mais je devais également être assez souple et pédagogue pour mettre à l'aise l'interviewé et pouvoir échanger avec lui.

Chaque lycéen pouvait choisir un créneau, du lundi au vendredi, pour venir s'entretenir avec moi dans la salle mise à ma disposition dans le cadre de l'enquête. Afin que l'entretien ne tourne pas à l'interrogatoire et que la parole puisse se libérer, j'ai opté pour l'entretien semi-directif pour que notre échange se transforme en une « *discussion instructive pour les deux parties* »¹⁰³. Je dois mettre à l'aise l'interviewé pour qu'il puisse parler sans retenue et sans qu'il ait l'impression qu'il y a de bonnes ou de mauvaises réponses.

¹⁰³ Beaud, S. Weber, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain*. La Découverte.

Je vais aborder les entretiens en ayant quelques notes sous les yeux avec les grandes thématiques que je souhaite traiter, l'interviewé pourra alors s'exprimer sans limite de temps pour apporter des précisions ou des informations sur une thématique (par exemple, le jeune peut parler de l'histoire scolaire de son père si il la connaît lorsqu'il répondra à la question sur le niveau scolaire des parents). L'idée de l'entretien semi-directif est de pouvoir balayer un certain nombre de sujets, sans ordre précis et pouvoir revenir sur un point pour le compléter si nécessaire.

Mon entretien semi-directif s'appuiera sur l'établissement d'un questionnaire interrogeant l'interviewé avec questions précises, l'objectif étant que si l'entretien ne suffit pas pour obtenir un minimum de données (personne peu bavarde par exemple) il sera complété par des demandes de précisions. Cette technique permet d'éviter l'entretien du type « interrogatoire », trop direct, qui peut freiner l'interviewé dans sa volonté de s'exprimer, le braquer : « *il s'agit d'amener l'enquêté à coopérer* »¹⁰⁴.

3.7.2 LE GUIDE D'ENTRETIEN

Ma démarche a donc été d'établir un guide d'entretien précis pour m'assurer de récolter des informations sur les interviewés. Ne voulant pas « questionner de front » mon public, j'ai opté pour un échange de l'ordre de l'informel pour rassurer les lycéens et ne pas les impressionner. Guide d'entretien et entretien semi-directif sont les outils utilisés, sans questionnaire même si ce dernier peut apporter une pertinence des résultats différent : « *la différence fondamentale entre l'entretien semi-directif et le questionnaire se situe dans les façons de procéder au double mouvement de conservation/élimination. Dans l'entretien, c'est surtout la personne interrogée qui est maitresse de ce choix alors que, dans le questionnaire, l'individu qui répond le fait dans un cadre fixé à l'avance par le spécialiste. L'entretien a d'abord pour fonction de reconstruire le sens subjectif, le sens vécu des comportements des acteurs sociaux ; le questionnaire a pour ambition première de saisir le*

¹⁰⁴ Blanchet, A. Gotman, A. (2011). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien*, Armand Colin.

sens objectif des conduites en les croisant avec des indicateurs des déterminants sociaux »¹⁰⁵.

J'ai élaboré un guide d'entretien permettant d'obtenir des informations sur l'identité du jeune, ses caractéristiques familiales, sa scolarité, son environnement et ses conditions de vie de façon générale (voir questionnaire en annexe). J'ai mis sur pied un guide d'entretien avec 41 informations à récolter me permettant de constituer une masse de matériaux objectives qui seraient « des riches compléments de données » des entretiens semi-directifs.

Lors des entretiens, plusieurs thématiques sont abordées avec l'interviewé, en même temps que ce dernier s'exprime sur sa personne et son parcours je complète le guide d'entretien à la main avec les informations qu'il me fournit. J'effectue donc une prise de note synthétique en cochant et notant de petites informations. Afin de ne pas faire répéter l'interviewé et l'interrompre lorsqu'il s'exprime, j'ai enregistré les interviews à l'aide d'un dictaphone pour ne rien perdre des expressions et discours tirés des entretiens individuels : « *le magnétophone vous évite la prise de notes toujours fébrile lorsque vous cherchez désespérément à suivre tous les propos de votre interlocuteur* », « *seul l'enregistrement vous permettra de capter dans son intégralité et dans toutes les dimensions la parole de l'interviewé* »¹⁰⁶.

Tirés du guide d'entretien, des questions ouvertes et relances sur des sujets précis sont adressées à l'enquêté afin d'obtenir des informations complémentaires et plus de précisions : « *lors de la rédaction d'un questionnaire, le mieux est d'adopter un compromis entre questions ouvertes et questions fermées* »¹⁰⁷. Certaines questions du guide d'entretien ne peuvent trouver de réponses auprès des interviewés, alors il faut relancer l'interview avec des phrases courtes en demandant des explications, approfondissements afin d'éclairer le chercheur sur un point qui l'intéresse particulièrement.

¹⁰⁵ De Singly, F. (2010). *L'enquête et ses méthodes. Le questionnaire*, Armand Colin.

¹⁰⁶ Beaud, S. Weber, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain*. La Découverte.

¹⁰⁷ De Singly, F. (2010). *L'enquête et ses méthodes. Le questionnaire*, Armand Colin.

3.8 L'ANALYSE DES DONNEES

3.8.1 ANALYSE DU DISCOURS DES JEUNES

« *Transcrire, c'est déjà interpréter* »¹⁰⁸, alors dès la fin du dernier entretien individuel, j'ai effectué la retranscription des 20 interviews, ce qui m'a permis d'obtenir une masse de matériaux de recherche et d'intérioriser les discours de ces 20 lycéens en situation de réussite. Face à cette quantité d'informations, riche en données sociales, qui m'ont de nombreuses heures de retranscription, une écoute attentive et des esquisses de croisements de données entre les individus, l'heure à l'interprétation des données puisque la phase de recueil de données sur le terrain est dépassée.

Après avoir menés les entretiens et les avoir retranscrits l'un après les autres, j'ai souhaité analysé la situation individuelle, le vécu, le parcours de chaque lycéen(ne). Les histoires des individus sont singulières et ne ressemblent pas, même si en lien avec les littérature et la recherche scientifique, je pourrais établir des parcours similaires, des trajectoires qui se ressemblent, des caractéristiques et des phénomènes sociaux dans les discours de ces jeunes descendants d'immigrés maghrébins.

Je vais procéder donc dans un premier à l'analyse du discours des jeunes, entretien par entretien, à l'aide des enregistrements audios retranscrits mais également en ayant comme support les réponses des questionnaires sources de d'informations précises et précieuses, apportant une dimension plus objective recherchée dans le couple entretien-questionnaire que j'ai mis en place. Une grande partie de ma thèse de doctorat est consacrée à l'analyse pour chaque jeune du discours recueilli lors des entretiens, ce sont des tableaux de jeunes uniques, qui donnent à voir des particularités du public ciblé par ma recherche.

¹⁰⁸ Beaud, S. Weber, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain*. La Découverte.

La partie « tableaux de jeunes » présentée dans le grand chapitre qui va suivre, dresse les portraits de jeunes lycéens en situation de réussite scolaire. Il est également intéressant de dégager de ces 20 entretiens, les grandes caractéristiques sociales de ce public mais également les phénomènes sociaux isolés. Pour cela, j'ai dû réfléchir à comment traiter autant de données à travers une approche originale qui mettrait les remontées issues du terrain, à la lumière d'une approche qualitative et sans pour autant venir confirmer ou infirmer des hypothèses tirées de grandes recherches et de la littérature.

Mes recherches préalables au traitement des données et à l'enquête et à ses méthodes m'ont amenés à m'intéresser et à me rapprocher des travaux de l'École de Chicago des années 1950, car « *l'entretien se trouve par ailleurs en congruence avec l'essor de la grounded theory selon laquelle la théorie se génère et se développe à travers le processus même de collecte de données* »¹⁰⁹. L'analyse par théorie ancrée est la donc la méthode d'analyse qualitative que j'ai choisi pour analyser et traiter l'ensemble de mes données afin d'en faire émerger des phénomènes sociaux.

3.8.2 ANALYSE PAR THEORISATION ANCRÉE

Ma problématique m'oriente vers une méthode d'analyse qualitative de mes données, puisque j'essaie de comprendre un fait social en posant une question large, « qui et quoi font le quotidien de ces lycéens descendants d'immigrés en situation de réussite scolaire au lycée général ? », un phénomène social qui ne nécessite pas forcément la vérification d'hypothèses formulées au préalable, en d'autres termes ne s'inscrivant pas dans une démarche hypothético-déductive.

J'opte pour l'approche inductive tirée de la « *Grounded theory* »¹¹⁰, méthode employée dans les sciences humaines et sociales mais également dans les sciences de la nature.

¹⁰⁹ Blanchet, A. Gotman, A. (2011). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien*, Armand Colin.

¹¹⁰ Glaser, B.G. Strauss, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago, IL : Aldine.

C'est en posant une question large sur la façon dont les patients meurent à l'hôpital, que Glaser et Strauss en 1967 ont formalisé cette méthode inductive pour découvrir de nouveaux phénomènes sociaux qui n'auraient pu être découverts avec une approche classique tirée de la méthode déductive qui applique un cadre théorique aux données.

La méthodologie de la théorisation ancrée (MTE) est encore critiquée dans le monde de la recherche scientifique car elle s'intéresse d'abord aux données. Je vais donc suivre une démarche inductive et en même temps l'articuler avec une démarche proche d'une approche hypothético-déductive. C'est mon sujet qui m'amène à adopter cette double posture, cette double approche : à la fois interroger les phénomènes sociaux à la lumière des travaux existants et faire émerger des phénomènes sociaux nouveaux, peu connus ou à peine explorés.

Adopter la MTE comme approche inductive, c'est assumer une posture épistémologique et la défendre. Loin de moi l'idée de bannir l'approche quantitative ou encore de mépriser l'approche déductive, mais « *il s'agit surtout, en fait, d'un projet épistémologique visant à renverser l'ordre traditionnel de la démarche scientifique. Il s'agit de donner priorité aux données, au terrain, pour ensuite avoir recours aux écrits scientifiques* »¹¹¹. Voilà ma démarche, partir du terrain, récolter des données et faire le lien avec le monde de la science, l'académique.

Le terrain est donc le cadre de références du chercheur que je suis, ce n'est donc pas les écrits scientifiques qui guident en premier lieu ma recherche. Les approches inductives sont aujourd'hui largement légitimées et valorisées, et la MTE s'inscrit également dans des approches interdisciplinaires dans lesquelles je me reconnais et m'inscris dans mes présents travaux. Décloisonner les pratiques scientifiques, conjuguer les méthodes, voir autrement les données et aborder différemment le terrain est ma démarche originale de chercheur.

J'ai fait le choix d'analyser mes données à l'aide de la théorie ancrée. L'objectif de ma recherche n'est pas de découvrir à tous prix une grande théorie mais bien de mettre en lumière un phénomène, même s'il s'agit d'une démarche de théorisation, « *théoriser*

¹¹¹ Luckerhoff, J. Guillemette, F. (2012). *Méthodologie de la théorisation enracinée*. Presses de l'université du Québec.

revient donc à dégager le sens d'un évènement, c'est lier dans un schéma explicatif divers éléments d'une situation, c'est renouveler la compréhension d'un phénomène en le mettant différemment en lumière »¹¹².

Ce qui m'intéresse dans les données recueillies, c'est plus de mettre en évidence des processus sociaux que de présenter un résultat à proprement dit. Dans mon analyse des données, je ne vais pas de façon traditionnelle vérifier des théories pour ensuite les confronter au terrain en les validant ou non, mon travail de recherche sera bien de m'assurer que le ou les « résultats » obtenus, dégagés, sont bien solidement ancrés dans les données empiriques recueillies, d'où le nom de « théorie ancrée » (*Grounded theory*)¹¹³.

L'analyse par théorisation ancrée (APTA) est une méthode d'analyse qualitative qu'il ne faut pas confondre avec l'analyse de contenu. L'APTA est une démarche itérative de théorisation progressive d'un phénomène, elle a pour objectif de tendre vers une conceptualisation à partir de données, dans ma recherche il s'agit de traiter un corpus assez classique des anthropologues, à savoir les retranscriptions des entrevues, avec l'aide de la richesse des informations recueillies grâce au guide d'entretien.

Fidèle à la démarche de la théorie ancrée, j'ai commencé par la première étape appelée « codification » qui consiste à effectuer une lecture attentive des retranscriptions d'entretiens et des questionnaires afin de relever des éléments du corpus qui porte sur l'analyse. Comme le veut la première étape de codification, j'ai qualifié les mots et les expressions repérés en gardant en tête l'objet de ma recherche et ma problématique qui est de comprendre les processus sociaux et les espaces de socialisation du public lycéen ciblé en situation de réussite scolaire.

Après avoir codé (phase de codification) le corpus, je suis donc passé à la seconde étape qui consiste à catégoriser. En effet, grâce au travail minutieux de mes retranscriptions, je n'ai pas eu à analyser aussi finement tous les entretiens puisqu'au bout du huitième

¹¹² Paille, P. (1994). *L'analyse par théorisation ancrée*. In : *Cahiers de recherche sociologique*, n°23, pages 147-181.

¹¹³ Glaser, B. Strauss, A.L. (2010). *La découverte de la théorie ancrée : stratégies pour la recherche qualitative*. Arman Collin.

entretien j'ai pu constater l'émergence de certaines réponses et que des catégories d'importance se sont précisées. En analysant mes derniers entretiens, j'ai vu que des catégories se sont nettement dégagées et se sont confirmées.

La catégorisation, tirée du travail de codification, m'a permis d'analyser à un niveau conceptuel en nommant plus précisément les phénomènes qui se dégagent des données. La catégorie va me permettre de peaufiner l'analyse de phénomènes, dans ma recherche il est question d'univers et d'espaces sociaux. Ma sensibilité théorique de chercheur m'oriente vers une analyse des espaces de socialisation avec une approche des interactions sociales.

3.8.3 ANALYSE AVEC LES METHODES DE LA STATISTIQUE DESCRIPTIVE MULTIDIMENSIONNELLE

La présentation synthétique d'un grand ensemble de données résultant de l'étude de plusieurs caractères quantitatifs ou qualitatifs sur une population n'est pas facile. La statistique multidimensionnelle est aujourd'hui couramment utilisée pour analyser des résultats d'enquêtes et me paraît adapter pour interpréter les données qui seront recueillis grâce au recueil de matériaux par théorisation ancrée.

Les procédés classiques de la statistique descriptive à « une dimension » permettent de résumer l'information recueillie sur chaque caractère (variable) pris isolément¹¹⁴. En revanche, ils ne fournissent aucune méthode visant à décrire l'information globale dont on dispose quand on considère les caractères étudiés dans leur ensemble. Les interrelations entre les caractères et leurs effets sur la structuration de la population risquent alors d'échapper à mon analyse.

L'Analyse en Composantes Principales (ACP) et l'Analyse Factorielle des Correspondances (AFC) ont pour but de révéler ces interrelations entre caractères et de

¹¹⁴ Lebart, L. Morineau, A. Piron, M. (2006). Statistique exploratoire multidimensionnelle : visualisations et inférences en fouille de données, Dunod.

proposer une structure de la population. Un des intérêts majeurs de ces analyses est de fournir une méthode de représentation d'une population décrite par un ensemble de caractères dont les modalités sont quantitatives (mesures continues), pour une ACP, ou qualitatives (pour une AFC).

Le principe de l'analyse factorielle est de réaliser un recodage des données et d'obtenir une simplification de ces dernières par ajustement matriciel. En d'autres termes, il s'agit d'obtenir, dans un tableau plus petit, un résumé de ce qui est contenu dans le tableau initial. L'objectif est de chercher à remplacer un grand nombre de variables par un plus petit nombre de variables explicatives que l'on appelle des facteurs.

La première étape de cette analyse consiste à construire, à partir du tableau de données, un nuage de points. Ce nuage est défini par les distances mutuelles entre les points et la masse affectée à chaque point. Dans le cas de l'AFC, distance et masses se déduisent du tableau initial. Dans le cas plus général de l'ACP, l'utilisateur doit faire des choix.

La deuxième étape consiste à déterminer des sous-espaces sur lesquels on pourra projeter le nuage de points sans trop le déformer. Afin de dégager les principales tendances, on procède à des ajustements linéaires successifs du nuage initial.

Après avoir respecté ces deux étapes, il s'agira de passer à l'interprétation à l'aide des représentations graphiques, appuyées par les tableaux. On essaiera alors de repérer des groupes d'individus, homogènes vis-à-vis de l'ensemble des caractères ; de révéler des différences entre individus ou groupe d'individus, relativement à l'ensemble des caractères ; de mettre en évidence des individus au comportement atypique (toujours vis-à-vis de l'ensemble des caractères), ce comportement étant dû à la présence de données aberrantes ou à d'autres causes qu'il conviendra de déterminer ; de condenser l'information qui permet de décrire la position d'un individu dans l'ensemble de la population.

SYNTHESE 3

Cette partie sur ma démarche méthodologique de chercheur, met en lumière ma posture épistémologique à part entière. J'ai fait le choix d'une démarche de recherche inédite et originale : étudier un public qui est l'objet de discussions, de recherches mais surtout d'idées reçues. Mener une recherche sur un public exposé aux polémiques n'est pas chose facile d'autant plus quand on choisit une approche qualitative et d'analyser les données à l'aide d'une théorie peu utilisée par les chercheurs, la théorie enracinée.

Aborder la question de la réussite scolaire et sociale des descendants d'immigrés maghrébins m'a demandé une approche rigoureuse méthodologique avec deux portes d'entrées d'analyses sociologiques, à la fois macrosociologique et microsociologique. Cette double approche scientifique n'a pu se faire qu'en utilisant les travaux de Goffman, son concept de « couplage flou » associé à une analyse des données par théorisation ancrée, m'a demandé de prendre en compte simultanément les approches structuralistes et interactionnistes.

Partir du postulat de pouvoir conjuguer des méthodes et approches scientifiques qui peuvent paraître incompatibles ou opposées, permet d'avoir une vision large d'un phénomène social et à la fois une vision fine de réalités sociales peu explorées. La force de cette approche méthodologique du sujet de cette thèse est de confronter les approches et les concepts remontés du terrain, à partir de données qualitatives : le discours des jeunes en situation de réussite.

L'analyse individuelle de chaque interview de jeune s'est faite dans le cadre d'un entretien semi-directif afin de mettre à l'aise l'interviewé, cependant la démarche scientifique rigoureuse m'a amené à mettre sur pied un guide d'entretien afin de relever les éléments nécessaires à une analyse dans le cadre d'un doctorat.

Après l'analyse individuelle des discours des jeunes, tous les interviews retranscrits seront analysés à la lumière de la théorisation ancrée, l'idée étant de faire émerger des réalités sociales et des phénomènes sociaux non explorés ou non approfondis. L'idée principale de cette recherche est de « faire parler le terrain », approche différente des

approches classiques des chercheurs qui vont infirmer ou confirmer des théories existantes réinterrogées.

Loin des théories de la reproduction sociale de Bourdieu mais en la gardant tout de même en toile de fond, faire l'hypothèse que l'individu, acteur social, est en capacité et en mesure d'interagir avec les autres individus et les différents espaces sociaux, il ne fait pas que subir l'ordre social, il agit et influe sur ce dernier dans le cadre de l'ordre de l'interaction. Nous verrons dans l'interprétation du discours des interviewés, remontés du terrain, si ce cadre est bousculé et à quel niveau.

L'analyse des données recueillies grâce à la théorisation ancrée interpréter à la lumière de la statistique descriptive multidimensionnelle, va nous permettre de dégager des typologies de la population étudiée et mettre en évidence des caractéristiques propres au public.

4 LE DISCOURS DES INTERVIEWES : « TABLEAUX DE JEUNES »

Cette partie est exclusivement réservée à la présentation individuelle de chaque jeune qui a accepté d'être interviewé. En m'appuyant sur les retranscriptions des entretiens et les données des questionnaires, j'ai pour chaque interviewé établi un portrait le présentant de façon synthétique et faisant ressortir ses thématiques propres et ses particularités qui font de lui un individu qui se distingue des autres. Une seconde partie est consacrée, pour chaque lycéen(ne), à mon analyse de leurs discours, en m'appuyant sur la parole des jeunes. Enfin, une troisième partie met en avant une « carte de socialisation » de chaque jeune, permettant de pouvoir le situer dans son environnement et par rapports à des espaces de socialisation. Les cartes de socialisation individuelle me permettront d'entrevoir une approche globale des espaces de socialisation de ces jeunes lycéens descendants d'immigrés maghrébins, que je présenterais dans une partie dédiée à une analyse globale des données.

4.1 AYOUB : « MON PERE IL AVAIT UN SEUL LIVRE ET IL LE LISAIT 20 FOIS »

4.1.1 UN AINE EQUILIBRE

CARTE D'IDENTITE DU JEUNE

- Sexe : **masculin** (♂) Age : **17 ans**

- Rang dans la fratrie : **1^{er} (aîné)**

- Classe fréquentée : **Terminale**

Spécialité : **économiques et sociales (ES)**

CARTE D'IDENTITE FAMILIALE

- Nombre d'enfants dans la fratrie : **2**

- Profession de la mère : **comptable** Profession du père : **agent de maintenance**

- Niveau scolaire de la mère : **baccalauréat**

- Niveau scolaire du père : **baccalauréat**

- Membre de la fratrie dans l'enseignement supérieur ou titulaire du baccalauréat : **aucun**†

Ayoub est le premier jeune interviewé. De sexe masculin, il est âgé de 17 ans et est scolarisé en Terminale « économiques et sociales » et n'a jamais redoublé. Ce lycéen est né en France en 1994, un an après l'arrivée de sa mère sur le territoire français. Ces deux parents sont d'origine marocaine, ils sont arrivés en France dans les années 1990 et ont acquis la nationalité française il y a 15 ans. Ayoub est l'aîné d'une fratrie de deux enfants, le second étant un garçon. Les deux parents exercent une activité professionnelle à temps plein, le père occupe un poste de technicien dans une municipalité, et la mère occupe un poste de cadre administratif dans une grande enseigne du bricolage français.

Scolarité des parents : Les parents d'Ayoub, ont grandi au sud du Maroc à Agadir et ont arrêté leurs études à l'obtention du baccalauréat. Ils maîtrisent parfaitement la langue française et la langue arabe que ce soit à l'oral ou à l'écrit. Les parents ont une très bonne image de l'école.

Culture et tradition : Les parents sont de confession musulmane, mais ne pratiquent pas la prière au quotidien. Ayoub ne pratique pas la prière. La langue orale parlée dans la famille est le berbère de la région du sud du Maroc autour de Marrakech et Agadir, bien différent de l'arabe dialectal utilisé au niveau national, ou encore de l'arabe littéraire principalement utilisé à l'écrit dans les écoles et les administrations. Au domicile familial, les parents parlent avec leurs enfants le français et le berbère, ils utilisent continuellement les deux langues pour s'exprimer au quotidien.

Scolarité : Ayoub occupe une chambre seul avec un bureau dans la maison individuelle de la famille, acquise récemment. Il est essentiellement encadré par la mère pour ce qui concerne le suivi scolaire au quotidien et déclare discuter souvent avec elle. Il estime avoir un bon niveau scolaire avec 11,5 de moyenne générale, en comparaison à la moyenne de la classe qui est de 9. Ayoub ne reçoit pas d'aide scolaire de ses parents ou de l'extérieur, il lit beaucoup de magazines notamment ceux en lien avec la filière économique et sociale qu'il a choisi.

Organisation hors-temps scolaire : Ayoub ne participe pas à des activités culturelles mais est inscrit à un sport, le basket-ball. Les parents surveillent les sorties hors-temps scolaire. Il ne fréquente pas d'associations culturelles ou communautaires, et n'a jamais bénéficié de cours d'arabe ou de religion.

4.1.2 COACHING PATERNEL ET PERSEVERANCE SCOLAIRE

Un parent mobilisant et motivant

Le père joue la carte de la proximité avec son fils, du « grand frère », de celui qui conseille en bon ami : « *mon père il aime discuter avec moi* ». Il essaye d'éveiller en son fils quelque chose de l'ordre de la curiosité, de « l'émancipation intellectuelle », il l'autorise à penser en parlant avec lui « philosophie » et à rêver en accédant à des domaines qui sont des chasses gardées des hautes sphères avec le thème de l'économie et de la finance : « *mon père aime la philosophie, l'économie* ».

Le père influence énormément Ayoub sur la façon de voir le monde. Il l'oriente vers des sujets politiques pour qu'il puisse être acteur et actif en tant que citoyen : « *Mon père veut que je travaille dans la politique* ». Le père a de fortes ambitions pour qu'il réussisse scolairement. Ce n'est pas anodin que son père veuille qu'il fasse de la politique, il y a une volonté de changement des français « d'origine maghrébine » pour qu'ils soient aux mêmes niveaux que les « autres français ». Ce père poussera son fils pour faire des études utiles à l'évolution de la société française et des citoyens qui la compose, notamment ceux d'origine maghrébine.

Ayoub bénéficie d'un « coaching paternel », le père jouant le rôle de « stimulateur scolaire positif ». Il positive sa relation avec son fils de sorte à ce que ce dernier voit son père comme un ami qui est toujours de bon conseil même dans les moments difficiles. Quant à la mère, elle joue un rôle différent du père, c'est elle qui entretient l'essentiel des relations avec l'institution scolaire et assure le recadrage de son enfant lorsqu'il dévie ou commet des fautes.

Travail autonome et encouragements parentaux :

Ayoub a un niveau scolaire tout à fait correct, mais il reste très modeste même s'il estime « être bon » en comparaison au niveau scolaire de sa classe. Ayoub ne reçoit pas d'aide scolaire à proprement dite, il bénéficie cependant d'un soutien psychologique très fort de la part de ses parents, notamment du père qui semble être omniprésent :

« j'en parle avec mon père, mais il ne m'aide pas forcément, mais je préfère me débrouiller tout seul ».

Il bénéficie donc d'une aide scolaire « indirecte et non-technique » qui se traduit par du « conseil et de l'encouragement » du père qui fait de l'école un sujet central et prioritaire. L'enfant intériorise donc de façon durable que le souci des parents est le devenir scolaire et l'importance que porte les parents à l'école n'est pas négligeable. Dans cette attention forte portée au travail scolaire par les parents, Ayoub ne demande pas d'aide scolaire extérieure à l'école mais investit le champ scolaire en travaillant seul de façon autonome en sachant que ses parents le suivent quotidiennement dans son aventure scolaire.

Les parents d'Ayoub ont choisi de travailler dur pour acquérir une maison, et sortir leurs enfants des influences néfastes du quartier. La volonté des parents à « s'en sortir » et évoluer, invite également Ayoub à se surpasser scolairement et à tendre vers des objectifs scolaires et sociaux ambitieux. Les parents ont voulu augmenter les chances de réussite et d'ascension sociale et scolaire de leurs enfants en quittant les « fameuses cités » supposées stigmatisées et vouées à l'échec tant scolaire que social.

Projection du jeune et transmission de l'héritage migratoire :

Ayoub ne s'interdit pas de se projeter d'aller étudier à l'étranger, de quitter son pays d'origine la France pour aller réussir ailleurs, comme l'on fait ses parents en quittant le Maroc pour mieux vivre en France. Etre le fils d'un migrant, et se permettre de penser que l'on peut migrer comme ses parents pour réussir, devient possible pour ce jeune. Il peut se dire « mes parents l'ont fait, se sont donnés les moyens, pourquoi pas moi ? ». Pour arriver à ses fins scolaires, Ayoub se donne les moyens en se préparant au

mieux à son futur projet : apprentissage de la langue anglaise, lectures fournies sur les sujets qui l'intéressent :

« des magazines sur l'économie : Echo, challenge... des magazines et ouvrages avec l'économie et l'anglais... comme je veux aller aux Etats-Unis trois quatre ans, ça m'intéresse beaucoup... je lis... ».

Contrôle parental et surveillance des sorties :

Les parents sont vigilants quant aux déplacements de leur enfant, sans pour autant chercher à savoir qui il fréquente :

« ils veulent savoir où je vais mais pas les fréquentations... le plus important c'est où je vais ».

C'est un mode de « contrôle parental souple », qui est mis en avant et est basé sur la confiance donnée à l'enfant dans un cadre défini : information donnée par l'enfant aux parents sur l'endroit où il se trouve. Ayoub perçoit donc ce mode de contrôle comme peu pesant, et le fait que les parents ne fassent pas « d'interrogatoire » sur ce qu'il fait, le valorise en personne responsable et mature digne de la confiance qui lui est accordée.

Les parents ont eu peur de « raté l'éducation » de l'aîné, et se concentrent aujourd'hui sur l'éducation du cadet qui est au collège. L'expérience éducative et scolaire des parents avec Ayoub (l'aîné) semble servir à l'éducation du cadet :

« peut-être avant, il s'intéressait pas beaucoup à moi, mais aujourd'hui ils font très attention à mon petit frère pour pas qu'il fasse les mêmes bêtises que moi... car moi j'ai fait beaucoup d'erreurs ».

Transmission du capital culturel migratoire :

Malgré une volonté des parents de vouloir transmettre à leurs enfants la langue écrite d'origine de leur pays d'origine (l'arabe), ces derniers n'en font pas une priorité ni une obsession :

« non, mes parents avaient essayés de m'inscrire avant quand j'étais en primaire, mais ça n'a pas marché, c'était à Louvres mais le prof n'est jamais venu. Donc je n'en ai jamais fait... ».

La priorité semble bien être la langue du pays d'accueil qui sera utilisée tous les jours par leurs enfants et qui sera la clef de la réussite scolaire et sociale (pour ne pas dire professionnelle). Pour autant, les parents d'Ayoub ne délaissent pas leur langue d'origine qui est le berbère marocain.

Ayoub, apparemment dans une logique d'apprentissage dans tous les domaines, n'exclut pas d'apprendre l'arabe dans les années à venir : « *pas maintenant, peut-être plus tard je vais essayer d'apprendre...* ». Pour l'instant il n'en fait pas une priorité, mais il montre bien que c'est la langue d'origine de ses parents et qu'il reste attaché à la culture parentale familiale qu'il connaît peu et voudrait découvrir le moment venu.

Ayoub n'a jamais bénéficié de cours d'éducation religieuse, cela ne l'intéresse pas, et son père lui a transmis sa mauvaise expérience de « l'école coranique » au Maroc où les enfants qui n'apprenaient pas étaient corrigés physiquement :

« Non... Mon père avant on l'avait obligé à aller à l'école coranique... Je sais plus... il était plutôt rebelle, il avait tapé un prof... (rires) ».

Ayoub a une mauvaise image de l'éducation religieuse, et ne semble pas attirer par celle-ci. Les parents, n'étant pas pratiquants et ayant eu une mauvaise expérience au pays, n'ont jamais insisté pour inscrire leurs enfants à des cours religieux en France. Ils n'ont pas souhaité reproduire ce qu'ils ont vécu par leurs propres parents comme un acharnement religieux, même si le contexte en France est bien différent.

Une soif d'apprendre sans limite :

Passionné et guidé par le savoir, Ayoub aime de façon hebdomadaire se réfugier dans le « monde des livres » à la bibliothèque, monde que fabulait ses parents auquel ils n'ont pas pu accéder, et que lui peut aborder sans frontière ni obstacle :

« oui, j'y vais une fois par semaine... je préfère travailler dans le calme... je lis des livres là-bas... ».

Il veut être à la portée du savoir et le savoir à sa portée, tel un homme dans une oasis il s'abreuve de savoir chaque fois qu'il en a envie.

Pour parfaire la culture générale d'Ayoub, le père a bien compris qu'il fallait fréquenter les « objets culturels » tels que les musées, les sites culturels. Ces pratiques culturelles, nous le savons sont proches des classes moyennes et supérieures et peu investit par les classes populaires. Ce n'est pas encore bien ancré dans les pratiques familiales de cette famille d'origine maghrébine, mais le père avait pour projet d'effectuer des sorties culturelles l'été avec son fils :

« avant quand j'étais petit avec le centre aéré, j'allais au Louvres, dans des musées, mais là non pas trop... ça doit se faire, on a prévu de faire des musées avec mon père pendant les vacances... ».

Entre souhait et pratique réelle d'une activité culturelle du père accepté par l'enfant, l'habitude culturelle n'est pas acquise. L'habitus culturel n'étant pas imprégné de cette pratique, il se peut que celle-ci ait peu de chance de se traduire par une sortie familiale comme le dit Ayoub, convaincu de l'importance de la culture.

Il semble qu'Ayoub a pris gout à l'école grâce à un effet pygmalion positif provoqué par un enseignant qui a repéré un élève intéressé et assoiffé de savoir. Etre valorisé en seconde, année décisive de l'orientation scolaire, a été bénéfique pour ce jeune qui bénéficiait déjà d'une attention parentale particulière.

Ayoub est conscient de la chance de pouvoir bénéficier d'un accès au savoir et à l'école, cela vient probablement d'un héritage parental de la conscience d'avoir un accès au savoir, ce qui n'est pas le cas pour tous les jeunes de parents migrants. Très marqué par l'histoire de vie du père et son rapport au savoir, Ayoub s'appuie sur cette expérience pour trouver des ressources et une motivation :

« parce que je me donne les moyens je pense... parce que quand j'étais petit on était quand même pauvre, et mon père me raconte souvent une anecdote... il avait une petite radio, il était au bord de la plage et il essayait de capter BBC et à l'époque il écoutait et tout... il avait un seul livre il le lisait 20 fois 30 fois car il avait que ça ! et il me disait si tu veux vraiment réussir rien ne peut t'arrêter... si t'as vraiment envie de réussir... moi je suis quand même son modèle, je suis quand même fier de ce qu'il a fait, il dit si vraiment on veut réussir y'a pas d'obstacle... ».

Répercussions de l'histoire de vie des parents migrants sur le jeune :

Ayoub a été marqué par l'histoire de vie de ses parents, et bien sûr par leur histoire scolaire bien différente de ce qu'il vit lui en France. Le message parental est clair : en France on a tout pour réussir :

«non, j'ai pas vraiment de valeurs... il m'a transmis le travail, pas abandonner. Ce n'est pas parce qu'on te dit que t'es mauvais... faut passer devant ! faut pas se laisser abattre... ».

L'histoire de vie des parents, additionné à l'évolution de la situation familiale en France vécue par Ayoub, ont renforcés ce dernier dans la persévérance scolaire et à l'idée que l'on peut réussir comme les parents l'ont fait. La résilience des parents est transmise à l'enfant :

« on a eu beaucoup de problème, quand on est arrivé en France mon père il ne voulait pas qu'elle travaille et elle faisait des stages en cachette... maintenant il est fier qu'elle travaille... mais avant il ne voulait pas. Elle aussi elle s'est battue même à son travail... je veux dire y'a une dizaine d'années pour les maghrébins en plus c'est une femme ce n'était pas facile... elle a du mal quand même... ».

Il y a une logique d'évolution positive imposée par les parents : quitter son pays d'origine pour un pays d'accueil, quitter un appartement pour une maison, etc... Les parents imposent à Ayoub des projets ambitieux qui passent entre autres par l'institution scolaire.

Le père a transmis à Ayoub la persévérance dans le travail, le fait de ne pas intérioriser un discours dénigrant les maghrébins et ne pas jouer la victimisation (c'est de la faute « des autres... » C'est à cause « d'eux » qu'on échoue). L'endurance est mise en avant dans les qualités de ceux qui réussissent et le père demande à son fils de viser la première place, « d'être devant ».

Ayoub a l'image d'une mère qui a beaucoup souffert et travaillée pour réussir professionnellement et socialement. Il bénéficie donc d'un modèle structurant favorable à sa réussite scolaire, même si ses parents ne l'aident pas concrètement dans ses devoirs.

Sacralisation du savoir et de l'enseignant tirée de la tradition maghrébine :

Celui qui détient le savoir, un enseignant, a cru en Ayoub :

« j'ai eu des prof très intéressants j'aimais bien venir en cours... cette année j'en ai pas trop... j'ai eu un prof d'histoire en seconde il était... c'était un très bon prof, j'ai appris beaucoup de choses en histoire... ».

La culture maghrébine (tirée de la tradition arabo-musulmane) sacralisant le savoir et celui qui le dispense, Ayoub a véritablement été porté par un enseignant qui avait le même discours que ses parents et une croyance inébranlable en l'école « temple du savoir ». Cet enseignant a été la personne « ressource » qui a un impactée fortement sur son devenir scolaire, en marquant un tournant majeur dans sa prise de conscience sur l'importance de l'école :

« mon prof d'histoire en seconde, il a beaucoup discuté avec moi, il a cru en moi, il me disait tu peux faire ça, j'avais quand même des bonnes notes, il me disait la culture ça sert quand on est plus grand, il fallait que je m'instruise dans tous les domaines... c'est surtout lui ».

Très présent dans la culture maghrébine sacralisant l'école, l'enseignant a toujours raison et l'élève est toujours en faute (ou a toujours tort). Les difficultés scolaires viennent de l'élève qui n'a pas fait le nécessaire pour être au niveau. Ces parents migrants enseignent donc à Ayoub la notion d'effort à fournir pour se mettre au niveau de la culture scolaire : *« quand on ne sait pas, et bien on apprend tout simplement »*. On pourrait dire que ces parents font référence à ce qu'on appelle la « consigne scolaire ». Les élèves ne réussiraient donc pas scolairement du fait qu'ils ne comprennent pas ou n'ont pas intériorisés les fondamentaux qui permettent de réussir.

Ayoub impute la réussite ou l'échec scolaire en partie à la responsabilité parentale. Il est bien conscient que ses parents ont fortement contribués à sa réussite scolaire en cours. Il est conscient que « tenir les murs de la cité » n'est pas forcément compatible avec une réussite scolaire :

« c'est pas la même chose, y'en a qui ont les moyens mais ils veulent être dans l'échec, maintenant c'est presque à la mode de se dire « moi je fais rien je reste en bas de mon bâtiment ! Je les connais ça me rend un peu triste. C'est aussi des fois de la faute des parents qui ont pas pu les garder comme il fallait... après c'est un peu tard quand ils ont 17, 18 ans ».

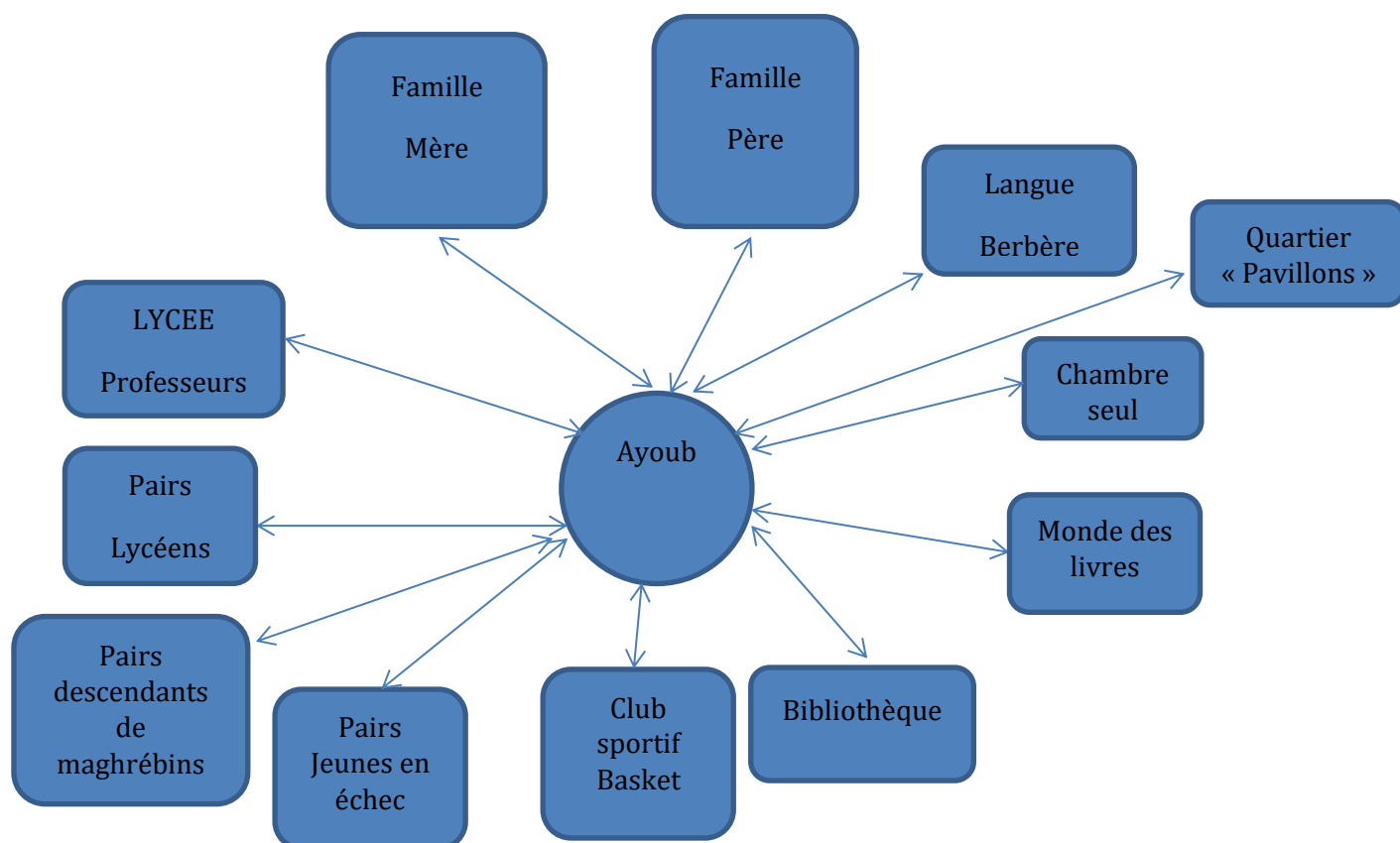
Synthèse de l'analyse du discours :

Ayoub est en situation de réussite scolaire grâce à l'addition de plusieurs facteurs que nous avons pu repérer : la transmission parentale d'une culture de la résilience, de la rencontre d'un enseignant ayant cru aux capacités de l'élève et d'un environnement protégé avec un logement en maison individuelle.

Le parcours migratoire des parents, et l'exemplarité de ces derniers dans la vie de tous les jours à fournir des efforts pour évoluer, conduit Ayoub à s'imprégner d'une culture parentale fondée sur l'effort, la persévérance, la résilience et l'endurance. Les parents ont travaillé durs pour venir en France, trouver un emploi, se former, évoluer. Ces derniers ont évolués professionnellement, l'exemple de la mère est une référence solide pour Ayoub dans sa poursuite d'efforts dans ses études.

Les parents ne cessent de vouloir évoluer et de donner le meilleur d'eux-mêmes pour eux et leurs enfants, après avoir évolué professionnellement, ils se sont donné les moyens d'acquérir une maison individuelle, signe d'une évolution sociale. Le cadre de vie semble être plus agréable dans une maison que dans un appartement et les fréquentations et les mauvaises influences du quartier populaire semblent « s'éloigner » des enfants. On notera que les parents s'inscrivent dans une perpétuelle évolution de leur statut et servent d'exemple pour les enfants qui s'inscrivent également dans une logique d'évolution positive et de normalité de fournir des efforts et de réussir.

4.1.3 LYCEE, QUARTIER, SPORT... : DES UNIVERS RICHES ET VARIES



Ayoub est un individu en interaction sociale avec plusieurs espaces de socialisation qui lui permettent de se construire et de s'épanouir. L'espace familial joue un rôle essentiel avec un père et une mère jouant des rôles complémentaires, ces derniers accompagnent et montrent l'exemple au quotidien pour que leur enfant réussisse. L'espace familial est un atout considérable pour Ayoub, cet espace est renforcé par l'espace logement : en effet, les parents de ce jeune ont fait le choix d'acquérir une maison individuelle. Le fait d'habiter en « pavillon » renforce le souhait des parents, de la famille et d'Ayoub de vouloir évoluer, progresser et réussir tant socialement que scolairement.

L'espace de socialisation « pavillon », implique pour Ayoub d'autres types d'interactions avec d'autres individus, les populations et fréquentations des quartiers populaires ne sont pas les mêmes que ceux des quartiers pavillonnaires. Les parents d'Ayoub s'inscrivent dans une volonté d'appartenir aux classes populaires montantes, redoublants d'efforts pour réussir et pousser leurs enfants à réussir notamment socialement et scolairement. Même si Ayoub a quitté son quartier d'origine pour aller vivre en pavillon, il continue à côtoyer des jeunes avec qui il a passé de nombreuses années. Ces jeunes et le quartier d'enfance d'Ayoub constituent un espace de

socialisation qu'il reconnaît et identifie comme faisant partie de sa construction en tant que personne, car parmi ces jeunes de quartier il y a ceux qui réussissent et ceux qui échouent. Les jeunes en échec servent de contre-exemples à Ayoub, il est conscient qu'il se distingue de certains de ses amis de par son parcours scolaire et sa volonté de réussite sociale à travers l'école.

Ayoub côtoie un certain nombre de camarades de classe et du lycée en situation de réussite scolaire, cela constitue un espace de socialisation « de pairs scolaires ». Cet espace essentiel de travail, d'entraide et d'amitié à travers l'objet scolaire stimule et façonne Ayoub dans son « métier d'élève ». Cet espace de socialisation est très en lien avec celui des espaces de socialisations culturelles que sont les livres et les bibliothèques qu'Ayoub apprécie particulièrement. L'occupation de ces espaces culturels explique le lien fort qu'a pu avoir Ayoub avec un professeur d'histoire qui lui a donné le goût d'apprendre, de chercher et de découvrir. Les interactions entre Ayoub et ce professeur dans cet espace de socialisation « scolaire » sont en phase avec la vision parentale de l'école et du savoir.

Ayoub est un jeune équilibré qui est attaché à sa culture d'origine, il parle le berbère avec ses parents, côtoie des pairs descendants de maghrébins comme lui et fait bien la part des choses entre ces différents univers sociaux riches et divers qui lui permettent de se situer et d'avancer socialement de façon éclairée. L'espace sportif vient compléter les espaces sociaux déjà cités, Ayoub s'y épanouit, il y apprend des valeurs et un esprit d'effort et de travail en phase avec sa personne et ses environnements, notamment familial et scolaire.

4.2 AMINE : « JE VOIS QUE MON PERE N'A PAS UN METIER DE FOU »

4.2.1 UN JEUNE BIEN ENTOURE

CARTE D'IDENTITE DU JEUNE

- Sexe : **masculin (♂)** Age : **15 ans**
- Rang dans la fratrie : **3^{ème}**
- Classe fréquentée : **Seconde Générale**

CARTE D'IDENTITE FAMILIALE

- Nombre d'enfants dans la fratrie : **4**
- Profession de la mère : **cuisinier(e)** Profession du père : **magasinier**
- Niveau scolaire de la mère : **niveau secondaire (lycée)**
- Niveau scolaire du père : **niveau primaire**
- Membre de la fratrie dans l'enseignement supérieur ou titulaire du baccalauréat : **2** ↑

Amine est le deuxième lycéen qui accepte d'être interviewé. Inscrit en seconde générale, de sexe masculin, il est âgé de 15 ans et est né en France. Troisième enfant d'une fratrie de quatre, il a deux grandes sœurs âgées respectivement de 23 ans et 20 ans et un petit frère âgé de 13 ans. Les parents sont nés au Maroc et sont arrivés en France dans les années 1970, ils n'ont pas acquis à ce jour la nationalité française. Le père occupe le poste de magasinier dans une grande surface et la mère travaille dans les cuisines d'un restaurant-traiteur.

Niveau scolaire des parents : Les parents n'ont pas dépassés le niveau baccalauréat. Les deux parents maîtrisent le français écrit et oral, mais seul le père écrit l'arabe littéraire.

Culture et tradition : les deux parents sont de confession musulmane, mais seule la mère pratique les cinq prières quotidiennes. Les parents n'ont jamais inscrit leurs enfants à des cours d'arabe et/ou d'éducation religieuse, cependant ils souhaitent le faire à court terme. Les parents parlent uniquement le français avec leurs enfants à la maison.

Scolarité du jeune : Amine partage une chambre avec son petit frère âgé de 13 ans scolarisé en 5^{ème}, dans la maison individuelle de la famille. Il est essentiellement encadré par la mère pour ce qui concerne le suivi scolaire au quotidien et bénéficie de l'aide de ses sœurs aînées. Amine estime avoir un bon niveau scolaire avec 16 de moyenne générale.

4.2.2 SOUTIEN DES AINEES ET APPUI PARENTAL

Des efforts matériels considérables pour une réussite scolaire optimale :

Les parents d'Amine, malgré des faibles revenus et leurs statuts de salariés ouvriers (père magasinier chez Carrefour et la mère cuisinière dans une petite entreprise), ont fait l'effort d'acquérir une maison afin d'assurer un cadre favorable à l'épanouissement de leurs enfants et augmenter les chances de réussite scolaire et sociale grâce à un environnement où l'habitat n'est pas synonyme d'échec scolaire. Amine mesure la situation sociale dans laquelle il se trouve, et s'appuie sur les ressources familiales pour éviter de reproduire ce que vit ou a vécu son père :

« aux encouragements de ma famille, depuis petit ils me disent il faut travailler à l'école... pour réussir, je vois que mon père n'a pas un métier de fou... ».

Les parents ont fait en sorte que le cadre favorable à la réussite scolaire soit assuré tant au niveau psychologique que matériel, et leurs enfants n'ont pas d'excuses pour ne pas réussir : habitation en maison individuelle, chambre avec bureau, mise à distance des mauvaises fréquentations de la cité... La symbolique du bureau est intéressante, les parents accordent de l'importance aux bonnes conditions de travail,

mais ce n'est pas pour autant que les enfants investissent cet espace physique et fortement symbolique. On notera qu'un certain « décor scolaire » est posé par les parents car dans l'imaginaire de ces derniers « il faut un bureau pour réussir scolairement ».

A la maison, les parents mettent l'accent sur la langue orale qui va servir leur « fils-élève » dans sa future réussite scolaire. Tout le monde parle donc français au quotidien au domicile familial.

La réussite scolaire, une histoire de famille :

La réussite d'Amine est véritablement une histoire de famille et de réussite collective portée par un groupe d'appartenance qui se limite à la sphère familiale et non communautaire. Chaque membre de la famille participe à son niveau avec ses compétences et apports personnels à la réussite du cadet de la famille, véritablement transporté par un élan familial. Cependant, on note que la mère reste au centre de la dynamique et de la « surveillance générale du projet scolaire et familial ».

Amine bénéficie de l'expérience scolaire de ses sœurs aînées, ces dernières lui apportent à la fois une aide scolaire technique (comment effectuer une tâche scolaire) mais aussi une aide psychologique, puisqu'elles sont « passées par là » et sont familiarisées avec les « commandes scolaires » et le « métier d'élève ».

Les sœurs aînées avaient pour projet d'entamer des études supérieures mais elles n'ont pas pu mener à terme leur projet scolaire ce qui explique les encouragements dont bénéficie Amine qui réussit brillamment : « *ben... elles m'encouragent* ». Dans le cas de ce jeune, ce dernier est propulsé scolairement par des attentes fortes de ses parents et ses sœurs et bénéficie en fait d'un double encouragement des membres de sa famille qui n'ont pas pu faire des études : les parents qui croient dur comme fer en la capacité de l'ascenseur social à travers l'institution scolaire et des sœurs aînées qui sont parvenus aux portes de l'université en transmettant un message fort au cadet : la possibilité d'études supérieures brillantes , non encore atteintes par un membre de la famille :

« si elles s'étaient inscrites, mais... si ma grande sœur elle s'était inscrite... c'était à Descartes en commerce je crois... ».

Un contrôle souple des sorties :

En comparaison à ses grandes sœurs, Amine reconnaît qu'il bénéficie aujourd'hui de plus de souplesse de la part de ses parents quant aux contrôles de ses sorties et fréquentations. Il y a un climat de confiance entre parent et enfant dû aux bons résultats scolaires, les parents ne creusent pas les fréquentations de leur enfant et l'indicateur scolaire les rassure sur ce que pourrait faire leur enfant : les bonnes notes vont de paires avec les bonnes fréquentations :

« ça va ils veulent savoir où je suis quand je sors... normal, ils me laissent sortir, je travaille bien et tout, ils me font confiance... ».

L'apprentissage de la culture d'origine vient en second lieu :

Les parents restent accrochés à leur langue d'origine et à leur religion, ce n'est cependant pas une priorité car Amine ne bénéficie pas encore de cours d'arabe. Il est envisagé que les deux cadets de la famille (ayant quelques années de différence) s'inscrivent à la rentrée scolaire prochaine :

« non, je devais m'inscrire cette année mais je ne me suis pas inscrit, peut-être l'année prochaine avec mon frère... ».

L'expérience des aînées au service des cadets :

La présence de grandes sœurs expérimentées scolairement ayant une image positive de l'école, la situation professionnelle du père qu'Amine ne veut pas reproduire étant adulte et les encouragements familiaux soutenus et continus, constitue une forme de « pression familiale positive » qui stimule ce dernier dans son parcours scolaire ascendant. Il porte l'espoir de toute une famille : de sœurs aînées qui auraient bien voulu faire de grandes études, de parents qui n'ont pas étudiés et qui ne veulent pas que leurs enfants soient ouvriers ou occupent les professions qu'ils exercent par défaut, manque

de certification scolaire et savoir leur permettant d'accéder à des fonctions plus nobles, plus reconnus socialement et mieux rémunérés.

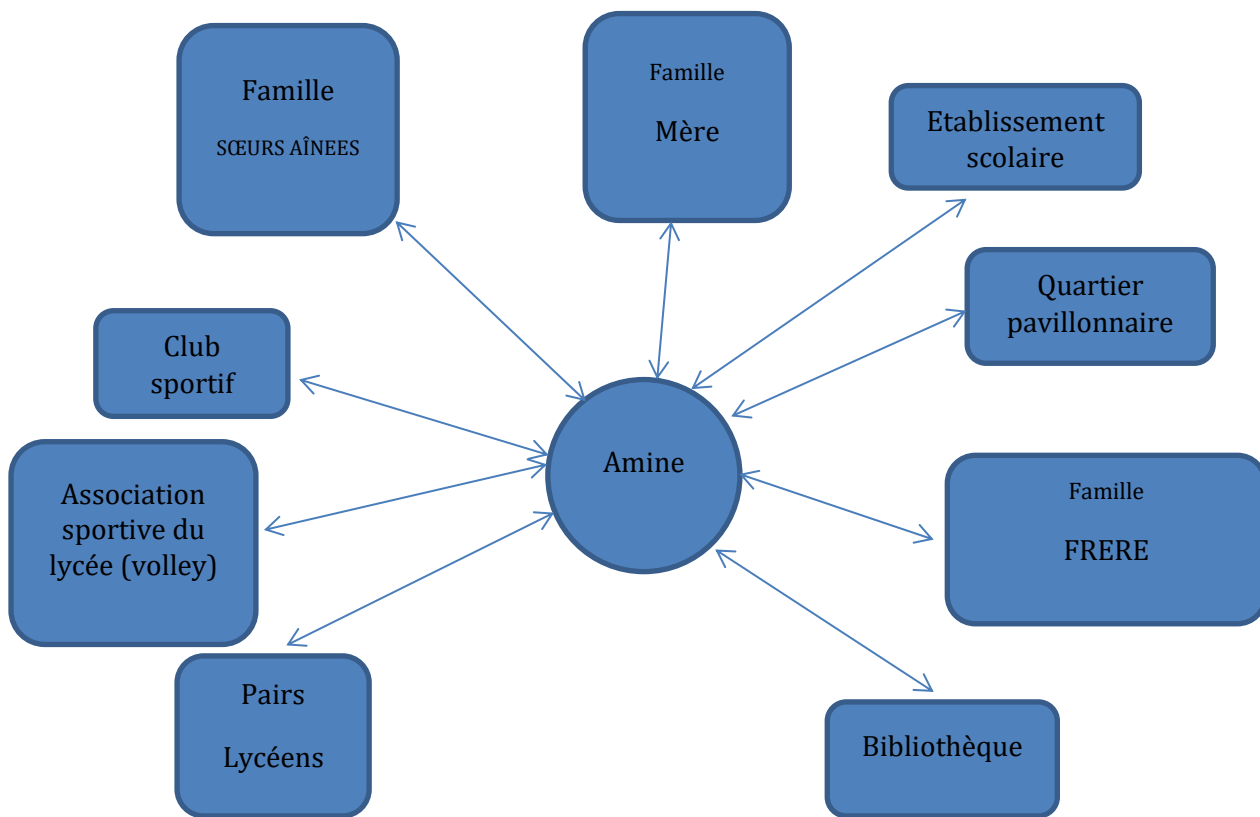
Synthèse de l'analyse du discours :

La réussite scolaire d'Amine est en partie due à un bon encadrement familial, où tous les membres de la famille plus âgés participent de différentes manières à l'épanouissement et à l'encouragement du plus petit. Les grandes sœurs jouent leurs rôles de « connaisseurs du système scolaire » et de ses codes et Amine bénéficie de l'expérience scolaire des aînées. Les parents exercent des métiers d'employés et perçoivent des petites rémunérations, cependant ces derniers font ressentir à leurs enfants une motivation forte d'ascension sociale et d'évolution.

Les sœurs aînées, ayant déjà obtenu le baccalauréat, incitent Amine à au moins égaler le niveau scolaire le plus haut de la fratrie et essayer d'aller plus loin. Une bonne concurrence fraternelle s'installe dans la fratrie pour que le cadet dépasse l'aînée, souhaitant que le petit frère soit « au top scolairement », car les parents et aînées auraient bien voulu faire de longues études.

Les parents ont participé comme ils l'ont pu, avec leurs outils et leurs personnes, à encourager leur fils, premier garçon de la famille, à réussir et croire à un avenir social et professionnel meilleur qu'ils n'ont pu connaître. Les parents ont fournis d'énormes efforts pour le bien-être de leurs enfants et de la famille, ils ont décidés de vivre en maison individuelle et de quitter les « cités HLM ». Ce changement d'environnement participe en partie à la réussite scolaire.

4.2.3 SOCIALISATION FRATERNELLE ET SOCIALISATION SCOLAIRE ET SPORTIVE



Amine évolue dans un espace familial très stimulant, il bénéficie du suivi quotidien de sa mère et de l'aide scolaire de ses sœurs aînées ayant réussi scolairement en obtenant le baccalauréat et en accédant aux études supérieures. Amine est en interaction permanente au sein de sa famille avec sa mère et ses sœurs, cette socialisation lui permet de réussir brillamment dans sa scolarité et de s'épanouir personnellement. Amine aide son petit frère et se fait aider par les grandes sœurs, on observe donc une dynamique familiale de tous les membres, même si le père semble un peu en retrait mais existe de par sa condition sociale et professionnelle qui incite les enfants à ne pas reproduire le parcours scolaire et social des parents.

Amine participe aux dynamiques de groupes avec ses pairs scolaires, ils échangent et participent à des groupes d'entraide et d'amitié scolaire avec ses camarades de classe et du lycée. Cet espace social lui permet de côtoyer des élèves qui réussissent et s'inscrivent dans la même dynamique scolaire que lui. Toujours dans cet esprit de camaraderie, Amine a investi les espaces de socialisation par le sport en s'inscrivant à un club et a intégré l'association sportive scolaire pour

y retrouver ses camarades de classe et du lycée. L'investissement scolaire d'Amine se traduit par une logique de vouloir se rapprocher des pairs scolaires à travers le sport : espace scolaire et espace sportif sont investis par les mêmes élèves et permettent de construire et maintenir une dynamique de groupe ayant pour objectif de réussir ensemble et de se rencontrer en dehors de la classe et de l'objet scolaire pur.

Amine habite une maison individuelle, ses parents ont souhaités quitter les quartiers populaires pour préserver leurs enfants, avoir un cadre de vie plus agréable et évoluer socialement. L'impact du changement de lieu d'habitation est important pour Amine, il garde des contacts avec ses amis du quartier d'enfance et commence à avoir d'autres relations et interactions sociales avec les habitants du quartier pavillonnaire.

Amine se rend à la bibliothèque et est attaché au monde du savoir et des livres, les espaces culturels et la culture occupent une place importante pour lui. Les parents d'Amine sont attachés à leur culture d'origine mais ne font de l'apprentissage de celle-ci une priorité absolue pour leurs enfants. Amine ne côtoie pas d'espace culturel associatif ou informel pour apprendre la culture et la religion de ses parents, même si ces derniers envisagent de les inscrire dans une association musulmane.

4.3 **AZIZ** : « A L'AIDE DE MA MERE, A MON TRAVAIL, MON PROFESSEUR PARTICULIER »

4.3.1 FILS UNIQUE DE PARENTS RETRAITES

CARTE D'IDENTITE DU JEUNE

- Sexe : **masculin** (♂) Age : **15 ans**
- Rang dans la fratrie : **1^{er} (fils unique)**
- Classe fréquentée : **Seconde Générale**

CARTE D'IDENTITE FAMILIALE

- Nombre d'enfants dans la fratrie : **1**
- Profession de la mère : **sans profession** Profession du père : **retraité**
- Niveau scolaire de la mère : **primaire**
- Niveau scolaire du père : **aucun**
- Membre de la fratrie dans l'enseignement supérieur ou titulaire du baccalauréat : **aucun**

Aziz est le troisième lycéen que j'ai interviewé. Jeune homme âgé de 15 ans et né en France, il est scolarisé en seconde générale. Aziz est fils unique, il n'a pas de frère et sœur, cependant il déclare avoir des demi-frères issus du premier mariage de son père. Les parents d'Aziz sont d'origine algérienne, et ont acquis la nationalité française en 2006. Le père est âgé et est arrivé en France il y a plusieurs décennies. Le père est à la retraite, et la mère n'exerce pas d'activité professionnelle.

Niveau scolaire des parents : le père n'a jamais été à l'école et la mère a été scolarisée quelques années en école élémentaire en Algérie. Le père ne sait donc ni lire ni écrire, la mère écrit l'arabe et le français avec un petit niveau scolaire. Aziz s'occupe des affaires administratives de ses parents car ces derniers ne maîtrisent pas le français écrit.

Culture et Tradition : les deux parents sont de confession musulmane, mais seule la mère pratique la prière quotidiennement. Aziz a été inscrit pendant près de 5 ans à des cours d'arabe et d'éducation islamique, il déclare pratiquer la prière tous les jours.

Scolarité de l'élève : Aziz a déjà bénéficié de l'aide d'un professeur rémunéré et de séances d'aide aux devoirs assurées par une association locale.

4.3.2 UNE MERE OMNIPRESENTE ET INVESTIE

Stratégies scolaires d'une mère ne maîtrisant pas le système scolaire :

Aziz est encadré par des parents dépourvus de bagages scolaires, c'est la mère qui assure le soutien psychologique de l'enfant. Les parents ne pouvant assurer une aide scolaire technique et pour combler leurs « carences scolaires », la mère s'est chargée de mettre en place une stratégie éducative pour la réussite scolaire de son fils unique : elle a mis à disposition d'Aziz un professeur particulier rémunéré et elle a fait appel à son réseau d'ami(e)s très large pour avoir des renseignements et informations précieuses sur les enjeux et les mécanismes scolaires. La mère sollicite ses amis pour conseiller et encourager au mieux son fils dans son parcours car cette dernière ne maîtrise pas le fonctionnement de l'institution scolaire : type de filière, orientation décisive en fin de seconde, etc... On notera un père présent mais quelque peu effacé par rapport à une mère investie, cela est probablement dû à son âge et à sa méconnaissance des enjeux scolaires :

« à l'aide de ma mère, à mon travail, mon professeur particulier elle m'aide elle m'explique ce que je peux faire, des amis à ma mère qui me motivent et m'expliquent ce que je peux et ils me conseillent des fois ».

L'importance du savoir et des apprentissages :

On notera qu'Aziz a appris la langue arabe et qu'il y est très attaché. Attaché à sa culture d'origine, ce dernier prie cinq fois par jour et a bénéficié de près de cinq ans d'enseignement de la langue arabe et de la religion musulmane. On peut supposer qu'Aziz a une capacité à apprendre puisqu'il a appris l'arabe de 10 à 15 ans et s'astreint à une certaine rigueur puisqu'il prie régulièrement. Poussé par des parents peu instruits, il est en mesure de reproduire une capacité à rechercher le savoir à l'école et ailleurs. Bien conseillé et entouré d'une mère sans activité et à disposition de son fils, Aziz évolue dans un entourage favorable à la réussite scolaire et à l'épanouissement personnel. Il n'envisage pas de s'orienter dans une autre filière que « Scientifique » ou « Économiques et Sociales ». Cela montre bien que même si les parents sont éloignés de la culture scolaire et de ses rouages, ils ont su bien s'entourer et s'informer sur les filières scolaires les plus prisées qui permettent plus de débouchés et d'ascensions sociales et professionnelles. C'est le rêve de tout migrant que les parents portent à travers Aziz : l'évolution d'un statut précaire vers une place meilleure dans la société, à travers l'école sacralisée comme seul sauveur de la condition immigrée.

La place de l'instruit dans la famille :

Aziz occupe la « place du lettré », il assure l'exécution des tâches administratives de la famille. Il est valorisé, responsabilisé et respecté par ses parents. Il est parfaitement conscient de ce que n'ont pas ses parents, un minimum d'instruction pour avoir une indépendance parentale sur la gestion administrative quotidienne. Aziz mesure l'importance du savoir et d'aller à l'école, cela est pour lui source de motivation forte.

Synthèse de l'analyse du discours :

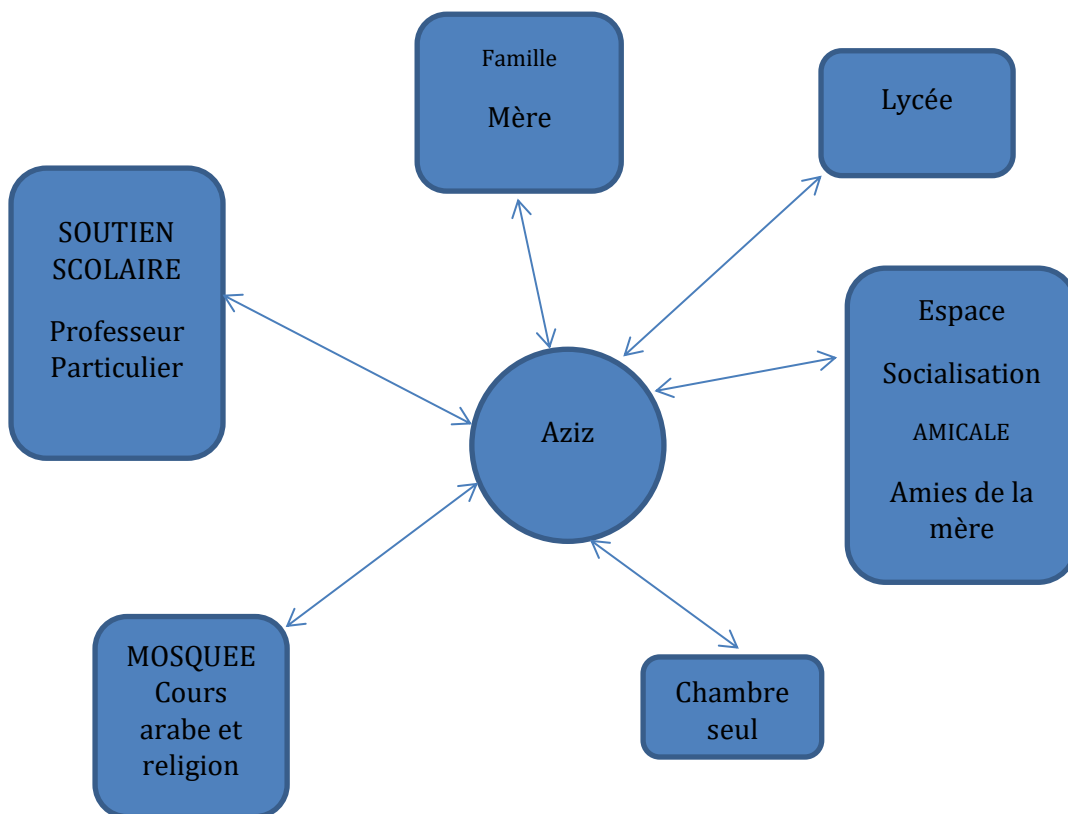
Aziz est le seul enfant de cette famille migrante, toutes les attentions parentales sont fixées sur lui, d'autant plus que les deux parents n'exercent aucune activité professionnelle. La mère consacre la majeure partie de son temps à l'éducation de son

enfant et à son épanouissement. Cette mère développe des stratégies de réussite scolaire avec les moyens qu'elle dispose et sollicite toutes les ressources possibles pour que son fils réussisse.

Aziz semble être assez sérieux et rigoureux, il se sent redevable de ses parents, il ne doit pas décevoir. Il a fait les efforts pour évoluer scolairement et apprendre sa culture, notamment l'arabe et la religion de ses parents. Il a su développer des capacités d'apprentissages qui semblent être indissociables : apprendre pour réussir à l'école et ne pas oublier son identité et ses racines culturelles, l'un semble influé l'autre, les deux champs de savoir semblent « s'autoalimenter ».

Aziz envisage d'accéder à des études scientifiques, universitaires et veut intégrer au lycée la filière scientifique. Cette projection d'avenir semble possible à ses yeux puisque ses deux demi-frères ont fait des études supérieures, cela lui semble donc accessible.

4.3.3 SOCIALISATION MATERNELLE ET UNIVERS CULTUEL



Aziz est un enfant unique, il est exclusivement en lien avec sa mère dans le cadre de la socialisation familiale. Son père est présent mais ne s'occupe de la scolarité de son fils, il laisse la mère, sans emploi et disponible, s'en occuper pleinement et bien au-delà de la simple scolarité de l'enfant. La mère est en relation étroite avec son fils et essaye de l'accompagner avec ses outils.

Grâce à la mobilisation de sa mère, Aziz bénéficie d'un espace social d'entraide particulier. En effet, elle a sollicité son entourage pour se mettre en lien avec des proches et demander conseils et accompagnements. Aziz est donc en interaction avec des adultes qui le conseillent car ce dernier ne peut être aidé scolairement par sa famille : son père n'a jamais connu l'école et est retraité, sa mère a été scolarisée quelques années en école primaire au pays d'origine. Cet espace d'entraide entre mamans est un lieu essentiel pour la mère qui s'entoure de personnes ressources et en fait bénéficier son enfant.

Ne pouvant être aidé dans ses devoirs par ses parents, Aziz a été mis en lien avec un professeur particulier pour renforcer ses apprentissages et s'assurer d'une scolarité correcte lui permettant de continuer son parcours au lycée général. Aziz bénéficie donc d'un espace de socialisation scolaire supplémentaire qui vient se rajouter à son groupe de socialisation avec les pairs scolaires de sa classe et du lycée. Il a également bénéficié d'aide aux devoirs par des associations animées par des bénévoles, ce qui lui a permis d'évoluer dans un environnement et d'être en interaction prolongée avec des personnes très attachées à l'école, au savoir et à la réussite scolaire.

Aziz fréquente un espace social culturel, il bénéficie de cours de la langue arabe et de religion musulmane dans une mosquée gérée par une association. Dans ce monde de l'apprentissage de la culture arabo-musulmane, Aziz rencontre des adultes et des jeunes avec qui il apprend et échange sur la culture d'origine de ses parents auquel il semble attaché. Aziz habite en logement collectif où il y côtoie ses amis du quartier, les pairs avec qui il a grandi. Les jeunes et habitants de son quartier font partie de son quotidien dans lequel il évolue positivement, sous l'œil attentif de sa mère omniprésente.

4.4 LYNA : « DES FOIS MES PARENTS ME BOOSTENT PLUS POUR QUE JE REUSSISSE »

4.4.1 SUR LES PAS DU GRAND FRERE

CARTE D'IDENTITE DU JEUNE

- Sexe : **féminin** (♀) Age : **15 ans**
- Rang dans la fratrie : **2^{ème}**
- Classe fréquentée : **Seconde Générale**

CARTE D'IDENTITE FAMILIALE

- Nombre d'enfants dans la fratrie : **3**
- Profession de la mère : **agent administratif** Profession du père : **électrotechnicien**
- Niveau scolaire de la mère : **BEP**
- Niveau scolaire du père : **CAP cuisine**
- Membre de la fratrie dans l'enseignement supérieur ou titulaire du baccalauréat : **aucun**

Lyna est la quatrième lycéenne que j'ai interviewée. Jeune adolescente âgée de 15 ans et née en France, elle est scolarisée en seconde générale. Elle est la seconde d'une fratrie de trois, elle a un grand frère âgé de 17 ans scolarisé en terminale scientifique et une petite sœur scolarisée en CM2. Les parents de Lyna sont d'origine algérienne et ont acquis la nationalité française. Le père est né en Algérie et exerce le métier d'électrotechnicien, la mère est née en France et exerce le métier d'employé administratif.

Niveau scolaire des parents : le père a un niveau CAP cuisine et la mère un niveau BEP. Les deux parents ne maîtrisent pas l'arabe écrit, mais maîtrisent parfaitement le français oral et écrit.

Culture et Tradition : les deux parents sont de confession musulmane, mais ne pratiquent pas la prière quotidiennement. Lyna a été inscrite pendant près de 6 ans à des cours d'arabe et d'éducation islamique, mais déclare ne pas prier. Elle sait écrire et lire l'arabe contrairement à ses parents.

Scolarité de l'élève : en seconde générale, Lyna a toujours bénéficié de l'aide de ses parents étant jeune et de l'appui du frère aîné en situation de réussite scolaire, scolarisé dans le même établissement.

4.4.2 VERS UNE EMANCIPATION A TRAVERS L'ECOLE

Lyna est venue accompagnée d'une amie camarade de classe, car elle appréhendait l'entretien en tête à tête avec moi. Elle a été peu bavarde. J'ai dû la mettre à l'aise en parlant beaucoup afin d'éviter ses « vides » de parole. C'est une jeune fille très souriante et épanouie. Durant l'entretien elle n'a pas arrêté de rire aux éclats.

Apprendre la culture, une priorité parentale :

On notera que Lyna a appris la langue d'origine de ses parents et a obtenu un niveau débutant en langue arabe, elle a suivi des cours d'arabe et d'éducation religieuse pendant plusieurs années. Le père ne maîtrise pas la langue d'origine de son pays de naissance (l'arabe) mais cependant il a fait de l'apprentissage de sa culture une priorité pour ses enfants et l'objectif a été atteint : sa fille lis et écris l'arabe. L'effort qui a été fourni par Lyna pour apprendre une langue non-utilisée au quotidien et à l'école, pourra être « re-solliciter » pour « apprendre la culture scolaire » et s'aventurer vers de nouveaux savoirs que les parents ne maîtrisent pas.

Lyna ne maîtrise pas le dialecte algérien de ses parents, malgré l'apprentissage de la langue littéraire arabe à un niveau débutant. Les parents d'origine algérienne, très marqués par une culture française du fait du passé colonialiste français, utilisent plus le

français dans leurs échanges au quotidien à la maison que l'arabe dialectal, même si les enfants comprennent quelques expressions utilisés dans la vie courante (donne-moi de l'eau, donne-moi du pain...).

L'appui indispensable de l'aîné en situation de réussite :

Lyna s'appuie sur l'expérience technique scolaire de son frère aîné et sur l'image de réussite scolaire forte du « premier de la famille » qui semble réussir puisqu'il est scolarisé dans le même établissement en Terminale Scientifique :

« Plus mon frère, l'aîné... il est en terminale S. Mon père oui des fois... en fait j'évite car à la fin il va changer de sujet... il peut mais bon... Je pourrais avoir de l'aide de membres de la famille mais non... J'ai eu de l'aide par un prof juste en CM2 ».

Différence de traitement éducatif « fille-garçon » :

Lyna note une différence de traitement quant aux sorties en soirée, uniquement autorisées à son grand frère. Elle ne souligne pas des différences de traitement dans les autres domaines comme les tâches ménagères, privilèges réservés exclusivement aux garçons... Lyna semble vivre un protectionnisme non-fondé de la part de ses parents et une injustice la discriminant en tant jeune fille :

« mon frère a droit de sortir le soir moi je n'ai pas le droit, je pense que c'est parce que je suis une fille... il sort le soir depuis la seconde... ».

Il faut noter que Lyna est à peine âgée de 15 ans et que son discours ne laisse pas entendre que ses parents pratiquent une éducation maghrébine traditionnelle rigoureuse en direction des filles. Il semble que nous soyons, pour Lyna, face à une attention bienveillante de la part des parents et que ces derniers négocieront avec le temps les sorties avec leur fille.

Des parents non-pratiquants attachés aux traditions arabo-musulmanes :

Lyna a soif d'apprendre la culture d'origine de ses parents et elle semble avoir tiré profit de ces années d'apprentissage. Les cours d'arabe sont souvent couplés à des enseignements sur les bases de la religion musulmane. Ces cours dispensés par des associations qui font offices de mosquée, sont souvent des repères culturels pour les maghrébins migrants majoritairement attachés à la tradition arabo-musulmane. Les responsables associatifs des « mosquées » dispensant ce savoir, sont souvent des migrants venus du Maghreb ayant une mentalité différente des descendants de maghrébins nés en France, ils sont souvent en décalage sur les réalités et les enjeux de l'éducation en France des jeunes, ce qui explique que Lyna ne désire pas retourner dans cette association musulmane même si elle est attachée à la culture de ses parents.

Des parents motivants, un frère-aîné aidant :

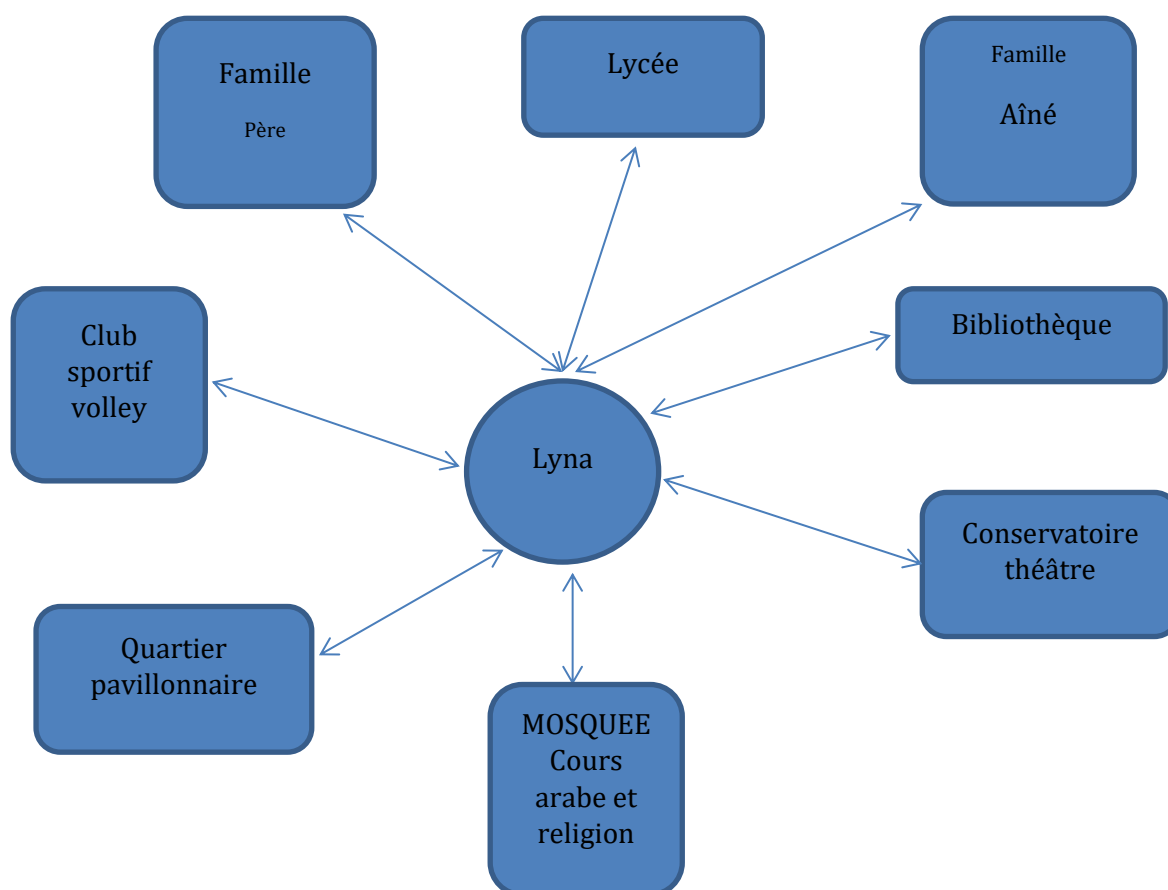
Les parents jouent leurs rôles de « moteur » pour encourager Lyna qui a besoin d'être stimulé, cela a un effet positif. Les encouragements des parents conjugués à l'expertise scolaire du grand frère en situation de réussite, permettent à Lyna de se maintenir dans une scolarité convenable à la hauteur des espérances parentales :

« des fois mes parents me boostent plus pour que je réussisse... des fois ça me donne envie plus de travailler ».

Synthèse de l'analyse du discours :

Lyna a la chance de pouvoir être aidé par son frère aîné qui réussit scolairement et est scolarisé en terminale scientifique. A la moindre difficulté de compréhension, l'aîné vient en aide à sa sœur cadette. Les parents contribuent à encourager leurs enfants et n'hésitent pas à les remotiver lorsque ces derniers sont face à des difficultés scolaires. Lyna évolue donc dans un environnement favorable à la réussite scolaire, les parents ont fait l'effort d'acheter une maison individuelle pour éloigner leurs enfants des mauvaises fréquentations du quartier.

4.4.3 RICHESSE DES ESPACES DE SOCIALISATION CULTUELLE, CULTURELLE ET FAMILIALE



Lyna bénéficie d'un espace de socialisation familiale favorable à la réussite et l'épanouissement, elle bénéficie de l'encouragement de ses parents et de l'aide scolaire de son frère en classe de terminale scientifique. Parents et aîné sont mobilisés pour la réussite scolaire de la cadette. L'espace de socialisation fraternelle semble jouer un rôle important dans la scolarité de Lyna, elle bénéficie d'un espace familial supplémentaire d'un membre de la famille expérimenté et en situation de réussite scolaire.

Lyna est liée avec de nombreux pairs dans différents espaces de socialisations. Elle fréquente les pairs scolaires dans le cadre d'une entraide scolaire et amicale qui fait qu'elle n'est pas isolée socialement sur le plan scolaire en dehors du lycée et de la

famille. Elle rencontre ses amis de classe et du lycée notamment dans des espaces culturels comme la bibliothèque où elle s'y rend pour travailler et échanger dans un cadre studieux.

Il est à noter que Lyna côtoie un espace de socialisation spécifique qu'est le conservatoire de musique communale, elle y bénéficie de cours de solfège et y pratique un instrument de musique. Lyna est en interaction avec une certaine partie de la population, notamment des classes moyennes et supérieures de la ville, qui peuvent payer à leurs enfants des cours onéreux et peu accessibles aux classes populaires et défavorisées. Lyna rencontre donc au conservatoire des amis du lycée plutôt bons élèves et généralement en situation de réussite scolaire.

Lyna fréquente un espace sportif, elle est inscrite au club de volley-ball de la ville, cet espace lui permet de sortir, de s'épanouir et de se dépenser en dehors de l'école. Les parents de Lyna ont fait le choix d'habiter en maison individuelle, ce qui implique un environnement social de quartier avec des classes populaires montantes et des classes moyennes avec des familles où les enfants réussissent scolairement et socialement.

Lyna a bénéficié durant plusieurs années de cours d'arabe et de religion musulmane, dans une association. Avec son frère, elle a appris les bases de la culture musulmane que ses parents ne maîtrisent pas. Lyna et son frère aîné ont donc évolué dans un espace de socialisation culturel avec d'autres jeunes de leurs âges et des adultes issus du milieu associatif musulman pour apprendre la culture d'origine de leurs parents.

4.5 INES : « CE QUI M'AIDE, C'EST DE NE PAS AVOIR LE DROIT DE FAIRE CE QUE JE VEUX »

4.5.1 UNE AINEE EPANOUIE

CARTE D'IDENTITE DU JEUNE

- Sexe : **féminin** (♀) Age : **16 ans**
- Rang dans la fratrie : **1^{ère} (aînée)**
- Classe fréquentée : **Première**
- Spécialité : **Scientifique†**

CARTE D'IDENTITE FAMILIALE

- Nombre d'enfants dans la fratrie : **4**
- Profession de la mère : **employée administratif** Profession du père : **électrotechnicien**
- Niveau scolaire de la mère : **baccalauréat**
- Niveau scolaire du père : **baccalauréat**
- Membre de la fratrie dans l'enseignement supérieur ou titulaire du baccalauréat : **aucun**

Inès est la cinquième lycéenne que j'ai interviewée. Jeune adolescente âgée de 16 ans et née en France, elle est scolarisée en première scientifique. Elle est l'aînée d'une fratrie de quatre enfants, elle a trois petites sœurs respectivement âgées de 13 ans, 12 ans et 7 ans. Les parents d'Inès sont d'origine algérienne et ont acquis la nationalité française. Le père est né en Algérie et exerce le métier d'électrotechnicien, la mère est née en France et exerce le métier d'employé administratif.

Niveau scolaire des parents : le père a obtenu le baccalauréat général en Algérie, et la mère un baccalauréat professionnel également dans le pays d'origine. Arrivée en

France, la mère a repris des études et obtenu une licence en Anglais. Les deux parents maîtrisent l'arabe écrit et parfaitement le français oral et écrit.

Culture et Tradition : les deux parents sont de confession musulmane et ils pratiquent la prière quotidiennement. Inès a été inscrite pendant près de 10 ans à des cours d'arabe et d'éducation islamique et elle déclare prier tous les jours. Inès sait écrire et lire l'arabe.

Scolarité de l'élève : en première scientifique, Inès a toujours bénéficié de l'aide de sa mère très attachée à l'école et aux savoirs. Inès a bénéficié de quelques cours particuliers lorsqu'elle était scolarisée en troisième.

4.5.2 ENCADREMENT PARENTAL ET IMPORTANCE DES SAVOIRS

Surveillance accrue du suivi scolaire :

Les parents d'Inès accordent une attention particulière au suivi quotidien de la scolarité et notamment aux résultats obtenus, la notation du travail scolaire prend une place particulière puisqu'il semble que la famille de cette dernière ne voit que cela. L'attention scolaire est répartie entre les deux parents par le biais d'une aide scolaire mesurée en fonction des matières dans lesquelles les parents sont le plus à l'aise :

« personne... (rires), quand j'ai besoin je demande à ma mère pour l'anglais, les maths c'est plus mon père, mais je leur demande pas tout le temps. En 3^{ème} j'ai eu des cours particuliers, quatre à cinq fois car on avait déménagé et on venait d'arriver à Franconville, c'était pour rattraper le retard... ».

Il y a une véritable stratégie scolaire établie par les parents d'Inès, ces derniers semblent même anticiper les éventuelles lacunes scolaires de leur enfant, ils n'hésitent pas à solliciter une aide extérieure à travers un soutien sous forme de cours assurés par un professeur particulier si nécessaire.

Apprentissage des langues et lectures pour peaufiner le niveau scolaire :

Inès ne maîtrise pas la langue orale de ses parents, le dialecte du pays d'origine. Elle parle très peu l'arabe dialectal à la maison. Inès échange beaucoup en français avec ces parents, puisque c'est la langue utilisée tous les jours et utile à la réussite scolaire et dans la société. Inès échange également en anglais avec sa mère, pour parfaire une langue reconnue et utilisée à l'école et ce au moins jusqu'au baccalauréat. Même si on parle peu le dialecte dans cette famille, l'apprentissage de la langue arabe et de la culture arabo-musulmane gardent une place importante. Inès a donc appris à lire et écrire l'arabe et a également assimilé les fondements de la religion musulmane.

Inès a semble-t-il pris goût à la lecture, même si certaines lectures sont très en lien avec les besoins scolaires en littérature et en culture générale, nécessaire à la réussite scolaire. La lecture de grands auteurs français aide Inès dans son projet de réussite scolaire : « *plus des romans, Montesquieu... sinon de la fiction* ». Toutes les lectures annexes aux exigences des programmes scolaires peaufinent sa connaissance de la langue française qui lui sera un atout dans la maîtrise de la langue, outil incontournable et demandée dans toutes les filières.

Des sorties bien cadrées hors-temps scolaires :

Inès, hors-temps scolaire, investit des espaces connus et sécurisés pour les parents, très peu de place est accordé aux sorties avec les amis sans lien avec l'objet « école ou savoir » :

« oui, ben je ne sors pas trop... bibliothèque, pour aller à l'école arabe, ou quand j'ai des rdv avec des copines mais ce n'est pas souvent... ».

Inès note ce manque de place pour les sorties hors du cadre de tout apprentissage (bibliothèque, école arabe...), mais ne sent pas pour autant malheureuse face ce mode éducatif parental très cadré.

Une éducation musulmane en continue :

Inès a connu en l'espace de 10 ans, quatre « écoles » où elle a pu apprendre l'arabe et l'éducation religieuse pendant les weekends :

« oui à montigny depuis 2 ans, j'en fais depuis l'Age de 6 ans, j'ai Saint-Denis, Normandie, 92 et là ! Ce qui embêtant c'est que c'est toujours niveau 1, c'est pas très développé les écoles... ».

Les parents sont donc soucieux et attachés à cet enseignement culturel, il n'y a pas eu d'interruption dans l'inscription à des cours au sein d'associations musulmanes. Inès note, malgré près de 10 ans en école musulmane, que son niveau en langue arabe est resté au niveau débutant du fait des programme non adapté à l'âge et au niveau scolaire des élèves scolarisés en parallèle à l'école de la république où il y a une évolution du niveau scolaire au fil des années.

Inès prie régulièrement. Elle a répondu à cette question comme une évidence, elle pratique la prière régulièrement cinq fois par jour selon le rituel musulman. Ayant bénéficiée d'une éducation religieuse dès son plus jeune âge, Inès est convaincue du bien-fondé de la prière, elle trouve tout à fait normal de prier et de croire en Dieu.

Intervention éducative parentale mesurée et adaptée :

La non-intervention marquée des parents dans les affaires scolaires d'Inès, stimule cette jeune dans le fait que ses parents sont satisfaits du devenir scolaire en générale. Les parents n'interviendraient donc que si la situation scolaire était dégradée ou non-maitrisée par Inès :

« non jamais, comme j'ai des bonnes notes les profs ne demandent jamais de rdv, mes parents sont jamais venus sauf pour les bulletins ».

Inès a intériorisé très tôt les exigences parentales en termes de résultats scolaires, elle sait que si elle assure scolairement elle aura la « paix scolaire » avec ses parents :

« au travail... quand on travaille on a des résultats, après mes parents ils m'ont suivis quand même jusqu'en CM2, j'avais des bons résultats, quand on commence

bien en général on finit bien... ils m'ont aidés en CP CE1 après ça roulait tout seul... ».

Tout comme pour la prière et les résultats scolaires, les parents sont peu inquiets du fait des indicateurs positifs que renvoie leur enfant : avoir des bonnes et prier de façon régulière et assidue, c'est rassurant. Inès renvoie aux parents l'image de « l'enfant modèle » tant espéré : sérieuse, ayant de bonnes fréquentations, bonne à l'école, allant à « l'école arabe », priant régulièrement, n'ayant pas de relations amoureuses... d'autant plus que c'est l'aînée qui servira d'exemple pour les cadets, tant pour la réussite scolaire que pour l'éducation (bon comportement de façon générale et respectueuse de la culture d'origine).

Éducation religieuse et réussite scolaire :

Inès fait un lien directe entre éducation stricte (et notamment éducation religieuse) et réussite scolaire. Le fait qu'elle soit bien encadrée par ses parents, l'aide à se structurer et évoluer de façon positive :

« ben oui, je pense que ce qui m'aide c'est de ne pas avoir le droit de faire ce que je veux, d'avoir une éducation stricte, comme ça je suis obligé d'être droite, comme ça je peux pas me détourner, ça m'aide et ça aide aussi mes sœurs, car elles aussi elles ont de bons résultats, c'est une « éducation »... pas trop trop rigide non plus... pas avoir le droit de faire ce qu'on veut quoi... ».

L'éducation parentale de cette famille est un tout, il n'y a pas de dissociation entre réussite scolaire et inculcation d'une bonne éducation, notamment des valeurs familiales ancrées dans la culture arabo-musulmane :

« ben oui, moi je crois en Dieu donc, dans l'islam on n'a pas le droit de faire ce qu'on veut... ça m'aide à me donner confiance en moi ».

Inès est épanouie dans un cadre bien défini et sécurisant. Avoir des règles, notamment une autorité parentale et divine semblent structurer cette jeune qui est bien consciente qu'elle ne peut pas faire ce qu'elle veut et que ce serait néfaste pour sa personne et son avenir.

Exigences scolaires et aspirations parentales :

Inès n'est pas dans une constance scolaire au niveau des notes et résultats obtenus, le bagage scolaire parental ne permettant d'atteindre l'excellence constamment, elle s'efforce de répondre aux attentes scolaires avec des hauts et des bas. Parfois elle excelle, d'autres fois elle ne répond pas à la commande scolaire, tout en restant à un niveau scolaire correct. Elle découvre le métier d'élève et tache de s'adapter au fur et à mesure à la culture scolaire et ce qu'attend l'école.

Comme la plupart des parents maghrébins migrants, le père a un niveau d'aspiration élevée pour Inès, il voulait absolument que sa fille intègre la filière scientifique. Il veut que son enfant atteigne le niveau le plus élevé pour se donner un maximum de choix d'orientation et d'avenir scolaire et professionnel.

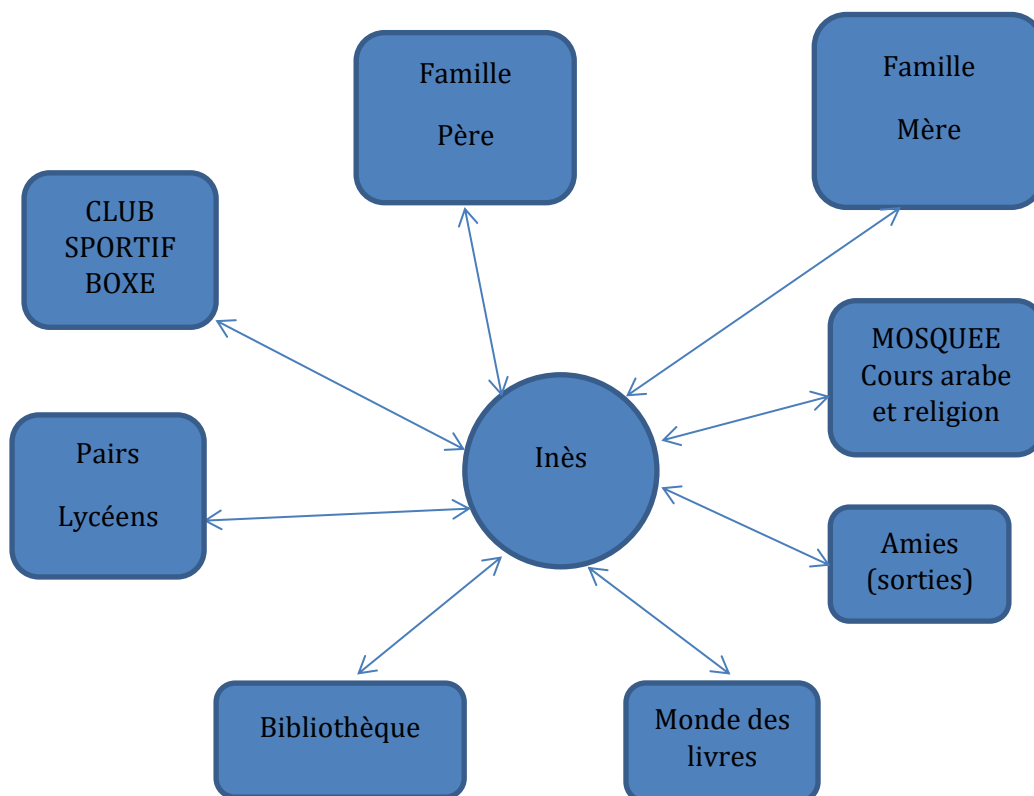
Synthèse de l'analyse du discours :

Inès, charmante adolescente, est parfaitement encadrée par ses deux parents, elle bénéficie d'une attention particulière car elle est l'aînée de la famille. Le père l'a aidé lorsqu'elle était plus jeune dans les matières scientifiques et la mère n'exerçant plus d'activité professionnelle, la suit au quotidien. Inès semble réussir et être épanouie. Le fait que la mère soit au foyer et qu'elle est atteinte un niveau scolaire élevé (licence), joue sur la réussite scolaire de l'enfant : la mère encourage et cadre le travail scolaire.

L'éducation religieuse, plutôt stricte, contribue à la réussite scolaire d'Inès, c'est un cadre structurant qui fait office de références religieuses et scolaires. La constance et la rigueur observées dans la pratique religieuse sont semble-t-il transposées aux affaires scolaires et cela semble servir à Inès. La famille s'inscrit dans un « tout éducatif », où la religion a aussi d'importance que l'école, en ayant comme socle commun le savoir, la connaissance et la sacralisation de l'objet science.

Les sorties d'Inès sont assez cadrées. Les sorties sans objet intéressant pour les parents ne sont pas autorisées, alors Inès fait en sorte de répondre aux exigences parentales tout en essayant de s'ouvrir vers l'extérieur. Elle organise quelques sorties avec des amies connues des parents ainsi que des lectures à la bibliothèque où elle peut rencontrer d'autres personnes et s'évader en lisant.

4.5.3 RELIGION, FAMILLE, SPORT, AMIES : DES SOCIALISATIONS ET DES MONDES



Inès est une jeune qui bénéficie d'un espace de socialisation familiale avec son père et sa mère, aînée de la famille elle ne bénéficie pas d'espace de socialisation fraternel et une aide scolaire qui en découle. Les deux parents sont très investis dans la réussite scolaire et sociale de leur premier enfant. On peut distinguer deux espaces de socialisation familiale, l'un paternel et l'autre maternel, le second étant un peu plus développé que le premier. Même si la mère est un peu plus en interaction avec sa fille, le père joue un rôle éducatif complémentaire également important. Les interactions sociales familiales mère-fille et père-fille semblent contribuer à l'épanouissement de la jeune Inès.

Inès est en lien avec plusieurs espaces de socialisations où elle y rencontre des pairs, notamment dans son club sportif où elle est en interaction avec de nombreux jeunes et des éducateurs sportifs. Elle rencontre également ses pairs scolaires régulièrement dans le cadre d'entraide scolaire et de solidarité lycéenne pour réussir ensemble scolairement, cet espace social est important pour elle et lui permet d'être porté par le groupe. Inès investit les espaces culturels avec ses pairs, ses amis, elle participe

régulièrement avec ces dernières à des sorties culturelles pour se retrouver et se changer les idées.

Inès a bénéficié pendant près de dix ans de cours d'arabe et de religion musulmane auxquels elle tient énormément, tout comme ses parents. Elle a donc été en interaction sociale de nombreuses années dans un espace de socialisation culturel musulman où elle a côtoyé des pairs de même confession.

Les parents d'Inès habitent une maison individuelle loin des grands ensembles des quartiers de la politique de la ville. L'espace de socialisation du quartier d'habitation est donc fait de personnes issues de milieux plutôt aisés, avec des familles ayant des enfants majoritairement en situation de réussite scolaire.

Inès a bénéficié de cours particulier durant quelques années lorsqu'elle était un peu plus jeune, elle a donc bénéficié d'un espace lui permettant d'échanger sur ses difficultés scolaires. Ces interactions sociales avec une personne compétente scolairement font partie de son parcours et lui a permis de consolider ses fondamentaux scolaires.

4.6 ILYES : « AU DEBUT DE L'ANNEE ILS PENSAIENT QUE JE M'ETAIS TROMPE DE CLASSE »

4.6.1 UN FILS D'EBOUEUR BIEN STRUCTURE

CARTE D'IDENTITE DU JEUNE

- Sexe : *masculin* (♂) Age : **16 ans**
- Rang dans la fratrie : **2^{ème}**
- Classe fréquentée : **Première**
- Spécialité : **Scientifique**

CARTE D'IDENTITE FAMILIALE

- Nombre d'enfants dans la fratrie : **6**
- Profession de la mère : **gardienne d'immeuble** Profession du père : **éboueur**
- Niveau scolaire de la mère : **baccalauréat**
- Niveau scolaire du père : **baccalauréat**
- Membre de la fratrie dans l'enseignement supérieur ou titulaire du baccalauréat : **aucun**

Ilyes est le sixième élève interviewé. Âgé de 16 ans, il est scolarisé en première scientifique. C'est le second enfant d'une fratrie de six, il a un grand frère âgé de 19 ans, trois petites sœurs âgées respectivement de 14 ans, 12 ans et 7 ans, ainsi qu'un petit frère âgé d'un an. Né en France, de nationalité française, il possède également la nationalité algérienne. Le père est né en Algérie et la mère est née en France. Le père exerce la profession d'éboueur pour la ville de Paris, et la mère est gardienne d'immeuble.

Le niveau scolaire des parents : Le père a été scolarisé en Algérie et s'est arrêté au baccalauréat, la mère a étudié en France et a obtenu un baccalauréat professionnel en

comptabilité. Seul le père écrit l'arabe littéraire. Les deux parents maîtrisent parfaitement le français oral et écrit.

Culture et tradition : Ilyes a appris la langue arabe et sait l'écrire à un niveau débutant. Il a bénéficié de près de deux années de cours d'arabe et d'éducation islamique dans une association locale. Ilyes et son père pratiquent quotidiennement la prière, contrairement à la mère qui ne prie que ponctuellement. A la maison, les parents parlent français avec leurs enfants.

Scolarité de l'élève : scolarisé en première scientifique, Ilyes semble se débrouiller seul pour évoluer scolairement. Il est peu aidé par son frère aîné et par ses parents, il préfère l'entraide scolaire entre camarades et rechercher des cours sur internet pour surmonter les obstacles scolaires.

4.6.2 MOBILISATION FAMILIALE ET AMBITIONS SOCIALES ET SCOLAIRES

Un contexte scolaire familial motivant

Ilyes a pour objectif scolaire à court terme d'obtenir le baccalauréat général (la filière scientifique étant la plus cotée aux yeux de l'institution scolaire et des familles migrantes). Il est très motivé du fait qu'il sera le premier à l'avoir dans la famille, car son père ne l'a pas obtenu en Algérie « *il a été jusqu'au bac mais il l'a pas eu* ». Sa mère a obtenu un baccalauréat professionnel et son frère aîné doit passer les épreuves du baccalauréat STI (filière technologique) cette année. On peut dire qu'il s'opère une concurrence positive avec le frère aîné :

« mon grand frère... comment dire, on ne va pas dire il y a une rivalité, mais je vais dire que si lui il a eu le bac faut que je l'ai aussi... faut que je suive... ».

Ilyes a « un devoir de réparer » l'échec du père qui n'a pu obtenir ce diplôme si fort de symbole et de fierté.

Ilyes semble se débrouiller pour se rapprocher de la culture scolaire nécessaire à la réussite, il sait qu'il peut s'appuyer sur l'aide de son frère aîné, mais il utilise surtout les nouvelles technologies (internet) pour aller à la recherche du savoir. La mise à disposition de cours gratuits sur internet permet à Ilyes, issue d'une famille modeste de six enfants, d'accéder aux savoirs sans contraintes financières :

« je regarde beaucoup sur internet... c'est un ingénieur diplômé en France, il a fait des vidéos qui expliquent très bien les maths... ».

Les parents ne dégagent pas de revenus importants aux vues de leurs emplois respectifs (éboueur et gardienne). Ilyes veut prouver qu'il peut se débrouiller seul sans l'aide de personne, il semblerait qu'il se lance un défi aux yeux de ses parents et son grand frère :

« mon frère il peut m'aider un peu en math, physique... mais sinon j'essaye de me débrouiller... ».

Parcours scolaire et représentations familiales de l'école :

Les parents semblent réticents à venir à l'école surtout lorsque leur fils n'assure pas scolairement *« ils aiment venir quand je travaille bien... ça les fatiguent un peu de se déplacer »*, ou n'a pas un comportement adapté à l'univers scolaire *« quand ils les convoquent... sinon ils ne viennent pas »*. Ilyes a été marqué par une bonne image de l'école et de bon souvenirs scolaires en école primaire et au collège *«étant petit j'aimais bien l'école... en primaire j'aimais bien l'école j'aimais bien y aller »*. Il pense avoir des facilités de mémorisation et d'apprentissage *«j'ai une bonne mémoire, au collège je ne travaillais pas beaucoup »*. Il a en fait été baigné dans un environnement familial et scolaire qui l'a invité à réussir et à vouloir s'en sortir :

« c'est surtout beaucoup aussi pour eux que je travaille..... je me vois pas encore chez mes parents à 30 ans, touché le RMI ».

L'excellence scolaire l'a toujours fasciné d'autant plus que cela lui paraissait intouchable, inaccessible, non-concevable pour un jeune de banlieue comme lui *«je me suis dit S c'est entre guillemets le top »*.

Ambitions scolaires et défis des classes sociales aisées :

Bien conscient qu'il est issu de la classe populaire et de famille modeste, Ilyes veut se mettre au même niveau que les enfants issus des classes moyennes et supérieures et se prête à rêver à intégrer des groupes d'intellectuels en s'orientant vers la filière scientifique au lycée :

« ...et juste le mot scientifique c'est honorifique, et je me suis dit je me plairais bien d'être parmi les intellos, ça me donnait envie pourquoi pas, pourquoi eux ils réussissent et moi pas, je sais que j'ai des compétences... je me suis dit je vais voir, même en début de seconde j'y croyais pas... ».

Ilyes croit dur comme fer à l'ascenseur social scolaire, il pense que tout est possible à l'école de la république qui donne sa chance à tous, mais il reste bien conscient que certaines ambitions ne sont pas accessibles même s'il pense avoir atteint un niveau scolaire honorable :

« Quand je regardais la télé je me disais je vais aller au lycée à Henri IV (rires)... après je me suis dit c'est pas possible... (rires) moi c'est Jean Monnet... ».

On notera dans son discours la recherche d'une reconnaissance sociale à travers l'appareil scolaire qui reconnaît les qualifications et les titres scolaires valorisés et valorisables par notre société.

Le père d'Ilyes semble tendre vers une aspiration sociale très élevée, il souhaite comme la majorité des parents migrants que son enfant exerce plus tard une profession très valorisée comme avocat ou médecin, qui assurera son avenir et fera sa fierté :

« mon père il m'a dit fait chirurgien... moi ça me ferait plaisir et puis je suis parti pour faire ça... ».

La migration sera vécue comme un échec si l'enfant du migrant ne dépasse pas au moins les niveaux de vie et scolaire des parents. A 16 ans, Ilyes revoit son ambition à la baisse car il sait que le chemin est long pour devenir médecin, alors il vise un niveau au-dessus de celui de son père pour le satisfaire, à la fois un niveau assez élevé pour ne pas se projeter dans une situation professionnelle future semblable à son père :

« après je pense je vais faire 5 ans d'études maximum, déjà cinq ans c'est pas mal... si j'ai mon bac déjà il sera fier ».

Réussir scolairement, c'est donner une autre image :

Ilyes veut donner une autre image du jeune « maghrébin », français à part entière, ayant des valeurs. Il veut réussir scolairement pour changer l'image du jeune de banlieue de façon très générale, il rêve d'une société plus juste, moins stigmatisante et loin des préjugés :

« et même si on est pas tous du quartier latin, on peut tous... ça me motive... montrer qu'on est bien élevé... souvent les gens quand ils nous voient marcher dans la rue ils croient qu'on crache tous dehors, qu'on insulte tout le monde qu'on vole... pas que sur les arabes, mais en générale les gens de banlieue... ».

Se mettre au même niveau que les autres est pour lui source de motivation :

« pour dépasser tous ces amalgames, prouvé qu'on est pas tous pareil, on peut s'appeler Mohamed Youssef Jean-Pierre ou Mickael on est tous au même niveau... » .

Il relève le défi de changer la donne et se sent capable d'apporter sa contribution à travers sa réussite scolaire. Cette réussite semble être à multiples visées : familiale, sociétale et existentiel. Il veut prouver beaucoup de choses à son entourage et cela lui permet d'exister en tant qu'individu :

« je ne veux pas qu'on croit que je suis un imbécile, quelqu'un qui connaît pas, moi aussi je veux prouver aux gens que moi aussi, ce n'est pas parce que mes parents ils n'ont pas un niveau supérieur ou que mes origines sont pas comme les autres, que je serais moins bien qu'eux, que je peux faire mieux qu'eux ».

Ilyes est bien conscient du regard de ses pairs au lycée et des préjugés concernant les maghrébins, il souhaite se battre contre des préjugés scolaires bien ancrés dans les établissements comme le fait que les enfants issus de l'immigration sont orientés vers des filières professionnelles courtes ou des filières technologiques comme STG ou STI :

« Même mes camarades de classe, au début de l'année ils pensaient que je m'étais trompé de classe, ils m'ont dit les STG c'est pas ici...non mais ce n'est pas possible comment il a fait pour faire S ... après ils se sont rendus compte quand j'ai travaillé que je ne rigolais pas avec eux et après ils se sont tus... ils ont compris que y'avait du niveau... ».

Le quartier comme contre-exemple pour réussir :

Le frère aîné d'Ilyes ne joue pas un rôle de « stimulateur scolaire » fort, il semble être passif et peu préoccupé par le devenir scolaire de son frère cadet :

« mon frère ça va il me prend pas beaucoup la tête, on ne parle pas beaucoup de l'école avec lui ».

L'environnement de ce jeune de banlieue a fortement marqué son esprit, la situation précaire de certains adultes ou de jeunes en errance sur son quartier d'habitation le motive à se maintenir dans le système scolaire et persévérer le défi qu'il s'est lancé. La peur de la précarité de l'emploi et de finir sous les ponts sans avenir a bien fait prendre conscience à Ilyes qu'il doit pousser au plus loin ses études pour parvenir à une situation sociale et professionnelle convenable :

« Non, en dehors avec des amis ils me disent travaille va à l'école... parce qu'il y en a ils n'ont pas un bon niveau ils travaillent à l'usine ils me disent travaille travaille ! Des fois sans parler je vois des gens dehors ils sont posés ils boivent ils fument posés sur un banc... je me dis il faut que pas je sois comme eux, je me dis comment ils mangent eux ? Ils habitent tous chez leurs parents, sans leurs parents comment ils font ? Si t'as pas tes parents comment tu fais de l'argent, et ta retraite elle va venir comment ? Il faut au moins que je décroche un travail... ».

L'image scolaire de soi est très importante pour Ilyes, c'est sa raison d'exister, « je réussis (scolairement avec ma filière scientifique obtenu) donc je suis ». Il note que son entourage est surpris de sa réussite, que ce soit les pairs du quartier ou les anciens professeurs :

« non non ça les surprend! Même un professeur, il dit il a fait des progrès quand même pour passer, ils y croient pas... ».

La religion musulmane source de motivation ?

La religion éduque et instruit selon Ilyes, très attaché à la religion, qui déclare lire des « livres religieux » en dehors de ses ouvrages scolaires. La religion est source de motivation et d'éducation :

« ah ça m'aide... comment dire... c'est de la motivation mais aussi une éducation... C'est une sorte d'éducation, y'a celle des parents mais aussi par moi-même je vais lire dans les livres ».

La religion invite à s'intéresser à l'école et selon lui sans le savoir scolaire on ne peut pas comprendre sa religion, les deux savoirs (religieux et scolaire) seraient donc liés :

« mais quand on cherche dans la religion on voit que la science est une obligation pour nous, quand y'a des preuves dans le coran comment moi je peux les comprendre si j'ai pas la science de cette vie, je peux pas savoir je peux pas comprendre, si je connais pas les maths et tout ça je peux pas comprendre... ».

Dans le savoir scolaire enseigné à l'école il est fait référence à des savants arabomusulmans qui motivent Ilyes à apprendre plus et notamment les savoirs scientifiques appelés sciences dures :

« quand on est à l'école on nous parle des physiciens des mathématiciens arabes... ».

Il n'y a donc pas de distinction entre les savoirs religieux et scolaires, ils se complètent et sont nécessaires l'un à l'autre pour comprendre l'ensemble du savoir. Ilyes est choqué de l'image que l'on renvoie du musulman, elle est pour lui que négative, dégradante ou définie dans des clichés, il souhaite absolument contribuer à changer ces stigmates :

« pour effacer toutes les mauvaises opinions qu'on a des musulmans... musulman ouvre un grec, un barbu ouvre un grec, musulman terroriste... c'est dommage. Quand on va dans les grecques pizzerias on voit que des barbues... faut qu'on voit des ingénieurs, des médecins... pour montrer qu'on a notre place ici dans cette société... ».

Conscience des mécanismes scolaires et visée de l'excellence :

Ilyes constate le peu de jeunes d'origine maghrébine en filière scientifique, il explique parfaitement ce phénomène en mettant en avant que la filière scientifique est décrite comme inaccessible et difficile, réservée aux bucheurs et à un certain public. Les jeunes des quartiers, issus d'origines étrangères ou de familles modestes méconnaissant le système scolaire seraient découragés par des discours des enseignants et d'élèves présentant la filière comme difficile :

« y'en a un..., y'en a un autre en STL, beaucoup de ES, STG, bacpro, S moins de cinq... je comprends car avant on entendait S tu rentres t'as plus de vie, je me rend compte c'est faux, y'a un temps pour jouer, sortir, travailler... y'en a plein il font pas S car ils ont peur, ils ont fait autre chose après ils regrettent... ».

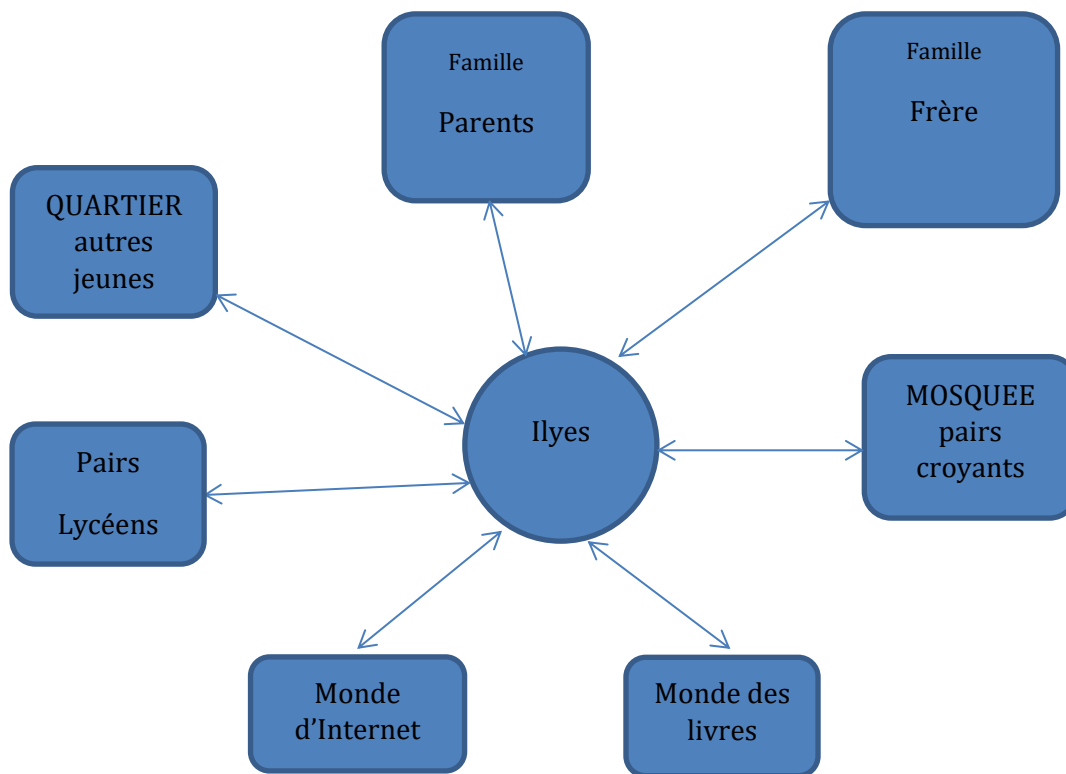
Synthèse de l'analyse du discours :

Ilyes, très marqué par la culture de banlieue, souhaite s'en sortir pour prouver aux autres qu'il est capable d'accéder à un niveau scolaire réservé à une élite et une certaine classe sociale. On note un fort besoin de reconnaissance sociale à différents niveaux. Tout d'abord en premier lieu au sein de la famille, Ilyes souhaite réussir pour rendre fier ses parents et élever le niveau familial scolaire, en obtenant un baccalauréat scientifique, il serait le premier à atteindre ce niveau reconnu scolairement. Il veut prouver à la société que les jeunes de banlieues, maghrébins, musulmans sont capables de réussir scolairement et ne sont pas que des cas sociaux stigmatisés par les médias. Il relève le défi de changer l'image des habitants de banlieues basanés mais français comme les autres. Réussir scolairement et intégrer la filière scientifique, c'est donc le moyen de passer un message fort à toutes les personnes qui entourent ce « jeune de cité » (professeurs, camarades, habitants de quartier...).

Ilyes souhaite faire mieux que son frère aîné, une concurrence positive s'est donc installé dans la fratrie pour que le cadet fasse mieux que l'aîné, qui lui a découvert le système scolaire et n'a pas été orienté vers une filière scientifique, bien que à l'aise dans les sciences exactes. Faire mieux que son frère, c'est aussi faire mieux que son père. Ilyes est « autorisé à dépasser » le niveau de son père et obtenir le statut de savant et de plus instruit. Ilyes est respecté par le savoir qu'il détient et le niveau qu'il a atteint.

Enfin, Ilyes explique une bonne partie de sa motivation dans le fait que l'Islam, sa religion, l'inviterait à rechercher le savoir, à apprendre, à être assidu à l'école et progresser dans les études. La place du savoir est très importante dans la religion et Ilyes, en appliquant sa religion, s'oblige à apprendre davantage et à sacrifier l'école. Avoir un bon niveau intellectuel permettrait de mieux comprendre la religion et d'avancer dans sa pratique religieuse. Les fondements de la bonne compréhension religieuse seraient de s'instruire de tous les savoirs possibles, notamment ceux relatifs aux domaines scientifiques qu'Ilyes retrouve dans les livres religieux qu'il lit.

4.6.3 UTILISER ET PENSER LES ESPACES SOCIAUX COMME DES RESSOURCES



Ilyes s'appuie sur sa structure familiale pour aller de l'avant et donner un sens à sa scolarité et plus généralement sur son projet de vie. Les interactions et échanges intenses qu'il entretient avec ses parents lui permettent d'investir l'espace de socialisation parentale sur lequel il a forgé un désir fort de réussite sociale et scolaire. Les échanges avec son frère aîné ont permis de créer une dynamique scolaire et sociale fraternelle qui s'exprime dans un espace de socialisation fraternelle où les deux frères investissent le champ scolaire pour s'émanciper mais également plaire aux parents

Ilyes est très sensible au quartier dans lequel il vit et à ses amis qu'ils fréquentent et connaît depuis son plus jeune âge. Le quartier d'habitation constitue un espace de socialisation auquel Ilyes est attaché, cependant il tente de se distinguer de ceux qui échouent, qui galèrent et qui donnent une mauvaise des jeunes de quartiers, notamment d'origine maghrébine. Cet espace social semble créer de la résilience chez Ilyes et ne semble pas remettre en cause son projet scolaire et social, au contraire cela renforce sa

conviction de changer la vision des jeunes et de réussir malgré les représentations des jeunes de banlieue.

Ilyes est très attaché aux savoirs et investi deux mondes que sont ceux des livres et d'internet. Ce lycéen aime lire et apprendre, c'est entre autres un autodidacte puisqu'il se réfugie souvent des livres car il a soif d'apprendre, et n'hésite pas effectuer des recherches sur internet pour mieux comprendre ses cours et peaufiner ses apprentissages. Ces espaces de socialisations « virtuels » que sont les livres et internet sont très présents chez Ilyes, c'est le fruit de sa volonté de réussir, notamment réussir seul sans l'aide des autres.

Ilyes est conscient que s'il veut réussir scolairement il doit être en lien avec les bons élèves, ceux qui réussissent et qui veulent réussir comme lui. Il côtoie donc les élèves du lycée en situation de réussite comme lui, c'est dans cet espace de socialisation que ses pairs scolaires sont sources de motivation et d'aide scolaire concrète. C'est dans un esprit d'entraide scolaire et de solidarité qu'Ilyes est en interaction avec ses camarades de classe et du lycée, il s'inscrit donc dans une dynamique de travail mais également de concurrence pour se mettre au niveau et rester dans la course scolaire.

Ilyes est en interaction constante avec l'espace de socialisation culturelle, il a suivi des cours de religion musulmane et de langue arabe dans une association dite mosquée, il est très attaché à la culture de ses parents. Ilyes cotoie des jeunes pairs de la même confession et échange régulièrement sur la vie de tous les jours avec le souci d'être en phase avec leur culture, leur identité. Ilyes n'hésite pas à apprendre sa religion en lisant des livres qu'il se procure par lui-même et en effectuant des recherches sur internet. Ilyes essaie de créer une identité religieuse en étant en interaction avec ses parents, ses pairs, la mosquée, les livres et internet.

4.7 BADR : « UN LIEN ENTRE LA RELIGION ET MES ETUDES... PEUT-ETRE »

4.7.1 ENFANT DE PARENTS QUI VONT DE L'AVANT

CARTE D'IDENTITE DU JEUNE

- Sexe : **masculin** (♂) Age : **17 ans**
- Rang dans la fratrie : **3^{ème}**
- Classe fréquentée : **Terminale**
- Spécialité : **économiques et sociales (ES)**

CARTE D'IDENTITE FAMILIALE

- Nombre d'enfants dans la fratrie : **4**
- Profession de la mère : **manutentionnaire** Profession du père : **chef d'entreprise**
- Niveau scolaire de la mère : **primaire (CM2)**
- Niveau scolaire du père : **secondaire (lycée en 1^{ère})**
- Membre de la fratrie dans l'enseignement supérieur ou titulaire du baccalauréat : **2**

Badr est le septième lycéen que je rencontre dans le cadre d'un entretien individuel. Scolarisé en terminale économiques et sociales, il est âgé de 17 ans. Il est le troisième d'une fratrie de quatre enfants, il a deux grands frères âgés respectivement de 25 ans et 22 ans, ainsi qu'une petite sœur âgée de 11 ans. Les deux parents sont nés au Maroc, ils sont de nationalité marocaine et n'ont pas acquis la nationalité française. Le père est un jeune chef d'entreprise, il vient d'investir dans une société de transport pour assurer des voyages entre la France et le Maroc et la mère est manutentionnaire.

Niveau scolaire des parents : les deux parents ont été scolarisés au Maroc, le père a été jusqu'au lycée et s'est arrêté en classe de première, la mère a été scolarisée jusqu'en fin de cycle élémentaire (niveau CM2).

Culture et Tradition : les deux parents maîtrisent le français et l'arabe oral et écrit. Ils pratiquent tous les deux la prière au quotidien. Aucun enfant n'a cependant bénéficié de cours d'arabe et de religion dans une association, mais ils fréquentent tous la mosquée du quartier.

Scolarité de l'élève : scolarisé en terminale scientifique, Badr bénéficie de l'aide directe du second de la fratrie et des exemples de réussite de ses deux grands frères ayant des niveaux bac+4 et bac+5. Badr est suivi scolairement et de façon générale par le second de la famille âgé de 22 ans.

4.7.2 SUIVRE LES EXEMPLES DU PERE ET DES AINES ET S'ACCROCHER

Transmission par le père de la culture de l'effort et investissement familial :

Le niveau d'aspiration sociale du père est très élevé, il est très ambitieux pour lui et ses enfants. Le père de Badr montre la voie aux membres de la famille en travaillant dur, il a ouvert récemment sa propre société et a évolué socio-professionnellement en passant du statut de salarié à celui de chef d'entreprise :

« là c'est tout récent... il a investi dans le transport, il a acheté un car il fait des allers retours au Maroc et avant il était technicien à France Telecom... ».

Le père s'est donné les moyens de réussir en investissant de sa personne et de son temps, il n'a pas hésité à investir sur l'avenir de son fils aîné en l'inscrivant dans une école d'ingénieur :

« le premier il a 25 ans et il est ingénieur bac+5... il travaille dans les carrières à Lafarge... » .

Le père est l'exemple de la famille et est à la base de tout dans un premier temps, pour son ambition et sa persévérance dans le travail, ensuite l'aîné fait figure de brillant modèle à suivre, dans le cadre d'une carrière scolaire qui relève de l'ordre du possible.

Suivre les traces des aînés en situation de réussite scolaire et sociale :

Badr bénéficie de l'aide de son grand frère (second de la famille) qui a atteint aujourd'hui un niveau bac+4 et est toujours scolarisé à ce jour. La proximité d'âge entre les deux frères permet un accompagnement quotidien soutenu de la part du grand frère, qui ne gère pas que les affaires scolaires (qu'il maîtrise du fait de son parcours et de sa réussite) mais aussi l'éducation de façon globale pour veiller à ce que le cadet ne dévie pas scolairement et socialement : « *en fait l'aide de mon frère elle est suffisante...* ».

Badr prend très au sérieux le travail scolaire, et recherche le cadre favorable à la réussite. Il se met dans les meilleures conditions matérielles et psychologiques pour aborder sa scolarité, avec les moyens accessibles en tant que jeune issu d'un milieu modeste :

« bibliothèque en période de révisions c'est tout... c'est celle Cergy... bibliothèque universitaire, c'est mieux y'a une meilleure ambiance de travail... ».

Valorisation parentale des enfants instruits :

Etant débutant dans la langue française, et en l'absence de l'aîné, les parents délèguent les affaires administratives aux deux enfants lettrés de la famille âgés respectivement de 22 et 17 ans. Ces deux « lettrés de la famille », dont Badr, se relaient pour assurer les tâches administratives car ils jouissent d'une reconnaissance scolaire des parents et d'un respect en tant que détenteur du savoir :

« oui je m'en occupe avec mon grand frère... quand lui il ne peut pas je m'en occupe... ».

Réussir à l'école et apprendre sa religion avec ses camarades :

Badr est dans une phase de découverte de la religion et de la langue de ses parents, ils assistent à des séances de cours religieux donnés bénévolement par une personne à son domicile, lit énormément de livres religieux et apprend avec d'autres camarades du lycée la langue arabe et la religion :

« c'est avec Ilyes que j'apprends... je vais à des cours à la mosquée de Taverny, c'est un étudiant qui les donne chaque weekend, c'est dans son appartement, quelqu'un qui a étudié à Médine, on est un petit groupe de 10... » « Beaucoup de livres d'économies, des analyses économiques... après des livres sur l'islam, beaucoup sur la religion... ».

Parents et aînés attentifs à la scolarité de Badr :

Le père va à la rencontre des professeurs accompagné de son deuxième fils scolarisé en Master 1, signe que les parents ne maîtrisent pas les rouages et qu'ils ont besoin d'un proche expérimenté et connaisseur de la machine « éducation nationale ». Le père ne démissionne pas de son rôle de responsable détenteur de l'autorité parentale puisqu'il se rend dans l'établissement scolaire. Il ne laisse pas son fils de 22 ans aller seul voir les enseignants, c'est une preuve d'attention particulière donnée à la scolarité et à l'école. Il y a un respect des places et rôles dans la hiérarchie familiale, l'aîné connaît certes le langage de l'école mais il ne remplace pas le père, il effectue en d'autres termes un soutien à la parentalité intrafamiliale.

Badr reconnaît qu'il a été fortement poussé et soutenu par son grand frère, ce dernier n'a jamais lâché la pression pour que son frère cadet réussisse et se maintienne à un certain niveau :

« oui mon frère, c'est peut-être pour ça que j'ai réussi, il était beaucoup beaucoup derrière moi... même des fois un peu trop... ».

Badr ne voulait pas décevoir scolairement ses parents qui attendaient beaucoup, ceci a suscité chez lui de la motivation et de la persévérance :

« mes parents forcément... au début c'était plus pour eux que pour moi... jusqu'à la première c'était pour satisfaire mes parents, aussi mon frère par concurrence car mes parents aimaient vantés mon grand frère... ».

Étant le troisième de la fratrie et partant du fait que ses deux frères aînés ont assez bien réussi, l'élève est en quelque sorte « condamné à réussir » et au minimum égaler ces frères scolairement, tout cela sous l'œil des parents qui ne cessent de rappeler que l'aîné a fait de grandes études et occupe un poste important, avec la pression au quotidien d'un frère présent au domicile en situation de réussite scolaire.

Concilier religion et réussite scolaire et sociale :

Badr pense à son avenir professionnel et espère obtenir un emploi compatible avec son style de vie, en réussissant des études qui lui permettront de déboucher sur un emploi où il organiserait lui-même son emploi du temps un peu comme son père le vit aujourd'hui. Il espère pouvoir pratiquer la religion musulmane sans contrainte sur son lieu de travail. Ce jeune ne veut pas choisir un emploi par défaut et se voir imposer un emploi par nécessité. Ce point-là est important car il est source de motivation pour accéder à un niveau d'études élevé et à un poste de cadre voir de travailleur indépendant :

« un lien entre la religion et mes études... peut-être je me dis si j'ai de bonnes études je pourrais avoir un travail qui conviendrait par exemple à mes horaires de prières, je pourrais prier à l'heure, avoir mon vendredi pour prier à la mosquée... bref avoir des facilités pour aménager mon emploi du temps ».

Réussite scolaire familiale en cascade :

Badr a été formé à l'entraide scolaire fraternelle, tout cela partant de l'exemple du père qui est un dur travailleur. Ensuite l'aîné (ingénieur avec un niveau bac+5) a donné l'exemple au second de la fratrie, le second (niveau Master1) suit scolairement le troisième, et le troisième (l'élève interviewé scolarisé en Terminale ES) suit la dernière de la famille scolarisée en 6^{ème} :

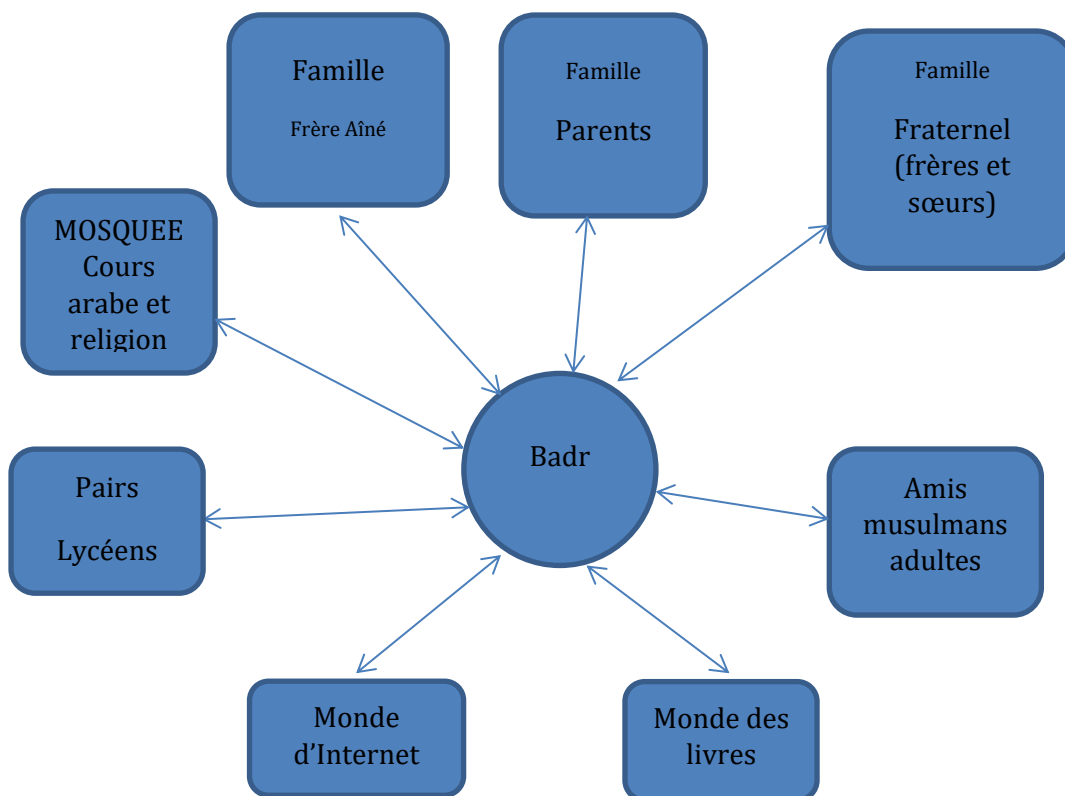
« complètement... ils se disent nous on n'a pas été à l'école, on s'est pas comment ça se passe alors que lui il sera mieux comment l'aidé... mon père il galère avec le français... ils ont laissés mon frère s'occuper de ma scolarité. Ma petite sœur c'est moi qui s'en occupe, dans les devoirs je l'aide un petit peu... ».

C'est une réussite scolaire avec un effet boule de neige initié par le père avec une structure familiale solide partant des parents jusqu'au dernier enfant. Les fondations éducatives ont été bien inculquées, on perçoit bien que chaque membre de la famille peut s'appuyer sur l'autre.

Synthèse de l'analyse du discours :

Badr a été porté par une famille très ambitieuse et travailleuse : un père qui travaille dur pour créer sa propre société, un frère aîné âgé de 25 ans ayant obtenu une certification de niveau master 2 dans une école d'ingénieur, le second frère aîné qui est scolarisé en master 1 qui semble réussir sans problème. Badr s'inscrit donc dans une logique de réussite scolaire et sociale comme les autres membres de la famille, réussir n'est pas un exploit, cela devient une banalité, un fait normal, un processus naturel puisque plusieurs membres de la famille sont inscrits dans une logique d'ascension sociale.

4.7.3 ESPACES DE SOCIALISATION FAMILIALE, CULTUELLE ET DE SAVOIRS



Le jeune Badr est en continuelle interaction avec son milieu familial. Ces interactions familiales sont d'une intensité relativement forte puisque Badr est quasiment au quotidien

dans l'échange avec les différents membres de sa famille proche, à savoir, son père, sa mère, et ses frères. La richesse de ces sous-espaces de socialisation familiale dont il bénéficie lui permet de jouir de fortes relations sociales intrafamiliales favorisant sa construction d'acteur social stimulé, lui permettant de concevoir une projection de réussite scolaire et sociale.

Badr, du fait de ses interactions sociales intrafamiliales, se construit et se fraye un passage qui lui est propre. En effet, ce jeune fils d'immigré maghrébin voit son père travailler dur, se former et créer sa propre entreprise. Badr a donc un proche avec qui il peut échanger sur sa condition sociale et son souhait d'évoluer dans une société où l'on peut mettre en place des projets et être actif sans assignation socioprofessionnelle.

Badr s'appuie, en plus du soutien parental, sur deux sous-espaces de socialisation familiale fraternelle : celui de son frère aîné et celui de son autre grand frère second de la fratrie. Badr, déjà très encouragé et prenant exemple sur son père chef d'entreprise, s'appuie sur l'aide technique scolaire et psychologique de ses deux grands frères aînés diplômés de l'enseignement supérieur. Badr est stimulé par de nombreuses figures positives familiales et des interactions sociales quotidiennes qui impactent sa personnalité et sa scolarité.

Badr fréquente d'autres espaces de socialisation tel que la mosquée dans laquelle il apprend la religion et la langue de ses parents avec d'autres jeunes de culture arabo-musulmane, c'est important pour lui, c'est une brique sociale à part entière dans son environnement puisqu'il apprend sa religion en interaction avec d'autres personnes telles que des adultes référents, des pairs croyants, tout en soulignant que Badr semble être un autodidacte car il effectue des recherches et essaye d'apprendre par lui-même sa culture d'origine.

Les amis du lycée, les pairs scolaires, sont également très présent dans l'environnement social de Badr, il les côtoie régulièrement et s'inscrit dans des interactions sociales scolaires entre pairs qui semblent indispensables à sa réussite. Badr se socialise facilement avec les autres lycéens et est également en capacité de s'isoler pour travailler seul (en effectuant des recherches sur internet ou dans des ouvrages) ou encore de se rapprocher de ses pairs scolaires (ou religieux/communautaires) pour apprendre et comprendre en collectif.

4.8 FERIEL : « C'EST GRACE A MA PETITE SŒUR QU'ON EST LA CAR ELLE EST NEE ICI »

4.8.1 NEE EN ALGERIE, ARRIVEE A L'AGE DE 9 ANS EN FRANCE

CARTE D'IDENTITE DU JEUNE

- Sexe : **féminin** (♀) Age : **18 ans**
- Rang dans la fratrie : **3^{ème}**
- Classe fréquentée : **Terminale**
- Spécialité : **STG « RH »**

CARTE D'IDENTITE FAMILIALE

- Nombre d'enfants dans la fratrie : **4**
- Profession de la mère : **assistante maternelle** Profession du père : **électricien**
- Niveau scolaire de la mère : **universitaire**
- Niveau scolaire du père : **études supérieures**
- Membre de la fratrie dans l'enseignement supérieur ou titulaire du baccalauréat : **2** ↑

Fériel est la huitième lycéenne que je rencontre dans le cadre d'un entretien individuel. Scolarisée en terminale STG spécialité RH, elle est âgée de 18 ans. Elle est la troisième d'une fratrie de quatre enfants, elle a un grand frère et une grande sœur âgés respectivement de 26 ans et 23 ans, ainsi qu'une petite sœur âgée de 8 ans. Le père est né en Algérie, la mère est arrivée en Algérie à l'âge de 12 ans mais est née en France, elle possède la nationalité algérienne. Le père est électricien et la mère est assistante maternelle.

Niveau scolaire des parents : le père a obtenu un niveau d'études supérieures au pays d'origine en intégrant une école d'ingénieur, la mère a obtenu un niveau scolaire

universitaire et a enseigné la langue française au lycée en Algérie pendant plusieurs années.

Culture et Tradition : les deux parents maîtrisent le français. Le père maîtrise l'arabe écrit mais pas la mère puisqu'elle a vécu en France jusqu'à 12 ans. De confession musulmane, Ils ne pratiquent pas la prière au quotidien. Aucun enfant n'a bénéficié de cours d'arabe et de religion dans une association. L'élève maîtrise la langue écrite (l'arabe) du pays puisqu'elle est née en Algérie et y a vécu jusqu'à l'âge de 9 ans.

Scolarité de l'élève : Fériel est scolarisée en terminale STG, elle bénéficie de l'encouragement de tous les membres de la famille qui valorisent très fortement la réussite scolaire. Les deux aînés ont déjà obtenus le baccalauréat, les deux parents également.

4.8.2 UN PARCOURS MIGRATOIRE POUR REUSSIR EN FRANCE

Un parcours migratoire particulier, une socialisation familiale en Algérie :

La famille de Fériel, d'origine algérienne, est arrivée il y a 10 ans en France. La mère est née en France, mais pour des raisons familiales elle a dû rentrer au pays, puis pour des raisons administratives n'a pu revenir en France avec ses enfants. La mère a donc passé la majeure partie de sa vie au pays et Fériel la moitié de son existence. Fériel est donc fille de migrants et migrante elle-même. Malgré son arrivée à l'âge de 9 ans en France, elle s'est parfaitement adapté à la société et à l'école républicaine :

« en fait ma mère est née en France mais elle est parti à l'âge de 12 ans en Algérie quand mon grand-père est mort après elle est resté là-bas et a continué des études en français... en fait c'est grâce à ma petite sœur qu'on est là car elle est né ici... grâce à elle on a eu le droit de venir en France ».

Ambiance familiale, interactions familiales et croyances scolaires :

Malgré un niveau scolaire universitaire atteint par les parents, ces derniers n'occupent pas des emplois en lien avec leurs formations : le père est électricien alors qu'il a fait une école d'ingénieur, la mère a enseigné le Français au lycée et exerce aujourd'hui le métier d'assistante maternelle. Cependant les parents ont transmis à leurs enfants l'envie d'étudier et de poursuivre des études :

« l'ainé c'est mon grand frère il a 26 ans il a son bac STT ici d'ailleurs, après il a fait une licence en droit et maintenant il travaille à la poste ».

La mère, ayant enseigné le Français en Algérie, et ayant un parcours de vie chamboulé très jeune, accorde une importance particulière à l'école, elle a tout fait pour que sa fille réussisse sur de bonnes bases et ce dès son arrivée en France, terre de réussite et d'espoir :

« ils voulaient me mettre directement en CM1, mais c'est ma mère qui a insisté pour me mettre en CE2 pour que j'ai des bases solides... ».

La mère assure le suivi scolaire de Fériel et l'aide concrètement dans ses devoirs, même si on note une aide ponctuelle de certains membres de la famille : *« euh... des fois ma mère... des fois entre cousines... ».*

Aménagement de l'espace et socialisation familial au sein du foyer :

Chaque enfant possède une chambre dans l'appartement familial, on note une sacralisation du savoir avec la mise en place par les parents d'une pièce dédiée pour un bureau supplémentaire ouvert à tous les membres de la famille, cela marque bien l'importance portée aux études, aux savoirs et à la recherche :

« non un appartement, un F5, on a une chambre chacun... quand ils rentrent les gens ils disent wah c'est grand ! On a un bureau dans notre chambre, et on a un bureau en plus dans une chambre à part, c'est une pièce et c'est un bureau ».

Parcours de l'aîné, expériences scolaires et professionnelles et interactions :

Fériel regrette que son grand frère qui était bien parti pour faire de belles et longues études, ait renoncé à aller plus loin et s'orienter vers un métier en lien avec sa licence de droit, elle pensait que son frère allait travailler dans le milieu juridique, voir devenir avocat :

« mon frère pour vous dire, il a eu son bac, après il a eu la licence, après il a passé son CAP... le mec il a rien compris... il a passé un CAP chez La Poste et maintenant il travaille chez La Poste, en fait il veut devenir conseiller en banque donc... ».

Expérience professionnelle maternelle et interactions avec Fériel :

La mère de Fériel est très attachée à l'univers scolaire, nostalgique de son passé d'enseignante, elle ne rate pas une occasion pour être en lien avec l'école et les professeurs de son enfant :

« mais avant ma mère elle voulait tout le temps rencontrer les profs, tout le temps! C'était... même des fois quand y'a des réunions elle me dit tu me dis, je lui dis jamais sinon elle va venir ! ».

Fériel a été marquée par le statut d'enseignant de sa mère, elle a baigné dans une ambiance scolaire vécue de l'intérieure car sa mère était actrice du système scolaire et non parent, ce qui donne l'impression de maîtriser la culture scolaire et explique que Fériel se sent bien à l'école :

« j'ai envie de réussir, je pense que ça vient de ma mère... j'aime bien l'école j'ai envie d'avoir une situation, quand j'étais petite j'allais à l'école avec ma mère qui m'accompagnait quand elle enseignait au lycée... j'ai toujours été dedans j'ai toujours aimé... ».

Socialisation familiale et ambitions scolaires :

Fériel n'est pas en échec scolaire mais pense qu'elle aurait pu faire mieux voir choisir une autre filière, elle est consciente que la filière STG n'est pas la plus prestigieuse et cotée. Même si elle dit aimé beaucoup l'école, elle en est déçue. Elle sait qu'elle n'égalera ni son père, sa mère et son grand frère qui ont fait des études reconnues et valorisantes :

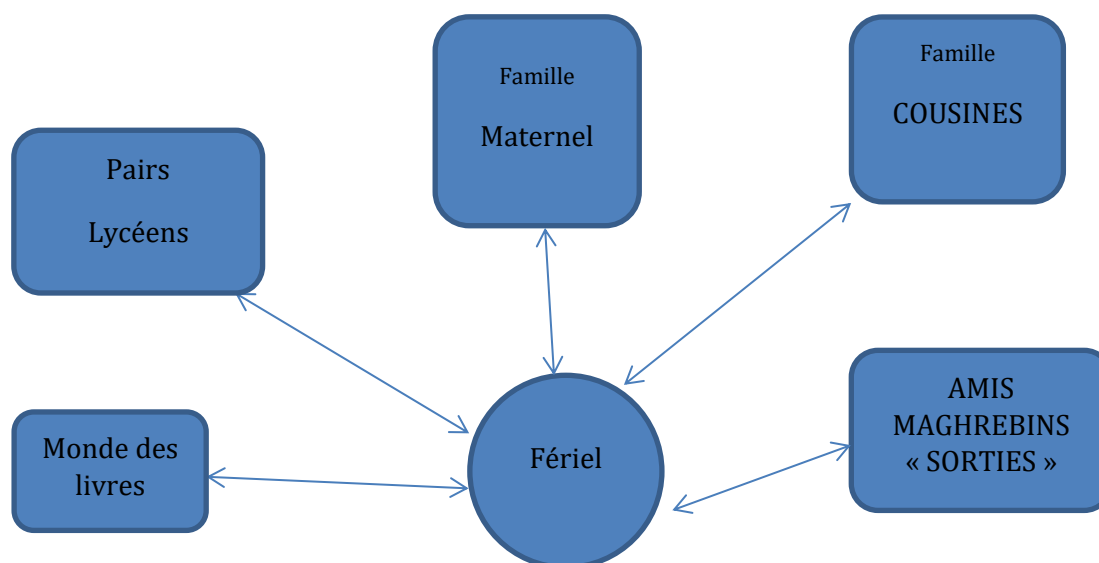
« avant j'étais en ST deux SS mais ça me plaisait pas même si je voulais travailler avec les enfants, et j'ai changé pour aller en STT, j'aurais pu faire une L ou ES, et à la base je voulais faire une L mais comme j'habitais loin j'arrivais toujours en retard et j'avais pas de bons résultats même si j'avais les capacités... là en STT je trouve que mon niveau a baissé. Ça m'a fait chuter dans mon parcours. ».

Synthèse de l'analyse du discours :

Fériel a toujours côtoyé le monde de l'école dans son enfance grâce au poste d'enseignant qu'occupait sa mère. La mère ayant grandi en France et a enseigné le français, cela a permis à Fériel de bien maîtriser l'arabe et le français. Elle semble bien connaître la culture occidentale mais aussi celle du Maghreb avec moins de dix ans de présence en France, puisqu'elle est arrivée à l'âge de 9 ans. Ce qui explique aussi qu'elle n'a jamais été inscrite à des cours d'arabe et d'éducation religieuse puisqu'elle a intériorisé au pays d'origine la culture et la tradition arabo-musulmane.

Fériel a été portée scolairement par les membres de sa famille ayant tous atteint au moins le niveau baccalauréat et un soutien d'une mère nostalgique de son statut d'enseignant en Algérie. La migration récente de cette famille, renforce Fériel dans l'idée de persévérer et de faire de longues études, dans l'objectif d'au moins égaler le niveau scolaire familial et surtout occuper un emploi reconnu comme la mère autrefois en Algérie, le statut de professeur étant très respecté et honorifique dans les pays du Maghreb.

4.8.3 SOCIALISATION FAMILIALE ELARGIE, MONDE DES LIVRES ET AMIS



Fériel est en interaction forte avec sa mère, dans l'espace de socialisation familiale maternelle. En effet, la mère était enseignante en Algérie et cette dernière a tissé des liens forts avec sa fille sur l'objet scolaire. Même si le père a effectué des études supérieures comme la mère et que les deux grands frères ont obtenu le baccalauréat, Fériel ne semble pas être en interaction forte et permanente avec les autres membres de la famille proche. En revanche Fériel est en interaction avec des membres de la famille élargie, que sont ses cousines, ce qui forme un espace de socialisation familiale élargie bien particulier qu'est l'entraide scolaire et social entre cousines.

Fériel est en interaction avec ses pairs scolaires (camarades de classe et du lycée) et avec ses pairs communautaires (de culture maghrébine arabo-musulmane). Ces deux espaces de socialisation sont très importants pour Fériel : le premier permet d'être en interaction avec ceux qui aiment l'école et qui réussissent et le second permet d'être en lien avec ses pairs culturels dans le cadre de loisirs et de sorties pour pouvoir s'épanouir, se retrouver et échanger.

Essentiel à son développement intellectuel auquel elle tient, Fériel voyage dans le monde des livres dans lequel elle apprend, s'évade et est en perpétuelle fascination.

4.9 ANIS : « ILS ME CONSEillent DE FAIRE ES POUR L'INSTANT, MAIS MOI JE VEUX FAIRE S »

4.9.1 SUR LES TRACES DE L'AINEE, BACHELIERE SCIENTIFIQUE

CARTE D'IDENTITE DU JEUNE

- Sexe : **masculin** (♂) Age : 15 ans
- Rang dans la fratrie : **2^{ème}**
- Classe fréquentée : **Seconde générale**

CARTE D'IDENTITE FAMILIALE

- Nombre d'enfants dans la fratrie : **3**
- Profession de la mère : **assistante maternelle** Profession du père : **technicien automobile**
- Niveau scolaire de la mère : **secondaire (collège)**
- Niveau scolaire du père : **secondaire (collège)**
- Membre de la fratrie dans l'enseignement supérieur ou titulaire du baccalauréat : **1↑**

Anis est le neuvième lycéen que je rencontre dans le cadre d'un entretien individuel. Scolarisé en seconde générale, il est âgé de 15 ans. Il est le second d'une fratrie de trois enfants, il a une grande sœur âgée de 19 ans et une petite sœur âgée de 10 ans. Les deux parents sont nés en Tunisie et possèdent la nationalité française. Le père est technicien dans un garage d'une grande enseigne automobile et la mère est assistante maternelle.

Niveau scolaire des parents : les deux parents ont un niveau secondaire et ont fréquentés le collège en Tunisie.

Culture et Tradition : les deux parents maîtrisent le français et l'arabe à l'écrit comme à l'oral. De confession musulmane, les deux parents pratiquent la prière au quotidien. Anis a bénéficié de cours d'arabe et de religion dans une association lorsqu'il avait 6 ans, il écrit la langue arabe avec un niveau débutant. Anis déclare prier de façon ponctuelle.

Scolarité de l'élève : scolarisé en seconde générale, Anis bénéficie de l'aide de sa sœur aînée qui a obtenu un baccalauréat scientifique avec mention, cette dernière prépare actuellement son entrée en faculté de médecine.

4.9.2 SURVEILLANCE PATERNELLE ET AIDE SCOLAIRE DE L'AINEE

Espace de socialisation paternel et surveillance parentale :

Anis bénéficie d'une importante attention de la part de ses parents. Ces derniers ajustent leurs interventions éducatives lorsque ce dernier dérape, notamment en dehors de l'école. Les parents, surtout le père, semblent échanger régulièrement avec Anis « *souvent souvent... surtout mon père* », il y a donc une continuité de l'accompagnement éducatif et scolaire parental que le jeune perçoit très clairement. Les parents sont très attentifs à l'évolution de leur fils et ne laissent passer aucun écart de conduite, ils sont à la fois vigilant et très regardant sur ses faits et gestes. Anis estime que ses parents lui font confiance même si ces derniers sont très inquiets à un âge où leur enfant peut basculer dans des petits actes de délinquance :

« ouais, après y'a eu quelques petits problèmes c'est tout... comme j'ai eu des problèmes avec la police tu vois... enfin ils me font confiance... ce n'est pas ils se méfient mais ils gardent un œil sur moi ».

Le père suit la scolarité même s'il n'aide pas directement Anis dans l'accomplissement de ses tâches scolaires. Cependant le père s'intéresse au niveau scolaire de son fils et notamment au contexte scolaire qui lui permet de juger objectivement les résultats et de reprendre de la distance quant à la note scolaire :

« après mon père il me dit tu ne peux pas te comparer avec ta classe car les profs disent le niveau c'est vraiment de la merde... ».

Socialisation fraternelle et exemple de l'aînée :

« Moi je suis le deuxième, la première a 19 ans, elle est en prépa de médecine... elle a eu un bac S avec mention ».

Anis est assez fier de présenter sa sœur aînée comme une élève modèle, un exemple à suivre. Il souhaite suivre la voie scolaire de sa sœur en réussissant à l'école et en essayant d'intégrer la même filière scolaire :

« ils me conseillent de faire ES pour l'instant, mais moi je veux faire S, on attend le troisième trimestre ».

Anis bénéficie de la précieuse aide scolaire de sa grande sœur, puisqu'il répond sans hésiter à la question de la personne qui l'aide dans l'accomplissement de ses tâches scolaires : *« ma grande sœur ».*

Socialisation de quartier, la rue : le contre-exemple des « gars de la cité »:

Les parents se sont clairement affirmés comme protecteur de leur enfant quant aux méfaits de la cité, du quartier populaire, des jeunes et du groupe de pairs. Anis a compris que ses parents cherchent à le protéger et non à le punir, il a accepté et intériorisé que tous les codes du quartier et de la rue ne peuvent être compatibles avec la réussite scolaire et sociale. Dès le premier événement où le jeune a dévié, les parents ont posés un cadre éducatif clair et légitime :

« non ils ne veulent pas que je traine avec les gens quartier, il savent voilà... ce n'est pas sérieux... dès qu'ils sont venus me chercher au commissariat ils avaient vu presque toutes les têtes du quartier... ils disent c'est eux qui l'influencent du coup ils veulent plus que je reste en bas du bâtiment, donc je traine plus en bas, de toute façon y'a rien à faire au quartier, alors je bouge je reste jamais en bas... ».

La mosquée comme espace de socialisation culturelle et culturelle :

Anis trouve logique et normale de connaître et d'apprendre la langue maternelle de ses parents. Anis a bénéficié de cours d'arabe et d'éducation religieuse durant quelques années à partir de l'entrée en école élémentaire :

« oral oui, en fait je parle l'arabe dialectal et j'écris l'arabe car j'ai appris à Aubervilliers y'avait une école arabe... j'ai fait trois ans ».

Anis semble mettre en avant le fait qu'il n'y ait pas de décalage avec ses parents quant à ses origines et sa culture même s'il reconnaît ne maîtriser que peu de chose de la langue arabe :

« oui mes parents ils sont nés au bled... moi aussi je sais lire et écrire l'arabe, mais j'ai quelques petites difficultés... ».

Socialisation et mobilisation familiale, ambitions scolaires et sociales :

L'école semble la seule voie pour s'en sortir, ni Anis ni la famille ne veut finir sa vie comme certaines personnes du quartier. Le père porte donc un discours motivant et structurant pour ses enfants, cela semble porter ses fruits puisque l'aînée semble réussir et viser l'excellence scolaire en ayant obtenu un baccalauréat scientifique et intégré des études préparatoires pour entrer en faculté de médecine. Le soutien psychologique continue du père, l'aide scolaire et l'exemple de la sœur aînée et les images négatives renvoyées par le quartier populaire ont une influence positive sur Anis, il semble être orienté vers un devenir scolaire où il s'oblige à se surpasser pour éviter l'échec sociale :

« ben déjà mon père il m'a toujours dit que c'était important l'école, tout le temps il me donnait des leçons sur l'école et tout... après moi je vois tout le monde trainé en bas du truc t'as vu donc moi j'ai pas envie de devenir comme eux, après faut gagner de l'argent donc si j'ai pas de travail, c'est le travail qui nous fait sortir de la situation où on est... je veux gagner de l'argent avoir une famille... Après je prends ma sœur comme exemple, même si je ne vais pas faire les mêmes études qu'elle... ».

Socialisation par le sport, équilibre et priorité scolaire :

Les parents d'Anis inscrivaient régulièrement leur fils à une activité sportive pour lui assurer un épanouissement physique et psychologique, mais la priorité a été

donné à la mise en condition (physiologique et psychique) optimale pour réussir scolairement, les parents ont donc préférés cesser l'activité sportive dès l'entrée en seconde générale pour que l'enfant ne soit pas diminué par une activité physique sportive intense et prenante :

« j'étais inscrit au début de l'année, en fait ça fait un an et demie, mais j'ai arrêté avec l'école y'avait plus de devoirs et tout, donc j'ai arrêté, c'était du kick-boxing, le premier trimestre ce n'était pas terrible, ça prenait beaucoup de temps, ils m'ont dit d'arrêter car c'était tard le soir de 20h à 22H30 le temps que rentre chez moi je mange je prends ma douche il est minuit ! ».

Espace de socialisation scolaire, aide aux devoirs dans l'établissement :

Anis a su saisir et utiliser les dispositifs proposés par l'institution scolaire destinés aux élèves en difficultés et/ou désireux de réussir. L'aide scolaire dont a bénéficié Anis est proposée en dehors des cours obligatoires, seuls les élèves motivés pour réussir ou voulant surmonter des difficultés scolaires y adhèrent :

« ...sinon l'année dernière en math, au collège le prof de math avait organisé une heure en fin de journée le mardi, il nous aidait à réviser un chapitre que l'on choisissait ».

L'objet scolaire, sacralisation parentale de l'école :

Les parents ne voient pas la vie sans l'école, n'imaginent pas d'avenir scolaire sans passer par l'école et une bonne scolarité. La divinité scolaire est respectée, elle peut être considérée comme une forme d'adoration qui découle de la culture arabo-musulmane. Nul ne pourrait vivre, évoluer, s'épanouir sans l'école, sans le savoir et Anis semble reproduire la croyance parentale, *« une très bonne ! Si y'a pas d'école pour eux c'est plier ! »* .

Synthèse de l'analyse du discours :

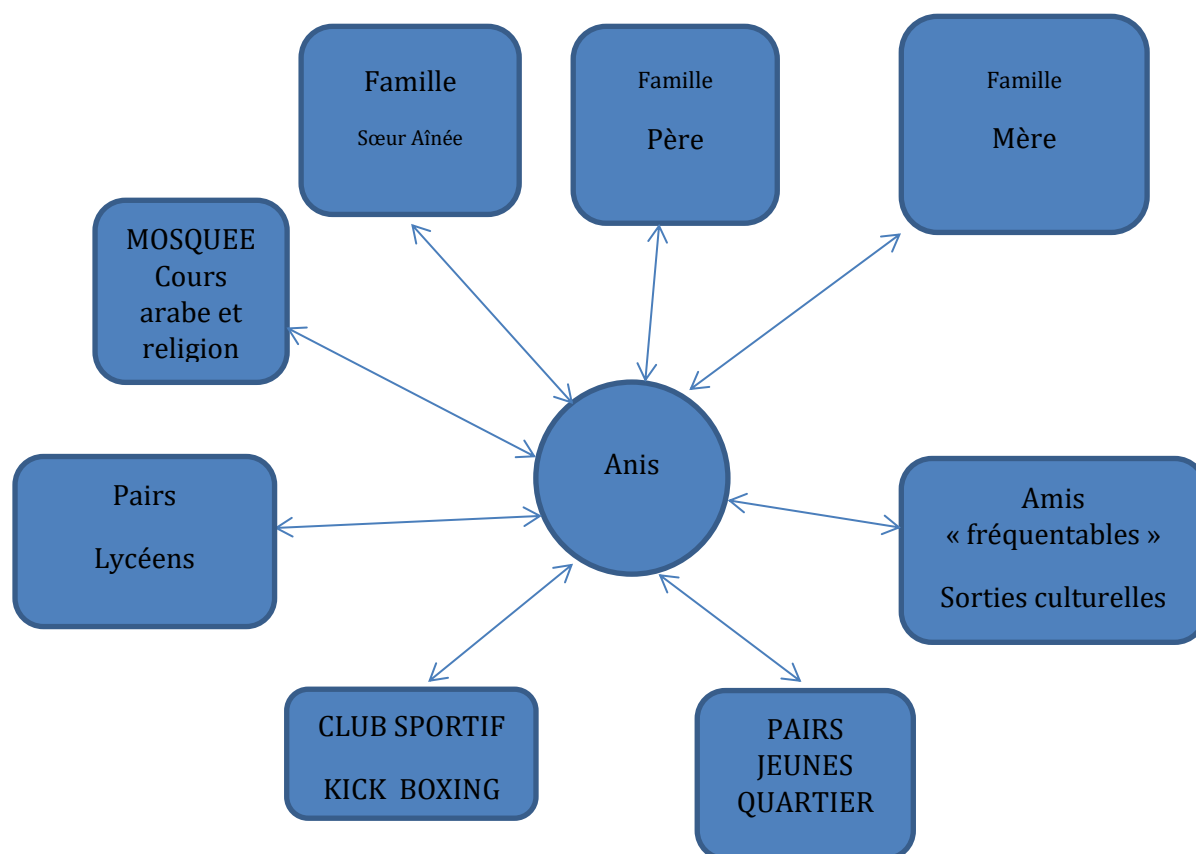
Anis a parfaitement été cadré et suivi par ses parents pour que ce dernier ne dévie tant sur le plan scolaire que sur le plan comportementale. En effet, dès les

premières déviances de l'enfant, les parents ont pris les mesures nécessaires pour que celui-ci s'éloigne des mauvaises fréquentations du quartier, connu pour ses jeunes qui se déscolarisent et errent dans les rues de la ville. La présence de la mère en continue grâce à son emploi à domicile d'assistante maternelle a permis un suivi au quotidien des activités de ce premier garçon de la famille. Le père joue dans cette famille le symbole de l'autorité, du chef de famille qui va intervenir en cas de dysfonctionnements familiaux, notamment de son fils adolescent.

Le cadrage parental additionné à l'aide scolaire matériel et psychologique de la sœur aînée, permettent à Anis de se construire autour d'un projet de réussite scolaire valorisant et permettant de se projeter dans la vie future d'un citoyen, d'un membre actif de la société. Le beau parcours scolaire, pour ne pas dire brillant, de la grande sœur reconforte Anis dans l'idée d'une possible réussite par la voie scolaire, d'une voie ouverte sûre par une aînée épanouie et exemplaire.

Anis a mesuré que les fréquentations du quartier et la situation de ceux qui ne font pas d'effort pour réussir, le mènerait dans une situation précaire, sans issue et sans avenir. Ne pas fréquenter les pairs du quartier, sortir des murs de la cité lui a permis de rencontrer d'autres personnes de milieux différents, de penser différemment et de découvrir des cultures enrichissantes à travers les sorties et les rencontres.

4.9.3 SOCIALISATION PAR LES PAIRS, ESPACE FAMILIAL, CULTURE ET SPORT



Anis évolue dans un environnement social familial très cadrant et soutenant, celui qui lui permet d'être en interaction constante avec sa famille proche, c'est-à-dire sa mère, son père et sa sœur aînée. Pour ce qui est de l'espace social familial maternelle, Anis est suivi de près par sa mère au quotidien, cette dernière étant assistante maternelle est très présente au domicile familial comme sur le quartier (classé quartier sensible et aujourd'hui en « quartier politique de la ville »), elle suit donc son fils pour qu'il réussisse à l'école et ne soit pas happé par une ambiance de « petite délinquance du quartier ». La mère joue un rôle d'acteur de proximité et de contrôle auprès de son fils.

Le père d'Anis joue un rôle éducatif essentiel qui vient compléter celui de la mère. En effet, le père est en interaction avec son fils dans un espace de socialisation paternel propre, où se régule des échanges entre père et fils, entre adulte averti et fils exposé à son milieu. Le père joue un donc un rôle d'acteur éducatif secondaire à celui de la mère où les interactions sociales sont moins nombreuses mais tout aussi importantes dans la construction psychologique et sociale du jeune Anis. Espace de socialisation familial

maternel et espace de socialisation familial paternel se complètent et sont en interactions en fonction des attentes, des demandes et des événements sociaux d'Anis.

Anis bénéficie d'un espace de socialisation familiale fraternel. En effet, il est en interaction sociale avec sa sœur aînée qui a brillamment réussi, elle a récemment obtenu un baccalauréat scientifique et entame de longues études de médecine. Anis fréquente donc, et se socialise, avec un membre de la famille proche, sa sœur, qui est sur le chemin de la réussite sociale et scolaire et qui lui sert d'exemple. Les relations sociales aînée-cadet semblent plutôt de qualité et Anis bénéficie d'un espace social riche en particules sociales positives qui l'impactent fortement.

Anis fréquente ses pairs dans plusieurs espaces de socialisation que sont le quartier, le sport, le lycée ou encore la mosquée. L'espace de socialisation sur le quartier n'est plus investi comme auparavant pour Anis, les mauvaises rencontres et les petites bêtises en groupe ont fait qu'il a pris ses distances avec les connaissances d'enfance. Les interactions sociales avec les copains du quartier se limitent à des échanges de quelques minutes aux bas des tours et à des salutations passagères. Anis est en interaction avec d'autres jeunes dans des espaces cadrés par des institutions et des adultes, avec des lycéens pour s'épanouir scolairement et réussir, au sport dans son club d'arts martiaux où il se dépense et se change les idées et ponctuellement à la mosquée. Anis s'autorise des sorties culturelles avec ses amis, ceux qui n'habitent pas le quartier, ceux qui sont bons à l'école, ceux avec qui on peut sortir sans se retrouver dans des histoires qui mènent au commissariat.

Anis a donc réussi à « naviguer » entre les différents espaces sociaux et à accéder à une seconde générale, même s'il habite un quartier difficile et qu'il est exposé à la délinquance.

4.10 CELIA : « LA LANGUE ARABE ET MA CULTURE EN PLUS, C'EST UNE RICHESSE ÇA M'AIDE »

4.10.1 UNE AINEE BIEN DANS SA PEAU

CARTE D'IDENTITE DU JEUNE

- Sexe : **féminin** (♀) Age : **16 ans**
- Rang dans la fratrie : **1^{ère} (aînée)**
- Classe fréquentée : **Première**
- Spécialité : **économiques et sociales (ES)**

CARTE D'IDENTITE FAMILIALE

- Nombre d'enfants dans la fratrie : **4**
- Profession de la mère : **assistante maternelle** Profession du père : **chauffeur poids lourd**
- Niveau scolaire de la mère : **baccalauréat**
- Niveau scolaire du père : **baccalauréat**
- Membre de la fratrie dans l'enseignement supérieur ou titulaire du baccalauréat : **aucun**

Célia est la dixième lycéenne que je rencontre dans le cadre d'un entretien individuel. Scolarisée en première « économique et sociale », elle est âgée de 16 ans. Elle est la première d'une fratrie de quatre enfants, elle a deux petites sœurs âgées respectivement de 12 ans et 7 ans, ainsi qu'un petit frère âgé d'un an. Les deux parents sont nés en Algérie et ont la nationalité française. Le père est chauffeur de camions poids lourds et la mère est assistante maternelle.

Niveau scolaire des parents : les deux parents ont été scolarisés jusqu'au baccalauréat en Algérie mais ne l'ont pas obtenus.

Culture et Tradition : les deux parents maîtrisent le français. La mère maîtrise l'arabe écrit mais pas le père. Les deux parents sont de confession musulmane, mais seule la mère pratique la prière au quotidien. Célia a bénéficié de cours d'arabe et de religion dans une association pendant quatre ans, cependant elle ne maîtrise pas la langue arabe écrite.

Scolarité de l'élève : scolarisée en première « économique et sociale », Célia bénéficie de l'encouragement de membres de la famille élargie qui valorisent très fortement la réussite scolaire.

4.10.2 SURVEILLANCE MATERNELLE ET MOBILISATION FAMILIALE

Une histoire scolaire parentale bien présente :

Les parents de cette jeune semblent ne pas avoir pu achever leurs études, la mère a échoué au baccalauréat en Algérie et n'a pas souhaité repasser l'épreuve. Quant au père il a été contraint d'arrêter ses études pour subvenir à ses besoins et ceux de ses proches. L'enfant est sensible à la scolarité du fait de l'histoire scolaire de ses parents, elle réunit les conditions matérielles et psychologiques pour continuer ses études sans obstacles apparents :

« ma mère elle a arrêté au bac mais elle ne l'a pas eu, et mon père pareil il l'a pas eu... ma mère elle l'a pas eu une fois elle l'a pas repassé, et mon père il a arrêté et il a travaillé ».

Utilisation parentale des dispositifs locaux d'aide aux devoirs :

Le père a su repérer les aides associatives qui n'amputeraient pas le budget familial d'une modeste famille pour venir en aide à sa fille en difficultés scolaires en école élémentaire. Célia a bénéficié de l'aide d'une structure municipale assurant de l'aide aux devoirs lorsqu'elle était au collège mais sans vraiment en avoir besoin, le local

se situant aux pieds des immeubles du quartier populaire où elle habitait auparavant il y a quelques années :

« j'y allais une fois mais j'ai pu être... une fois comme j'avais des problèmes en français et en orthographe, mon père il m'emmenait chez un truc à la mairie, en fait c'est des personnes âgées ils t'aident pour l'orthographe mais j'ai pu être... j'ai été à l'aide aux devoirs du quartier deux trois fois quand j'y habitais mais c'était pourri j'y allais juste pour rigoler avec des potes... ».

Environnement, épanouissement et scolarité :

Scolarisée en 1^{ère} économiques et sociales, Célia semble travailler sans aucune aide aujourd'hui et cela ne semble pas trop la perturber *« personne, je suis toute seule... »*. Célia se maintient à un niveau correct et répond aux exigences scolaires :

« je ne suis pas en difficulté c'est assez bon, j'ai 12 de moyenne mais je ne travaille pas trop ».

Les parents ont quittés récemment le quartier populaire de la ville ayant mauvaise réputation, pour s'installer en maison individuelle loin des appartements stigmatisés de la « cité HLM » :

« non on a déménagé, on a acheté un pavillon juste à côté de la cité des pakats y'a deux ans... ».

Célia a cessé toutes ses activités sportives pour se consacrer à son avenir scolaire, en quelque sorte répondre à la «commande scolaire», malgré une passion pour l'activité sportive :

« non, en fait quand j'ai commencé le lycée j'ai arrêté... avant je faisais du basket, du vietvodao ».

Célia manifeste un intérêt pour la lecture et estime qu'elle lit beaucoup, notamment des ouvrages demandés par les enseignants. Elle lit également des bandes dessinées de la culture japonaise très à la mode chez les jeunes et en lien avec certains jeux vidéo :

« je lis des romans, beaucoup de livres jeunesse et des mangas des fois... je lis beaucoup donc ».

Education souple et une mère omniprésente :

La mère est assistante maternelle et voit plus souvent Célia que le père, même si ce dernier est en arrêt maladie longue durée depuis plusieurs mois. L'activité professionnelle à domicile de la mère lui permet de suivre de très près son enfant et d'ajuster sa pratique éducative en fonction de l'évolution du comportement. La mère n'éduque pas seule puisqu'elle échange systématiquement avec le père sur le quotidien, qui lui joue un autre rôle dans l'éducation, celui de conseiller, de proche à qui on peut parler de divers sujets : *« plus ma mère, après elle raconte tout à mon père, donc les deux quoi ».*

Le père occupe donc une place secondaire dans la relation à sa fille, où il va être dans l'échange constant pour maintenir un lien de confiance et de bienveillance, même si Célia discute plus avec la mère de par son omniprésence :

« oui avec ma mère, mais je parle beaucoup avec mon père mais c'est plus des débats... ».

Célia ne ressent pas une différence significative dans le traitement entre filles et garçons de la part de ses parents, cette dernière observe une éducation différente pour son petit frère mais ne pense pas être pénalisée « éducativement » du fait de son appartenance au genre féminin :

« euh...je sais pas si c'est du garçon-fille... mon frère ils ont plus de relâchement sur lui, peut-être parce que c'est le deuxième... par exemple il sort plus tard... il fait son cinéma il pleurniche... mais non ».

Les sorties sont contrôlés par les parents mais ne sont pas vécus comme une contrainte par Célia car elle sort où elle veut de façon raisonnable et en informant les parents. Les parents sont réticents aux sorties sans objet et limitent ces dernières sur le quartier et autour du domicile. Les parents préfèrent les sorties organisées à l'extérieur ayant un objet clair et défini. Le mode éducatif basé sur l'échange et la confiance fonctionne avec Célia, adolescente qui a l'air de bien vivre ses relations avec ses parents, ces derniers tentant de sécuriser au mieux le cadre des sorties de leur fille :

« ils veulent savoir où je suis, quand je rentre, ils connaissent mes amis à peu près... je leur dit juste les prénoms... ma mère a souvent vu mes amis... y'a un couvre-feu mais ça dépend où je vais si par exemple je vais au cinéma le soir faut qu'on me raccompagne en voiture... sinon y'a pas de problème. Et si je sors juste comme ça, ouais 19h-20h comme ça je rentre ».

Une élève attachée à ses traditions :

Célia a bénéficié de cours d'arabe et d'éducation islamique durant plusieurs années, elle semble avoir arrêté pour des raisons d'emploi du temps mais aussi de maturité :

« non, j'y étais quand j'étais petite mais maintenant non, en tout quatre ans, j'ai fait trois ans à la mosquée de Sannois..., et en seconde un an à Montigny... ».

Célia a intériorisé une pratique régulière de la prière musulmane puisqu'elle prie tous les jours et ce même si son père ne prie pas (elle déclare que sa mère prie quotidiennement et son père jamais) : *« je fais régulièrement la prière, les cinq... ».*

Célia a déjà été plusieurs fois au Louvres pour s'intéresser à la culture générale et élargir sa culture personnelle sans avoir de lien direct avec l'école :

« oui je suis parti une ou deux fois au Louvres à Paris, avec des amis ou mes cousines qui ont mon âge ».

Célia se rend régulièrement à la bibliothèque et investit le lieu comme espace de travail idéal pour réussir et travailler dans de bonnes conditions :

« j'y vais régulièrement, avec des copines pour travailler et seul pour aller chercher mes livres... elle est bien cette bibliothèque ».

La famille élargie porteuse du projet de réussite scolaire et sociale :

L'environnement familial de Célia contribue à favoriser la réussite scolaire : les parents encouragent au quotidien, les oncles et tantes rappellent l'importance et la chance d'aller à l'école et il existe autour de cette adolescente des membres de la famille proche qui occupent des postes d'enseignants. Célia baigne dans un environnement favorable à la réussite scolaire et a des exemples concrets de réussite scolaire et sociale :

« ben moi je pense que j'ai bien été entouré, mes parents m'ont toujours suivi quand j'étais petite que je fasse bien mes devoirs... et mes tantes m'ont toujours dit que c'était important de réussir à l'école pour réussir sa vie...que y'a des gens qui vont pas à l'école. Mes oncles la plupart sont enseignants professeur anglais et français, j'ai eu des bons professeurs qui encourageaient... ».

Célia souligne l'effet pygmalion dont elle a pu bénéficier de la part de certains de ses enseignants et cela a contribué à l'encourager et renforcer sa confiance en elle.

Celia est consciente qu'une culture supplémentaire est une richesse pour elle et non pas une contrainte. Pour elle la religion n'a pas d'effet direct sur sa scolarité. La double culture apporte plus qu'elle n'handicape, elle a su en faire une force quand cette dernière constitue un obstacle à la réussite scolaire pour d'autres :

« y'a pas de rapport direct, mais oui ça m'aide c'est quand même une qualité pas un défaut... la langue arabe et ma culture en plus c'est une richesse ça m'aide en anglais en espagnol, pour l'ouverture d'esprit c'est un plus car on a deux cultures ».

Celia joue son rôle d'aînée en situation de réussite scolaire, et prend l'initiative d'aider ses frères cadets lorsque des difficultés scolaires se présentent :

« j'aide ma sœur (12ans) car elle a des difficultés mais je n'ai pas trop de patience, sinon mon petit frère (7ans) je m'occupe de lui ».

Synthèse de l'analyse du discours :

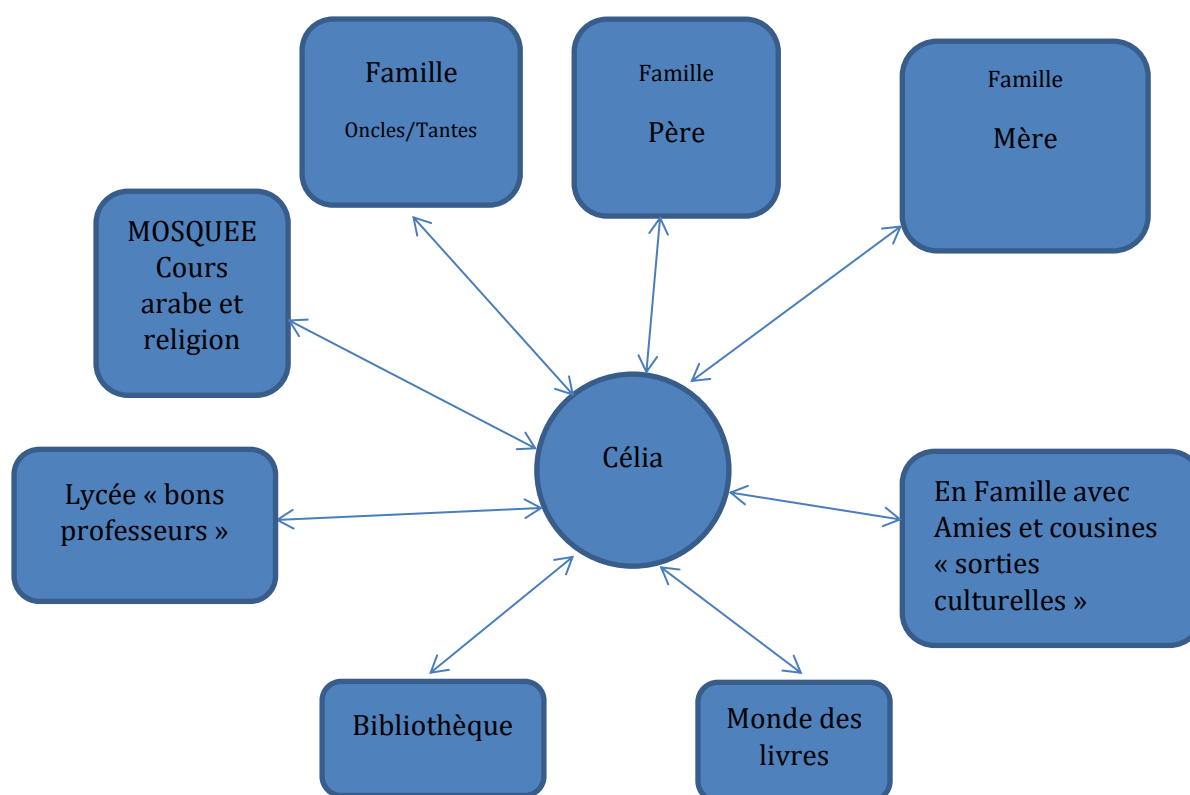
Celia bénéficie d'une attention de ses parents, notamment de sa mère qui du fait de son statut d'assistante maternelle (à domicile) peut suivre son enfant au quotidien et surveiller son évolution. Célia évolue scolairement dans un environnement familial stable et stimulant, ses parents lui font confiance et laissent cette dernière gérer son emploi du temps dans un cadre défini avec des grandes lignes éducatives à respecter. Les règles édictées par les parents conviennent à Célia qui s'épanouit sur tous les plans et notamment au niveau scolaire.

Célia est encouragée par ses parents et semble avoir acquis une autonomie et un rythme dans le travail scolaire, elle répond aux exigences scolaires et aux différentes commandes des enseignants. Persévérante et constante dans le travail scolaire, elle croit à l'ascenseur social scolaire puisque plusieurs membres de sa famille élargie (tantes et oncles) ont atteint des niveaux scolaires universitaires et occupent des postes d'enseignants. La réussite scolaire est de l'ordre du possible pour Célia, elle tente de s'inscrire dans la lignée familiale de certains membres de la famille qui ont ouvert les portes des études supérieures, contrairement à ses parents qui n'ont pu décrocher le baccalauréat dans leur pays d'origine.

L'addition de plusieurs de facteurs contribue et augmente la probabilité de réussite scolaire : la volonté des parents d'évoluer et de changer leur condition, encourage Célia à reproduire la dynamique d'effort de ces derniers ; le fait de passer d'un logement de type HLM à une maison individuelle montre bien le désir des parents de changer leur condition sociale et celle de leurs enfants ; réussir scolairement et suivre la voie des oncles et tantes, c'est s'inscrire dans la continuité d'une évolution sociale permanente en ayant en toile de fond l'image de migrants qui ont quittés un jour leur terre natale pour une vie meilleure.

L'importance de la culture semble rappeler à Celia qui elle est et d'où elle vient. L'apprentissage de plusieurs langues et une culture parentale différente semblent être une richesse. Célia développe une capacité d'adaptation et reproduit l'effort d'apprentissage de nouveaux univers à travers l'école. La constance et le sérieux sont également retrouvés dans la pratique de la prière, l'élève s'accroche à l'école comme si c'était un rituel, une pratique à ne pas laisser tomber, ce qui compromettrait son avenir : continuer l'école c'est comme suivre le chemin qui mène au paradis des diplômés et de la bonne situation sociale et professionnelle. Pour Célia, il semble être tout aussi normal de prier tous les jours que d'aller à l'école et évoluer scolairement.

4.10.3 FORTE SOCIALISATION FAMILIALE ELARGIE ET OUVERTURE AUX MONDES



Les espaces de socialisation familiale proche et élargie sont très présents dans l'environnement social de Célia. Elle est en interaction avec son père, sa mère, ses oncles/tantes et ses cousines. Ces différents espaces de socialisations familiales semblent la stimuler positivement en sachant que chaque catégorie des membres de la famille agit différemment sur l'individu-acteur social. On notera que l'espace de socialisation familiale maternelle est le pilier de cet ensemble familial ; la mère étant assistante maternelle, elle suit au quotidien sa fille et est très proche d'elle. Le père est également présent, avec un rôle éducatif secondaire mais bien complémentaire à celui de la mère : les interactions sociales sont différentes mais leur impacts bien positifs.

Deux sous-espaces de socialisations familiales viennent compléter celui du binôme parental : les oncles/tantes interagissent en direction de Célia avec des conseils, des comportements et sont des exemple vivants de réussite de proches. Les cousines assurent un espace de socialisation où se mêlent amitié, fraternité, famille : tous les

sujets sont abordés dans une ambiance bien féminin, ces adolescentes sortent ensemble à des sorties culturelles et s'entraident au quotidien à l'école comme dans la vie de tous les jours.

Célia est très attaché à sa culture d'origine, elle a fréquenté pendant des années un espace de socialisation culturelle qu'est la mosquée. Elle a été en interaction avec des pairs croyants et des adultes de même confession que ses parents et a appris la religion musulmane et la langue arabe.

Célia est très attachée au savoir, elle fréquente un espace de socialisation culturelle qu'est la bibliothèque et aime voyager dans le monde des livres. Ces espaces et mondes à la fois physique et virtuel permettent à Célia d'être en interactions avec des univers, ceux qui fréquentent les livres et ceux qui les écrivent et font voyager et évoluer les lecteurs. Savoirs scolaires, savoirs culturelles, savoirs culturelles viennent interagir sur l'individu social qu'est Célia : une jeune femme en devenir.

Célia a été en interaction avec des professeurs qui ont marqués positivement son parcours, ce sont donc de bonnes rencontres dans un univers scolaire idéalisé comme permettant l'évolution scolaire et social. L'effet pygmalion de ces interactions sociales professeur-élève aurait donc porté cet individu social vers l'amour de l'école et des savoirs.

4. 11 KAMILIA : « ON N'EST PAS CE QU'ILS MONTRENT... LES CLICHES ET TOUT... »

4.11.1 UNE AINEE SUR LA VOIE DU BACCALAUREAT

CARTE D'IDENTITE DU JEUNE

- Sexe : **féminin** (♀) Age : **17 ans**

- Rang dans la fratrie : **1^{ère} (aînée)**

- Classe fréquentée : **Première**

Spécialité : **STG**

CARTE D'IDENTITE FAMILIALE

- Nombre d'enfants dans la fratrie : **3**

- Profession de la mère : **sans profession**

Profession du père : **technicien**

- Niveau scolaire de la mère : **primaire**

- Niveau scolaire du père : **CAP**

- Membre de la fratrie dans l'enseignement supérieur ou titulaire du baccalauréat : **aucun**†

Kamilia est la onzième lycéenne que je rencontre dans le cadre d'un entretien individuel. Scolarisée en première « STG », elle est âgée de 17 ans. Elle est la première d'une fratrie de trois enfants, elle a un petit frère et une petite sœur âgés respectivement de 14 ans et 9 ans. Les deux parents sont nés en Maroc et n'ont pas acquis la nationalité française. Le père est technicien dans le câblage et la mère n'exerce pas d'activité professionnelle.

Niveau scolaire des parents : les deux parents ont été scolarisés au Maroc. La mère a été à l'école jusqu'en fin de cycle élémentaire, et le père a obtenu un CAP.

Culture et Tradition : les deux parents maîtrisent le français, à l'oral comme à l'écrit. La mère maîtrise l'arabe écrit mais pas le père. Les deux parents sont de confession musulmane et pratiquent les cinq prières tous les jours. Kamilia n'a jamais bénéficié de cours d'arabe et de religion dans une association. Elle ne maîtrise pas la langue arabe écrite, mais parle sans difficulté le dialecte marocain. Elle déclare pratiquer la prière de façon régulière, tous les jours.

Scolarité de l'élève : scolarisée en première « STG », Kamilia est très encouragée par ses deux parents, notamment son père qui est assez proche d'elle mais également de sa mère sans profession très disponible pour échanger avec elle ou se rendre dans son établissement.

4.11.2 ECOLE, FAMILLE ET TRADITIONS AVANT TOUT

Sérieuse et accrochée à ses traditions :

Kamilia a un rapport bien particulier à la langue d'origine des parents. En effet le père a un niveau scolaire supérieur à la mère alors qu'il ne maîtrise pas la langue arabe écrite. La mère a un petit niveau scolaire qui ne dépasse pas le primaire mais écrit l'arabe sans aucun problème. Kamilia compte bien apprendre plus tard la langue d'origine de ses parents, elle y accorde une importance particulière, cela semble constitué une partie de son identité :

« le français oui, ma mère oui elle écrit l'arabe elle a appris au bled, mon père il ne sait pas trop... il parle mais il l'écrit pas... non je ne sais pas mais je vais apprendre inchaAllah ».

Kamilia déclare pratiquer le rituel de la prière musulmane de façon régulière tout comme les parents, cela semble être une évidence pour elle, une banalité *«ben toujours tous les jours... »*. Elle n'a jamais été inscrite à des cours d'apprentissage de l'arabe ou de religion musulmane, cependant elle souhaite apprendre la langue arabe écrite et mieux connaître sa religion :

« non j'ai jamais fait de cours... ben y'a une association à Montigny, je vais m'inscrire en septembre là-bas... ».

Ecouter ses parents et se plier aux exigences scolaires :

Kamilia est scolarisé en 1^{ère} sciences du tertiaire et gestion, et estime être une bonne élève sans difficulté majeure *« bon, j'ai 12 et quelques... »*. Elle explique sa réussite du fait qu'elle se conforme à la norme scolaire et ses exigences : *« faut travailler et apprendre les leçons... »*.

Kamilia est l'aînée de la famille, et ne semble pas bénéficié d'aide scolaire extérieure. Elle reconnaît que ses parents l'encouragent même s'ils ne peuvent l'aider scolairement. C'est un soutien psychologique important pour elle, car il semble y avoir un vide au niveau du soutien extrafamiliale :

« mes parents ben ils m'encouragent mais pour m'aider ils ne peuvent pas... sinon personne ».

Il semble y avoir une différence de traitement de la part des parents envers Kamilia, adolescente âgée de 17 ans. Elle note une différence de traitement avec son petit frère de 14 ans qui bénéficie d'une souplesse au niveau du contrôle des sorties. Kamilia souligne que cette différence de traitement reste minime et est principalement axée sur les sorties :

« non pas trop... si des fois peut être mon frère... mais pas souvent... des sorties ça dépend mais pas trop ».

Kamilia dénonce la stigmatisation de la population d'origine maghrébine, elle pense qu'à travers l'école républicaine on peut changer l'image négative collée aux dos des maghrébins :

« faut montrer comme quoi on peut réussir nous les maghrébins, faut montrer comme quoi on n'est pas ce qu'ils montrent... les clichés et tout... ».

Transmission de la représentation scolaire parentale et place de l'aînée :

Les parents ont intériorisé et transmis à leur enfant que l'école est un ascenseur sociale et professionnel dans une vie, ils mettent tout leur espoir dans la qualification scolaire et la reconnaissance sociale :

« ils pensent que c'est une bonne chose, c'est grâce à l'école qu'on peut aller loin, ben comme tous les parents... ».

En tant qu'aînée et face à des parents qui ne peuvent aider scolairement leurs enfants, Kamilia, grande sœur, aide ses petits frère et sœur dans l'accomplissement des tâches scolaires et semble assurer un encadrement et des interventions ponctuelles : *« ouais des fois ça m'arrive... les deux ».*

Même si Kamilia est l'aînée et que les parents ne maîtrisent pas trop l'univers scolaire et sa culture, ces derniers gardent leurs statuts de parents et de responsables légaux, ils ne demandent pas à leur fille aînée de les accompagner pour rencontrer les enseignants des second et troisième de la fratrie : *« non, ils y vont seul ».*

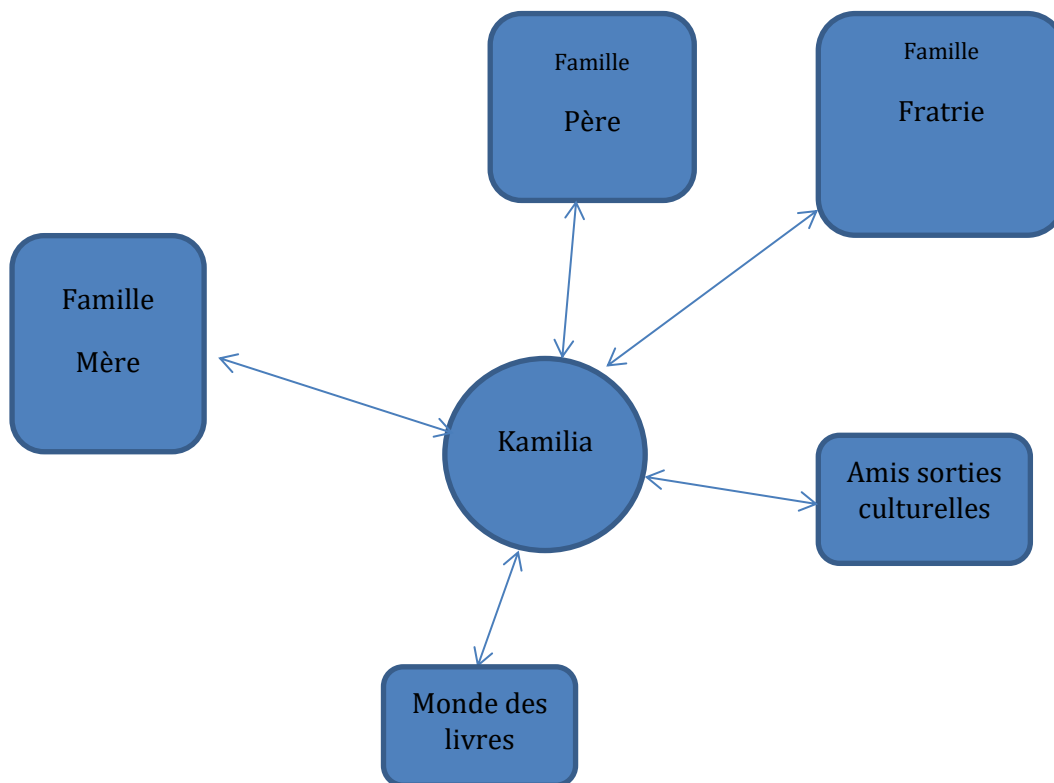
Synthèse de l'analyse du discours :

Kamilia évolue dans un environnement très favorable à l'épanouissement et à la réussite scolaire. Aînée de la famille et âgée de 17 ans, elle semble être mûre et avoir saisi que ses parents très soutenant veulent qu'elle réussisse et soit heureuse. Ces parents migrants, ayant peu étudiés, n'occupant pas des « places valorisées » dans la société, ne voient en l'école qu'une issue brillante et heureuse scolairement et professionnellement.

La mère, n'exerçant pas de profession, s'occupe à temps plein de l'éducation de ses trois enfants. « L'aînée Kamilia » que nous avons interviewée a bien compris l'investissement de ses parents dans sa personne. Etant en situation de réussite scolaire, elle doit maintenant honorer la tradition maghrébine en assurant son rôle d'aînée qui guidera les cadets de la famille vers une réussite scolaire sécurisée, garantie et fort probable.

Kamilia bénéficie d'une éducation de proximité de la part de ses parents avec un contrôle soutenu et un soutien soutenu. Cette dernière accepte donc que ses sorties soient limitées et surveillées par ses parents. Fidèle aux traditions, elle accepte de sortir peu, pratique les cinq prières et ne semble pas très gênée qu'elle ne sorte pas quand elle veut et n'importe où. La rigueur et le cadre éducatif soumis par ses parents semblent lui convenir et contribueraient à son épanouissement personnel et scolaire favorisant sa réussite à l'école.

4.11.3 SOCIALISATION PARENTALE ET FRATERNELLE, LES SORTIES ET LES LIVRES



Kamilia est en interaction sociale essentiellement avec sa famille. Sa mère est très proche d'elle et ils échangent au quotidien dans l'espace de socialisation familial maternelle. La mère de Kamilia est sans profession et suit de très près l'évolution sociale de sa fille, d'où une forte relation mère-fille qui a des effets positifs sur cette jeune lycéenne. Le père joue un rôle en second lieu mais est bien présent par son histoire et sa

place dans la famille. L'espace de socialisation familial paternelle complète et enrichit les interactions sociales déjà fortes et omniprésentes entre la mère et la fille. Cette complémentarité de ces deux sous-espaces de socialisation familiale semble convenir à l'équilibre social de Kamilia.

Kamilia, en tant qu'aînée, porte une responsabilité envers ses cadets conformément à la tradition maghrébine qui veut que l'aîné soit investi dans l'éducation des plus jeunes et en soutien aux parents. Cette responsabilité est encore plus accentuée lorsque les parents ne maîtrisent les codes et les interactions dans les différents mondes sociaux, notamment à l'école et dans la société française en générale. Kamilia est donc au centre d'un espace de socialisation fraternelle où elle joue son rôle de premier de la fratrie, elle aide ses frères cadets de sa place et avec ses connaissances.

Kamilia sort avec ses amis et bénéficie d'interactions sociales notamment lors de sorties culturelles. Elle investit un espace de socialisation culturelle avec ses pairs qui lui permet d'évoluer en tant que jeune femme et actrice sociale. Kamilia aime également les livres et la lecture, elle s'évade dans cet espace de socialisation culturelle virtuelle en lisant des livres pour apprendre, peaufiner sa culture générale et s'évader en voyageant à travers les romans et les ouvrages.

4.12 SONIA : « MES TANTES ET MES ONCLES, ILS ONT REUSSI, ILS ONT EU DES MASTERS EN COMMERCE »

4.12.1 UNE AINEE CONFIANTE

CARTE D'IDENTITE DU JEUNE

- Sexe : *féminin* (♀) Age : *17 ans*
- Rang dans la fratrie : *1^{ère} (aînée)*
- Classe fréquentée : *Terminale*
- Spécialité : *STG* ↑

CARTE D'IDENTITE FAMILIALE

- Nombre d'enfants dans la fratrie : *4*
- Profession de la mère : *responsable vente* Profession du père : *agent de sécurité*
- Niveau scolaire de la mère : *baccalauréat*
- Niveau scolaire du père : *secondaire (collège)*
- Membre de la fratrie dans l'enseignement supérieur ou titulaire du baccalauréat : *aucun* ↑

Sonia est la douzième lycéenne que je rencontre dans le cadre d'un entretien individuel. Scolarisée en Terminale « STG », elle est âgée de 17 ans. Elle est l'aînée d'une fratrie de quatre enfants, elle a trois petites sœurs âgées respectivement de 11 ans, 8 ans et un an. Les deux parents sont nés en Algérie et ont acquis après leur arrivée en France la nationalité française. Le père est agent de sécurité et la mère est responsable de vente dans un magasin de puériculture.

Niveau scolaire des parents : ils ont été scolarisés en Algérie. Le père a été à l'école jusqu'au collège et la mère a été jusqu'au baccalauréat professionnel mais ne l'a pas obtenu.

Culture et Tradition : les deux parents maîtrisent le français oral, la mère maîtrise le français écrit mais pas le père. Le père maîtrise l'arabe écrit mais pas la mère. Les deux parents sont de confession musulmane et pratiquent les cinq prières tous les jours. Sonia a déjà bénéficié de cours d'arabe et de religion dans une association pendant une année. Elle ne maîtrise pas la langue arabe écrite, mais parle sans difficulté le dialecte algérien. Elle déclare pratiquer la prière de façon régulière, tous les jours.

Scolarité : scolarisée en Terminale « STG », Sonia est très encouragée par ses deux parents qui sont très soutenant au quotidien.

4.12.2 L'ENFANT LETTRÉE PORTEUSE D'ESPOIR

Echanges et proximité parentale avec Sonia :

Le père ne maîtrise pas la langue française écrite, mais bien l'arabe écrit. La mère maîtrise le français mais pas l'arabe écrit. Les parents semblent donc être complémentaires quant à la maîtrise écrite des langues. Ces derniers ne semblent pas avoir pu achever leurs études :

« mon père il s'est arrêté au collège mais je ne sais pas en quelle classe, et ma mère au bac pro, elle l'a pas eu, elle s'est mariée... ».

Les parents semblent être très attentifs au devenir scolaire de leur fille aînée « *oui beaucoup...* ». Ces derniers semblent consacrer beaucoup de temps à l'échange avec leur enfant « *souvent quand je rentre à chaque fois...* ».

Sonia souligne le fait que ses parents sont très présents et attentionnés à son égard et lui parlent beaucoup : « *oui souvent les deux... les deux sont très protecteurs* ». Elle pense qu'elle aurait eu plus de liberté si elle avait été un garçon : « *ça n'aurait pas été pareil, il aurait plus de liberté je pense...* ». Cependant Sonia trouve tout à fait normal que ses parents la surveillent : « *il me demande où je vais, avec qui, où, pourquoi... c'est normal* ».

Elle ne bénéficie pas d'une aide extérieure, ni cours particulier ni aide aux devoirs, même si elle déclare avoir été inscrite à l'étude lors de ses années en école

élémentaire : *« personne toute seule, tout le temps, juste quand j'étais à l'étude en primaire ».*

Valorisation parentale de l'élève-aînée « Savant » :

Sonia semble s'occuper des affaires administratives de la famille, elle est notamment sollicitée par son père qui ne maîtrise pas la langue française écrite et ce dernier fait donc appel à sa fille aînée pour effectuer certaines démarches administratives :

« quelques fois pour mon père... des fois il me demande pour la poste ou pour le travail, de lui lire ses lettres en fait... il a eu un souci j'ai dû lui écrire ses lettres ».

Sonia n'utilise pas la bibliothèque comme espace et outil de travail, elle s'y rend principalement pour accompagner sa petite sœur : *« occasionnellement pour ma petite sœur... ».*

Fidèle à ses traditions et ouverte au monde extérieur :

Cette adolescente est assez ouverte d'esprit et s'intéresse à ses origines et à sa religion, mais aussi à l'actualité des « peoples » comme aiment le faire les jeunes de son âge, notamment les jeunes filles :

« quelques fois... "closer" des trucs comme ça... mais j'ai plus de lectures religieuses en fait... je ne suis pas trop dans... je lis le coran, quelques livres du prophète qui suivent son histoire... ».

Sonia ne semble pas s'isoler ou être en marge de la société et ne trouve aucun paradoxe dans le fait d'apprendre sa religion (ou d'en faire un retour) et d'avoir les derniers scoops sur la vie des stars. Il ne semble pas y avoir d'incompatibilité pour elle entre vivre sa religion et être au cœur de la société.

Sonia a bénéficié de cours de religion et d'arabe lorsqu'elle débutait en école élémentaire, mais ne s'est jamais réinscrite à des cours depuis :

« avant oui mais plus maintenant, c'était y'a longtemps j'étais en primaire, j'ai juste fait un an à bobigny... ».

Le père semble veiller à l'éducation religieuse de son enfant et assure un contrôle régulier quant à la pratique de la religion, relance sa fille pour qu'elle fasse la prière au quotidien :

« oui mais des fois je relâche et je reprends... mon père il m'encadre beaucoup au niveau de ça... ».

Les sorties de Sonia semble se limiter au cinéma et à la mosquée pour assister à des conférences religieuses : *« oui au cinéma... sinon juste à la mosquée pour des conférences ».*

Motivation parentale et autonomie scolaire :

La motivation scolaire, pour Sonia, semble être le fruit de plusieurs personnes ressources ou référentes, à la prise de conscience qu'il ne faut attendre de l'aide de personne et à une structure familiale solide sur laquelle la jeune s'appuie psychologiquement :

« j'ai travaillé, j'ai appris toute seule, j'ai appris à être autonome... en fait mes parents ils me parlent beaucoup de plus tard donc ça me motive et aussi pour les rendre fiers... je vois en quelque sorte que mes parents ils n'ont pas réussi ça me donne plus l'envie de réussir, de leur faire plaisir », « mes tantes et mes oncles, ils ont réussi, ils ont eu des masters en commerce, donc ça me pousse encore plus à réussir », « non juste la famille, la famille c'est tout... », « oui une seule, ma meilleure amie, on parle souvent de plus tard donc ça me motive aussi ».

Synthèse de l'analyse du discours :

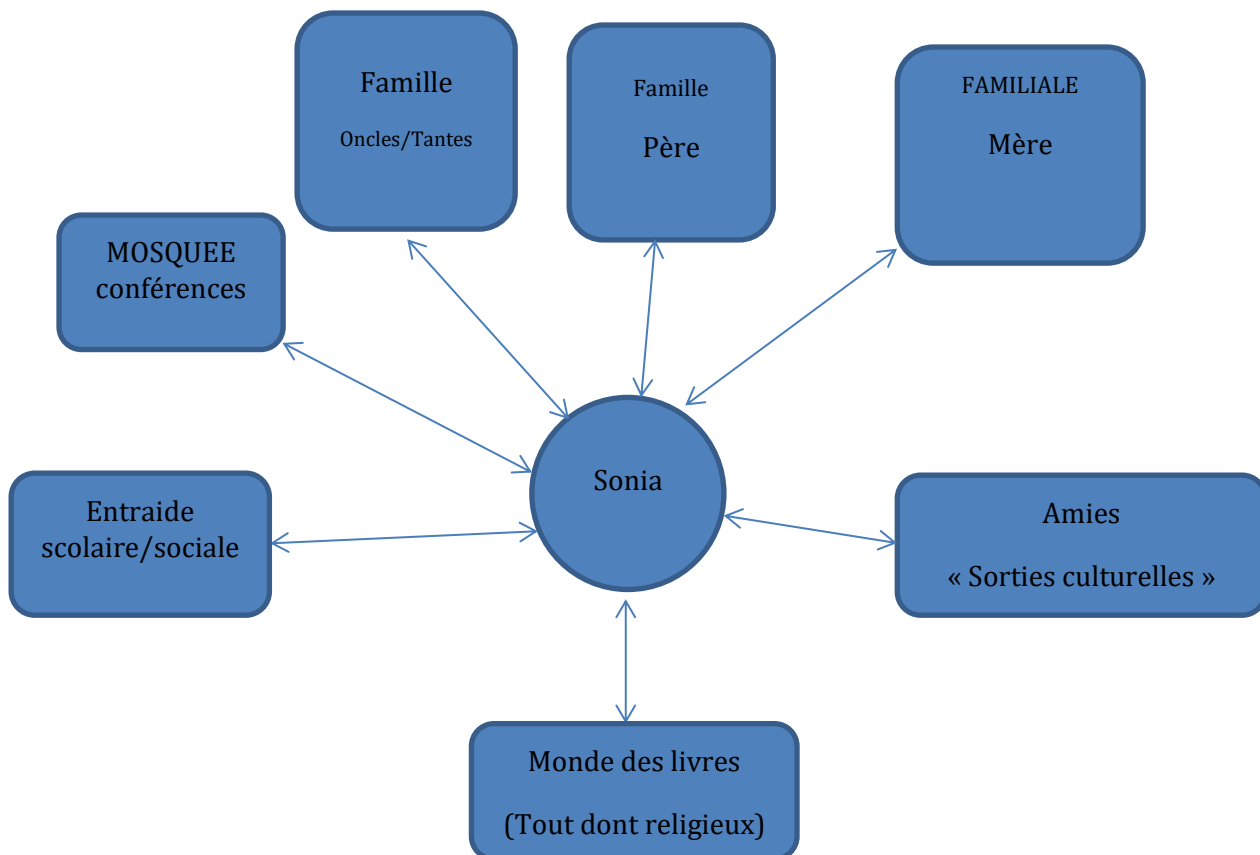
Sonia bénéficie d'une « éducation parentale de proximité » avec des parents qui échangent quotidiennement avec elle de tous les sujets de la vie et notamment de l'école. Sonia, encouragée par ses parents, gagne en confiance et en épanouissement. Le contrôle et le soutien des parents semblent être très soutenus.

Il semblerait pour Sonia, qu'apprendre sa religion c'est évoluer dans sa vie de façon positive, étudier à l'école c'est progresser scolairement pour atteindre une bonne place dans la société. Le père insiste beaucoup sur l'école et la pratique (l'apprentissage) de la religion, les deux sont très importants pour les parents et semblent être les deux priorités et sujets sur lesquels ces derniers ne transigent pas. Sonia a bien intériorisé les exigences parentales sur ces deux sujets fondamentaux ayant des répercussions sur son avenir scolaire et personnel.

Sonia ne bénéficie pas d'aide scolaire directe d'une personne ou d'une structure, elle s'appuie sur les images positives de proches de la famille ayant atteint un certain niveau scolaire. Atteindre un niveau scolaire élevé devient possible grâce aux exemples

familiaux qui l'entourent. La famille élargie semble porter le projet migratoire scolaire et Kamila fréquente peu de personnes en dehors de la famille, même si elle s'appuie sur une camarade classe pour s'encourager mutuellement.

4.12.3 DE LA MOSQUEE AUX SORTIES CULTURELLES, DE LA FAMILLE AUX PAIRS SCOLAIRES



Sonia est très épanouie dans les espaces de socialisation familiale tant paternelle que maternelle, elle est soutenue par son père et sa mère et échange très régulièrement avec eux. Il semble que les deux parents jouent un rôle social semblable en ayant des interactions avec leur fille, les deux parents ayant de fortes attentes de l'institution scolaire en matière d'ascension, ces derniers renvoient leur désir de la voir évoluer et réussir à l'école et dans la vie, en sachant que le père est agent de sécurité et la mère responsable de vente.

Sonia fait référence à un autre espace social, l'espace de socialisation familiale des oncles et tantes, elle semble proche de ces derniers et en interaction avec eux. Les parcours et discours des oncles et tantes semblent avoir un impact sur le devenir scolaire et social de Sonia. Certes les parents de Sonia n'ont pas fait de longues études et n'occupent pas de postes très valorisés par la société, mais Sonia peut interagir avec des membres de la famille ayant effectués de longues études et pouvant se projeter sur d'autres métiers et d'autres horizons. Les interactions sociales émises par la famille élargie sont des sortes de « particules sociales du possible » qui viennent effleurer Sonia, individu sociale en construction.

Sonia est en lien avec ses pairs notamment scolaires dans le cadre de sa réussite, mais également avec d'autres amis dans le cadre de la découverte culturelle lorsqu'elle sort pour se divertir et s'enrichir. Elle apprécie particulièrement cet espace de socialisation culturelle où elle découvre le monde avec ses pairs. Sonia apprécie l'entraide scolaire avec une de ses camarades en particulier avec qui elle entretient des relations privilégiées, c'est un espace de socialisation par les pairs scolaires à part entière.

Sonia est très attachée à la culture arabo-musulmane de ses parents, elle investit plusieurs espaces de socialisation culturelle. Elle a soif d'apprendre et de comprendre, elle prie régulièrement et se rend à la mosquée, elle apprend la religion avec des adultes hors association, elle fréquente des pairs croyants pour apprendre et comprendre en collectif et consacre du temps à des lectures d'ouvrage religieux pour mieux connaître la religion musulmane de ses ancêtres. Sonia s'épanouit dans ces espaces de socialisation religieux.

4.13 WALID : « MON FRERE IL A PAS TRAVAILLE ET IL A GALERE POUR TROUVER DU BOULOT »

4.13.1 UN CADET AVERTI

CARTE D'IDENTITE DU JEUNE

- Sexe : **masculin** (♂) Age : **18 ans**
- Rang dans la fratrie : **4^{ème} (cadet)**
- Classe fréquentée : **Terminale**
- Spécialité : **STG**

CARTE D'IDENTITE FAMILIALE

- Nombre d'enfants dans la fratrie : **4**
- Profession de la mère : **assistante maternelle** Profession du père : **contrôleur automobile**
- Niveau scolaire de la mère : **universitaire**
- Niveau scolaire du père : **secondaire (collège)**
- Membre de la fratrie dans l'enseignement supérieur ou titulaire du baccalauréat : **2**

Walid est le treizième lycéen que je rencontre dans le cadre d'un entretien individuel. Scolarisé en Terminale « STG », il est âgé de 18 ans. Il est le dernier enfant d'une fratrie de quatre, il a deux grandes sœurs et un grand frère âgés respectivement de 26 ans, 24 ans et 21 ans. Les deux parents sont nés au Maroc et n'ont pas acquis la nationalité française après leur arrivée en France. Le père est contrôleur dans une usine d'une grande enseigne de l'automobile et la mère est assistante maternelle.

Niveau scolaire des parents : les deux parents ont été scolarisés au Maroc. Le père a été à l'école jusqu'au collège et la mère a été jusqu'à l'université sans obtenir de diplôme.

Culture et Tradition : les deux parents maîtrisent le français et l'arabe, à l'écrit comme à l'oral. Les deux parents sont de confession musulmane mais seule la mère pratique les cinq prières tous les jours. Walid a déjà bénéficié de cours d'arabe et de religion dans une association pendant deux années. Il ne maîtrise pas la langue arabe écrite, mais parle sans difficulté le dialecte marocain. Il déclare pratiquer la prière de façon régulière, tous les jours.

Scolarité : scolarisée en Terminale « STG », Walid est très encouragé par ses deux parents qui sont très souteneurs au quotidien. Il bénéficie de l'aide scolaire de sa grande sœur, la seconde de la famille âgée de 24 ans et scolarisée en master I « commerce ».

4.13.2 BENEFCIER DES EXPERIENCES SCOLAIRES POSITIVES ET NEGATIVES DES AINES

Prendre exemple sur les aînées et ne pas reproduire l'échec du grand frère :

Walid est le dernier d'une fratrie de 4 frères et sœurs, il semble prendre exemple sur ses deux grandes sœurs qui ont pu accéder à un niveau scolaire supérieur, notamment la seconde de la fratrie qui est actuellement étudiante en master 1. L'exemple du grand qui a échoué en BEP et qui n'a pas continué ses études semble avoir servi de leçon pour ce cadet, ce dernier compte bien étudier davantage et persévérer au regard du métier qu'exerce son frère et à sa situation précaire :

« j'ai un grand frère et deux grandes sœurs, ouais on est quatre... la première 26 ans elle est assistante de direction je sais qu'elle a eu son BTS, la deuxième 24 ans elle est en master en école de commerce et le dernier 21 ans ben il fait rien, il a été jusqu'en BEP mais il l'a pas eu... il travaille chauffeur-livreur ».

Sensibilisation de l'enfant au parcours migratoire et à la situation parentale :

Le parcours de vie de migrant du père a marqué Walid, il sait que son père est arrivé sur le sol français alors qu'il avait moins de 18 ans, et que son père n'a pas eu le choix de pouvoir continuer ses études, il a dû travailler et subvenir à ses besoins. Walid

est donc conscient qu'il a la chance d'étudier en comparaison à son père qui n'a pas fait d'études et travaille aujourd'hui à Peugeot comme ouvrier qualifié :

« mon père a un niveau secondaire et je ne pense pas encore... ma mère niveau universitaire... mon père est arrivé ici à l'âge de 13 ans il a dû rentrer au collège et je sais qu'il a commencé à travailler à 19 ans, ces années entre temps je ne sais pas ce qu'il a fait... là il a 57 ans ».

Les parents de Walid sont très attentifs au devenir scolaire et ce que l'on peut obtenir comme métier, plutôt que de se pencher sur le contenu et le niveau scolaire atteint. Ce qui importe pour ces parents migrants c'est le métier visé et accessible avec le bagage scolaire obtenu, d'où leurs questionnements et les attentions particulières quant à ce que va faire leur enfant : *« oui souvent, ils s'intéressent du moins à ce que je vais faire... ».*

Motivation parentale et aide scolaire de l'aînée :

Walid a le sentiment d'être un bon élève, d'avoir des capacités et d'être en mesure de réussir. Il semble être porté par son entourage : les parents qui le motivent et l'autorisent à dépasser leurs niveaux scolaires, à accéder à une situation professionnelle supérieure à la leur ; cela est perceptible quant à son discours sur son niveau scolaire :

« moyen, j'ai 10,5 sans non plus travailler, ce n'est pas un travail acharné, je sais que je pourrais avoir bien plus... ».

Walid est aidé psychologiquement et matériellement par sa grande sœur qui vit toujours au domicile parental, cette jeune femme est un véritable exemple et symbole pour son petit frère car elle a le niveau scolaire le plus élevé de la famille. Cela le rassure dans la possibilité de faire des études et d'aller loin (contrairement au grand frère qui a fait un BEP et a arrêté ses études), il s'appuie donc sur sa sœur de 24 ans qui a un niveau scolaire supérieure et une disponibilité immédiate car elle est restée au domicile familial : *« ma sœur, la deuxième, l'autre celle de 26 ans ne vit plus chez moi ».*

Sacralisation de celui qui détient le savoir, « le stylo » :

La place de « l'instruit(e) » et du (de la) « lettré(e) » a une grande importance pour ces parents migrants. Les tâches administratives étaient confiées à l'aînée

lorsqu'elle était encore au domicile familial. L'aînée n'étant plus présente à la maison, c'est la seconde de la fratrie épaulée par notre jeune Walid qui a pris le relais des affaires administratives de la famille. On notera que le grand frère de Walid, troisième de la fratrie, ne s'occupe pas des affaires administratives du fait de sa « non-réussite scolaire » et son éloignement de l'univers scolaire et tout ce qui relève de l'écrit qui renverrait à la sphère scolaire. Walid est donc reconnu et valorisé pour son statut d'étudiant et de lycéen qui s'accroche à l'école et donc il a pour les parents des compétences pouvant servir à la vie de tous les jours comme c'est le cas pour les deux grandes sœurs ayant réussi scolairement et diplômées, donc reconnues :

« oui ça m'arrive mais plus ma sœur, par exemple quand il faut faire des lettres, quand ma sœur elle n'est pas là c'est souvent à moi que ma mère elle me demande... l'autre grande s'occupait de tout avant, mais comme elle est partie c'est entre moi et ma sœur ».

Des lectures et s'autoriser à rêver d'un métier passionnant :

Walid semble lire des magazines spécialisés en lien avec les études qu'il envisage de mener et la future profession qu'il souhaite exercer. Il semble être conscient que la lecture lui apportera des chances supplémentaires d'atteindre un objectif qui lui paraît difficile mais pas insurmontable :

« beaucoup la presse, beaucoup la presse sportive, mais ça m'arrive de lire Le Monde etc... », « je t'ai pas dit mais je vais faire journaliste sportif inchaAllah, je sais que c'est difficile alors faut que je trouve une porte de sortie on ne sait jamais... de toutes manières je ne vais pas abandonner tant que je n'ai pas essayé... ».

Une mère omniprésente et très soutenante :

Walid bénéficie d'un soutien moral fort de sa mère, ce soutien peut s'expliquer par le fait que cette mère migrante maghrébine croit en l'école et sa capacité d'élever les citoyens lettrés à des statuts élevés. La mère est dans une proximité avec son fils, car il est le dernier de la fratrie. Il bénéficie d'une attention particulière, rappelons que le culte du garçon dans la famille maghrébine est très marquée dans la culture d'Afrique du nord et notamment chez les mères qui mettent les garçons au-dessus des filles (dans la

tradition maghrébine ce sont les garçons qui héritent de l'autorité du père à l'âge adulte) : « *ma mère... ma mère prend souvent le temps de parler* ». Le père, du fait de son travail très prenant, est très absent même s'il s'intéresse à ce que fait son fils. La mère est donc omniprésente et constitue donc un appui quotidien et inébranlable. La mère, exerçant le métier d'assistante maternelle (à domicile), est disponible pour son enfant et reste à l'écoute de ce dernier dans toutes circonstances :

« question psychologique, c'est sûr que c'est ma mère, on parle beaucoup... mon père comme il travaille beaucoup il travaille la nuit on se voit rarement, y'a que le weekend où je le vois presque... ».

Contrôle parental sexué :

La différence de traitement dans l'éducation est clairement exprimée par Walid. Pour lui, ses sœurs ne bénéficient pas de la même liberté de mouvement. Cependant ces dernières, fidèles à la culture maghrébine, restent les « maitresses de la maison » de façon incontestable, elles semblent profiter de cet espace pour se faire respecter et être reconnu :

« oui surtout au niveau des sorties etc... ils laissent beaucoup moins sortir les filles, moi je sais que j'ai beaucoup plus de liberté que ma sœur, et même au niveau de la confiance... disons qu'ils font plus facilement confiance aux garçons qu'aux filles, du moins en dehors de la maison, mais à la maison c'est plus le contraire ».

Même si Walid accède à plus de liberté que ses sœurs, on notera que les parents ne le laissent pas faire ce qu'il veut en dehors des temps scolaires. Ce jeune homme reste relativement bien cadrés par ses parents : « *oui ils contrôlent, ils me laissent pas sortir quand j'en ai envie* ».

Des parents convaincus de l'utilité scolaire :

Les parents de Walid ont une bonne image de l'école aux vues des parcours scolaires et des emplois occupés respectivement par la mère et le père : « *ils ont une bonne image de l'école* ». Cependant les parents n'aiment pas trop se rendre dans l'établissement scolaire de leur enfant : « *non pas trop...* », cela peut s'expliquer par le fait

que les parents n'ont pas réussi, ont eu une histoire douloureuse ou encore ont un sentiment d'infériorité face à l'école et aux enseignants.

L'expérience scolaire des aînés au service du cadet :

Walid explique sa réussite par le fait qu'il ne veuille pas reproduire l'exemple de la scolarité de son frère tant souligné négativement par sa mère. Un discours encourageant de la mère, associé à un contre-exemple du grand frère qui peine à trouver un emploi, motive fortement le jeune à donner une importance majeure à son devenir scolaire, et l'incite à poursuivre des études :

« moi j'ai eu l'exemple de mon frère... ma mère a beaucoup insisté depuis que je suis tout petit sur l'importance de l'école et tout ça... mon frère il n'a pas vraiment travaillé moi je sais y'a des gens qui sont fait pour l'école et d'autres non, je lui reproche pas de pas avoir fait d'études, j'ai eu l'exemple de mon frère il a pas travaillé et il a galéré pour trouver du boulot... ma mère elle me dit si tu veux pas passer par là ben va falloir faire des études .

Walid s'appuie sur l'exemple et l'aide de ses deux grandes sœurs et essaie de les suivre ou du moins les égaler dans leurs parcours scolaires :

« J'essaie de faire aussi bien que ma sœur, au moins avoir la même image pour mes parents... autant que celle de ma sœur ».

Réussir scolairement devient (ou est du) possible au sein de la famille, la voie est donc déjà ouverte par les aînées et il n'y a plus qu'à suivre, pour ce jeune dont deux membres de la famille sur trois ont obtenus le baccalauréat et ont poursuivis des études supérieures (BTS et Master 1).

Walid semble avoir tissé un lien fort avec sa sœur aînée, près de 10 années les séparent, l'aînée a 26 ans et lui est âgé de 17 ans. Dans la tradition maghrébine les aînés sont responsables des plus petits, l'aînée a dû aidé son frère et être bienveillante à son égard durant son enfance aux vues du discours qu'il tient à son égard :

« la grande l'aînée, même quand j'étais petit, elle me faisait des dictées... même pendant le brevet c'est elle qui m'aidait beaucoup pour les révisions, depuis qu'elle est parti c'est la deuxième qui m'aide, par exemple là j'avais un projet à rendre elle m'a beaucoup aidé... ».

Walid a tissé un lien fort avec sa sœur aînée qui a dû l'accompagner dans tous les moments de sa vie (notamment scolaire) jusqu'à ce qu'elle quitte le domicile parental :

« on se parle beaucoup avec l'aînée, la deuxième je lui parle beaucoup moins, même si l'aînée est partie ».

On notera bien là la place particulière de l'aîné notamment lorsqu'il réussit et influe sur le parcours scolaire des cadets, il est une véritable référence scolaire tant pour ses petits frères et sœurs que pour les parents qui n'ont pas atteint un niveau scolaire élevé. L'aîné bénéficie d'un vrai respect de ses cadets et jouit d'une image positive familiale incontestable, c'est le lettré, l'instruit, le savant.

Walid est entouré d'exemples positifs au sein de sa famille élargie, de membres qui réussissent socialement grâce à une persévérance scolaire et une poursuite d'études. Entre l'exemple de son cousin et le contre-exemple de son frère, l'élève se condamne à aller de l'avant et rêve d'une situation sociale et professionnelle bien loin de celles de ses parents :

« j'ai l'exemple de mes cousins, j'en ai un qui est parti et vit à Dubaï, qui a bien réussi ses études, ben voilà ça donne envie de faire des études ».

Walid n'est pas inscrit à ce jour à des cours d'arabe et de religion, mais en a bénéficié étant plus jeune :

« non, quand j'étais plus jeune oui, ça remonte à la primaire, j'ai fait un an ou deux en CE2-CM1 il me semble, c'était à Sannois ».

Il déclare prier régulièrement, cinq fois par jour tout comme sa mère, alors que son père ne prie pas.

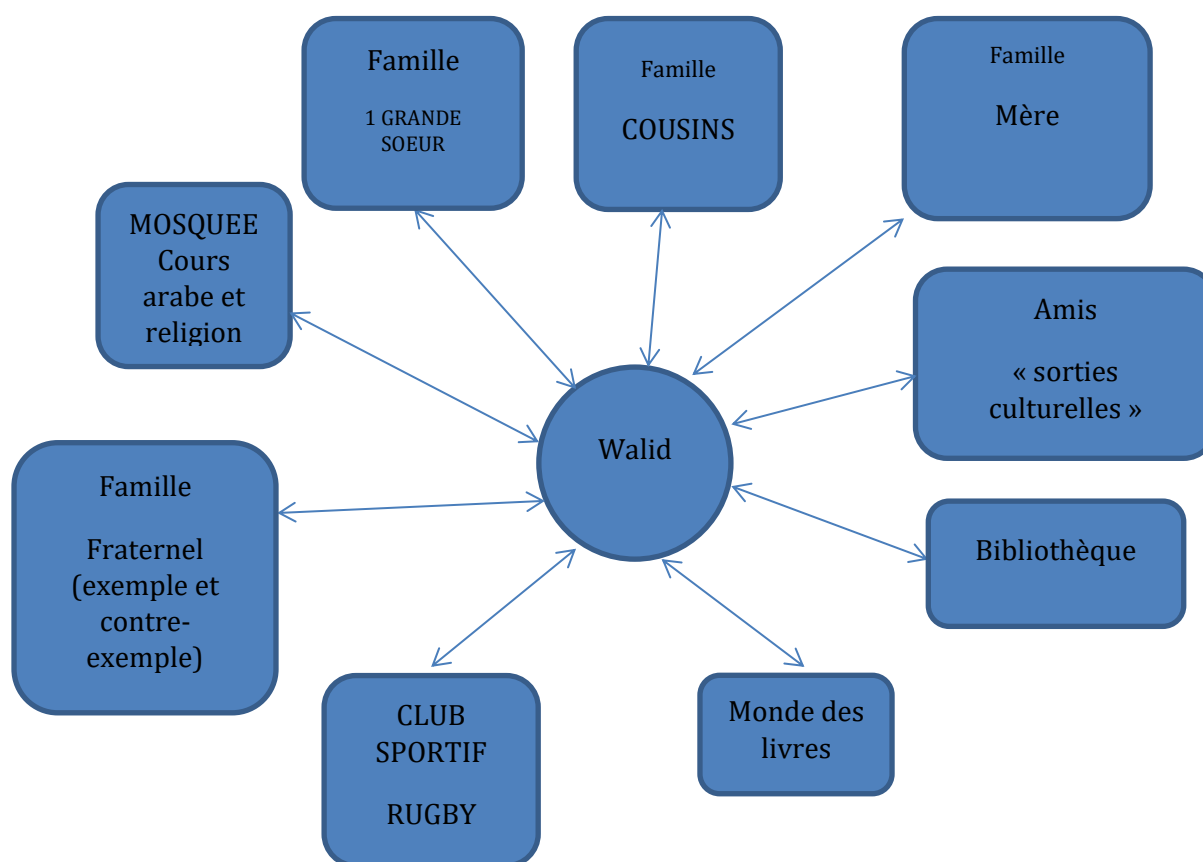
Walid n'hésite pas à utiliser la bibliothèque comme espace de travail, il peut y trouver du calme pour ses révisions et une ambiance stimulante pour favoriser son sentiment d'être sur la voie de ceux qui réussissent scolairement : *« bah là avec les révisions du bac j'y étais lundi et hier aussi... ».*

Synthèse de l'analyse du discours :

Walid est porté scolairement par ses parents qui n'ont pu aller loin à l'école dans leurs pays d'origine et ses sœurs aînées qui ont atteints des niveaux d'études supérieures avec des certifications reconnues. Des parents très soutenant et dans l'écoute permettent à Walid de bénéficier d'un entourage stable, stimulant et structurant. En tant que cadet de la famille il bénéficie d'une attention particulière et hérite de l'expérience scolaire de ses aînés qu'ils aient réussis ou pas. L'exemple et le contre-exemple scolaire se présente à Walid et lui permet de mieux mesurer les enjeux de l'investissement scolaire : le travail et la persévérance scolaire mènent au décrochage d'un diplôme et d'un futur emploi et le désinvestissement scolaire et le peu de certifications scolaires mènent à la précarité et un emploi peu rémunéré et qualifié.

Le rôle de la mère est essentiel dans la stabilité psychologique de Walid qui reconnaît que sa mère joue un rôle important de soutien. Chaque membre de la famille fait partie d'un ensemble motivant et structurant pour l'élève qui s'inscrit dans un processus menant à la réussite scolaire et sociale : une mère assistante maternelle qui aurait rêvé de faire des études supérieures et d'occuper un poste et un travail à l'extérieur, un père travaillant dur à l'usine qui ne veut pas que son fils finisse ouvrier, deux grandes sœurs ayant persévéré scolairement qui se dirigent vers un avenir social stable et supérieur à celui des parents et un grand frère ayant abandonné les études en BEP qui exerce le métier de chauffeur par défaut.

4.13.3 DIVERSITE ET RICHESSE DES ESPACES DE SOCIALISATION FAMILIALE



Les espaces de socialisation familiale sont riches et variés pour Walid, il bénéficie de plusieurs espaces sociaux de proximité qui sont bénéfiques et complémentaires. L'espace d'échanges avec sa mère est essentielle, cette dernière est très présente, le soutien et l'encouragement. Assistante maternelle de profession et très présente au domicile, Walid est encouragé quotidiennement avec une forte intensité. C'est un lycéen proche de sa mère avec qui il échange régulièrement et estime que c'est son plus fort soutien.

Walid est le dernier d'une fratrie de quatre enfants, il s'appuie sur l'expérience de ses deux grandes et son grand frère. L'aînée a tissé des liens forts avec Walid, elle le soutient depuis son plus âge et s'est constitué une complicité forte dans un espace social familial fraternel bien spécifique. Ces échanges entre aînée et cadet forment un espace de socialisation particulier, Walid reconnaît une relation fraternelle forte avec sa grande sœur qui l'a toujours pris sous son aile pour son bien-être, notamment scolaire.

Walid entretient également des relations sociales plus ou moins fortes avec les autres membres de la fratrie, dans ce qu'on pourrait appeler un espace de socialisation familial fraternel un peu plus élargi. Il échange avec sa grande sœur, seconde de sa fratrie, sur laquelle il peut également s'appuyer en cas de difficultés scolaires. Walid est également en interaction sociale avec son grand frère de 21 ans qui n'a pas poursuivi ses études. Walid dans ses échanges avec son frère et sa famille, est conscient qu'il ne reproduira pas le parcours de son frère et cela est verbalisé. Les interactions entre Walid et son frère sont importantes puisqu'elles interagissent sur le sujet.

Certains membres de la famille élargie sont en relation avec Walid et cela influe sur sa personne, il est en contact et prend exemple sur ses cousins qui ont fait des études, ont réussi et sont partis vivre à l'étranger. Ces interactions sociales, entre cousins, forment à elles seules un espace de socialisation familial élargie qui vient se rajouter aux espaces familiaux de proximité et viennent renforcer la construction de l'individu dans son parcours social et scolaire.

Walid est un jeune bien équilibré, il fréquente d'autres espaces de socialisation tels que le sport, la bibliothèque et d'autres espaces culturels lorsqu'il sort avec ses amis pour se divertir. Walid aime lire et se réfugie souvent dans la lecture et le monde de la littérature pour se donner les moyens d'atteindre son objectif social et scolaire. Lire est essentiel pour lui, il a noué un lien fort avec certaines lectures et est toujours en interaction avec des magazines, journaux ou ouvrages en lien avec sa passion du sport. La bibliothèque fait partie des espaces qu'il investit pour son plaisir et son avenir.

Walid est attaché à la tradition de ses parents, il a fréquenté deux années étant petit un espace de socialisation culturel qu'est la mosquée, pour apprendre l'arabe et la religion.

4.14 **NACIM** : « JE FAIS DE LA MUSIQUE DE LA GUITARE DE LA BATTERIE A L'ECOLE DE MUSIQUE »

4.14.1 AINE ET EN TERMINALE SCIENTIFIQUE

CARTE D'IDENTITE DU JEUNE

- Sexe : **masculin** (♂) Age : **18 ans**
- Rang dans la fratrie : **1^{er} (aîné)**
- Classe fréquentée : **Terminale**
- Spécialité : **Scientifique**

CARTE D'IDENTITE FAMILIALE

- Nombre d'enfants dans la fratrie : **3**
- Profession de la mère : **agent administratif** Profession du père : **Technicien**
- Niveau scolaire de la mère : **BTS**
- Niveau scolaire du père : **BEP**
- Membre de la fratrie dans l'enseignement supérieur ou titulaire du baccalauréat : **aucun** ↑

Nacim est le quatorzième lycéen que je rencontre dans le cadre d'un entretien individuel. Scolarisé en Terminale « Scientifique », il est âgé de 18 ans. Il est l'aîné d'une fratrie de trois, il a deux petites sœurs âgées respectivement de 15 ans et 10 ans. Le père est né en Algérie et la mère est née en France, ils ont acquis la nationalité française. Le père est technicien dans une usine d'une grande enseigne de la distribution et la mère est agent administratif.

Niveau scolaire des parents : Le père a étudié quelques années en Algérie avant d'arriver en France. Le père a été à l'école jusqu'au lycée professionnel et a obtenu un BEP électrotechnique et la mère a été jusqu'au BTS.

Culture et Tradition : les deux parents maîtrisent le français, à l'écrit comme à l'oral, mais aucun des deux ne maîtrise l'arabe écrit. Les deux parents sont de confession musulmane mais ne pratiquent pas régulièrement la prière. Nacim a déjà bénéficié de cours d'arabe et de religion dans une association pendant cinq années. Il maîtrise la langue arabe écrite, mais parle avec difficulté le dialecte algérien. Nacim déclare pratiquer la prière de façon régulière, tous les jours.

Scolarité : scolarisé en Terminale « Scientifique », Nacim est très encouragé par ses deux parents qui sont très souteneurs au quotidien.

4.14.2 DES PARENTS PEDAGOGUES QUI POUSSENT A L'AUTONOMIE

Nacim est l'aîné d'une fratrie de trois, il est scolarisé en terminale scientifique et n'a jamais redoublé : « *On est trois, y'a L. en seconde, et y'a ma petite sœur qui est en CM2 elle a 10 ans* ».

Il ne connaît pas bien le parcours scolaire de ses parents, notamment celui de sa mère qui a un BTS mais dans un domaine qu'il ne connaît pas :

« mon père je crois qu'il a eu un BEP, il est arrivé ici en CP il a eu BEP électronique, ma mère a eu un BTS je ne sais pas lequel ».

Les parents ne semblent pas avoir une grande attention à ce qu'il se fait à l'école. Ils sont cependant attentifs cette année scolaire particulièrement car Nacim doit passer le baccalauréat, ce dernier déclare que ses parents parlent « des fois » de ce qui se passe à l'école : « *ben en ce moment avec le bac ouais...* ».

Fréquentations, environnement et culture proche des classes moyennes :

Nacim ne semble pas bénéficier d'aide scolaire de ses parents, d'une association ou d'un intervenant extérieur. L'entraide scolaire entre camarades semble être un élément positif favorisant la réussite scolaire. En effet, Nacim fréquente des camarades de la classe studieux, qui travaillent et veulent réussir : « *ceux de ma classe, sinon personne...* ».

Les parents ont fait le choix d'accéder à la propriété en achetant une maison, cela favorise les chances de réussite scolaire, volonté des parents de vouloir évoluer en quittant les quartiers populaires et leurs « mauvaises fréquentations » tant redoutées : *« ça fait deux ans on est en pavillon... »*.

Nacim pratique des activités culturelles proches des classes moyennes et supérieures, de la bourgeoisie, de ceux proche de la culture générale, elle-même proche de la culture scolaire. C'est donc toutes les fréquentations de Nacim qui sont en adéquations avec « l'élève type » en situation de réussite scolaire (fréquente les bons élèves de classe, inscrit à l'école de musique, joue à la guitare plutôt que de chanter du rap...):

« je joue au basket, je fais de la musique de la guitare de la batterie à l'école de musique de la ville ».

Une éducation parentale peu appuyée qui pousse à l'autonomie :

Les deux parents ne maîtrisent pas l'arabe écrit même s'ils maîtrisent le dialecte du pays d'origine. Cependant Nacim a appris l'arabe écrit mais ne maîtrise pas le dialecte car il est né en France et les parents privilégient l'utilisation du français à la maison :

« français, pas arabe... on a pris l'habitude de parler français... » « non ils n'écrivent pas, mais moi j'écris un petit peu l'arabe », «non je ne maîtrise pas, je ne pourrais pas parler couramment ».

Les parents ont donc insistés pour que leur enfant apprenne l'arabe et la religion islamique dans une association musulmane : *« j'ai été... c'est fini j'y vais plus, j'ai fait 5 ans... de 10 ans à 15 ans... »*.

Le suivi scolaire est assuré par les deux parents et ces derniers ne semblent pas appliquer un contrôle scolaire stricte, se contentant d'observer la progression de leur fils et de faire un point rapide lors de la venue des bulletins trimestriels : *« les deux... ils suivent plus ou moins... tant que ça va... ils regardent les bulletins... »*. Les parents de Nacim ne semblent pas trop échanger avec leur enfant sur la scolarité : *«des fois, pas trop... »*.

Pédagogie et contrôle parental :

Nacim est bien conscient qu'il bénéficie d'une plus grande souplesse éducative de la part de ses parents et que sa sœur est un peu plus surveillé que lui : *« ouais ils sont*

plus souple avec moi qu'avec ma sœur... ». Cependant les parents contrôlent tout de même ses sorties, cela reste relativement souple quant au mode de contrôle parental de cet adolescent : *« ils me demandent où je vais... ».*

Concernant l'accès à internet, les parents ont limité son accès afin de contrôler l'utilisation de cet outil qui peut à la fois être utilisé pour l'accomplissement des devoirs scolaires, mais aussi être utilisé pour surfer pour tout et n'importe quoi. Les parents ont donc optés pour un accès unique à internet pour toute la famille afin de surveiller l'utilisation et d'utiliser au mieux cet outil technologique. Les parents ont apparemment mis en place une stratégie éducative pour que leurs enfants utilisent internet de façon raisonnable :

« non pas dans ma chambre mais y'a internet en accès pour tout le monde avec un bureau ».

Intégrer l'exigence et viser l'excellence :

Nacim pense que c'est grâce à sa rigueur et sa persévérance qu'il a pu accéder à ce rythme de travail et à la filière scientifique, il s'inscrit dans une logique d'apprentissage du métier d'élève avec une compréhension de la commande scolaire, il semble fournir ce que l'école attend de lui :

« ben y'a un minimum de sérieux... enfin ... j'ai jamais vraiment décroché, j'ai jamais laissé tomber une matière... arrêter de faire des exercices, arrêter de réviser les contrôles... y'a toujours un minimum quoi... à mon avis j'ai acquis des bonnes bases en primaire, du coup ça m'a facilité le collège, là j'ai eu un peu de mal en début de lycée après j'ai pris une certaine habitude de travail et puis à mon avis ça ira... ».

Nacim établit un lien direct entre diplôme et métier, il est persuadé que ses efforts seront récompensés plus tard avec une bonne situation sociale. Il met clairement en avant le pourquoi du choix de la filière scolaire, il est convaincu qu'avec un baccalauréat scientifique il pourra avoir un choix plus large de métiers et plus de chance de réussir sa vie professionnelle et personnelle :

« réussir plus tard avec un diplôme...ne pas avoir travaillé comme ça pour rien et histoire d'avoir quelque chose au bout...travailler pour avoir diplôme pour arriver au métier... que j'ai le choix plus tard... faut pas que je sois bloqué dans un secteur ».

Nacim est porté par le discours de la mère qui le verrait bien réussir plus tard avec un bon diplôme, le père quant à lui a bien marqué son fils avec son parcours scolaire interrompu pour cause de soutien de famille :

« ben y'a la famille déjà, ils me poussent quand même... mes parents, ma mère voudrait que je réussisse que j'ai un bon diplôme un bon travail... et puis mon père ».

pareil, il aurait pu aussi avoir un bac ou quoi que ce soit mais vu que lui il venait d'arriver du bled avec les parents y'avait la maison y'avait les travaux, il n'arrivait pas à suivre en cours du coup c'est pour ça qu'il a bifurqué et qu'après qu'il n'ait pas continué jusqu'au bac ... c'est pour ça il aimerait bien que moi j'y aille... ».

Nacim est poussé, porté par ses pairs scolaires, il s'appuie sur eux pour être à la hauteur des enjeux scolaires et ne pas être en marge du « groupe en situation de réussite et d'entraide » qui va de l'avant. Les camarades de classe ont donc un effet porteur :

« après j'ai des amis qui me poussent à travailler par exemple des fois où je n'avais pas forcément envie de taffer pour des trucs... ils me poussaient à réviser... ceux qui sont dans ma classe surtout, pour aller pendant les vacances à la bibliothèque pour réviser... un groupe de travail et j'en profite ! ».

L'aîné doit ouvrir les portes de la réussite aux cadets :

Nacim est sollicité par ses parents pour qu'il aide sa petite sœur, seconde de la fratrie. Il ne va pas spontanément aider sa sœur, mais répond bien à une demande des parents. Nacim s'est toujours débrouillé seul pour réussir et s'aperçoit que sa petite sœur ne s'en sort pas seul comme lui a pu le faire lorsqu'il était en seconde, lui-même avait traversé ces mêmes difficultés de répondre à la commande scolaire, de raccrocher les wagons et n'avait fait appel à personne, personne de la famille ne pouvant l'aider :

« ouais ma sœur L... surtout pour les maths... ils me demandent je ne vais pas dire non... quand elle a un problème elle vient me voir... et j'essaye de lui expliquer j'essaye de l'aider, elle a du mal elle a des difficultés ... ».

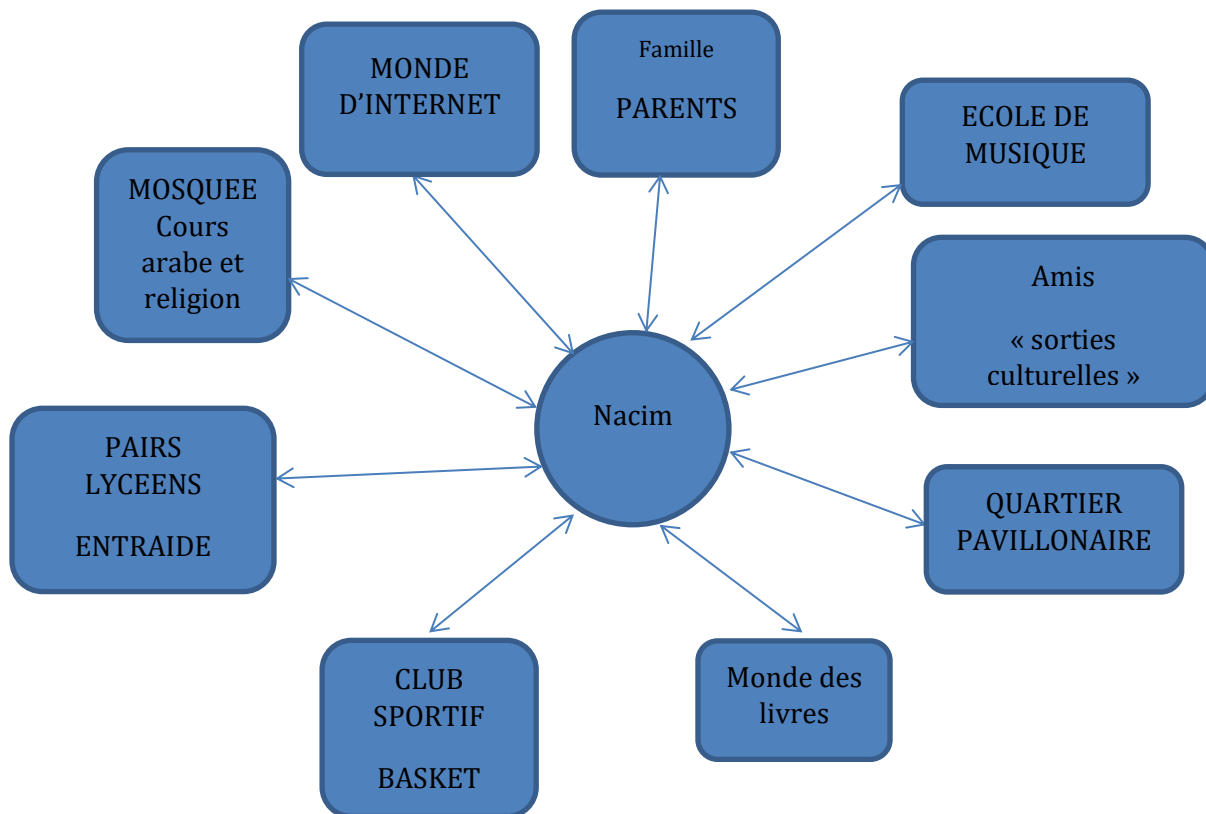
Synthèse de l'analyse du discours :

Nacim, soutenu par des parents structurés, a intériorisé le fait d'intégrer la filière scolaire permettant le plus de débouchés. Pour cela, il a dû se confronter un système scolaire avec ses codes et ses exigences, ce fût une épreuve scolaire pour lui qu'il a pu surmonter. Poussé par une mère convaincu que l'école portera son fils vers un avenir prospère, accompagné par un père marqué par une histoire personnelle qui ne lui a pas permis de faire des études, Nacim a compris qu'il devait fournir des efforts scolaires comme l'ont fait ses parents passent aux difficultés passées.

Nacim II présente les caractéristiques d'un enfant issu de la classe moyenne : il est inscrit au conservatoire de musique et joue de la guitare, il habite une maison individuelle et fréquente de bons élèves qui sont aussi ses amis. Il a été élevé avec une

éducation religieuse, comme certains de confession chrétienne ont pu bénéficier de cours de catéchisme jusqu'à l'adolescence. Il semble être un garçon relativement sérieux et calme, il déclare prier régulièrement et semble être un jeune homme épanoui.

4.14.3 QUARTIER PAVILLONNAIRE, ECOLE DE MUSIQUE, MOSQUEE : DES ESPACES SOCIAUX ET DES INTERACTIONS



Nacim est un aîné soutenu par ses deux parents dans un espace de socialisation familial où son père et sa mère le stimule pour qu'il réussisse, cet espace est essentiel mais Nacim s'appuie beaucoup sur ses camarades de classe et du lycée pour réussir et s'épanouir à l'école. En effet, l'espace de socialisation avec les pairs scolaires est vitale scolairement pour Nacim, il y trouve une ambiance particulière et une entraide sociale et scolaire. Grâce à cette stabilité familiale, ce soutien fort de la famille, Nacim s'est rapproché de ceux qui réussissent pour côtoyer et être en interaction sociale avec les meilleurs, l'élite scolaire.

Les parents de Nacim veulent que leur enfant réussisse, ils sont eux-mêmes dans une logique d'évolution, de progression sociale et ils ont décidés de quitter les logements collectifs pour acquérir une maison individuelle. Nacim évolue donc dans un environnement spécifique, un espace de socialisation « pavillonnaire » où les rencontres et les fréquentations sont bien différentes de celles des quartiers populaires, notamment au niveau de la composition des classes sociales.

Nacim fréquente un espace de socialisation culturelle bien particulier, celui du conservatoire plus communément appelé « école de musique ». Nacim est donc en interaction avec des personnes qui côtoient le monde de la culture, notamment issues de certaines classes sociales plutôt favorisées voir aisées. Les personnes et les élèves fréquentant cet espace de socialisation interagissent avec Nacim et ce dernier découvre et investit un monde dans lequel il se plait. On peut supposer que de bons élèves du lycée que fréquentent Nacim sont inscrits au conservatoire et sont aussi ses amis ou des fréquentations connus.

Nacim est très attaché à la tradition arabo-musulmane de ses parents, il a fréquenté un espace de socialisation religieux pendant près de cinq années, où il a pu apprendre la langue arabe et la religion musulmane. Il a donc été en interaction avec une structure religieuse, des adultes et des jeunes comme lui pendant sa scolarité en collège jusqu'au lycée où il a mis (avec ses parents) à la fréquentation de ce lieu.

Nacim est un jeune très épanoui qui fréquente d'autres espaces de socialisation culturelle comme la bibliothèque et assiste à des événements culturels avec ses amis (cinéma, etc...).

4.15 SANAA : « JE N'AI PAS ENVIE DE REPRODUIRE LE MEME SCHEMA QUE MES FRERES ET SŒURS »

4.15.1 CADETTE D'UNE FRATRIE DE HUIT, EN TERMINALE SCIENTIFIQUE

CARTE D'IDENTITE DU JEUNE

- Sexe : *féminin* (♀) Age : **18 ans**
- Rang dans la fratrie : **8^{ème} (cadette)**
- Classe fréquentée : **Terminale**
- Spécialité : **Scientifique**

CARTE D'IDENTITE FAMILIALE

- Nombre d'enfants dans la fratrie : **8**
- Profession de la mère : **retraîtée** Profession du père : **retraité**
- Niveau scolaire de la mère : **aucun**
- Niveau scolaire du père : **aucun**
- Membre de la fratrie dans l'enseignement supérieur ou titulaire du baccalauréat : **3** ↑

Sanaa est la quinzième lycéenne que je rencontre dans le cadre d'un entretien individuel. Scolarisée en Terminale « Scientifique », elle est âgée de 18 ans. Elle est la dernière enfant d'une fratrie de huit, elle a sept grands frères et sœurs, l'aînée étant âgée de 36 ans. Les deux parents sont nés au Maroc, ils n'ont pas acquis la nationalité française. Le père est à la retraite et la mère est également retraitée mais depuis peu.

Niveau scolaire des parents : Les deux parents n'ont jamais été à l'école, ils sont originaires du Maroc.

Culture et Tradition : les deux parents ne savent ni lire ni écrire. La mère ne parle pas bien le français et le père arrive à s'exprimer plus ou moins correctement en français à l'oral. Les deux parents sont de confession musulmane et pratiquent régulièrement la prière. Sanaa a déjà bénéficié de cours d'arabe et de religion dans une association pendant une année, elle ne maîtrise pas la langue arabe écrite, mais parle sans difficulté le dialecte marocain. Sanaa déclare pratiquer la prière de façon ponctuelle.

Scolarité de l'élève : scolarisée en Terminale « Scientifique », Sanaa est très encouragée par ses deux parents qui sont très soutenant au quotidien, ainsi que par l'une de ses grandes sœurs et son beau-frère.

4.15.2 EXPERIENCES FAMILIALES ET CONSCIENCE SOCIALE

Une élève, cadette d'une fratrie, bien consciente du poids de son histoire familiale :

Inscrite en terminale scientifique, Sanaa est la dernière d'une fratrie de huit enfants, il y a près de 20 années d'écart entre elle et sa sœur aînée. Elle ne sait pas exactement quel a été le parcours scolaire de ses frères et sœurs, sauf l'avant dernier de la famille qui a 24 ans et a obtenu un BTS. Elle insiste sur le fait que personne n'a fait de longues études dans sa famille :

« ah non... enfin si je sais mais... alors le 7ème... il a eu un BTS NRC (négociation relation client), il va avoir 24 ans et là il travaille à la BNP. La 6ème elle est assistante... secrétaire je crois... elle a 31... les études je sais pas du tout. La 5ème elle est secrétaire médicale... elle a entre 33... . La 4ème elle a arrêté de travailler, elle est juste au-dessus de l'autre... elle s'occupe de ses enfants... je crois elle n'a pas fait beaucoup d'études. Personne n'a fait de longues études. La première elle est décédée, elle est née en 1975. La 2ème... elle est assistante maternelle, je ne sais pas quel âge.... Et le 2ème c'est un garçon, il avait une boutique... enfin il est dans le commerce ».

Sanaa est la dernière de la famille et ses parents vont souvent au pays d'origine, d'autant plus qu'ils ne sont pas actifs. Elle semble être gênée par la présence en pointillé de ses parents :

« mon père il est retraité, il est là-bas à Tétouan (Maroc), ma mère elle est retraitée aussi mais elle est ici... enfin mon père aussi il est ici, il fait des allers retours ».

D'après Sanaa, ses parents n'ont jamais été à l'école, *« ils n'ont jamais été à l'école »*. Elle semble consciente qu'elle a pu bénéficier de l'expérience scolaire de ses grands frères et sœurs, puisqu'en effet il y a près de 20 ans de différence entre le premier de la fratrie et elle, la dernière. Sanaa exprime clairement qu'elle ne reproduit pas les parcours scolaires de ses aînés : *« parce que le dernier ne reproduit pas... »*. Elle a donc bien analysé le parcours des membres de sa fratrie et a emprunté une voie non-explorée par les autres, c'est une maturité exceptionnelle aux vues de parents peu présents et illettrés et des aînés nombreux et ayant peu poussés le niveau d'études.

La place privilégiée de l'enfant lettré :

Le père semble parler le français de manière limitée, mais la mère ne parle pas du tout le français et a de grosses difficultés d'expression, elle ne semble maîtriser que le dialecte du pays d'origine : *« mon père ouais, ma mère pas du tout »*.

Sanaa ne bénéficie d'aucune aide scolaire de sa famille, seuls des amis ou des camarades de classe l'épaule, c'est un soutien psychologique fort des pairs, soutien également matériel car les devoirs et leçons sont abordés dans un cadre convivial. Les jeunes lycéen(ne)s s'entraident car ils partagent les mêmes difficultés scolaires et appréhendent les mêmes épreuves : *« personne... sinon des amis, des camarades de classe... »*.

Sanaa s'occupe des affaires administratives de la famille, malgré la présence du grand frère ayant un niveau BTS et beaucoup plus mûre qu'elle. Elle est donc valorisée par son savoir mais semble tout porter face à un frère qui apparemment ne fait rien, alors que les tâches administratives pourraient être dispatchées entre les deux lettrés du foyer, d'autant plus que le grand frère est employé de banque et proche de la culture administrative : *« oui moi je le fais, mais pas mon frère... je m'occupe vraiment de tout... »*.

Sanaa, jeune adolescente, semble voyager, s'évader à travers la lecture, le dernier roman lu est très révélateur de la situation qu'elle vit, elle semble porter une charge familiale relativement lourde du fait du handicap socioculturel de ses parents et s'oriente donc vers des lectures où sont illustrés des cas similaires au sien (des enfants ou adolescents devenant mature plus vite que les autres) :

« des magazines, des romans... des magazines people... des romans de tout... comme « voyage à Kaboul » c'est un petit d'Afghanistan qui doit quitter son pays pour travailler et aider ses parents ».

Prise en charge de la cadette par une aînée : compléter la carence éducative parentale et accompagner l'épanouissement :

Le « triptyque familial » motivant Sanaa est composé des parents, d'une des sœurs et d'un beau-frère attentionné. Le beau-frère est cité en premier par Sanaa, ce dernier semble jouer un rôle de soutien majeur, dans la symbolique il doit probablement jouer le rôle de grand frère que ne retrouve pas la jeune dans sa propre fratrie, notamment dans l'avant dernier de la fratrie qui a 24 ans, un niveau BTS et ne l'aide pas même pas dans ses devoirs, ni ne la soutient, ni l'aide dans l'accomplissement des tâches administratives familiales :

« personne... enfin si y'a mon beau-frère... il me suit... enfin je ne sais pas si on peut dire qu'il me suit... il me pousse, il me motive comme mes parents ils me motivent... et ma sœur aussi ».

Sanaa ne trouve pas auprès de ses parents une écoute attentionnée, même si ces derniers prennent le temps de parler de certains sujets avec elle. Ses parents semblent dépasser et elle doit aborder certains sujets avec d'autres interlocuteurs proches dans la famille comme le beau-frère ou la sœur, ou en dehors de la famille comme les camarades de classe et amis intimes. Voilà ce qu'elle répond à la question si elle parle souvent avec ses parents : *« non... enfin si mais pas de tout...souvent quand même ».*

Sanaa estime qu'il y a une différence de traitement entre les filles et les garçons de la part de ses parents, on notera un contrôle au niveau des sorties : *« ouais... c'est les sorties, etc... ».* Les parents veulent connaître les fréquentations de leur fille, ils sont moins regardant sur ce que fait la jeune fille durant ses sorties : *« ouais, pour savoir avec qui je sors mais pas pour savoir ce que je fais... ».* Les sorties culturelles se font en présence de la famille car plus rassurant pour les parents et cela semble convenir à cette adolescente *« ouais cinéma... avec mes frères et sœurs... ».*

Sanaa a bénéficié de cours d'arabe et d'éducation religieuse lorsqu'elle était très jeune, elle n'en bénéficie plus aujourd'hui et en a de vagues souvenirs :

« non mais j'en ai eu plus jeune... ce n'était pas long, c'était quand j'étais petite... un an je crois... à Taverny ».

Même si le père ne sait ni lire ni écrire et ne maîtrise pas les rouages du système scolaire, ce dernier se rend à l'établissement de son enfant lorsqu'il le faut, accompagner d'une de ses filles lettrées, même si parfois la grande sœur ou le père s'y rendent seuls : « *mon père... des fois avec ma sœur... c'est l'un des deux...* ».

Les parents et membres de la fratrie comme exemples :

Sanaa prend comme « contre-exemples » les parcours scolaires de ses aînées, elle trouve dans ses parents une motivation qu'elle ne retrouve pas dans sa fratrie, peut-être parce que ses parents n'ont jamais connu l'école et sont « source d'hyper-motivation et d'espoir » :

« je n'ai pas envie de reproduire le même schéma que mes frères et sœurs... et ma motivation c'est mes parents...je m'appuie essentiellement sur mes parents ».

Sanaa se sent redevable de réussir, elle sait que le projet migratoire de ses parents est une réussite que si elle excelle dans ses études et accède à un emploi qualifié et à des études supérieures. Elle se sent un peu « condamné à réussir », « faire mieux que les autres » de la fratrie, rendre justice à des parents qui n'ont pas connu l'école mais qui auraient tant voulu la connaître :

« je ne sais pas du tout... moi je le prends comme ça, ils n'ont pas eu la chance d'aller à l'école, enfin je ne sais pas... c'est un devoir... non ce n'est pas un devoir mais...mais j'ai envie de le faire parce qu'ils l'ont pas fait... ».

Sanaa n'a pas pu bénéficier de soutien de ses frères et l'exprime sèchement « *mes frères ils ne m'aident pas* », on a même le sentiment dans ces propos que ses frères ne souhaitent pas qu'elle réussisse pour diverses raisons, même si on constate qu'elle jouit d'une aide psychologique forte de sa grande sœur et de son beau-frère :

« ben ils me poussent à aller plus loin quoi... parce que je ne voulais pas faire d'études, je voulais arrêter tôt et faire un DUT ou un BTS... un truc comme ça, mais en fait je pense que je vais continuer... pour travailler dans la finance ».

Un lien avec l'extérieur, « structurant et aidant » :

Sanaa est bien entourée d'amis qui la soutiennent psychologiquement, l'aident concrètement dans sa scolarité et la vie de tous les jours. Elle semble souligner l'importance capitale de l'aide de ses amis qui lui permette de surmonter les difficultés de la vie et notamment familiales « *ouais des amis de mon âge... qui m'ont aidés et tout...* ».

La bibliothèque est investie par Sanaa pour deux raisons : fuir la maison et avoir un espace de tranquillité et d'ouverture d'esprit favorable à l'émancipation

intellectuelle, mais aussi pour travailler sérieusement les cours d'une élève de terminale scientifique (même si l'élève possède une chambre seule). Aller à la bibliothèque c'est effectuer une sortie à l'extérieur, sortir de la maison et avoir un espace de travail cadré comme à l'école :

« oui régulièrement, pour travailler, réviser... je préfère travailler à la bibliothèque qu'à la maison... ».

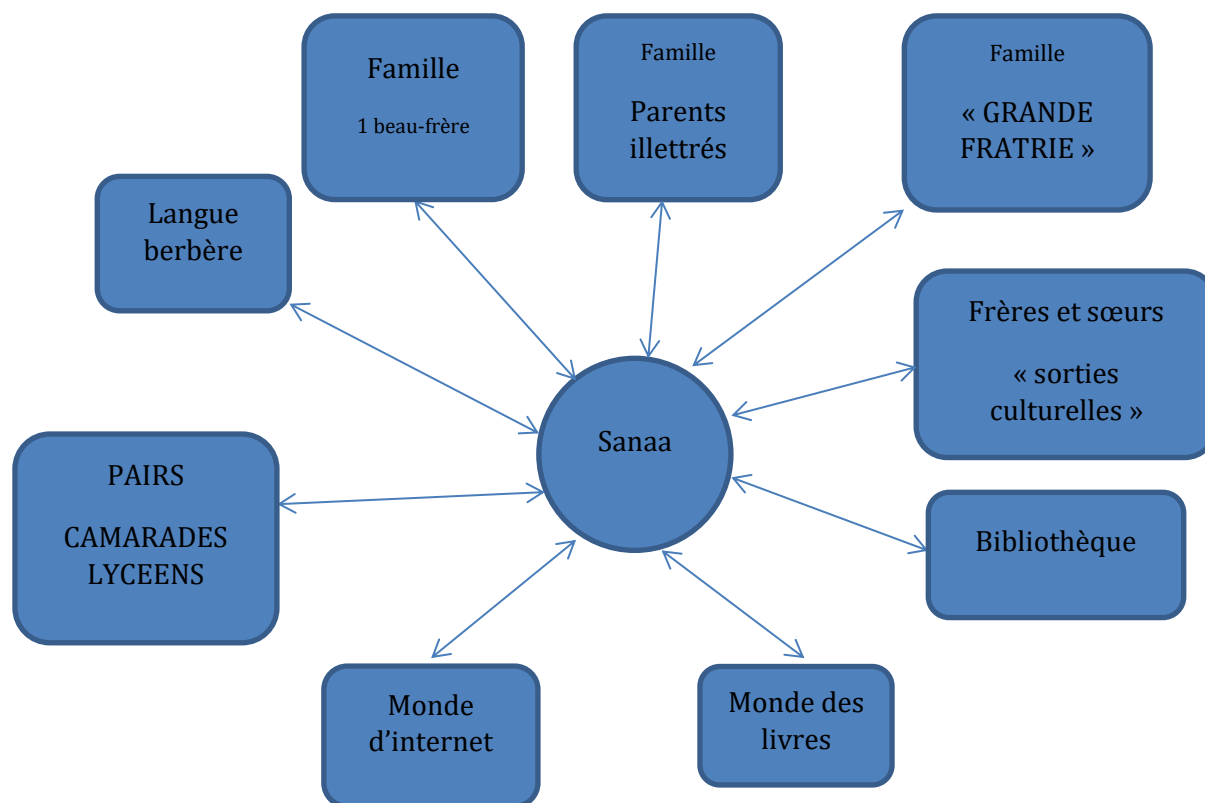
Synthèse de l'analyse du discours :

Sanaa est encouragée par ses parents qui n'ont jamais connus l'école, ces derniers sont attentifs à l'éducation et à la scolarité de leur fille car c'est la dernière de la famille et ils ne restent plus que deux enfants au domicile parental. Elle est la seule de la famille à avoir intégrer la filière scientifique. Elle semble être « suivie » et accompagnée par sa grande et le conjoint de cette dernière.

Sanaa semble s'être construit un projet de réussite scolaire avec le regret fort de ses parents de ne pas avoir été scolarisé un jour, du soutien de sa sœur et de son mari, du soutien d'amis et de pairs dans la vie de tous les jours et de la non-reproduction des « erreurs scolaires » de ses grands frères et sœurs.

Elle veut s'émanciper à travers la réussite scolaire et devenir plus autonome en engageant des études supérieures, son projet scolaire est porté symboliquement par ses parents, mais techniquement et psychologiquement par sa grande sœur et son mari. Sanaa, petite dernière de la famille, semble être sur la voie de celle qui réussira le mieux, grâce aux espoirs portés par des parents migrants analphabètes et une sœur épaulée d'un conjoint convaincu d'une brillante réussite de la cadette.

4.15.3 DES LIENS FORTS AVEC UNE GRANDE SŒUR ET LE BEAU-FRÈRE : UN ESPACE DE SOCIALISATION FAMILIALE ELARGIE PARTICULIER



Sanaa est très en lien avec sa famille et passe beaucoup de temps avec eux. On distinguera tout de même plusieurs espaces de socialisation familiale dans lesquelles Sanaa évolue et se structure. Sanaa est en lien avec l'espace de socialisation familial parental, elle s'appuie sur les interactions qu'elle vit avec ses parents pour se motiver et se projeter, ces derniers de par leurs situations et leurs parcours sociale et scolaire influent sur l'enfant- individu en construction. Les parents apportent une aide morale et symbolique, non directe, non-verbale, mais forte en intensité sociale que Sanaa perçoit bien.

Sanaa est en interaction quasi-constante avec sa famille, elle bénéficie avec l'une de ses grandes sœurs d'un espace de socialisation fraternel bien particulier, puisqu'elle dit être en relation et plus proche avec l'une de ses sœurs, de plus elle bénéficie d'interactions sociales différentes en intensité avec ses autres frères et sœurs au nombre

de six. On notera la présence d'un espace de socialisation familial élargie avec des interactions avec le mari de la sœur (beau-frère) avec qui elle est la plus proche. Sanaa considère que son beau-frère participe à son éducation, à son émancipation.

Pour ce qui est des espaces de socialisation culturel, Sanaa investit seule ou avec des camarades la bibliothèque, elle est consciente de l'impact de l'aide matérielle et psychologique de ses pairs scolaires. Les interactions entre pairs scolaires sont fortes d'intensité et essentielles pour cette lycéenne. Pour ce qui est de la fréquentation des autres espaces de socialisation culturel, Sanaa les découvre et les investit en famille avec ses frères et sœurs et beau-frère.

Sanaa est très en lien avec le monde des livres, un espace de socialisation culturel virtuel qu'elle investit particulièrement et qu'elle apprécie. Ce lien fort avec les livres est dû au fait qu'elle ne sort pas beaucoup et qu'elle veut apprendre plus pour ne pas reproduire les parcours sociaux et scolaires des membres de sa fratrie. L'expérience et les interactions familiales ont influés sur son rapport au savoir et aux lectures.

Sanaa a peu côtoyé l'espace de socialisation culturel qu'est la mosquée avec ses cours d'arabe et de religion, cependant Sanna reste très attachée à sa religion et sa tradition berbère et dit prier tous les jours.

4.16 ILHEM : « IL FAUT QUE JE REUSSISSE, QUE JE N'ARRETE PAS L'ECOLE TOT »

4.16.1 UNE AINEE POUSSEE PAR SA MERE

CARTE D'IDENTITE DU JEUNE

- Sexe : *féminin* (♀) Age : **16 ans**
- Rang dans la fratrie : **1^{ère} (aînée)**
- Classe fréquentée : **Seconde Générale**

CARTE D'IDENTITE FAMILIALE

- Nombre d'enfants dans la fratrie : **4**
- Profession de la mère : **directrice d'école privée** Profession du père : **gardien d'école**
- Niveau scolaire de la mère : **supérieur (BTS)**
- Niveau scolaire du père : **secondaire (lycée)**
- Membre de la fratrie dans l'enseignement supérieur ou titulaire du baccalauréat : **aucun**

Ilhem est la seizième lycéenne que je rencontre dans le cadre d'un entretien individuel. Scolarisée en seconde générale, elle est âgée de 16 ans. Elle est l'aînée d'une fratrie de quatre enfants, elle a deux frères et une sœur âgés respectivement de 14 ans, 10 ans et 6 ans. La mère est née en France et le père est né au Maroc, ils ont tous les deux acquis la nationalité française. Le père est gardien dans une école et la mère est depuis peu directrice d'une école primaire privée musulmane.

Niveau scolaire des parents : Le père a étudié jusqu'au lycée au Maroc, et la mère a obtenu un BTS informatique en France.

Culture et Tradition : les deux parents maîtrisent l'arabe et le français à l'oral comme à l'écrit. Les deux parents sont de confession musulmane et pratiquent régulièrement la prière. Ilhem a déjà bénéficié de cours d'arabe et de religion dans une association pendant huit années. Elle maîtrise la langue arabe écrite, et parle sans difficulté le dialecte marocain. Ilhem déclare pratiquer la prière quotidiennement.

Scolarité de l'élève : scolarisée en Seconde générale, Ilhem est très encouragée par sa mère qui la suit au quotidien, elle bénéficie également de séances d'aide aux devoirs dans une association locale.

4.16.2 LES PARENTS, L'ECOLE ET LA RELIGION : UN TRYPTIQUE FONDAMENTAL

Migration, culture et place des parents :

Ilhem ne sait pas vraiment où s'est arrêté son père au niveau scolaire, mais elle est sûre que sa mère a obtenu un BTS informatique, comme si le père était dévalorisé du fait qu'il n'est pas obtenu le bac :

« en fait je ne sais pas s'il a le bac ou pas, niveau lycée... ma mère a un BTS informatique ».

Les parents d'Ilhem occupent des professions complètement différentes aux niveaux des catégories socioprofessionnelles. La mère semble vouloir occuper un emploi important et faire évoluer avec sa famille. Ce poste de directeur d'école privée de confession musulmane (comme il en existe pour les autres confessions en France) semble révéler la volonté d'une mère d'être active qui donne l'exemple et met en avant l'importance du savoir, de l'école et de la réussite scolaire :

« mon père il fait gardien dans une école et ma mère elle est directrice dans une école privée primaire musulmane à Argenteuil Haned ».

L'apprentissage de la langue arabe écrite semble être très important pour cette famille, c'est un savoir supplémentaire qui permet à Ilhem d'apprendre une autre langue

et de développer des capacités d'apprentissage dans d'autres disciplines. Ilhem maîtrise la langue arabe écrite tout comme ses parents : *« oui les deux, et moi aussi »*.

Ilhem est très approximative quant au lieu de naissance exacte de son père, elle semble peut connaître l'histoire de vie de ce dernier et son pays d'origine, ce qui pourrait nous amener à penser que le pays d'origine du père (Maroc) a peu d'importance aux yeux de cette jeune adolescente et y prête peu d'attention : *« il est né au Maroc à Oujda... vers Oujda mais je ne sais pas où exactement »*.

Ambition scolaire et stratégies familiales :

Scolarisée en seconde générale, Ilhem veut s'orienter vers une filière scientifique, mais aux vues de ses résultats scolaires, elle se dirige probablement vers une filière « économiques et sociales » par défaut. Comme un certain nombre de parents migrants ambitieux, Ilhem est poussée par sa famille pour s'engager dans la filière qui lui permettra le choix le plus large de perspectives scolaires et de débouchés : *« S ou ES... plus vers ES » « je dis ça car ils n'ont pas acceptés S, donc... »*.

Directrice d'une école élémentaire privée, la mère d'Ilhem est la première personne ressource à apporter une aide scolaire. Il semble que la mère, comme la plupart des professionnels du corps enseignant, est attentive au parcours scolaire de sa fille et vise l'excellence, même si sa fille ne fait pas partie de l'élite scolaire. Ilhem n'hésite pas à interpellier ses pairs légèrement plus âgés, plus expérimentés scolairement que la mère, pour bénéficier d'une aide scolaire concrète et actualisée :

« ma mère... sinon après je peux demander à des terminales des gens que je connais qui ont un meilleur niveau que moi ».

Ilhem a bénéficié pendant plusieurs années de l'aide de structures d'aide aux devoirs, dans une association de confession musulmane mais aussi dans une autre association de quartier que l'on retrouve très souvent dans les quartiers populaires :

« cette année non... sinon j'ai déjà fait du soutien de l'aide aux devoirs... dans une association, avant c'était à la mosquée de Montigny... et après c'était une association à Montigny aussi... ».

Les parents d'Ilhem ont fait le choix et l'effort de quitter les habitats sociaux pour aller vivre en maison individuelle. Ce choix de vie loin des « tourments de la cité » impacte directement l'environnement social de l'adolescente et montre bien le positionnement fort des parents de ne pas voir leurs enfants grandir dans des quartiers qui nuiraient à leurs avenir scolaires et leurs chances de « s'intégrer » dans une société stigmatisant les banlieues et celles ceux qui y habitent : *« on habite dans un pavillon à Montigny depuis le CP... ça doit faire 10 ans... »*.

Ilhem, jeune femme très épanouie, a toujours pratiqué une activité sportive. Elle a pratiqué des sports différents qui montrent bien l'ouverture d'esprit de ses parents et leur volonté que leur fille s'épanouisse :

« cette année non... avant j'en ai fait presque toutes les années, j'ai fait hand-ball, deux de natation, du volley et du foot ».

La place centrale de la religion musulmane :

Elève de seconde, âgée tout juste de 16 ans, Ilhem déclare ne lire que des livres sur la religion musulmane. Fruit d'une éducation religieuse où est rappelé aux enfants l'importance de la religion. On notera qu'Ilhem est fortement influencée par la profession de sa mère qui est enseignante dans une école musulmane et qui donne autant d'importance aux apprentissages scolaires qu'aux apprentissages religieux. Il semble ne pas y avoir de différence marquée entre l'importance de l'école et l'importance de la religion, on a l'impression que c'est un tout auquel les parents tiennent énormément : *« des livres de religion, c'est tout. Je lis rarement, le seul truc que je lis c'est ça »*.

La mère semble être « le modèle à suivre » tant sur le plan scolaire que professionnel, mais aussi sur la figure religieuse et ce beaucoup plus que le père. Elle suit la scolarité, occupe un emploi en lien avec sa scolarité et est une femme active musulmane qui vit sa religion tout en étant épanouie. C'est donc la mère qui assure le suivi scolaire de sa fille : *« plus ma mère »*.

Ilhem ne semble pas vivre de différence de traitement éducatif de la part de ses parents du fait qu'elle soit une fille. Elle répond de façon claire et ferme lorsque je lui

pose la question de la différence de traitement observée chez certaines familles maghrébines : « non, pas du tout... oui c'est la même chose ». Comme toutes les adolescentes de son âge, elle sort tout en respectant les règles établies par ses parents et en échangeant au quotidien sur ce qu'elle fait :

« ben ils me disent tu ne rentres pas tard... ben je ne sais pas... ils me surveillent. Ils me disent où je vais, avec qui ».

Ilhem a bénéficié d'une véritable formation religieuse dès l'âge de 6 ans. Elle a appris l'arabe et l'éducation religieuse musulmane pendant près de 8 ans. Elle ne bénéficie pas aujourd'hui de cours religieux, mais elle a en permanence la présence de sa mère qui est professeur d'éducation religieuse et responsable d'une école :

« j'en ai fait jusqu'à maintenant, et là ça fait deux ans j'en fais plus... en fait depuis que je suis petite jusqu'à la 4^{ème} on va dire j'en ai fait 8 ans... c'était à Montigny ». Ilhem déclare pratiquer la prière quotidiennement tout comme ses parents.

Contrôle parental, stratégies et pratiques éducatives :

Les parents d'Ilhem exercent un contrôle sur l'accès à internet et à l'ordinateur mis à disposition pour toute la famille dans le salon. Il n'y a pas de restriction d'utilisation, mais une « stratégie éducative parentale » pour qu'Ilhem comprenne d'elle-même que l'ordinateur est un outil qui est au vu des autres membres de la famille et partagé de façon intelligente entre ses utilisateurs :

« non pas dans ma chambre... j'en ai deux chez moi, un dans le salon et dans la chambre de mes parents ».

Les activités socioculturelles exercées par Ilhem sont très variées et très riches. Elle sort avec ses amis, profite des structures jeunesse de la ville et participe à des conférences religieuses avec sa famille. Cette diversité d'environnements sociaux semble être une véritable richesse pour Ilhem :

« oui pendant les vacances et tout... je peux faire des sorties...ben avec les associations de jeunes de la ville, cet été on a été sur des bases de loisirs et tout, sinon le soir on allait au cinéma. Même des conférences et tout, c'est rare avec la famille, je fais plus avec mes amis et tout... Avec la famille je vais à des conférences sur la religion... musées et spectacles non... ».

Ilhem est consciente que l'éducation qu'elle a reçue et la présence éducative de ses parents sont les sources de sa (future) réussite et qu'elle réussit grâce au travail scolaire fourni. Elle dit avoir appris le métier d'élève et de savoir répondre aux exigences scolaires et donc de ses parents :

« parce que je travaille... à mon éducation, parce que mes parents m'ont toujours appris à travailler et tout... ».

Ilhem s'appuie sur son entourage pour trouver sa motivation à réussir scolairement. Elle observe et analyse les parcours scolaires de ceux qui ont réussi comme ceux qui ont échoués, l'expérience scolaire des autres quelle que soit est bonne à connaître et à partager :

« après y'a notre entourage... ça dépend... y'a des gens qui sont à l'école, d'autres qui ont arrêté l'école... de tout ».

C'est le parent qui a le moins réussi scolairement et le moins reconnu socialement de par la place qu'il occupe professionnellement qui pousse le plus l'enfant à continuer et à persévérer dans les études. C'est donc le père qui encourage et motive le plus Ilhem :

« mes parents disent... il faut que je réussisse, que je n'arrête pas l'école tôt... oui... encore je trouve plus mon père comme il n'a pas beaucoup réussi à l'école ben... ».

Ilhem estime que la religion est une source d'aide psychologique, car la religion invite à apprendre, étudier et se rapprocher du savoir ou du moins ceux qui le détiennent. Elle fait un lien direct en religion et savoir, elle ne conçoit pas une pratique de la religion en délaissant et négligeant l'école et l'apprentissage scolaire :

« ben un peu quand même... car dans notre religion on ne doit pas être un peu quand même... on doit avoir un niveau quand même scolaire... c'est pour ça aussi ».

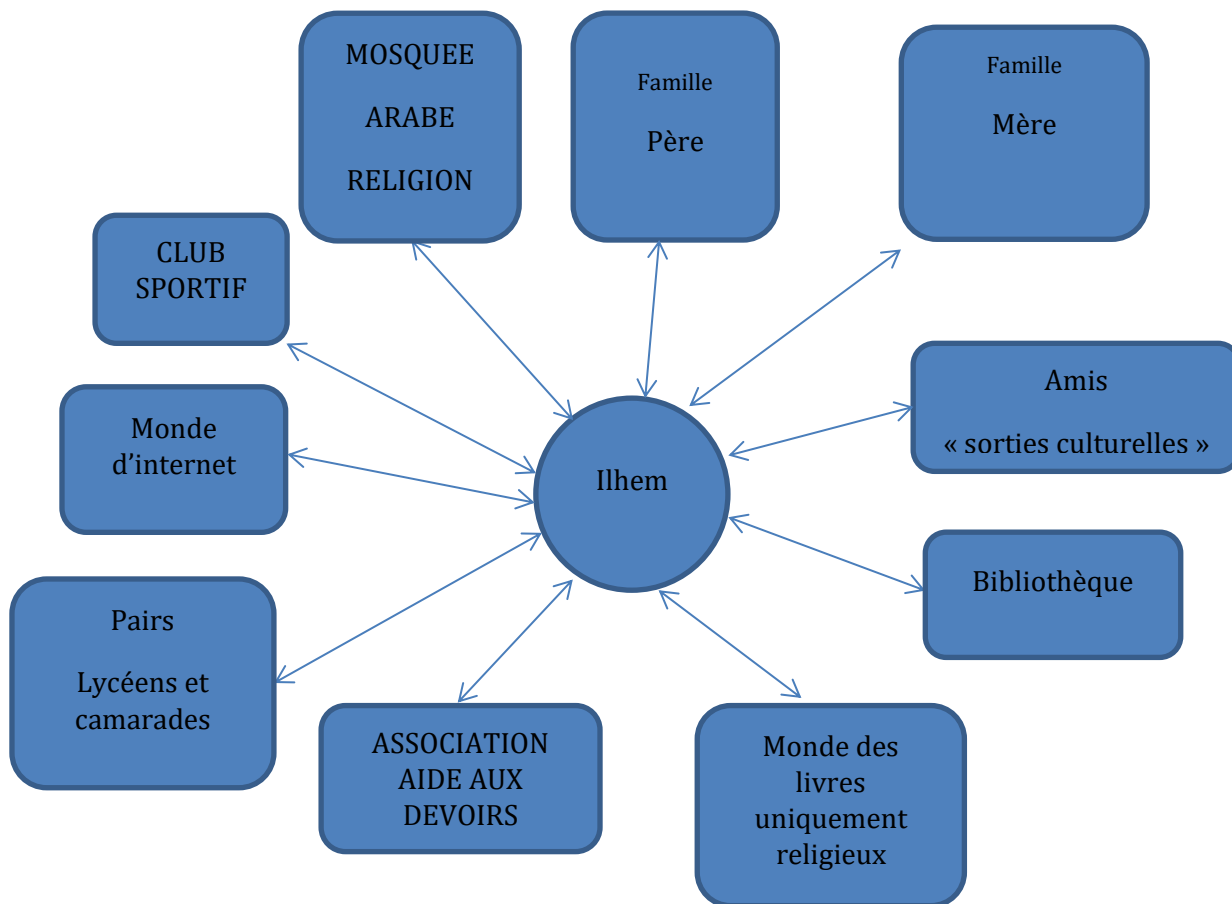
Synthèse de l'analyse du discours :

Ilhem a reçu une éducation basée sur l'échange et la proximité avec les parents. Cette adolescente a été marquée par le fait que son père n'a pu poursuivre ses études au Maroc, elle semble vouloir réparer la blessure de celui-ci en engageant des études dans une filière reconnue. Mais Ilhem suit surtout le modèle de sa mère, jeune femme musulmane, instruite, active et occupant une place importante dans la société, d'autant

plus que cette place est triplement reconnue par l'élève et la communauté musulmane : « directrice » d'un établissement, responsable d'une école et en plus la structure est de confession musulmane. Elle se projette donc sereinement dans une réussite scolaire en tant que jeune française de confession musulmane et envisage donc un avenir plein de réussite et d'épanouissement personnel.

Adolescente éveillée, Ilhem vit sa scolarité et sa jeunesse en accord avec son éducation et ses principes, c'est une jeune femme très active qui concilie sans problème sa religion à tous les domaines de la vie : elle pratique un sport, sort avec ses amis, participe aux activités associatives et municipales. Cette éducation « cadrante » et structurante la sécurise, la religion musulmane et sa pratique lui permettent d'être rigoureuse et constante dans sa scolarité. En quête de compréhension de sa religion, elle lit beaucoup de livres religieux et se rend régulièrement à la mosquée, on pourrait comparer son comportement à un élève qui lirait beaucoup de manuels scolaires et qui se rend régulièrement à l'école. Il semble y avoir dans son comportement une reproduction de la pratique religieuse dans le contexte scolaire : on étudie le savoir scolaire (proche du savoir religieux) et on se rend à l'école pour mieux comprendre et évoluer scolairement (comme se rendre à la mosquée pour se rapprocher de Dieu ou du paradis).

4.16.3 FORTE SOCIALISATION RELIGIEUSE ET INVESTISSEMENT DES AUTRES UNIVERS SOCIAUX



Ilhem est en interaction forte avec l'espace de socialisation familiale, son père et sa mère influent de façon différente sur sa personne. Son père est légèrement en retrait par rapport à sa mère, il motive Ilhem de par ce qu'il dégage de sa condition sociale et de son parcours sociale et scolaire. La mère dégage tout autre chose, on perçoit un espace de socialisation maternel avec des interactions mère-fille d'une intensité très forte. Le statut de la mère, « lettrée et directrice de structure » vient fortement impacter l'individu social qu'est Ilhem, elle se construit dans ses relations à sa mère qui a une forte personnalité.

Très en lien avec le statut de sa mère, Ilhem est en interaction forte avec plusieurs espaces de socialisation culturelle. En effet, Ilhem côtoie la mosquée pour y apprendre la

religion musulmane et l'arabe, mais elle est également en lien avec d'autres pairs, qu'ils soient adultes ou de son âge, pour mieux connaître ses origines, croyances et traditions musulmanes. Ilhem fait partie de ses jeunes qui côtoient des espaces de socialisation en lien avec l'apprentissage d'une religion, beaucoup de ses amis et fréquentations sont issues de la communauté musulmane.

Ilhem est très en lien avec les espaces de socialisation culturelle tels que la bibliothèque pour y rechercher le savoir et y faire ses devoirs avec ses pairs camarades de classe et du lycée. On notera une appétence particulière d'Ihlem pour les lectures notamment sur la religion musulmane qu'elle apprécie particulièrement. Ces interactions fortes avec l'objet religieux, à travers les livres, montre l'existence d'un espace de socialisation virtuelle via les livres mais également les sites internet où cette jeune est dans une démarche de recherche du savoir en générale mais également religieux.

Ilhem est en lien avec des espaces de socialisation sportifs et s'épanouie avec ses pairs de son âge, elle a été également en interaction avec ses pairs lors de sorties dans des espaces de socialisation culturelle, comme le cinéma. Ilhem a bénéficié pendant plusieurs années de séances d'aide aux devoirs dans une association de sa ville, espace de socialisation scolaire particulier qui lui a été bénéfique dans son rapport à l'école mais également cela à créer des interactions sociales avec d'autres élèves et des bénévoles engagés valorisant l'école et le savoir.

4.17 FATIMA : « C'EST PAS PARCE QUE ON EST DANS UN MILIEU, DANS UNE CITE ET TOUT, QU'ON PEUT PAS REUSSIR »

4.17.1 UNE CADETTE SURVEILLEE DE LOIN

CARTE D'IDENTITE DU JEUNE

- Sexe : **féminin (♀)** Age : **17 ans**
- Rang dans la fratrie : **3^{ème} (cadette)**
- Classe fréquentée : **Première**
- Spécialité : **économiques et sociales**

CARTE D'IDENTITE FAMILIALE

- Nombre d'enfants dans la fratrie : **3**
- Profession de la mère : **femme de ménage** Profession du père : **ouvrier**
- Niveau scolaire de la mère : **secondaire (collège)**
- Niveau scolaire du père : **secondaire (collège)**
- Membre de la fratrie dans l'enseignement supérieur ou titulaire du baccalauréat : **aucun** †

Fatima est la dix-septième lycéenne que je rencontre dans le cadre d'un entretien individuel. Scolarisée en Première économique et sociale, elle est âgée de 17 ans. Elle est la dernière d'une fratrie de trois enfants, elle a deux grands frères âgés respectivement de 25 ans et 20 ans. Les deux parents sont nés au Maroc, ils n'ont pas acquis la nationalité française. Le père est en arrêt maladie et proche de la retraite, la mère est femme de ménage.

Niveau scolaire des parents : Les deux parents ont étudiés au Maroc jusqu'au collège.

Culture et Tradition : les deux parents maîtrisent l'arabe et le français à l'oral comme à l'écrit. Les deux parents sont de confession musulmane et pratiquent régulièrement la prière. Fatima n'a jamais bénéficié de cours d'arabe et de religion dans une association. Elle ne maîtrise pas la langue arabe écrite, mais parle sans difficulté le dialecte marocain. Fatima déclare pratiquer la prière ponctuellement.

Scolarité de l'élève : scolarisée en Première économique et sociale, Fatima est très surveillée par sa mère, encouragée par son père au quotidien, « surveillée de loin » par ses grands frères. Elle a déjà bénéficié de séances d'aide aux devoirs dans l'association de quartier où elle habite pendant plusieurs années.

4.17.2 FAIRE MIEUX QUE LES AÎNÉS ET S'EMANCIPER

Tirer les enseignements des expériences scolaires des aînés et des parents :

Fatima est la dernière de la fratrie et comprends bien qu'en comparaison à ses frères aînés elle réussit beaucoup mieux, elle n'a jamais redoublé et suit une scolarité dans une filière générale, contrairement à ses frères qui ont été orientés vers des filières professionnelles. Le premier de la fratrie échouant au baccalauréat professionnel est sorti du système scolaire, le second de la fratrie a persévéré et a obtenu son baccalauréat. Fatima veut faire mieux que ses frères, et semble déjà avoir fait mieux puisqu'elle réussit plutôt bien aujourd'hui :

« on est trois, moi je suis la dernière... Yacine a 25 ans il a passé son BEP il l'a eu, après il a passé son bac pro et il l'a raté après il a arrêté... mon frère Sofiane, il est en vente il passe son bac pro vente cette année il a 20 ans ».

Les parents de Fatima exercent des professions peu qualifiés, ce sont des ouvriers avec des salaires modestes. Ces métiers dont la pénibilité est reconnue aujourd'hui, marque fortement cette adolescente et la motive à poursuivre des études et s'appliquer scolairement :

« mon père il ne travaille pas en ce moment, il est en accident du travail, il n'est pas encore en retraite... ben là il a 60 ans déjà. Ma mère elle bosse elle est femme de ménage ».

Fatima sait que ses parents n'ont pas fait de grandes études, elle est dans l'incapacité de nous dire jusqu'où exactement ses parents ont arrêtés leurs études. Même si ses parents restent lettrés, ils sont loin de maîtriser les enjeux du système scolaire même s'ils valorisent le travail scolaire et le statut du savant : *« mon père je ne sais pas du tout... collègue... ma mère pareil... ».*

Même si les parents de Fatima sont présents sur le sol français depuis près de trois décennies, ils n'ont pas acquis la nationalité française, signe de leur méconnaissance des rouages de l'administration française et de leur distance à la culture de l'écrit, des affaires administratives : *« oui ils sont nés au Maroc, mais ils n'ont pas la nationalité française ».*

S'adapter au contexte pour réussir sa scolarité :

Fatima échange de façon plus ou moins régulière avec son père, ce dernier assure le dialogue avec la seule fille de la fratrie, qui est aussi la dernière, il lui prête une certaine attention, d'autant plus que le père a cessé son activité professionnelle à cause d'un accident du travail, il est donc plus présent au domicile familiale, plus proche de sa fille : *« si mon père ouais... de temps en temps ».*

Fatima déclare avoir de bons résultats scolaires, elle reconnaît avoir des difficultés en mathématique : *« bon... sauf en maths, j'ai 13 de moyenne générale ».* Elle ne bénéficie d'aucune aide scolaire de la famille ou extérieure, elle semble travailler seule, même si elle organise des séances pour faire ses devoirs avec une camarade de classe que j'ai également interviewée et qui déclare également travailler seule sans aucune aide. Solitaire, Fatima préfère s'isoler pour interioriser les cours et apprentissages vu à l'école, elle ne peut réviser et apprendre en groupe comme peuvent le faire certains élèves pour apprendre des cours non-acquis ou non-compris :

« personne... si avec Célia des fois les devoirs, mais pas pour réviser, je n'arrive pas à réviser avec les gens... »

Fatima a une chambre seule avec un bureau mais elle ne l'utilise pas. Le bureau est bien présent et représente une symbolique de travail scolaire, d'engagement matériel des parents qui ne peuvent aider concrètement leur enfant dans les devoirs.

Fatima étant plus à l'aise dans le salon et peu déranger par sa famille (parents et frères), ne s'interdit d'occuper l'espace pour s'atteler à la tâche scolaire : *« oui mais je bosse dans le salon... »*.

Un contrôle parental et fraternel appuyé :

A la question, qui s'occupe de ta scolarité, Fatima déclare être suivi par le triptyque « Père-Mère-Grand frère », chacun semble jouer un rôle différent et complémentaire nécessaire à la réussite et l'épanouissement de la cadette. Le père semble être dans l'échange constant, avec des encouragements et des rappels ponctuels pour que sa fille soit stimulée et aille de l'avant. La mère exerce la fonction de contrôle au quotidien allant des fréquentations à l'emploi du temps de la jeune adolescente. Le grand frère joue le rôle de garde-fou pour la petite-sœur, ce dernier surveille de loin la cadette de la famille et n'interviendrait que s'il y avait déviance à l'école et/ou dans l'espace public, ce qui n'est pas du tout le cas pour Fatima qui s'accroche pour réussir dans un quartier populaire stigmatisé où peu de jeunes réussissent scolairement : *« ma mère, mon père et mon grand frère... »*.

Fatima relève une injustice quant à la différence d'éducation qu'elle reçoit en comparaison à celle qu'ont eu ses grands frères, elle constate que ses frères n'étaient pas aussi surveillés qu'elle et elle sait que cette surveillance soutenue est dû au fait que c'est une fille et que l'honneur et la bonne réputation de la famille doivent être préservés :

« ben ouais ouais... à tous les niveaux... genre mes frères ils sont moins surveillés que moi... même à mon âge ils n'étaient pas plus surveillés... »

La mère exerce la fonction de contrôle de tous les faits et gestes de sa fille, cela semble être pesant pour Fatima et cela la fait sourire que sa mère soit si regardante. La mère semble être sur une ligne éducative beaucoup plus dure que les grands frères qui eux surveillent de loin l'évolution scolaire de leur sœur et sa prise d'autonomie progressive en tant que jeune femme dans la cité. C'est donc toute la famille qui garde un œil bienveillant sur la dernière de la famille :

« ma mère... (rires), non mais plus ma mère... limite mes frères ils sont plus souples que ma mère... parce que ma mère elle est vraiment... »

Fatima trouve normal que ses parents surveillent ses sorties, ces derniers tolèrent toutes les sorties avec un objet et en dehors du quartier. Pour ces parents, il est plus rassurant de savoir sa fille dans un endroit loin du quartier et des regards des

autres pairs maghrébins à l'affut de toutes les rumeurs, faits et gestes des jeunes. Si la sortie est motivée et transparente, les parents ne voient aucune objection à ce qu'elle se fasse, mais si Fatima souhaite parfois sortir sans objet sur le quartier, les parents s'y opposent clairement, ne voyant pas ce qu'elle peut faire et qui rencontrer sur un quartier ayant mauvaise réputation :

« ouais... ben où je suis avec qui... ben ça dépend de quoi, si je vais à un spectacle par exemple et je rentre tard ce n'est pas grave, mais si je suis dehors non... faut qu'il y ait une raison... ».

C'est la mère qui gère l'emploi du temps de sa fille, les frères et le père semblent être plus en retrait sur la question du contrôle pur : *« ma mère surtout ».*

Avoir comme objectif à court terme le baccalauréat :

Fatima a espoir qu'enfin un de ses frères obtienne le baccalauréat, et puisse enfin lui ouvrir la voie du « possible scolaire » post-bac. En effet, si ce dernier obtient son bac, ça sera le premier de la famille et il bénéficiera d'un statut particulier au sein de cette dernière. Pour Fatima, le fait que son frère obtienne le bac lui permettra de relativiser en intériorisant la normalité ou banalité familiale d'obtenir le bac :

« ah non... ben si mon frère il continue après... BTS, ben déjà il a trouvé une école, mais faut qu'il ait son bac... ».

Fatima n'investit pas beaucoup la bibliothèque municipale, mais prenant conscience qu'elle devait se préparer aux épreuves du bac de français, elle y a été régulièrement pour réviser avant les examens, sachant que cette adolescente préfère plus réviser dans son salon où elle y trouve un calme favorable à la concentration. Le fait d'aller à la bibliothèque semble marquer un tournant sur la prise de conscience de l'arrivée d'un examen inédit, elle souhaite peut-être avoir une approche différente pour appréhender cet examen qu'aucun de ses frères n'a connu :

« non je ne suis pas inscrite, si j'y ai été pour le bac blanc, mais sinon j'y vais pas quoi... ».

Fatima semble s'épanouir à travers des sorties culturelles avec des amis et jamais avec la famille, cela semble être une véritable bouffée d'oxygène et cela lui permet de tenir bon au niveau scolaire et familial. Elle bénéficie d'une certaine liberté dans un cadre parental prédéfini :

« ouais cinéma, je vais à des spectacles de danse j'aime bien... hiphop... avec des amis ».

Conscience d'une culture familiale éloignée de l'école :

Fatima relève le fait que ses parents ne viennent jamais à l'école pour rencontrer les enseignants, ils ne semblent pas se préoccuper de façon très rigoureuse de la scolarité de leur fille, aller à l'école ne semble pas être dans leur culture, ils ne demandent pas à rencontrer le professeur mais plutôt attendent d'être invité à une rencontre dans l'établissement : *« non, ils ne viennent jamais... ils s'en foutent »*. Seule la mère se rendait dans l'institution scolaire mais uniquement lorsque Fatima était plus jeune, leur fille prenant de l'âge les parents ne semblent plus maîtriser le système scolaire et ses enjeux, n'osent pas se rendre dans l'établissement. Les parents s'inscrivent dans une logique unilatérale de rencontre avec les professeurs, seul l'établissement peut demander à voir les parents, en générale c'est lorsqu'il y a problème. Les parents n'imaginent pas qu'ils puissent rencontrer les enseignants même quand cela se passe bien pour Fatima ou tout simplement pour faire un point périodique sur la scolarité : *« ma mère seule, même quand j'étais plus jeune »*.

Fatima pense que tous les élèves quelles que soient les couches sociales dont ils sont issues peuvent réussir, pour elle c'est une question de volonté et d'effort à fournir. Pour elle, son grand frère n'a pas réussi car il n'a pas fourni les efforts nécessaires et a abandonné. Elle met inconsciemment en avant la théorie du don, l'école n'étant pas responsable des échecs scolaires, ceux qui réussissent ne le doivent qu'à l'effort qu'ils ont fournis :

« ben tout le monde peut réussir... c'est juste ils se sont pas donner les moyens... mon grand frère Y. par exemple... après S. il est encore à l'école... après c'est pas parce que on est dans un milieu, dans une cité et tout qu'on peut pas réussir... »

Fatima possède au fond d'elle un « capital volonté » pour réussir et s'en sortir scolairement, elle a parfaitement conscience qu'elle peut poursuivre sa scolarité dans des conditions beaucoup plus favorables qu'ont connus ses parents, elle semble vouloir parachever le parcours scolaire de ses parents, notamment sa mère. Elle considère que c'est une chance d'aller à l'école et de pouvoir faire des études, le parcours scolaire parental a marqué cette jeune et la mère a transmis à sa fille son histoire scolaire interrompue à cause d'un contexte défavorable à la poursuite d'études :

« parce que je veux réussir... je ne sais pas... à ma motivation peut être... par exemple ma mère elle aurait voulu faire des études mais elle n'a pas eu le choix en fait, moi j'ai la chance de faire des études donc je le fais ».

Fatima pense à son avenir et ne veut pas : interrompre ses études comme son grand frère et exercer un métier d'ouvrier comme ses parents. Fatima veut faire évoluer sa situation personnelle et familiale : *« et puis réussir des études c'est bien pour ma vie future ».*

S'appuyer sur l'expérience familiale et les ressources du milieu :

Fatima exprime un manque de confiance en soi malgré un parcours correct et une trajectoire scolaire bien différente de ses frères et de ses pairs sur le quartier. Elle ne semble pas trop y croire, elle se dit qu'elle est peut-être différente des autres, qu'elle y arrive mais ne sait pas trop comment. Elle est consciente d'être différente des autres, de changer, d'évoluer et peut être de devenir différente des autres, devenir une « étrangère ». Fatima a dû mal à se reconnaître entre plusieurs mondes, sphères, celle de l'école, ses codes, ses fréquentations et celui de la famille et du quartier avec sa réalité sociale et scolaire : *« ouais mais je n'ai pas confiance en moi, genre je travaille mais voilà... ».*

Durant les années collège, Fatima a bénéficié de l'aide aux devoirs organisée deux fois par semaine par l'association de son quartier. Cette aide précieuse lui a permis d'acquérir une méthodologie et de se structurer. Cette aide assurée par des bénévoles lui a redonné confiance même si aujourd'hui encore elle reconnaît avoir quelques difficultés en mathématique. Fatima n'a jamais eu d'aide extérieure en dehors de l'association de quartier, aucun membre de la famille ne l'a aidé, ni aucun pair du quartier :

« ben l'étude déjà... en maths j'ai des difficultés ça m'avait aidé... mais sinon non personne... ».

Fatima trouve sa motivation aux regards de la situation de sa mère qui occupe un emploi difficile de femme de ménage et qui n'a pas beaucoup étudié par manque de moyens. La mère n'exprime pas explicitement un discours incitant à exceller à l'école, mais semble dégager des messages indirectes de par l'éducation qu'elle donne et la situation qu'elle vit : *« ma mère me pousse pas... mais je ne sais pas... elle me motive... ».*

Le grand frère est présent sans vraiment l'être, il semble être satisfait par le parcours scolaire de sa sœur et de ses fréquentations, il semble peu intervenir pour recadrer sa petite sœur dans un « rôle de grand frère de cité », au contraire il semble être fier de sa sœur aux yeux de ses parents, de ses pairs et du quartier. Le père semble

être un soutien permanent en maintenant un discours de persévérance quant à l'accroche scolaire pour que sa fille ne lâche pas un jour face à des difficultés :

« non, parce qu'il sait que je vais à l'école, il sait comment je suis donc il me le dit pas, il sait très bien... par contre mon père me dit travaille travaille travaille, il sait que je travaille mais... ».

Le grand frère de Fatima semble avoir compris la « leçon scolaire », et ne veut pas que sa sœur reproduise ses erreurs scolaires du passé. Elle a parfaitement intériorisé le fait que par méconnaissance du système scolaire et par manque d'aide scolaire et de soutien, son frère a fait les frais de la découverte du système scolaire en tant qu'aîné avec des parents ne pouvant aider et dépassés par les attentes scolaires :

« ah je ne vais pas faire comme lui non! Ben il regrette maintenant... je ne vais pas faire comme lui c'est sur... ».

Fatima est captivée et obsédée par l'obtention du baccalauréat qui est très médiatisé et attendu par les familles, notamment par la sienne qui n'a à ce jour qu'un bachelier, le deuxième de la famille ayant obtenu un bac professionnel dans la vente. Elle est très attendue sur l'obtention du bac général dans le lycée général de la ville qui a très bonne réputation. Elle est consciente que si elle obtient le bac, elle aura plusieurs reconnaissances sociales : celle de ses parents, celle de ses grands frères, celle du quartier, celle de ses pairs garçons et surtout filles, et enfin celle de ses pairs scolaires (camarades de classe et du lycée) : *« je ne sais pas, pour l'instant c'est le bac c'est tout... ».*

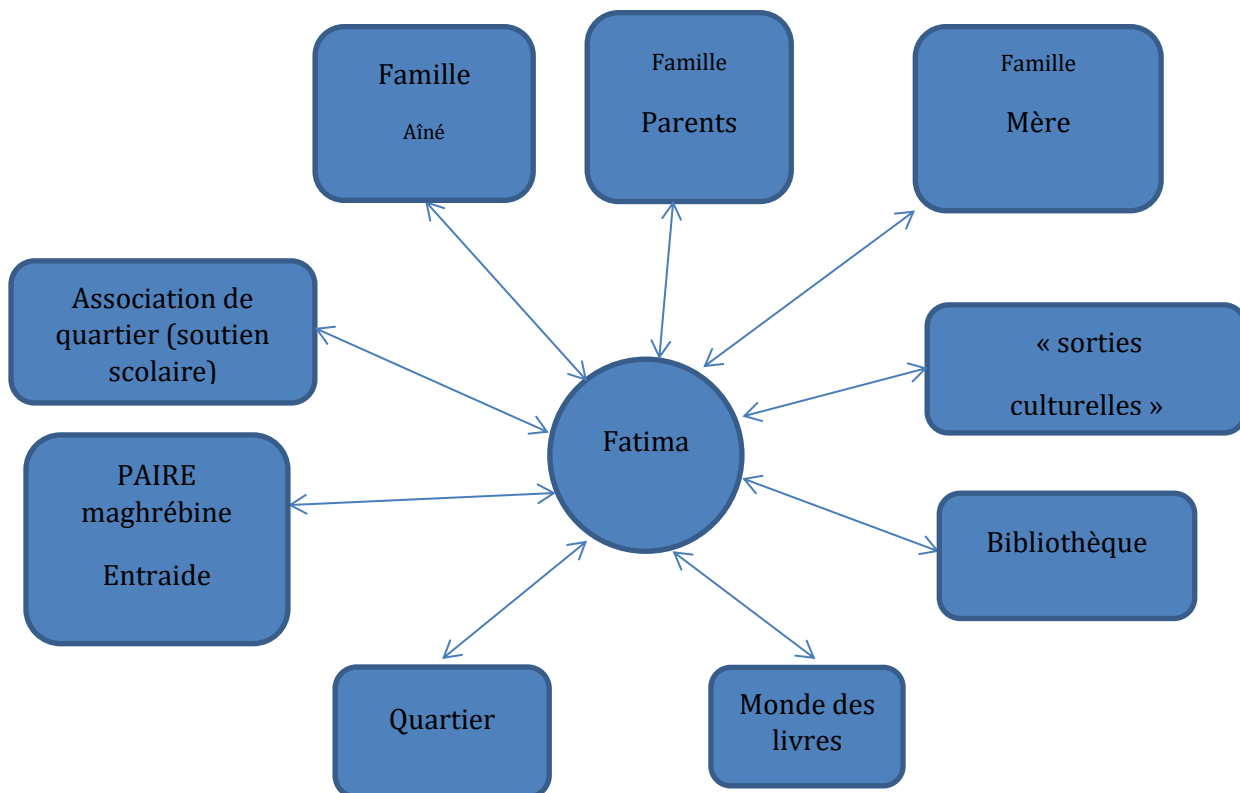
Synthèse de l'analyse du discours :

Fatima est véritablement suivi par tous les membres de la famille, même si chacun joue un rôle différent et complémentaire, conscient ou inconscient : le père est celui qui encourage par son discours, la mère est celle qui surveille les sorties et les bonnes mœurs, l'aîné veille à ce que sa sœur ne traîne pas trop sur le quartier, et le second de la fratrie sert « d'éclaireur scolaire » pour que la petite dernière de la famille réussisse mieux que tous.

Fatima a une parfaite analyse de la situation familiale avec des parents peu instruits et « galérant » dans des emplois peu valorisés voir dégradants, un aîné n'ayant pas décroché le baccalauréat et de diplôme pour travailler dans le secteur de son choix et un second de la fratrie qui s'est maintenu à l'école et tente d'aller le plus loin possible ou au moins faire mieux que l'aîné. Le dernier de fratrie ne peut, semble-t-il, que mieux faire

que les autres membres de la famille (parents compris) que si ce dernier a pris conscience des enjeux et mécanismes scolaires et est soutenu par toute la famille. Quand un membre de la famille réussit, c'est toute la famille qui porte une partie de la réussite, c'est une réussite collective et non individuelle.

4.17.3 SOCIALISATION A TRAVERS DIVERS UNIVERS : L'ECOLE, LE QUARTIER, LA FAMILLE ET L'EXTERIEUR



Fatima est en interaction constante avec sa famille, notamment sa mère avec laquelle elle est en interaction dans un espace de socialisation familiale maternelle. Les interactions mère-fille sont très fortes, avec un contrôle social fort de la mère, cette dernière joue un rôle essentiel et est la première à être en lien avec Fatima. Les autres membres de la famille sont également en interaction avec Fatima mais avec un niveau

d'intensité moins important : l'espace de socialisation familiale paternel est bien présent et joue un rôle de stimulateur positif. Quant à l'espace de socialisation familiale fraternelle, il joue un rôle de contrôle social symbolique peu appuyé, en lien avec la tradition maghrébine qui veut que l'aîné est une vue d'ensemble sur la fratrie, notamment les sœurs cadettes.

L'espace de socialisation environnemental qu'est le quartier (populaire) d'habitation de Fatima influe sur sa personne avec des interactions fortes. Les interactions avec le quartier sont d'une forte intensité, le regard de l'autre (de la communauté du quartier) a son importance et impacte le comportement de Fatima, des distances sont prises avec le quartier pour se construire et pour sortir d'un environnement stigmatisé et peu valorisé.

Des interactions fortes ont marquées Fatima dans l'association de quartier, espace de socialisation culturelle et scolaire, qu'elle a fréquenté pendant plusieurs années. Fatima a été en lien avec d'autres jeunes de son quartier d'origine pour s'en sortir scolairement et socialement. Fatima a été en interaction avec des bénévoles engagés qui l'ont aidé mais surtout marqué socialement, ces rencontres lui ont été bénéfiques grâce à la richesse des échanges avec des adultes chargées en énergie sociale positive.

Fatima investit les espaces de socialisation culturelle tels que la bibliothèque, lieu refuge où elle peut travailler et réviser mais également rencontrer des pairs scolaires avec qui elle peut évoluer. Elle apprécie les lectures qui lui permettent d'être en lien avec l'objet « livre », essentiel pour sa réussite scolaire et sociale. Fatima est en lien avec une paire scolaire d'origine maghrébine comme elle, cela constitue pour elle un espace de socialisation par les pairs supplémentaire, basé sur l'entraide scolaire et sociale solidement ancré dans des liens d'amitiés (les deux jeunes étant issues de quartiers populaires dit « difficiles »).

4.18 AMBRINE : « AVEC MA GRANDE SŒUR ET SON MARI, ON VA AU MUSEE, ON VA AU CINEMA »

4.18.1 UNE CADETTE PROCHE D'UNE AINEE POUR REUSSIR

CARTE D'IDENTITE DU JEUNE

- Sexe : *féminin* (♀) Age : **16 ans**
- Rang dans la fratrie : **4^{ème} (cadette)**
- Classe fréquentée : **Seconde Générale**

CARTE D'IDENTITE FAMILIALE

- Nombre d'enfants dans la fratrie : **4**
- Profession de la mère : **sans emploi** Profession du père : **chef d'entreprise**
- Niveau scolaire de la mère : **secondaire (collège)**
- Niveau scolaire du père : **secondaire (collège)**
- Membre de la fratrie dans l'enseignement supérieur ou titulaire du baccalauréat : **2** ↑

Ambrine est la dix-huitième lycéenne que je rencontre dans le cadre d'un entretien individuel. Scolarisée en seconde générale, elle est âgée de 16 ans. Elle est la dernière d'une fratrie de quatre enfants, elle a deux grandes sœurs et un frère âgés respectivement de 29 ans, 27 ans et 21 ans. Les deux parents sont nés en Algérie, ils ont acquis par la suite la nationalité française. Le père est chef d'entreprise au Maroc et la mère est sans emploi mais suit actuellement une formation de masseuse pour ouvrir sa propre société.

Niveau scolaire des parents : Les deux parents ont étudiés en Algérie jusqu'au collège, le père s'est arrêté en 5^{ème} et la mère s'est arrêtée en 3^{ème}.

Culture et Tradition : les deux parents maîtrisent le français à l'oral comme à l'écrit, mais seul le père écrit l'arabe littéraire. Les deux parents sont de confession musulmane et pratiquent régulièrement la prière. Ambrine bénéficie de cours d'arabe et de religion dans une association depuis moins d'un an. Elle ne maîtrise pas la langue arabe écrite, mais parle sans difficulté le dialecte algérien. Ambrine déclare pratiquer la prière régulièrement.

Scolarité de l'élève : scolarisée en Seconde générale, Ambrine a toujours été aidée et accompagnée par sa sœur aînée âgée de 29 ans.

4.18.2 MOBILISATION ET DYNAMIQUE FAMILIALE DES PARENTS AUX ENFANTS

Un contexte familial structurant et formateur :

Ambrine est la dernière d'une fratrie de quatre enfants, elle a près de 12 ans d'écart d'âge avec sa sœur aînée âgée de 29 ans. Tous les membres de la fratrie ont obtenus un baccalauréat STG et ont fait le même parcours scolaire en empruntant la voie du BTS après le bac, s'inscrivant dans une spécialisation dans le commerce (sauf la seconde de la fratrie atteinte d'une pathologie relevant du handicap mental) :

« alors la 1^{ère} elle s'appelle So. elle a 29 ans, elle a fait un bac STG après elle a fait un BTS MUC, elle a travaillé dans une agence immobilière, et là maintenant... y'a deux ans elle a fait un concours pour entrer à Air-France et aujourd'hui elle est agent d'escale. Ma 2^{ème} sœur elle s'appelle Na. elle a 27 ans, par contre elle, elle a un petit problème mental, elle est un peu attardé mental donc elle travaille dans un CAT, nan mais je vous le dis... mon frère lui il a 21 ans, et là il est en BTS MUC, il a passé son bac l'année dernière... il a fait un bac STG ».

Marquée par la situation de handicap de sa sœur aînée, Ambrine s'intéresse beaucoup aux métiers de l'éducation spécialisée, et désire à ce jour intervenir auprès des enfants handicapés :

« moi aussi en ce moment je m'intéresse, en septembre je vais passer le BAFA et je voudrais le passer avec les enfants handicapés... ».

Des parcours parentaux motivant et invitant à l'épanouissement :

Les deux parents étaient salariés auparavant, ils ont tous les deux souhaités évolués socialement et professionnellement en créant leurs propres entreprises, le père vient de créer la sienne et la mère est en cours de formation pour travailler à son compte. Le fait que les parents fassent des efforts pour évoluer incitent les enfants à se prendre en mains et redoubler d'effort pour s'insérer :

« mon père travaille dans une entreprise d'import et export, et là il a créé son entreprise au Maroc, une entreprise d'alternateur, démarreur, des trucs de voiture... et il a créé sa propre entreprise... ma mère en ce moment elle ne travaille pas, mais sinon elle a une formation de secrétaire de direction... là elle fait un stage de masseuse et elle est en train de faire sa propre entreprise ».

Les parents d'Ambrine ont arrêtés leurs scolarités au collège et ont dû quitté l'Algérie pour des raisons socioéconomiques :

« mon père il a été au collège jusqu'en 5^{ème} je crois... ma mère elle, elle a fait jusqu'en 3^{ème}, les deux en Algérie ».

Les deux parents maitrisent le français écrit et oral, seul le père maitrise l'arabe écrit, la mère et la fille ne le maitrisent pas. Ambrine compte bien apprendre l'arabe littéraire et s'est inscrite à des cours qu'elle vient tout juste de débiter. Elle semble avoir une soif d'apprendre la culture et la langue maternelle de ses parents :

« le français oui les deux, mon père l'arabe oui mais pas ma mère... moi non, j'apprends là, je viens juste de commencer ».

Ambrine parle beaucoup de sa scolarité et de son avenir avec sa mère, mais également avec l'aînée qui a pu assurer une sorte de suppléance familiale interne en aidant sa mère à suivre un parcours scolaire qu'elle a déjà expérimentée : *« avec ma mère oui, mais avec ma grande aussi, la 1^{ère} ».*

Une prise de conscience de se prendre en charge avec l'aide de l'aînée :

Ambrine estime avoir un niveau assez moyen du fait d'un handicap dans les matières scientifiques où elle n'est pas très à l'aise, elle sous-entend très fortement s'orienté vers une filière plutôt littéraire et surtout loin de la filière « S » scientifique qu'elle redoute :

« ben moyen... parce que je suis très bien en matière littéraire mais en matière scientifique pas du tout... j'ai 11,5 de moyenne générale ».

Ambrine estime être seule et que personne ne l'aide, sa mère ne pouvant l'aider du fait du faible bagage scolaire et de son parcours scolaire écourté. On note qu'un soutien psychologique et matériel fort a été assuré et est encore assuré ce jour par la sœur aînée. Même si cette dernière a quitté le domicile familial du fait de son émancipation, Ambrine garde un lien fort avec celle-ci qui joue un véritable rôle de coach :

« ben moi... parce que ma mère ce que je fais elle ne comprend pas trop elle a du mal, et ma grande sœur quand j'ai besoin d'elle, elle est là... c'est plus elle la plupart du temps. Elle n'est plus là mais je peux l'appeler quand je veux... elle est disponible ».

Une élève attachée à sa religion :

Ambrine s'est inscrite pour la première fois dans une association où l'on y enseigne l'arabe et la religion musulmane, elle est entourée de membres de son entourage qui baignent dans la religion musulmane et y sont très investit. Cette adolescente est très attachée à sa religion et souhaite vraiment l'apprendre de façon sérieuse dans une école :

« pas encore j'apprends, je vais à l'école coranique de Sannois... non je n'avais jamais été à des cours avant, mais j'ai mon cousin qui est imam, il m'a beaucoup appris ce qu'est la religion etc... c'est mon cousin il est imam à Colombes ».

Ambrine déclare pratiquer la prière depuis peu mais de façon régulière : *« oui depuis un an »*. Elle lit beaucoup de livres sur la religion musulmane pour apprendre sa religion et découvrir un océan de savoir : *« je lis aussi beaucoup de livres là-dessus, j'ai oublié de vous le dire... »*.

Lire pour « se mettre à niveau » :

Ambrine lit beaucoup pour parfaire sa culture générale, elle est consciente qu'en lisant beaucoup elle pourra répondre aux commandes scolaires où l'écrit est très important quelle que soit la filière envisagée pour l'avenir. Elle analyse parfaitement que son langage et celui de ses amis n'est pas en adéquation avec les attentes scolaires, elle

appréhende le fait de se présenter à des examens avec un niveau scolaire bas et un langage inapproprié. La grande sœur assure le « coaching » pour conseiller sa sœur dans des lectures qui serviront plus tard lorsqu'elle sera face à des concours et examens :

« des livres de grands écrivains, comme Molière, des pièces de théâtre surtout, la dernièrement j'ai acheté un livre d'Edgard Poe, et un livre sur le droit... mais je m'en rappelle plus comment il s'appelle l'auteur... » « ben j'ai envie d'avoir un langage plus soutenu... déjà mes fréquentations elles n'ont pas trop le langage... et puis quand je pense quand je vais passer mon bac je ne vais pas parler comme une rakaï entre guillemets... et c'est surtout ma grande sœur qui m'influence, elle me donne des conseils... et la dernièrement j'ai acheté mon livre de droit pour plus m'intéresser et m'informer sur cette direction là... ».

Ambrine part du principe que toutes les lectures sont bonnes et serviront plus tard, tel que lui a conseillé sa grande sœur : *« ça me servira pour toute ma vie je pense... ».*

Contrôle parental élevé et soutien faible :

Ambrine bénéficie d'un accès contrôlé à internet puisque la mère a installé un seul ordinateur avec internet dans sa chambre. Ce mode de contrôle autorise les enfants à se servir d'internet mais à la vue des autres membres de la famille, ce qui est rassurant pour la mère : *« non c'est dans la chambre à ma mère ».*

Ambrine discute peu avec sa mère *« ouais... euh rarement »*, la grande sœur a pris le relais. La grande sœur est à la fois assez mûre pour conseiller sa petite sœur et assez proche dans l'âge pour comprendre ses problématiques scolaires et autres. La fraîche expérience scolaire et sociale de la grande sœur permet à Ambrine de se sentir rassuré et soutenu. On ne sait pas si la mère délègue ou délaisse, mais il est perceptible que la grande assure un soutien relativement fort.

Ambrine ressent une différence de traitement éducatif du fait qu'elle soit une fille. Son frère, âgé de cinq ans de plus ne fait rien à la maison, fait ce qu'il veut et est traité comme un roi par sa mère. Elle a dû mal à supporter cette différence et trouve cela injuste, même si elle comprend en partie que son frère soit le seul garçon et homme de la famille et qu'il se fasse chouchouté par sa mère et ses sœurs :

« ouais parce que c'est le seul fils qu'elle a, elle accorde plus de trucs je trouve, même malgré qu'il soit grand elle accorde plus d'importance à lui qu'à nous, qu'à ses filles... et puis pour elle lui il doit rien faire à la maison, c'est nous qui devons tout faire etc... ».

Ambrine, jeune adolescente, a le droit de sortir et même de dormir chez des amis. Mais la mère surveille de très près son entourage et même si elle dit lui faire confiance, elle appelle systématiquement ses amies et vérifie si elle est bien chez telle ou telle amie. La mère pense que sa fille est sérieuse mais préfère vérifier la fiabilité de son entourage par peur qu'un mal vienne de l'extérieur :

« oui, quand je sors par exemple le weekend elle me demande où je vais, elle prend le numéro de mes copines, quand je vais dormir chez une copine elle surveille toujours... malgré qu'elle me fasse confiance elle préfère être sûr de ce que je fais ».

Utiliser les ressources proches pour s'épanouir :

Ambrine utilise l'espace de la bibliothèque comme un espace de travail où il y règne un certain calme qu'elle ne trouverait pas chez elle. Elle ne s'y rend pas régulièrement, mais plutôt ponctuellement pour y effectuer des travaux demandés à l'école :

« j'y ai été inscrite mais j'y suis plus... j'y vais quand même, là par exemple j'ai un exposé à faire en histoire, donc je vais y aller... j'y vais occasionnellement.... Et puis même quand j'ai des devoirs bien spécifiques à faire pour ne pas être déranger chez moi... ».

Ambrine continue à bénéficier de l'aide et de l'encadrement de sa grande sœur. Parent de substitution ou aînée conscient du handicap socioculturel de sa sœur, la grande sœur apporte avec son mari une approche culturelle manquante à l'élève pour s'épanouir et réussir à l'école. Une femme de 30 ans et son mari qui font découvrir les merveilles culturelles de Paris et ses alentours à une jeune fille de 16 ans peut s'assimiler à un travail éducatif effectué par des éducateurs spécialisés ou des animateurs socioculturels aguerris :

« oui avec ma grande sœur et son mari, on va au musée, on va au cinéma, on va voir des pièces de théâtre... ben là on est parti au musée du Louvres la semaine dernière... après on a vu plus du théâtre comique, on a vu Jamel Debozze après ce sont des artistes moins connus... ».

La mère semble très présente auprès des enseignants et de l'établissement puisqu'elle demande régulièrement à rencontrer le corps enseignant. La mère « garde l'autorité parentale » même si la grande sœur apporte beaucoup à Ambrine. La mère reste la mère et la grande sœur ne remplace pas les parents :

« ouais elle les rencontre souvent, pratiquement tous les trimestres... au 2^{ème} trimestre c'était à la demande de mon professeur pour mon orientation, sinon c'est elle qui fait la demande... ».

La mère rencontre seule les enseignants et n'est apparemment pas accompagnée par la grande sœur même si cette dernière joue un rôle important dans la scolarité de la cadette : « *ma mère seule...* ».

Une élève marquée positivement par une histoire familiale difficile :

Ambrine semble avoir été marquée par des situations sociales précaires dans sa famille ou son entourage, elle veut faire des études pour s'en sortir et surtout ne pas avoir de problèmes sociaux plus tard. L'histoire familiale, perturbée par le divorce des parents, a amené Ambrine à s'intéresser au droit et au métier d'avocat. Elle souhaite en faire son métier ou du moins elle dit être très intéressée par cette profession, qui rappelle est très prisée chez les migrants, notamment avec les professions de médecin et d'enseignant :

« parce que je pense à mon avenir, j'ai envie de réussir plus tard, j'ai pas envie d'avoir des endettements etc... un bon épanouissement de ma vie plus tard et puis surtout le droit c'est une matière qui me fascine, nous nos parents quand ils ont divorcés, nous les enfants on a beaucoup été mêlés aux histoires, aux avocats, aux juges, on a été souvent à des jugements... et quand j'ai vu ce qu'était le métier d'avocat ça m'a... ça m'a fasciné... ».

Ambrine pense que la religion est un soutien mental fort, même si elle ne pense pas que la religion lui apporte une aide scolaire directe. La religion musulmane semble apaiser cette adolescente et lui apporte une aide psychique face à tout type de difficultés. C'est donc pour elle une aide précieuse qui favorisera sa réussite scolaire :

« non, mais c'est ma conviction à moi, mais dès que j'ai un problème ou quoi je vais réciter dans ma tête... et on va dire que ça m'apaise ça me calme... ça m'aide quand même ».

Le fait que le père ne soit pas pratiquement lorsqu'elle a été jeune, l'élève pense profondément que la religion musulmane peut apporter des choses positives. En voyant son père changer de comportement de façon positive après avoir mis en pratique certains préceptes religieux. Elle est donc convaincu que la religion, en l'apprenant, peut lui apporter beaucoup et notamment la réussite à l'école :

« ce qui me motive aussi dans la religion aussi, c'est que j'ai vécu que 6 ans avec mon père, mais lui il était pas du tout croyant, il interdisait à ma mère de nous parler arabe, elle elle priait lui il la frappait quand elle priait... et là il s'est remarié, il s'est vraiment repenti, il porte la barbe, il va à la mosquée tous les vendredis, et ça ça m'a prouvé... je sais pas comment vous expliquer... mais c'est ça qui m'a motivé... de le voir comme ça ».

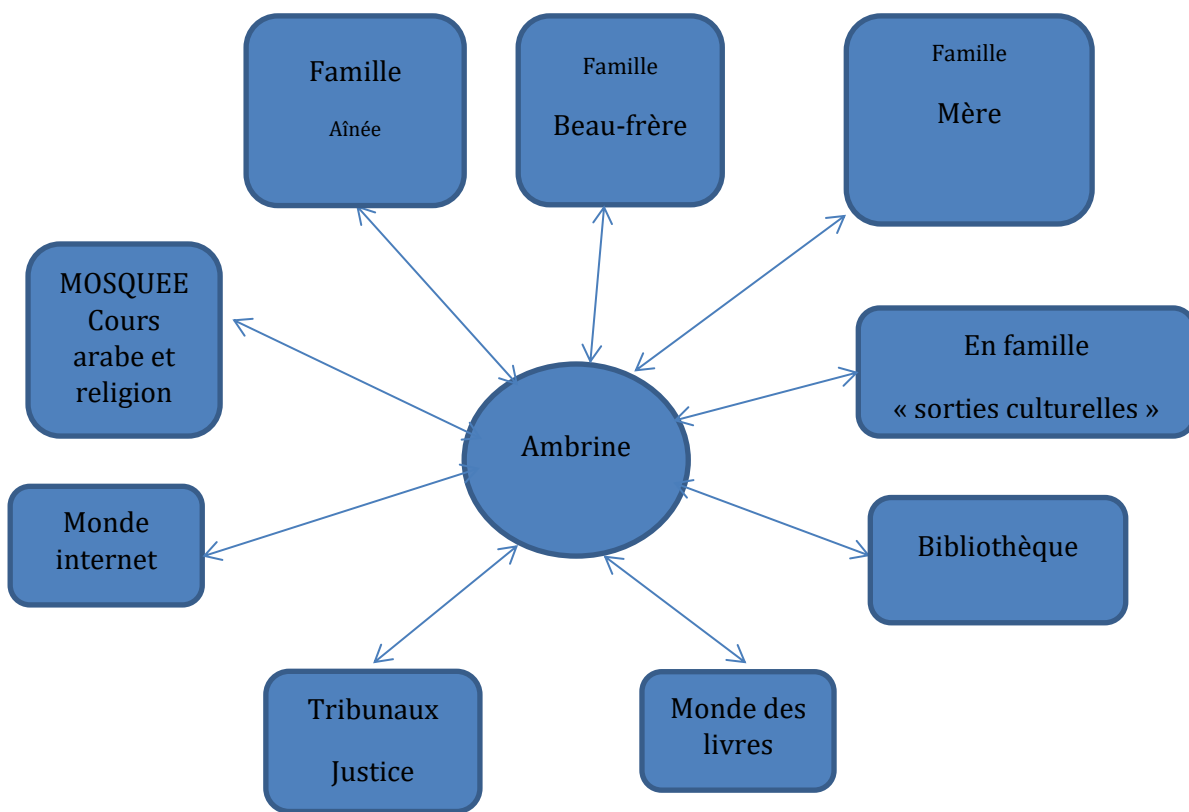
Le père avait interdit à ses enfants de parler l'arabe à la maison et à l'extérieur afin qu'ils apprennent vite et se concentrent sur le français langue du pays d'origine, ainsi que les matières qu'il faut maîtriser pour réussir à l'école et dans la société : *« c'était pour nous pour mieux s'intégrer... ».*

Synthèse de l'analyse du discours :

Ambrine est soutenue psychologiquement par sa grande sœur mariée qui a quitté le domicile parental. Elle est très surveillée par sa mère qui la soutient peu. Cette adolescente trouve en dehors de ses parents, des membres de la famille élargie qui lui apporte les ressources nécessaires à son épanouissement. Son cousin, jeune imam en région parisienne semble être une référence pour elle et lui permet de se construire une identité culturelle mais également de s'accrocher à l'école et au savoir tant respecté dans la culture arabo-musulmane.

Les exemples des parcours scolaires des aînés d'Ambrine lui permettent d'envisager sereinement un avenir scolaire post-baccalauréat. L'exemple des parents qui veulent évoluer professionnellement et socialement influence fortement sur Ambrine qui reçoit de ces derniers une culture du travail, de la persévérance et de l'endurance. Les deux parents ont pour conception professionnelle d'être leur propre patron et se donnent les moyens de réaliser leur projet migratoire.

4.18.3 UNE FORTE SOCIALIZATION FAMILIALE, UN BEAU-FRERE PRESENT ET DES INTERACTIONS CULTURELLES DIVERSES



Les espaces de socialisation familiale sont très présents dans l'environnement d'Ambrine. L'espace de socialisation maternelle est bien présent, avec des interactions sociales mère-fille assez fortes, la mère assurant le suivi au quotidien et l'interface familiale de façon générale. Le père est plus en retrait, même s'il existe un espace social familial paternel, ce dernier interagit avec sa fille de par son statut social et sa volonté de réussir dans la société.

Concernant les questions scolaires, les interactions sociales sont très fortes dans l'espace de socialisation familiale fraternelle, entre l'aînée et Ambrine (la cadette). Les aînés ayant obtenus leur baccalauréat et effectués des études en BTS, Ambrine interagit avec des membres de la famille proches qui ont réussis à l'école, qui se sont créés leurs chemins et qui le partagent avec elle.

Ambrine profite des interactions sociales dont elle bénéficie avec le mari de sa grande sœur avec qui elle est très proche et partage une complicité. Le beau-frère d'Ambrine, de par ses échanges avec elle, offre à cette dernière un espace de socialisation familiale élargie. Cet espace supplémentaire de socialisation familial vient compléter les interactions sociales de la famille proche, le beau-frère participe à la construction de l'individu social dans un environnement familial et fait également le lien avec l'espace de socialisation culturelle en participant à des sorties culturelles (cinéma, musées...).

Ambrine est en interaction avec plusieurs espaces de socialisation culturelle car elle est très attachée à ses traditions et notamment à la culture arabo-musulmane. Ambrine côtoie de façon régulière la mosquée pour y apprendre l'islam et le coran, elle interagit avec d'autres jeunes et adultes dans un espace religieux de la communauté musulmane. Elle apprend également la religion en dehors de la mosquée, elle est en interaction avec une personne proche de sa famille qui est imam, ce qui constitue un espace de socialisation culturelle à part entière.

Ambrine apprécie les espaces de socialisation culturelle tels que les bibliothèques, elle est en interaction constante avec le monde des livres et le monde d'internet pour s'instruire et toujours en savoir plus. Elle apprécie les ouvrages de culture générale pour évoluer socialement et scolairement. Ambrine est fasciné par le monde du « droit, de la justice et des tribunaux » car elle a côtoyé ces espaces dans son enfance, en lien avec son histoire familiale. Le monde des livres religieux est également bien présent chez Ambrine, elle est en constante interaction avec le monde des livres sur la religion musulmane, marquée par ses interactions avec son père croyant et pratiquant ayant positivement évolué.

4.19 BILEL : « J'AURAIS BIEN VOULU FAIRE DU PIANO, JE TROUVE ÇA MAGNIFIQUE »

4.19.1 UNE ENVIE DE RELEVER DES DEFIS

CARTE D'IDENTITE DU JEUNE

- Sexe : *masculin* (♂) Age : *17 ans*
- Rang dans la fratrie : *2*
- Classe fréquentée : *Terminale*
- Spécialité : *économiques et sociales (ES)*

CARTE D'IDENTITE FAMILIALE

- Nombre d'enfants dans la fratrie : *4*
- Profession de la mère : *sans emploi* Profession du père : *chauffeur de bus*
- Niveau scolaire de la mère : *secondaire (collège)*
- Niveau scolaire du père : *secondaire (collège)*
- Membre de la fratrie dans l'enseignement supérieur ou titulaire du baccalauréat : *aucun* ↑

Bilel est le dix-neuvième lycéen que je rencontre dans le cadre d'un entretien individuel. Scolarisée en Terminale économique et sociale, il est âgé de 17 ans. Il est le second d'une fratrie de quatre enfants, il a une grande sœur âgée de 19 ans et deux petites sœurs âgés respectivement de 8 ans et 6 ans. Le père est né en Algérie et la mère en France, seule la mère est de nationalité française. Le père est chauffeur de bus et la mère est sans emploi et a fait le choix de ne pas travailler pour élever ses enfants.

Niveau scolaire des parents : Le père a étudié en Algérie et a arrêté en 6^{ème}, et la mère s'est arrêtée en 5^{ème} en France.

Culture et Tradition : les deux parents maîtrisent le français à l'oral comme à l'écrit, mais seul le père écrit l'arabe littéraire. Les deux parents sont de confession musulmane et pratiquent régulièrement la prière. Bilel bénéficie de cours d'arabe depuis la 4^{ème} au collège en tant que langue vivante 2 (LV2). Il maîtrise donc la langue arabe écrite et parle sans difficulté le dialecte algérien. Bilel déclare pratiquer la prière régulièrement.

Scolarité de l'élève : scolarisé en Terminale économique et sociale, Bilel a toujours été porté et encouragé par son père.

4.19.2 ALLER DE L'AVANT ET S'EN SORTIR

Une histoire familiale bien présente :

Les parents de Bilel sont issus de la classe populaire vivant dans les grands ensembles de la banlieue parisienne. Le père est chauffeur de bus à Veolia et la mère ne travaille pas, elle assure des missions intérimaires mais n'a apparemment pas occupé un poste à plein temps et connu un rythme de travail régulier :

« mon père est chauffeur de bus à Véolia... la RATP il faut la nationalité française... ma mère ne travaille pas... intérim de temps en temps... ».

Le père de Bilel n'a pas vécu une scolarité très facile, l'accès à l'école était assez difficile car il habitait à la campagne dans son pays d'origine, plusieurs kilomètres séparaient le domicile familial de l'école rurale regroupant tous les élèves des villages voisins. Le père n'a guère eu le choix, il a dû abandonner l'école qui coûtait chère à sa famille et ne lui rapportait rien financièrement. La mère de Bilel est née en France mais s'est arrêtée au collège, il n'est pas sûr de la dernière classe fréquentée par sa mère. Les parents ont donc peu de bagages scolaires et croient fortement en l'école « ascenseur sociale » :

« il a été jusqu'en 6ème je crois, et comme il habitait à la campagne au porte du désert... il fallait voyager pour arriver, donc il a préféré aider son père... Ma mère elle est née à Saint-Denis 93, elle a été jusqu'en... ben elle a fait un CAP ma mère, je sais qu'elle a fait un CAP, mais elle a arrêté l'école au collège avant la 3^{ème}, donc elle a à peine un niveau collège, en 5^{ème} je crois elle a arrêté l'école ».

Le père, marqué par une histoire scolaire inachevée, porte en lui un projet migratoire de réussite scolaire pour son enfant, il souhaite que son fils fasse ce qu'il n'a pu faire lorsqu'il était plus jeune. Le père incarne donc le « guide scolaire » en ne concentrant son discours que sur l'importance de l'école et sur le fait que tout est rattaché à l'école. La mère, bienveillante et attachée à son seul fils, est dans une relation affective où l'école n'est pas la priorité, d'autant plus que le père s'est chargé du suivi scolaire et du projet de réussite migratoire :

« ben c'est une relation assez étrange... mon père oui c'est uniquement on parle que de l'école... avec ma mère elle a beaucoup plus confiance en moi, elle me laisse aller de l'avant et elle sait que je sais ce que je fais... malgré le fait que je ne travaille pas vraiment. Donc plus avec mon père qu'avec ma mère... avec ma mère c'est presque le néant au niveau scolaire. Uniquement avec mon père on ne parle que de ça ».

Bilel a bien conscience que son père attend beaucoup de lui, car lui-même n'a pas eu la chance de pouvoir aller jusqu'au baccalauréat, symbole d'un accomplissement personnel. Le père lâchera vraisemblablement la pression scolaire sur son fils après l'obtention du bac, il estimera alors qu'il aura atteint ce que lui n'a pas pu faire :

« si j'ai le bac j'accomplirais une chose qui le rendra fier de moi, c'est tout ce qui m'importe en fait, après le reste ça ne concernera que moi, on s'est mis d'accord sur ce point, je lui ai dit après le bac tu vas me laisser suivre ma voie... ».

Evoluer dans un quartier difficile, relever le défi de la réussite scolaire :

Bilel évoque ses souvenirs d'enfance sur son quartier d'origine où il a grandi. Il a été marqué par l'aide apportée par les grands frères du quartier dans le cadre d'une association loi de 1901 pour que les plus jeunes s'en sortent et ne reproduisent pas les erreurs des aînés. Il met clairement en avant l'aide des grands et l'absence, le handicap, les difficultés des parents à suivre la scolarité des enfants, les mener vers le chemin de la réussite. La pression psychologique des grands du quartier qui ont mal tournés et qui ont finis sans qualification et sans emploi, semblent pousser les plus jeunes à s'investir dans leurs scolarités. Pascal DURET évoque ce phénomène dans son ouvrage intitulé « anthropologie de la fraternité dans les cités » :

« si en... c'était presque toute la primaire... on avait une association dans la cité, y'avait les grands qui nous aidaient, on a beaucoup cette pression, des anciens, c'est-à-dire que ce n'était même pas les parents qui nous serrent dans la cité, c'est les grands, c'est-à-dire que moi les potes ils sont à la fac, et s'ils en sont là ce n'est pas grâce à leurs parents c'est grâce à leurs grands frères. Parce que leurs grands frères ils ont tout foirés, y'en a en prison, y'en a qui sont morts et donc pour ceux dont leurs frères sont morts, ils ont une pression psychologique de se dire il ne faut pas

que je finisse comme lui... s'ils ont cette intelligence, s'ils peuvent réfléchir de cette manière c'est parfait et ça l'a fait pour la plupart dans ma cité el hamdoulillah, les gars de mon âge de ma génération on a peu près tous réussi. Et puis les grands frères qui ont été en prison, qui n'ont pas fait d'études et qui sont en train de galérer, de trimer comme des malades à travailler au marché... ils leurs mettent une pression incroyable, j'ai un pote c'est son frère qui va chercher ses bulletins, c'est son frère qui s'occupe mais il a des parents, il lui met une vrai pression et il a des bonnes notes, terminale S, et puis c'est comme ça que ça marche de toute manière... faut pas qu'on se laisse aller... ».

Bilel semble travailler en autonomie, même si plus jeune il a bénéficié d'aide scolaire de l'association de quartier où il réside. En ayant bénéficié d'une aide de cette association, il se sent redevable, il veut aider les plus jeunes de son quartier d'origine comme lui-même a pu être aidé petit par les grands. Pour lui, la réussite des jeunes de quartier passe par le recadrage des grands frères expérimentés dans le bien comme dans le mal. Bilel a été porté scolairement par l'histoire inachevée de son père, l'aide scolaire des adultes structurés du quartier, et l'image négative qu'il ne fallait pas reproduire des jeunes du quartier qui ont mal tournés (décédés, toxicomanes, échecs scolaires, délinquances...) :

« moi j'ai toujours été un peu solitaire autonome... pour les devoirs j'allais là-bas parce qu'il y avait tous mes potes jusqu'en primaire... au collège malheureusement l'association a fermée, là on se démène avec la mairie pour la rouvrir pour que nous on aide les petits parce qu'on voit que certains petits font n'importe quoi... ils n'ont pas de grands frères c'est ça le problème (rires)... donc nous on essaye de les recadrer... ».

Trouver un équilibre et aller de l'avant :

Bilel s'entend très bien avec sa grande sœur âgée d'un an de plus que lui. Il semble y avoir une complicité favorable à l'entraide scolaire, puisqu'il partage sa chambre avec sa sœur. Bilel déclare qu'il ne reçoit pas d'aide de sa sœur, au contraire c'est lui qui aide sa sœur :

« non je la partage avec ma grande sœur, dans un F4... ouais très bien, entente parfaite... ».

Bilel pratique un sport de combat depuis plusieurs années, il regrette fortement de ne pas avoir eu accès à des activités culturelles plus accessibles aux classes moyennes et supérieures. Il est conscient du handicap socioculturel de la famille et comprend aujourd'hui pourquoi il n'a pas pu accéder à une activité culturelle telle que le piano :

« non... j'aurais bien voulu faire du piano, je trouve ça magnifique... mais j'avais peut être pas le capital culturel... enfin moi j'ai toujours été sportif, avec les

entraînements quand j'étais plus jeune, je ne pouvais pas faire du piano bien que j'aurais apprécié... je pense que mon fils je l'inscrirai de force... (rires) ».

Bilel a bénéficié de cours d'arabe au sein même de l'école de la république et ce dès le collège, il n'a donc jamais été inscrit à des cours d'arabe dans une association qui se déroulent généralement le weekend. Il maîtrise donc l'arabe écrit et oral avec un apprentissage solide de « langue vivante 2 » :

« le dialecte oui et l'écrit aussi, c'est ma LV2 l'arabe parce qu'à Villeneuve au collège et au lycée on avait des profs d'arabe, et je suis arrivé ici et je le fais avec le CNED, c'est-à-dire que depuis l'année dernière il ne se passe rien du tout... c'est vraiment platonique, il se passe rien, je suis là je reçois les cours... donc là je suis un peu dans la... je vais pas dire le mot... parce que le 22 mai j'ai l'oral d'arabe et ça fait deux ans que j'ai pas travaillé l'oral ! ».

Conscient de son déficit culturel du fait de l'origine sociale et de la catégorie socioprofessionnelle (CSP) de ses parents, Bilel a entrepris de rattraper son retard en culture générale et en capital culturel. Il s'est mis à lire beaucoup plus depuis près d'un an et cherche à élargir son savoir pour élever son niveau scolaire et social. Il est intéressé par les matières scientifiques, une mauvaise orientation scolaire fait qu'il a intégré une filière non-adaptée à ses compétences, facilités et désirs scolaires. On notera quelques lectures en lien avec la recherche d'identité religieuse et existentielle, notamment un ouvrage sur l'existence de Dieu, la création de l'univers... Ces lectures sont en lien directes avec les influences du quartier populaire d'origine où la religion musulmane est très présente et est source de discussion en bas des tours :

« en SES la dernière il y a quelques mois, on avait vu les lectures en dehors de l'école, et en fonction des âges, en fonction des CSP, et on s'est rendu compte, ça se savait de toutes manières, que les enfants d'ouvriers lisaient moins et puis j'ai réfléchi je me suis dit en 2011 j'ai lu au moins 5 livres, de tout et n'importe quoi... j'ai lu « le mensonge de l'évolution de Haroun Yahia »... et puis j'ai lu Harry Potter (rires), j'ai lu plusieurs Harry Potter... j'ai lu... je sais même plus mais j'adore... j'ai lu un livre de Stéfano King je me rappelle plus du titre... dans le livre il parle du fait que Dieu n'existe pas... c'est un très grand physicien, il a fait scandale ce livre même aux États-Unis. Je lis tous les journaux dans les transports, 20 minutes, direct matin... et je lis à un peu près une fois par mois « Sciences et vie » parce qu'en fait je voulais aller en S, et je ne sais pas pourquoi j'ai choisi ES alors que je suis passionné par les sciences... ».

Rôle des parents dans l'éducation :

Les parents échangent avec Bilel, mais ont des rôles complètement différents et complémentaires. La mère assure le bien-être de son enfant et s'assure qu'il se porte

bien physiquement, le père essaye plus de développer l'esprit critique de son fils en abordant des sujets comme la politique. Le père semble se positionner comme un ami proche de son fils pour passer un temps sympathique à discuter de l'actualité et débattre sur des sujets essentiels :

« ma mère... presque tous les jours, tous les jours. Mon père quand je le vois on parle de politique. Ma mère c'est surtout au niveau du sport qu'elle me suit parce qu'elle sait que c'est ce qui me passionne ».

Bilel semble être assez autonome dans ses sorties tout en étant raisonnable. La mère semble faire confiance à son enfant et ne semble pas inquiète de ses faits et gestes. On notera que le père n'est plus présent au domicile du fait du divorce depuis plusieurs années, et que Bilel fait office de « l'homme de la famille », c'est le seul garçon de la famille et prend inconsciemment la place du père, du chef de famille :

« là est la nuance, je rentre à l'heure que je veux car elle sait que je ne vais pas rentrer tard, elle sait que je fixe mes limites tout seul... quand je rentre tard pendant les vacances c'est autre chose je la préviens... c'est trainer dans la cité, c'est on se pose en bas jusqu'à très tard, on entretient les liens et puis je la préviens, je dis « maman je suis en face t'inquiètes pas je rentre dans la nuit vers 3 heures, ça c'est l'été... mais quand je rentre en semaine tard c'est vers 22h30 après l'entraînement ».

Une culture familiale arabo-musulmane :

Bilel n'a jamais été inscrit à des cours d'éducation religieuse, c'est le seul de sa famille à ne pas avoir bénéficié d'une inscription dans une association musulmane. Cependant ce jeune baigne dans une ambiance assez religieuse, puisque tous les membres de sa famille fréquente une association musulmane et certains y donnent des cours. L'enseignement de la religion a été institué par le grand-père très attaché à sa culture et à la transmission de sa religion qu'est l'islam :

« ma sœur, toute ma famille, sauf moi... étrangement... je ne me suis jamais demandé pourquoi en fait... ma grande sœur était inscrite à l'île-Saint-Denis de Cheikh Salah... et toute ma grande famille vont là-bas... mes grandes cousines sont profs dans son école. Ma mère n'a inscrit personne, c'est mon grand-père qui a inscrit ma grande sœur... et moi j'ai pas été... ».

Bilel déclare faire la prière régulièrement tous les jours depuis l'âge de 14 ans, cela semble évident et normal pour lui aux vues de la réponse qu'il donne lorsqu'il est questionné sur sa pratique religieuse :

« ben tous les jours... ben je fais la prière quoi (rires), régulièrement depuis trois ans depuis la seconde... avant c'était occasionnellement avec des hauts et des bas... la foi ça monte ça baisse... le plus important c'est de ne pas lâcher ».

Autonomie et prise en charge individuelle :

Bilel semble avoir mis en place l'outil informatique au domicile familial, il s'est approprié l'outil comme si les autres devaient passer par lui pour avoir une autorisation d'utilisation. Il semble fier de maîtriser et détenir cet outil au sein de la famille, comme s'il s'était débrouillé pour l'obtenir : *« oui, c'est à moi, tout est à moi au niveau informatique »*.

Bilel aime la culture générale et semble être assoiffé de savoir et de découverte. Il n'arrive pas cependant à faire toutes les sorties qu'il souhaite car son entourage proche est loin de cette culture propre aux classes moyennes et supérieures. Il arrive tout de même à sortir avec sa sœur pour quelques visites de musées et se rend à des conférences sur la religion musulmane très souvent avec la famille ou des amis. Bilel a compris que tous les savoirs sont bons à prendre :

« cinéma énormément ... c'est ma passion le cinéma, enfin c'est une... avec des amis, la famille jamais... avec ma grande sœur de temps en temps mais je la compte comme ami je pense (sourire). Et puis conférence oui, c'est religieux la plupart du temps, et puis musée ça m'arrive, je suis très intéressé mais y aller seul, je n'ai pas le choix mes potes me suivront pas pour aller dans les musées (rires)... ben on n'a pas le même délire avec ma sœur car elle fait L, c'est plutôt histoire des arts etc... mais c'est vrai que je ne lui ait pas demandé... ça peut être intéressant. Et puis j'aime bien aller au zoo à Vincennes il est en rénovation d'ailleurs, et puis le truc au Trocadéro où y'a des requins, le grand aquarium de Paris, je compte y aller je n'ai pas encore été... mais ça m'intéresse faut vite que j'y aille ».

Savoir et école au cœur des préoccupations du jeune :

Bilel s'accroche à l'école car il est passionné par le savoir et cherche toujours à en savoir plus, alors que ses parents ne voient que le débouché professionnel au bout du parcours scolaire :

« pour les parents ça sert plus à trouver un job qu'autre chose, alors que moi je préfère l'aspect savoir... ».

Bilel ne comprend pas que son père vénère l'école malgré qu'il connaisse son histoire d'enfance, par contre il comprend très bien le fait que sa mère n'apprécie pas trop l'école du fait d'une scolarité compliquée et écourtée :

« mon père a une très très très bonne image de l'école ce que je ne comprends pas du tout d'ailleurs, en tout cas pas en France, l'éducation nationale ne fait pas son boulot comme il le faudrait je dirais, c'est mon point de vue... Ma mère elle a une mauvaise image, elle a eu beaucoup de problèmes dans sa jeunesse à l'école, je ne sais pas si elle était irréprochable non plus mais... ».

Bilel explique sa réussite et sa motivation par une soif de savoir qu'il entretient depuis l'école primaire. Il n'est pas en mesure de dire quelle personne l'aurait influencé dans la voie du savoir et de l'apprentissage soutenu :

« je pense que ce qui expliquerait, c'est avant tout la soif de savoir et de connaissances que j'avais en primaire, après si vraiment je me pose la question et que je creuse dans mes souvenirs pour savoir s'il n'y a pas eu quelqu'un qui m'a un peu plus soutenu que d'autres, ça je ne peux pas y répondre dans l'absolu ».

Bilel a été marqué par son quartier d'origine et les drames que peuvent malheureusement connaître les quartiers populaires de la banlieue parisienne ou encore des grandes agglomérations. Il a été choqué de voir des personnes mortes qu'il connaissait personnellement, ces défunts sont pour lui des leçons de vie qui l'ont apparemment fait murir et beaucoup réfléchir. Des connaissances d'enfance incarcérées, d'autres jeunes blessés ou décédés, font que Bilel a véritablement envie de s'en sortir et de réussir brillamment. Il a une lecture intelligente de la religion, il pense que ceux qui se battent contre l'état et le système sont égarés et donnent une mauvaise image des habitants de banlieues, notamment des maghrébins et des musulmans. Bilel se bat pour son avenir mais aussi celui d'une « communauté » qui semble être celle du quartier, de la famille, de la banlieue, des musulmans ou encore des maghrébins :

« ouais , bah oui bien sûr, surtout de voir, quand j'étais enfant j'ai vu deux trois personnes de ma cité mortes... on a vu leurs corps... et on a pas du tout envie de finir comme eux... loin de là et ça ça fait réfléchir, j'ai des frissons rien que d'y repenser, c'est dingue, je pense que ça a beaucoup joué aussi... y'en a un qui est mort en moto ça c'est traumatisant... j'avais 5/6 ans et puis à cet âge on sortait dehors ! Y'a eu un suicide... c'était un peu plus tard j'avais 8 ans je pense... Et puis y'en a un qui s'est fait renversé par la police, j'avais 12 ans, et puis y'a pas eu justice en fait c'est ça le plus triste. Je pense que ça a aidé, on n'a pas envie de finir comme eux... récemment y'a eu un bon lot d'incarcérations, j'ai vu beaucoup de personnes de ma cité disparaître du jour au lendemain. Samedi j'ai passé un concours à l'université de Nanterre, et en sortant j'ai croisé un grand avec qui j'étais super proche, je l'ai plus vu depuis trois ans car il était tombé pour une série de braquages, et puis je le prend dans mes bras on se fait la bise, et puis il était en permission d'un jour il sort en 2014... avec tout ça on pas du tout envie de mal finir, ça fait peur. Certains voient ça comme une jolie voie car ils en ont un peu contre l'état ils sont antisystème etc... moi je ne suis pas d'accord, on est en train de salir notre image c'est tout ce qu'on fait, on salit l'image des arabes et de l'islam ».

Le père a énormément investi matériellement et affectivement auprès de son fils pour qu'il réussisse scolairement. Le père a voulu donner tout ce qu'il n'a pas eu lorsqu'il était enfant. Le père a enseigné beaucoup de choses à son fils et l'a poussé à apprendre

toujours plus tous les jours, ce qui a beaucoup plu à Bilel. Ce dernier a été valorisé, suivi de très près par le père et a bénéficié d'une attention particulière étant donné qu'il était le premier garçon de cette famille d'origine maghrébine où le culte du garçon est poussé à l'extrême. Le père semble donc être la personne ressource référente qui a joué le rôle d'insufflateur de l'envie de réussir, de la soif d'apprendre et de vouloir toujours aller plus loin :

« mon père! Quand j'avais des bonnes notes l'entente avec mon père était parfaite! En primaire et au collège c'était dingue... quand j'étais enfant il m'a appris les divisions en grande section, non CP pardon et je connaissais déjà les divisions, j'étais déjà en avance et on voulait me faire sauter une classe, on voulait me faire sauter le CM1 ma mère a refusé, elle a dit ça serait pas bien pour moi, je ne sais plus ses arguments, je ne suis pas d'accord je proteste encore aujourd'hui, peut être que j'en serais pas là, mektoub pas grave... Oui mon père m'a énormément motivé je lui serai à jamais redevable, il a fait un excellent travail sur moi quand j'étais enfant... il m'achetait des Cd sur ordinateur, des petits livres, j'adorais ça me faisait... j'adorais l'école à cette époque j'avais une soif de connaissance de dingue... j'ai toujours cette soif car je lis, je regarde beaucoup de reportages sur l'astrophysique etc... La ES j'apprécie pas du tout, mise à part les mathématiques et l'histoire, et un peu la philo ».

Bilel a été martelé, par son père, par la divinité scolaire et par l'importance du savoir, il compte bien continuer à apprendre et continuer des études supérieures pour continuer à constituer et alimenter son capital culturel même s'il souhaite s'orienter vers une carrière sportive :

« je suis plus dans l'optique de me lancer dans une carrière sportive, mais à côté... moi si je vais à la fac l'année prochaine c'est pour m'instruire et puis comme ça si le sport ça ne marche pas j'ai toujours... j'aime les deux de toutes manières... ».

Bilel revendique très fortement à la fois son identité de quartier, qu'il fasse partie d'une cité cataloguée et stigmatisée par tous, et revendique à la fois une identité de nouveaux jeunes accrochés au savoir, à l'école. Il met clairement en lumière une antinomie qui n'a pas lieu d'être : être issu d'un quartier en zone urbaine sensible (ZUS) et réussir à l'école, être dans une logique de réussite et d'ascension plus culturelle que sociale :

« Dimanche il vient me chercher en bas de la cité il voit des gars casquettes capuches et tout, et puis je lui dit regarde y'a mes potes... il me dit oh la la... je lui dit tu sais que eux ils sont à la fac... et la boum ! ».

Synthèse de l'analyse du discours :

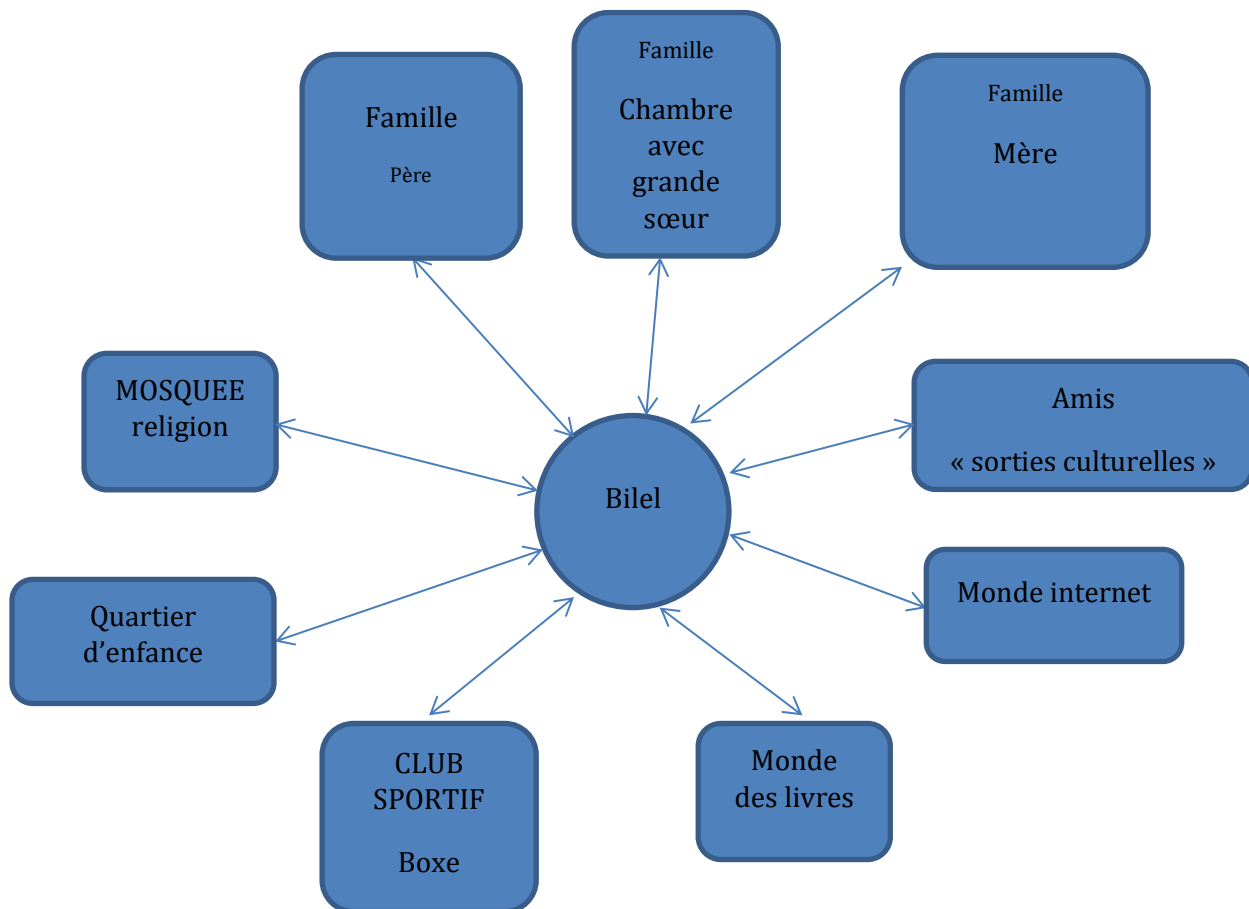
Bilel a été porté par un père qui n'a pas pu aller à l'école dans son pays d'origine, ce dernier a investi énormément sur la scolarité de son fils, tant sur le plan matériel que

sur le plan psychologique. Le père a voulu faire de son fils le meilleur élève et était bien traitant à son égard jusqu'à ce qu'il atteigne le lycée. Bilel a intégré une envie d'apprendre et comprendre le fonctionnement de la vie, notamment l'astronomie. Il était fasciné par la recherche du savoir, ce qui explique à l'âge adulte son accroche à l'école et à la réussite scolaire. Même si ce jeune est passionné par les sciences dures, il n'a pas été orienté en filière scientifique par méconnaissance du système scolaire de sa part et de ses parents. Cela ne l'empêche pas pour autant de lire des revues scientifiques et de s'intéresser à ce domaine qui l'a toujours passionné.

Très marqué par son quartier d'origine, Bilel a bien compris que certaines de ses connaissances de son quartier ont mal tournés et il ne souhaite pas suivre leur chemin. Il considère « avoir compris la leçon » et sait parfaitement ce qu'il doit faire pour ne pas tomber dans les pièges de « ses grands frères du quartier ». Il se revendique comme jeune de cité mais pas en situation d'échec scolaire et sociale, mais bien dans une dynamique d'épanouissement personnel sans oublier les plus jeunes de son quartier dont il se sent redevable d'aider, car lui-même a été aidé par les « plus grands ».

Pour Bilel, la religion sert de ciment à son projet individuel, cela lui a permis de murir et devenir plus responsable. La pratique de l'islam semble structurer ce jeune et aller de pair avec une réussite scolaire et sociale : apprendre, chercher et comprendre sont les points communs entre religion et école, Bilel n'hésite pas à faire des liens entre les sciences divines et les sciences dures. La religion invite à comprendre et l'école permet de comprendre, ils semblent donc indissociables.

4.19.3 IMPACTS DE SOCIALISATION CROISEES : QUAND RELIGION, QUARTIER, FAMILLE ET LES DIFFERENTS MONDES SOCIAUX FAÇONNE LE JEUNE



Bilel est en interaction avec trois espaces de socialisation familiale. L'espace de socialisation maternelle, permet à Bilel d'être en lien avec sa mère sur des questions de vie quotidienne, il interagit avec elle et s'appuie sur ces ressources maternelles pour se construire en tant qu'individu. Le père, dans l'espace de socialisation paternelle, interagit avec son fils de façon ponctuelle sur les questions scolaires et d'avenir essentiels pour Bilel. Enfin la sœur aînée, dans l'espace de socialisation fraternelle, interagit avec Bilel dans une proximité forte tant sur les questions scolaires et que sur la découverte et l'accompagnement dans les espaces de socialisation culturelle notamment lors des sorties : des liens forts fraternels en lien avec les interactions sociales parentales.

Bilel est très attaché à sa religion et est très en lien avec plusieurs espaces de socialisation culturelle. Se rendant régulièrement à la mosquée, Bilel interagit avec un espace de socialisation culturelle musulman où il y rencontre des adultes et des jeunes de son âge, même si Bilel n'a jamais été inscrit à des cours d'arabe et de religion. En dehors de la mosquée et de la façon informelle (en dehors de cours associatifs) Bilel apprend l'arabe et l'islam auprès d'un adulte bénévole qui donne des cours bénévolement, cela constitue un espace de socialisation à part entière. Bilel apprend sa religion en recherchant des cours sur internet, il interagit avec un espace de socialisation culturelle virtuelle qui vient compléter la mosquée et l'espace avec un adulte ressources.

Bilel investit les espaces de socialisation culturelle tels que le cinéma, les musées, tant avec ses amis qu'avec sa sœur aînée qu'il considère comme amis. Bilel investit le monde du savoir qu'il soit profane ou religieux, il n'hésite pas rechercher des cours de scientifique en ligne pour compléter les apports et enseignements scolaires de ses professeurs. Cet espace de socialisation culturelle virtuelle est essentiel pour Bilel, il fait partie de sa construction sociale d'individu qui se forme et se cherche en faisant de la recherche.

Bilel est un jeune qui a été de nombreuses années en interaction avec un quartier populaire dit « difficile » et des jeunes avec des profils bien différents. Dans cet espace social qu'est la « cité », Bilel a été marqué par de sombres événements qui ont impactés sa personnalité et lui ont permis de capitaliser les expériences sociales des aînés. En relation avec des jeunes en errance et en échecs sociales et scolaires, Bilel est marqué au fer rouge par les particules sociales de la cité : il s'est où il va et ce qu'il veut, c'est-à-dire réussir scolairement et socialement.

Bilel, de par ses interactions sociales familiales et sociétales fortes, est un jeune mature et structuré, il fait du sport et est très autonome, il revendique une certaine liberté et un épanouissement dû à son parcours de vie qu'il se construit au jour le jour.

4. 20 **NOUR** : « LES GENS NE TE RECONNAITRONT QUE PAR TES DIPLOMES ET PAR TON CAPITAL CULTUREL »

4.20.1 UN AINE AMBITIEUX COMME SES PARENTS

CARTE D'IDENTITE DU JEUNE

- Sexe : **masculin** (♂) Age : **17 ans**

- Rang dans la fratrie : **1^{er} (aîné)**

- Classe fréquentée : **Terminale**

Spécialité : **économiques et sociales**

CARTE D'IDENTITE FAMILIALE

- Nombre d'enfants dans la fratrie : **3**

- Profession de la mère : **assistante maternelle** Profession du père : **chauffeur de taxi**

- Niveau scolaire de la mère : **baccalauréat**

- Niveau scolaire du père : **baccalauréat**

Membre de la fratrie dans l'enseignement supérieur ou titulaire du baccalauréat : **aucun** ↑

Nour est le vingtième lycéen que je rencontre dans le cadre d'un entretien individuel. Scolarisée en terminale économique et sociale, il est âgé de 17 ans. Il est l'aîné d'une fratrie de trois enfants, il a deux petits frères âgés respectivement de 15 ans et 13 ans. Les deux parents sont nés au Maroc et ont acquis la nationalité française. Le père est chauffeur de taxi et la mère est assistante maternelle.

Niveau scolaire des parents : Les deux parents ont étudiés au Maroc et ont étudiés jusqu'en terminale sans obtenir le baccalauréat.

Culture et Tradition : les deux parents maîtrisent le français et l'arabe à l'oral comme à l'écrit. Les deux parents sont de confession musulmane et pratiquent régulièrement la prière. Nour n'a jamais bénéficié de cours d'arabe et de religion. Il ne maîtrise donc pas la langue arabe écrite, mais parle sans difficulté le dialecte marocain. Nour déclare pratiquer la prière régulièrement.

Scolarité de l'élève : scolarisé en Terminale économique et sociale, Nour a toujours été porté et encouragé par les deux parents. La mère assure le suivi scolaire au quotidien.

4.20.2 UNE MERE PRESENTE ET UN PERE QUI TRAVAILLE DUR

Des parents très présents :

Nour sait que ses parents n'ont pas pu aller jusqu'au baccalauréat au Maroc, à cause des conditions de vie sur place non-favorables à la poursuite d'études :

« oui mais mon père il n'a pas le bac, ma mère c'est la même chose... faute de moyens ».

La famille de Nour fait partie des rares familles que j'ai pu rencontrer au sein même des familles dans leurs maisons. J'ai déjà effectué avec ses parents un long entretien de près de trois heures, j'ai donc des éléments supplémentaires qui m'ont permis de mieux saisir le profil du jeune interviewé.

Les parents de Nour ont acquis la nationalité française, ils ont cette volonté de s'intégrer qu'ils semblent vouloir transmettre à leurs enfants :

« mon père il est né à Oujda et ma mère à Casablanca, ils sont français depuis 2004 ».

Nour est conscient que ses parents lui mettent une certaine pression pour qu'il réussisse scolairement, car eux n'ont pas eu la chance de poursuivre des études. Il est conscient que ses parents exigent un certain niveau scolaire honorifique pour l'image des parents et de la famille :

« principalement il y a je pense "réussir sa vie" et symboliquement avoir un certain niveau de connaissance qu'ils n'ont pas eu forcément, ça serait plus ça... ».

Organisation et conditions extrascolaires de vie de Nour :

Nour ne bénéficie pas d'aide scolaire extérieure régulière, il semble travailler seul, de façon autonome. Les parents ont fait appel à un professeur pour préparer l'épreuve du baccalauréat français. Nour n'hésite pas à faire ses devoirs avec ses camarades, il bénéficie donc d'une entraide scolaire en solidarité avec un groupe de pairs :

« personne, je suis tout seul. L'année dernière j'avais un prof en français pour le bac, cette année je me débrouille tout seul, en autonomie. Avec des camarades ça m'arrive de réviser quelques contrôles ou quelques matières, on révise ensemble c'est de la coopération en fait ».

Nour est inscrit à des cours d'anglais dans un institut spécialisé à Paris, il prévoit d'intégrer une grande école et par ce biais il souhaite peaufiner son niveau d'anglais : *« c'est trois heures le samedi ».*

Nour pense avoir un bon niveau et n'hésite pas à se comparer au reste de la classe. Il est bien au-dessus de la moyenne de la classe et pense qu'il peut faire beaucoup mieux :

« 11,7 au premier trimestre, et au second la même... je pense avoir un bon niveau. La moyenne générale de la classe doit être de 10,9... je ne suis pas sur ça doit tourner autour de ça... ».

Les parents de Nour ont fait le choix de quitter très rapidement les quartiers populaires et habiter en maison individuelle. Les enfants issus de cette famille ont à peine connus l'ambiance du quartier populaire avec ses avantages et ses inconvénients. Le père a travaillé très dur avec la mère pour évoluer et sortir des quartiers populaires qui font tant peur à ses parents, qui font tout pour réunir les conditions favorables à une réussite scolaire et sociale :

« dans ce pavillon, on l'a construit il y a un an, sinon on habite en pavillon depuis 2005, c'était à Ikea en haut... ».

Nour a pratiqué une activité sportive jusqu'à son entrée au lycée où ce dernier a tout laissé tomber pour se concentrer à ses études. Nour, peut-être influencé par ses parents, a priorisé l'école sur le sport pour ne pas mettre en péril son avenir scolaire et surtout son avenir social aux yeux de ces derniers :

« avant je faisais du foot jusqu'en 3^{ème}, c'est-à-dire 2009, après quand je suis arrivé au lycée j'ai arrêté, je ne faisais plus de sport, là j'ai repris le volley avec le lycée, sinon c'était du foot en salle depuis la seconde ».

Nour lit en fonction de ses besoins scolaires, il lit des livres qui lui permettent de développer son esprit critique et de mieux comprendre les mécanismes sociétales. En parallèle de ces lectures en lien avec le projet scolaire, Nour apprend sa religion en autodidacte. Les savoirs profanes et religieux semblent tout aussi important l'un que l'autre et semblent liés et indissociables :

« oui certains ouvrages, par exemple j'ai acheté un livre qui s'appelle « un pouvoir sous influence », ça parlait de comment certains lobbies influencent sur les décisions politiques et les gouvernements en place, c'était Roger Langlet, frère d'un journaliste à BFM, c'est un philosophe et c'est lui qui a écrit ce livre. Sinon des ouvrages économiques centrés sur l'actualité. J'ai des lectures sur la religion : j'ai les leçons de Tawhid, j'ai le Coran en français, j'ai un petit livre pour les invocations, en fonction des situations si on est dans un pays musulman ou non ce qu'il faut dire... on m'a prêté la biographie du Prophète paix et salut sur lui (dit en arabe par l'interviewé), « le nectar cacheté » euh... c'est tout ».

Une mère attentive et à l'affût :

Nour est suivi plus particulièrement par la mère du fait de son statut professionnel qui lui permet de rester à la maison et de surveiller, suivre ce que font ses enfants au quotidien. C'est une stratégie consciente des parents mettant le père dans une position d'assurer les revenus nécessaires à l'épanouissement des enfants et la mère assure le travail le plus lourd car elle est assistante maternelle et garde plusieurs enfants, elle assure l'encadrement très proche de ses enfants du matin au soir sans interruption. Le père, étant chauffeur de taxi, voit peu ses enfants car il effectue de très longues journées de travail, partant très tôt et rentrant très tard :

« c'est mes parents, plus ma mère, elle est plus derrière nous parce que mon père il n'a pas forcément le temps et vu que ma mère elle est à la maison elle préfère se

consacrée à nous, nous accompagné dans tout ce qu'on fait et surtout dans le cadre scolaire ».

La mère semble surveiller de très près les faits et gestes de ses enfants, elle semble appliquer un contrôle rigide et soutenu envers ses enfants. La mère ne veut pas laisser un instant ses enfants sans surveillance, et cela semble peser auprès de Nour sans pour autant l'empêcher de s'épanouir :

« là encore une fois c'est très restreint, elle est derrière moi et en fait elle veut savoir où je vais, avec qui comment j'y vais et quand je vais revenir... elle est très... c'est vraiment une politique stalinienne quoi ! (rires) non mais c'est vraiment cadré, voilà... ».

Nour est bien conscient que sa mère est très regardante pour qu'il réussisse plus tard et que le projet migratoire se concrétise avec la réussite sociale des enfants. Il compare le style éducatif de ses parents à celui des autres et comprend parfaitement que des règles strictes permettent de se structurer et de réussir. L'échec et la déviance de certains jeunes viennent conforter Nour dans le fait que sa mère met en œuvre une éducation rigide mais sécurisante :

« c'est ce que je me dis en fait, quand je vois d'autres personnes qui n'ont pas la même éducation que moi, des parents qui lâchent du lest, ils sont moins durs avec leurs enfants, c'est sûr que les conséquences on les voit à l'œil nu, les enfants ils ne sont pas forcément bien dans leurs têtes, et bien dans ce qu'ils sont, après je me dis j'ai la chance d'avoir une mère comme ça, donc y'a pas que forcément du mal dans ce qu'elle fait, y'a plus de bien que de mal, y'a un cadre c'est très important, c'est pour assurer notre avenir je comprends ce qu'elle fait... je la remercierais plus tard c'est sur... ».

L'utilisation d'internet est surveillée et mesurée par la mère. Elle veut que ses enfants fassent bon usage de l'outil informatique et qu'ils ne servent pas qu'aux loisirs sans limite et sans durée dans le temps. Pendant les périodes scolaires la mère est plus regardante que pendant les périodes de vacances. La mère est un peu plus souple durant les vacances et laissent plus ses enfants utiliser l'outil informatique pour les loisirs :

« c'est surveillé mais ils nous font relativement confiance, ce n'est pas vraiment... « non tu n'as pas le droit, tu ne vas pas... ». Ils nous laissent et nous disent y'a un temps pour le plaisir et y'a un temps pour le travail. En période de cours c'est une heure d'internet, après si on travaille on le prend directement pour les devoirs, mais bon après pendant les vacances ça peut monter à deux heures trois heures et puis après on sort... ça dépend en fait... après pendant les vacances ça s'étend... elle est plus compréhensible ».

Nour utilise la bibliothèque comme espace de travail pour les révisions et de façon ponctuelle :

« j'y suis pas inscrit, j'y vais de temps en temps quand j'ai de grosses révisions à faire... ».

Nour profite des cours d'anglais dont il bénéficie le weekend pour s'intéresser et effectuer des sorties culturelles, des sorties qu'ils n'effectueraient pas avec ses parents ou ses amis.

« oh y'a de tout, plus particulièrement le cinéma, après des fois si j'ai le temps, avec l'anglais on va à expo mais que en anglais en fait, c'est un cursus anglais, par exemple là on est allé voir l'exposition de Timberton c'était super intéressant, il a un univers à lui, on est parti avec l'école... il a vraiment un monde à lui c'est très bizarre. Sinon cinémas entre amis... musées pas souvent... ».

La mère assure le suivi scolaire et le suivi en général de ses enfants. Lorsqu'elle a le moindre doute sur la scolarité de son fils, elle n'hésite pas à prendre rendez-vous avec les enseignants pour être rassuré sur le fait que tout se passe bien et que son enfant évolue positivement. Nour trouve excessif le fait que sa mère ne se contente pas des explications qu'il fournit quant à ses résultats scolaires, la mère ne croit pas son fils tant qu'elle n'a pas eu la version de l'enseignant qui lui dit toujours la vérité, dans une logique de sacralisation du détenteur du savoir par les migrants venus du Maghreb :

« elle demande des rdv quand je déraile... y'en a eu un dernièrement y'a pas longtemps, y'a trois quatre semaines, parce qu'elle a rangé ma chambre et elle a vu qu'il y avait des feuilles qui traînaient, et elle m'a dit c'est quoi ces feuilles, je lui ai dit c'est des exercices... et comme je vous disait elle me croit pas, je lui donne des explications mais elle me croit jamais... donc elle voulait savoir par elle-même elle est parti voir les profs, et bon les profs lui ont expliqués que c'est à l'oral il est bon il est pertinent, mais il faut qu'il approfondisse son travail à l'écrit mais ça reste un bon élément, ma mère elle voulait juste s'assurer comment j'étais en cours et puis voilà... ma mère quand elle a truc dans la tête elle y va jusqu'au bout pour s'assurer du truc ».

Des parents sacralisant le savoir et l'école :

Nour souligne que ses parents accordent une grande importance à l'école, ces derniers regrettent l'école d'antan où le professeur était respecté pour son savoir et l'éducation qu'il assurait aux enfants. Les parents sacralisent l'école et l'enseignant, pour

eux ils sont intouchables, incontestables et méritent le même respect qui est donné aux parents et aux prophètes selon la tradition arabo-musulmane des migrants venant du Maghreb. :

« ils ont une bonne image de l'école, c'est assez important pour eux... d'ailleurs quand je leur parle de l'école, ils me donnent des références de 30 ans en arrière...voilà l'école le maître fallait pas lui parler, fallait pas lui répondre, tu te tais tu travailles sinon coup de bâtons (rires), coup de règle (rires)... non mais ils accordent une grande importance à l'école, que ce soit en France ou au Maroc c'est la même chose pour eux... ils regrettent que ça a pas continué comme au Maroc, que les profs soient stricts et rigoureux, mais bon ils disent qu'il faut quand même leur donner une importance capitale et nécessaire... on voit bien l'étude des sociologues, l'importance de la mère et du père n'est plus comme y'a 40 ou 50 ans... le profil est là il s'en fou de toi et vice-versa... ».

Nour est conscient qu'en tant qu'aîné il va de voir venir en aide à ses frères cadets et leurs ouvrir les voies de la réussite scolaire. Pour Nour c'est un devoir familial et il vient en aide très naturellement à ses frères sans que ses parents ne lui demandent. Il n'a pas pu être aidé par ses parents à partir d'un certain niveau car ils n'avaient pas les compétences scolaires, maintenant que lui les a acquises, il est fier d'aider ses frères à la place de ses parents qui ne le peuvent pas :

« ben disons quand ils ont des tâches difficiles à accomplir, qu'ils n'ont pas compris un truc, je suis toujours là pour expliquer, c'est sur quand j'étais en 4^{ème}/3^{ème} mes parents ne pouvaient plus forcément m'aider, maintenant quand je vois qu'ils ont des petites difficultés je me dis c'est toujours bien pour eux de les aider de leur expliquer comment ça marche comment ça fonctionne la méthode, et bon voilà et ça requiert une certaine qualité qui est la responsabilité, c'est important pour l'aîné de la famille. Moi je les aide souvent quand ils ont des devoirs et des tâches anodines, c'est mon devoir je pense... mais je le fais par moi-même quand je vois qu'ils rament et qu'ils galèrent je les aide spontanément... ».

Nour impute sa réussite à ses parents et aux principes éducatifs liés à la religion musulmane, il est conscient que certains interdits ne lui permettent pas de dérapier et de s'égarer, tout comme le respect qu'impose l'islam aux parents dans toutes circonstances. Pour ce jeune, l'islam et l'école vont de pair pour réussir scolairement et socialement, les parents ont insistés sur le fait que la reconnaissance passe forcément par les diplômes reconnus par l'institution scolaire, les valeurs et principes intégrés par l'école, l'éducation familiale, religieuse, le comportement, les manières et savoirs acquis (habitus). Les deux parents sans distinction ont joués un rôle majeur dans la réussite scolaire de Nour :

« ma réussite je la dois principalement à mes parents, et à certaines valeurs et principes propres à l'islam je pense, je pense que ça a une importance dans ce que j'ai fait... disons que y'a certaines restrictions et certains comportements qui m'ont permis de rester dans un cadre, qui me permet de ne pas me dévier vers d'autres choses, par exemple tout simplement le fait de consommer des produits illicites qui vont nuire à ma santé, et le respect des parents aussi, si je respectais pas mes parents je ne serais pas en cours à cette heure-ci, à cette-ci heure je serais dehors je ne serais pas ici (visage sérieux) , Vu que l'importance des parents dans l'islam elle est fondamentale, le respect l'obéissance, ils étaient toujours là pour me cadrer, pour me dire que l'école c'était ton seul atout ici, les gens ne te reconnaîtront que par tes diplômes et par ton capital culturel si je puis dire ça, voilà mes parents ont été très importants, les deux se complètent, ils sont complémentaires... ».

Le rêve d'occuper un emploi prestigieux :

Des ambitions très relevées sont portées par Nour, poussé par des parents déterminés à ce que leurs enfants réussissent brillamment, il se prête à rêver d'étudier les mystères de notre univers et d'aller toujours plus loin dans l'immensité du savoir :

« : après y'a certains rêves... moi j'étais fasciné par tout ce qui est astronomie, c'était la chose qui me faisait avancer surtout en cours, pendant toute ma scolarité au collège j'avais un profil scientifique en fait, les matières que je préférais c'était les maths et la physique... ».

Nour était déterminé pour s'orienter vers la filière scientifique qui lui permettait de réaliser son rêve d'exercer un métier en lien avec sa passion de sillonner les cieux et l'univers, mais malheureusement la maladie est venue contrecarrer ses plans d'avenir et il a dû choisir par défaut la filière « économique et sociale ». Le rêve du petit enfant s'est envolé, mais la persévérance et le sérieux dans le travail scolaire sont restés intacts même si Nour a dû faire le deuil de son projet d'études et professionnel :

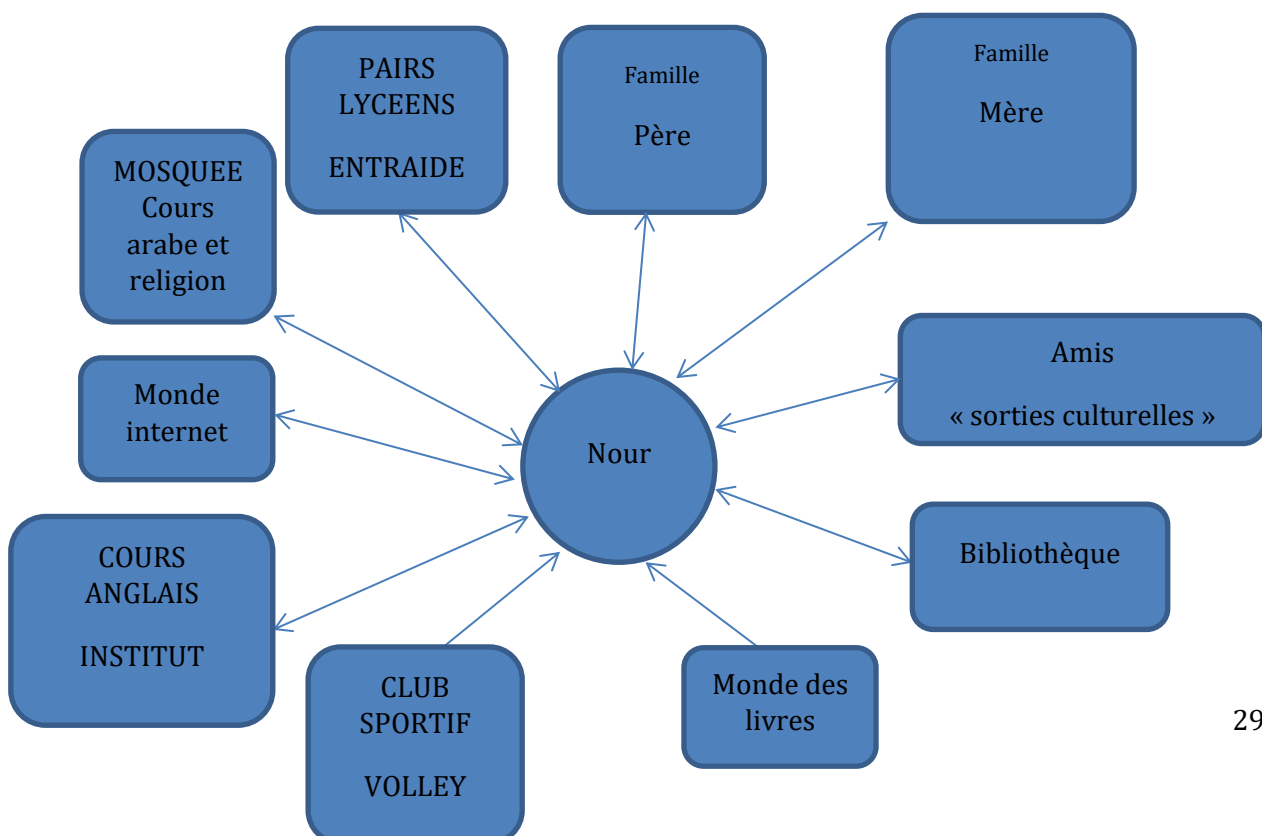
« j'avais le diabète aussi, ça a joué aussi, moi je voulais faire comme métier ingénieur de l'aviation civile quand j'étais en seconde, et si je ne réussissais pas je voulais être ingénieur du contrôle aérien, je voulais faire pilote tout en premier... après j'ai revu à la baisse car on m'a dit qu'il fallait des qualités physiques qui n'étaient pas adéquates avec le diabète, si à un moment tu es en situation de stress le taux de glycémie va baissé et moi il faut que je sois super réactif et rigoureux dans tout ce que je fais, le diabète ne me le permet pas et j'ai dû revoir à la baisse mes ambitions, ça a été un facteur de mon choix en ES ».

Synthèse de l'analyse du discours :

Nour est très surveillé et suivi par sa mère qui ne laisse vraiment rien passer, au point que parfois l'enfant se sent étouffé. Nour a intériorisé que sa mère sera intransigeante pour que ses enfants réussissent : elle mettra les moyens financiers et tout son énergie pour porter ses enfants vers la réussite scolaire et sociale. Le père est moins présent, mais s'aligne sur le discours de la mère et travaille dur pour que les enfants évoluent dans les meilleures conditions : achat d'une grande maison individuelle et inscription de tous les enfants à des cours d'anglais le weekend dans un grand institut reconnu.

Les parents ont transmis à leurs enfants deux éléments essentiels : le respect de l'enseignant et de l'école et l'application des principes religieux musulmans. Ces deux éléments semblent servir Nour dans son épanouissement personnel et son projet de réussite scolaire. Les parents appliquent une éducation stricte acceptée par les enfants et cela porte ses fruits, puisque Nour a de bons résultats scolaires et semble être en adéquation avec ses valeurs.

4.20.3 ALLER VERS D'AUTRES MONDES, D'AUTRES FREQUENTATIONS, D'AUTRES SOCIALISATIONS : DU PAVILLON A L'INSTITUT SPECIALISE



Nour est en interaction avec deux espaces de socialisation familiale. Il est d'abord en constante interaction avec sa mère ce qui constitue un espace de socialisation maternelle à part entière. La mère de Nour étant assistante maternelle, elle est au quotidien au domicile et est en lien régulier et constant avec son fils, elle est beaucoup plus proche que le père et s'occupe des affaires quotidiennes tout en imposant un cadre plutôt stricte. Le père de Nour est moins présent de par sa profession, il interagit cependant avec son fils dans un espace de socialisation paternelle où il apporte les interactions nécessaires à sa construction en complémentarité de l'action de la mère.

Nour évolue dans un espace de socialisation environnementale « pavillonnaire », il interagit avec d'autres individus différents des quartiers populaires depuis que ces parents ont acquis, il y a quelques années, une maison individuelle. Les parents, conscients des effets du type d'habitat sur l'individu, ont souhaité évoluer socialement et ne pas exposer leurs enfants à d'autres types d'interactions sociales liées aux groupes d'appartenances d'individus socialement moins aisés.

Les espaces de socialisation culturelles sont surinvestis par Nour : il côtoie les bibliothèques, espace de socialisation permettant de se mettre en lien avec le monde des livres et du savoir. Nour apprécie également les sorties culturelles comme le cinéma ou le musée, ce qui constitue également un espace de socialisation à part entière. Mais ce qui fait la particularité de Nour, c'est que c'est un individu qui est en interaction avec un espace de socialisation culturelle bien particulier : il est inscrit dans un institut spécialisé et bénéficie de trois d'heures de cours d'anglais hebdomadaire. Cet espace social apporte à Nour un savoir certain mais surtout le façonne en tant qu'individu ouvert sur le monde et qui ira à sa découverte.

Nour côtoie des espaces de socialisation culturelle et interagit de façon différente. Il se rend régulièrement à la mosquée pour y prier et écouter des interventions de religieux, il est en interaction constante avec l'espace religieux et est en relation avec des adultes et des jeunes pairs croyants. Nour apprend sa religion avec d'autres jeunes de son âge avec qui il est en interaction constante, cela constitue également un espace de socialisation culturelle spécifique. Nour côtoie, également seul, le monde des livres pour apprendre sa religion, cet espace de socialisation virtuelle pour apprendre la religion musulmane est également présent chez ce jeune via l'apprentissage sur internet.

L'espace de socialisation avec les pairs scolaires est très présent dans l'environnement sociale de Nour, en effet ce dernier s'appuie énormément sur l'entraide scolaire et amicale de ses camarades de classe et du lycée pour réussir scolairement et socialement. Ses interactions quotidiennes avec ses pairs scolaires constituent un espace social riche et à part entière, cet espace social scolaire étant prolongé dans l'espace de socialisation sportif où Nour retrouve ses camarades pour continuer ses échanges à travers une pratique sportive chargés d'interactions sociales.

SYNTHESE 4

Cette partie intitulé « tableaux de jeunes » nous montre la richesse des données recueillies auprès des descendants de maghrébins en situation de réussite scolaire. L'analyse à plat de chaque discours met en avant la singularité de chaque profil et les spécificités des parcours de chacun : chaque jeune est unique de par sa configuration familiale et les interactions qu'il peut avoir dans les différents environnements qu'il fréquente.

Pour chaque jeune il a été présenté : une carte d'identité, l'analyse de son discours et une carte de socialisation tirée d'une analyse par théorie ancrée. Des similitudes dans les profils des jeunes apparaissent à la lecture des 20 tableaux présentés ci-dessus et grâce à la théorie ancrée, des espaces de socialisation se sont dégagés. La particularité de la présentation de ces tableaux de jeunes, c'est qu'ils montrent à la fois que chaque individu ne ressemble pas à l'autre et qu'il y a récurrences sur des phénomènes sociaux, des réalités sociales dans ce public.

L'analyse des discours et des données fait apparaître les différentes dimensions du concept de « couplage flou » de Goffman, puisque l'on retrouve les règles qui régissent l'ordre social avec des structures bien présentes telles que la famille, l'école, le quartier

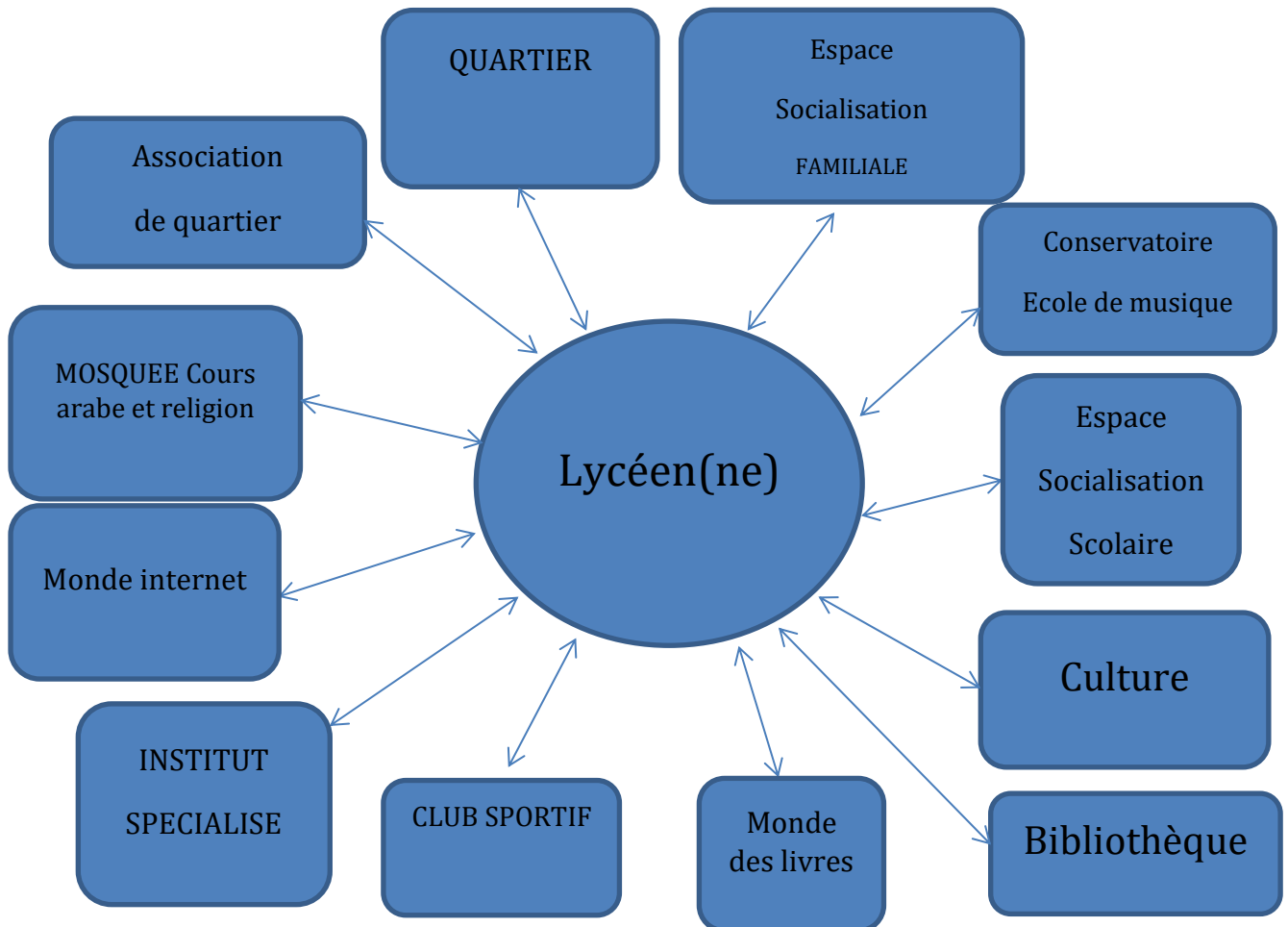
ou encore les associations sportives et sociales, sans oublier le poids des classes sociales et les phénomènes de reproductions sociales. L'ordre de l'interaction est également présent, puisque les jeunes (acteurs) influent également sur les structures de l'ordre de social en modifiant les structures familiales, les représentations sociales de l'école, des pairs...

Chaque jeune a une histoire et un parcours, avec des parents ayant également leurs parcours et leurs histoires, leurs rapports à la société, à l'école et à l'environnement. Les parents ont « inventés » leurs parcours à travers leur migration, les enfants sont également dans l'invention d'une autre vision de leurs parcours, en lien avec leurs environnements et les interactions sociales qui en découlent.

Les milieux familial, scolaire et culturel sont très présents et investis dans le parcours de ces jeunes qui réussissent, l'inclusion sociale dans les différents environnements étant sources de réussite scolaire. Le groupe d'appartenance des pairs scolaires en situation de réussite est très présent, tout comme la place centrale de la mère pour le suivi scolaire du lycéen : ces deux éléments se retrouvent chez tous les interviewés sans exception. Ces deux univers sociaux que sont la famille et l'école sont des incontournables dans la construction d'un projet scolaire et social du jeune descendant de maghrébin.

Bien que la porte d'entrée de cette recherche soit la situation de réussite scolaire des descendants de migrants maghrébins, j'ai pu aborder avec les vingt interviewés les relations sociales, les environnements sociaux de ces derniers et les interactions sociales qui découlent du parcours et des rencontres avec d'autres individus et espaces. Certains jeunes sont plus en lien avec des univers sociaux que d'autres, certains sont très en lien avec leurs familles et d'autres moins, près de la moitié habitent en maison individuelle, les trois quart pratiquent ou ont pratiqués un sport.

L'analyse globale des données qualitatives de tous les jeunes, qui sera développée dans les parties suivantes, nous indiquera les particularités du public.



Le schéma ci-dessus nous montre bien la richesse des espaces sociaux du lycéen descendant de migrant maghrébin interviewé dans cette recherche. Le jeune est bien au centre et en lien avec différents mondes sociaux. On notera la présence de mondes virtuels tels que « le monde des livres » et celui d'internet. Certains espaces sociaux regardés un peu plus à la loupe nous permettent de découvrir et de mettre en lumière des interactions sociales avec des objets ou des individus, l'exemple de l'espace de socialisation familiale montre bien que d'incroyables ressources sont exploitables et exploitées par le descendant d'immigré.

Certes, un certain nombre de travaux de chercheurs ont mis en lumière les ressources sociales des familles immigrées maghrébines pour se mobiliser autour du projet scolaire de l'enfant, mais les thèses et recherches de ses dernières décennies se sont peu intéressées à l'objet culturel et aux espaces de socialisation des descendants de maghrébins. Dans ma recherche, les jeunes se sont massivement exprimés sur leurs rapports à la religion et les personnes et espaces avec lesquels ils sont en lien au quotidien. La transmission du capital culturel ne se fait pas uniquement au sein de la famille, qui est effectivement la première institution à transmettre une histoire et un capital socioculturel, mais par d'autres biais que nous avons découvert grâce à ces descendants du Maghreb du nord : apprentissage de la langue et de la religion à la mosquée via une association communautaire, apprentissage avec des pairs lycéens ou encore avec des adultes référents.

La place de la culture est également bien présente chez les jeunes interviewés, j'emploie le savoir au sens culture générale, celle tant prisée par les classes moyennes et supérieures. Les jeunes descendants apprécient donc la culture en se rendant pour la quasi-majorité dans les musées, cinémas, bibliothèques et autres espaces culturels où savoir et culture générale s'entremêlent. L'art de façon générale est apprécié par le public interviewé, mais reste cependant peu accessible pour des raisons financières et une culture maghrébine proche des classes populaires relativement éloignée de l'art au sens noble du terme. Ainsi, nous constaterons dans cette recherche, que deux lycéens ont bénéficiés de plusieurs années de cours et de pratique d'instruments de musique. Le monde de l'école de musique est un monde bien particulier peu fréquenté des classes sociales peu favorisé. Force est de constater que des familles d'origine maghrébine essaient d'accéder à des activités onéreuses et hautement valorisées par l'institution scolaire et les classes aisés. Cette volonté et pratique des familles maghrébines peut être considérer comme une ambition forte d'évoluer socialement, en se rapprochant de loisirs ou de pratiques culturelles traditionnellement réservées à la bourgeoisie, aux personnes ayant des ressources financières élevées.

Ces mélanges de fréquentations d'espaces sociaux qui peuvent paraître incompatibles pour une même personne, fréquentation d'une mosquée et pratique d'un instrument de musique dans une école d'art dramatique et de musique, interpellent le chercheur que je suis. L'évolution des pratiques sociales et éducatives des familles maghrébines ne sont

guère les mêmes qu'il y a trois décennies, nous assistons à une volonté d'inclusion sociale forte de ces parents immigrés de la fin du 20^{ème} siècle, cela se traduisant par une ouverture culturelle et un désir de découvrir les différents espaces sociaux en dehors de la famille proche.

L'enquête TEO nous a démontré que les familles immigrées quittaient en partie leur quartier et leur première résidence plus que les autres familles, contrairement que ce que l'on pourrait croire et dans l'imaginaire collectif français. L'enquête de terrain que j'ai menée nous démontre que non seulement près de la moitié des familles des lycéens interviewés ont quittés leur quartier (souvent des quartiers populaires, en politique de la ville et souvent stigmatisés) mais en plus ils ont quittés un logement collectif pour une maison individuelle en passant par l'acquisition d'un bien immobilier. La farouche volonté de ces immigrés maghrébins de se préserver, ainsi que leurs enfants, des quartiers populaires et d'évoluer socialement est bien présente dans cette recherche. Ces immigrés installés depuis peu en France, sont de véritables exemples pour leurs enfants afin qu'ils s'investissent socialement et scolairement. L'impact physique et psychologique du changement de quartier semble fortement jouer sur le devenir social et scolaire du lycéen interviewé.

5 DU DISCOURS DES JEUNES A L'EMERGENCE D'ESPACES DE SOCIALISATION

5.1 VINGT ENTRETIENS ET LA RICHESSE DE SEPT GRANDS ESPACES DE SOCIALISATION

Les catégories dégagées suite à mon travail d'analyse par théorisation ancrée, que j'ai appelé « espaces de socialisation », se subdivisent en sous-espaces de socialisation. Ces catégories sont en parfaite adéquation avec les données empiriques, puisque les « catégories dégagées » s'appliquent à plusieurs entretiens. Je suis donc arrivé à « saturation » puisque les phénomènes repérés sont récurrents et peuvent donc être considérés comme fiables. Les phénomènes repérés sont bien documentés, d'autres analyses ou de nouvelles entretiens ne remettraient pas en question la catégorisation avec des points de saturations atteints.

L'analyse des 20 entretiens retranscrits m'a permis de repérer un certain nombre « d'espaces de socialisation » des jeunes, que j'ai retranscrits sur un grand tableau faisant apparaître tous les interviewés avec les espaces et sous-espaces avec lesquels ils sont en relations, en interactions (voir tableau excel en annexe).

L'ensemble des jeunes est socialisé dans sept grands espaces de socialisation que sont la famille, les pairs, l'espace sportif, l'espace culturel, l'espace culturel, l'espace habitat et l'espace scolaire.

Chaque grand espace de socialisation (hormis le sportif et l'habitat) se subdivise en « sous-espaces de socialisation » de la façon suivante :

- la famille : paternel, maternel, fraternel « aîné(e) », fraternel autres, oncles/tantes, cousin(e)s et beaux-frères ;

- les pairs : camarades de classe et lycée, ami(e)s du quartier ;
- le cultuel : mosquée, pairs, adultes et autodidactes ;
- culturel : conservatoire, institut spécialisé, livres/magazines, bibliothèque et sorties diverses ;
- scolaire : enseignants, professeurs particuliers, autodidacte et association d'aide aux devoirs

5.2 CARACTERISTIQUES ET COMPOSITIONS DES ESPACES DE SOCIALISATION

5.2.1 LA FAMILLE : MOBILISATION FAMILIALE ET PLACE INCONTOURNABLE DE LA MERE

Comme énoncé ci-dessus, l'espace de socialisation familiale se subdivisent en sept sous-espaces de socialisation présentés ci-dessous dans un tableau permettant de quantifier le nombre de jeunes s'inscrivant dans ces derniers.

Tableau des sous-espaces de socialisation familiale :

		Nombre de jeunes	Femmes ♀	Hommes ♂
FAMILLE PROCHE	MERE	20	10	10
	PÈRE	15	9	6
	AÎNE-E	10	4	6
	SŒURS/FRERES	4	1	3
FAMILLE ELARGIE	COUSIN-E-S	3	2	1
	TANTES/ONCLES	2	2	0
	BEAUX-FRERES	2	2	0

- L'omniprésence de la mère :

Tous les jeunes bénéficient d'une relation de proximité avec leurs mères, la mère est omniprésente dans la vie des jeunes interviewés et joue un rôle central. Les 20 jeunes lycéen(ne)s sont en contact permanent avec leurs mères.

- L'importante place du père :

Très présent auprès des jeunes dans la cellule familiale, le père apporte une aide très importante, qui vient souvent en appui du rôle de la mère. Pour 15 jeunes sur 20 (soit les trois quart), le père est présent et intervient. On notera une proximité un peu plus forte auprès des jeunes femmes (9 contre 6 hommes).

- La place de l'aîné(e) :

L'aîné(e) est également présent pour la moitié des sujets interviewés (10 sur 20), il complète l'intervention des parents essentiellement sur le volet purement scolaire, il n'a pas tendance à se substituer aux parents et à leurs places de responsables légaux. On notera que l'aîné(e) intervient très légèrement un peu plus auprès des hommes que des femmes (6 contre 4).

- Les cousin(e)s :

Faisant partie de la famille élargie, cette composante n'intervient qu'auprès de 3 jeunes, soit moins d'un quart des lycéens. On notera une légère tendance au féminisme quant à l'utilisation de cet espace, car sur les 3 jeunes 2 sont des femmes.

- Oncles/tantes :

Ces derniers sont sollicités par seulement 2 des 20 lycéens, on notera que ce sont uniquement deux jeunes femmes qui sollicitent cet espace, aucun homme n’y fait référence.

- Beaux-frères :

Les grandes sœurs des lycéens interviewés sont parfois mariés et certaines sont en contact avec des beaux-frères qui conseillent et suivent la scolarité. Ce sont donc deux lycéennes qui sont aidé par leurs grandes sœurs, elles-mêmes épaulées par leurs maris pour accompagner la réussite sociale et scolaire de la jeune. Deux jeunes femmes sont dans ce cas précis. On notera qu’aucun jeune homme n’a fait part d’une aide ou relation avec un beau-frère ou une belle-sœur. Ce type de relation est très peu répandu comme avec celles des oncles et tantes.

Le tableau ci-dessous va nous permettre de mieux mettre en valeur l’espace de socialisation fraternelle (regroupant l’aîné et les autres membres de la fratrie en relation avec le lycéen et lui apportant sa contribution familiale) ainsi que la famille élargie (regroupant cousins, tantes/oncles et beaux-frères), en comparaison aux socialisations maternelle et paternelle.

	Nombre de jeunes	Femmes ♀	Hommes ♂
MERE	20	10	10
PÈRE	15	9	6
Fratrie	14	5	9
Famille élargie	7	6	1

- Socialisation familiale fraternelle :

Sur ce tableau, nous remarquons que la socialisation fraternelle (appelée « fratrie » dans le tableau) est quasiment aussi importante que celle du père. L'espace de socialisation fraternelle est repéré chez 14 des 20 jeunes interviewés (soit près de trois quart des lycéens). Cet espace représente le troisième espace de socialisation familiale et est loin d'être négligeable dans la réussite scolaire et sociale des lycéens. On notera que cet espace fraternel est plus sollicité par les hommes (lycéens) car en effet ils sont 9 (sur 10) à le mettre en avant contre 5 lycéennes chez les femmes pour l'ensemble du public interviewé (soit la moitié du public féminin interviewé et seulement un quart des 20 jeunes).

- Socialisation familiale élargie :

La famille élargie joue également un rôle assez important avec une richesse au niveau des interactions sociales, puisque 7 jeunes reconnaissent être en contact avec des membres de leurs familles (soit près d'un tiers du public) avec lesquels ils peuvent échanger mais également s'appuyer si besoin (oncles, tantes, cousin(e)s, beaux-frères).

Dans l'apport et la richesse des interactions sociales apportées par la famille élargie, on notera que ce sont les femmes (lycéennes) qui sollicitent le plus « la grande famille » pour les accompagner ou prendre conseils. Cela représente plus d'un quart des jeunes lycéens soit 6 jeunes femmes.

A l'inverse, les lycéens « hommes » sont très peu nombreux à solliciter ou être en contact avec la famille élargie, seul un jeune homme est dans ce cas précis, il est en lien avec ses cousins, cela représente un cas isolé sur l'ensemble des jeunes.

Le tableau ci-dessous met en lumière le nombre de sous-espaces de socialisation familiale sollicités par les jeunes.

Tableau : nombre de sous-espaces de socialisation familiale fréquentés

	Nombre de jeunes	Femmes ♀	Hommes ♂
1 Sous-Espace	1	0	1
2 Sous-Espaces	7	4	3
3 Sous-Espaces	8	4	4
4 Sous-Espaces	3	1	2
5 Sous-Espaces	1	1	0
Moyenne	2,8		

Les jeunes lycéens fréquentent en moyenne 2,8 sous-espaces de socialisation familiale, ils sont en effet 15 jeunes à bénéficier de 2 à 3 sous-espaces familiaux, avec un équilibre femme/homme.

Dans l'occupation de ces sous-espaces familiaux, il n'y pas de disparité entre les hommes et les femmes puisque :

- 4 femmes et 4 hommes utilisent 1 à 2 sous-espaces
- 2 femmes et 2 hommes utilisent 4 à 5 sous-espaces

Néanmoins, on notera :

- qu'aucune femme n'utilise qu'un seul sous-espace, mais un seul homme
- qu'aucun homme n'utilise 5 sous-espaces, mais une seule femme

5.2.2 LE SPORT : ESPACE D'EPANOUISSEMENT PLUS INVESTI PAR LES GARÇONS

Tableau de la pratique d'un sport par sexe

	Femmes ♀	Hommes ♂
Pratique dans un club	4	10

Ce sont près des trois quart des jeunes qui sont inscrits à une activité sportive, soit 14 des 20 jeunes rencontrés. Les hommes représentent la moitié du public pratiquant un sport alors que les femmes ne représentent que 4 lycéennes. Tous les hommes de cette enquête (10 sur 10) côtoient un espace sportif dans un club, ce qui n'est pas le cas des femmes qui ne sont que 4 sur 10, soit moins de la moitié du public féminin à fréquenter un club sportif.

La faible fréquentation des espaces sportifs par les lycéennes peut s'expliquer, par le fait de l'attachement à la tradition maghrébine par certaines familles, que certains parents ne souhaitent pas que leurs filles sortent pour des activités sportives qui les mettraient en avant, même si certaines filles ne laissent pas transparaître qu'elles ne sont pas autorisées à sortir pour faire du sport en club.

Mon enquête qualitative montre que les filles sont deux fois moins nombreuses à faire du sport en club, ce fait n'est pas forcément imputable à un fait culturel et aux traditions maghrébines, mais force est de constater dans l'analyse des discours et en dehors du sport, les filles sortent moins (ou moins facilement) que les garçons. Ce qui explique en partie que les filles sollicitent plus la famille proche et élargie pour sortir avec les frères et sœurs, les cousines ou encore les beaux-frères. Les familles d'origine maghrébine sont très vigilantes aux regards des autres membres de leur communauté d'origine qui pourraient interpréter l'adhésion à un club sportif comme un relâchement parental.

J'ai repéré 5 sous-espaces de socialisation culturelle. Les jeunes investissent trois sous-espaces de façon plus importante :

- Sorties diverses :

La quasi-totalité des jeunes consomment des activités culturelles et bénéficient d'un environnement où la culture est diffusée. Cela va de la sortie au cinéma à la visite d'une exposition ou d'un musée. Ce sont 18 jeunes qui donnent une importance majeure aux apports culturels et aux espaces qui leurs sont dédiés.

- Le monde des livres :

La lecture, que ce soit des magazines, des romans, des ouvrages scolaires, religieux, prend une place importante dans la vie au quotidien de ces jeunes. Ce monde virtuel (s'évader à travers la lecture) et à la fois réel, constitue un espace privilégié pour ces lycéens, qui font de la lecture et de la culture un élément central de leur existence. Cela représente également 18 interviewés du public cible.

- La bibliothèque :

C'est un espace où l'on peut trouver le calme, des ouvrages que l'on recherche, travailler tranquillement mais également rencontrer des « pairs studieux » et des adultes accordant une importance au savoir et à la culture générale. Ils sont 17 jeunes à côtoyer à cet espace.

On remarque donc que le triptyque « sorties culturelles, monde des livres et bibliothèque » constitue un axe majeur de l'espace de socialisation culturelle des jeunes.

- Le conservatoire :

Seuls deux jeunes sont inscrits au conservatoire, le premier joue de la musique et le second pratique le théâtre, ils ne représentent que 2 des 20 des jeunes.

- Institut spécialisé :

Seul un jeune est inscrit dans un institut spécialisé pour apprendre l'anglais à un haut niveau, en lien avec son projet d'études (et/ou professionnel) à l'étranger.

Nombre de jeunes par sous-espaces :

Conservatoire	2
institut spécialisée	1
Livres/Magazines	18
Sorties diverses	18
Bibliothèque	17

Trois jeunes se démarquent très nettement par leur accès à une culture traditionnellement investie par les classes moyennes et supérieures car onéreuses et particulières, d'autant plus que les parents de ces lycéens sont issus de catégories socioprofessionnelles (CSP) et classes sociales théoriquement éloignées de ces pratiques sociales et cercles sociaux.

Tableau : Nombre de sous-espaces de socialisation culturelle fréquentés par les jeunes

	Nombre de jeunes	%	Femmes ♀	Hommes ♂
1 Sous-Espace	2	10%	1	1
2 Sous-Espaces	3	15%	0	3
3 Sous-Espaces	12	60%	8	4
4 Sous-Espaces	3	15%	1	2
Moyenne	2,8	100		

Ce tableau nous indique que les jeunes côtoient en moyenne 2,8 sous-espaces de socialisation culturelle répartis de la façon suivante :

- 12 jeunes fréquentent au moins 3 sous-espaces. On notera une prédominance féminine puisque 9 des 20 jeunes sont des lycéennes, pour 8 jeunes hommes.
- 5 jeunes fréquentent 1 à 2 sous-espaces, avec une prédominance masculine (4 hommes et 1 femme)

On remarquera également que 15 jeunes (soit les trois quart du public) fréquentent 3 à 4 sous-espaces de socialisation culturelle, cela montre bien l'importance de la culture en générale dans la contribution à la réussite scolaire et/ou sociale.

Ce sont les femmes (lycéennes) qui fréquentent plus ces espaces de socialisation, car plus on va vers le haut du tableau plus elles sont nombreuses : elles sont 9 lycéennes à fréquenter 3 à 4 sous-espaces contre 6 lycéens. Inversement, moins il y a de sous-

espaces de socialisation et moins la présence des lycéennes est importante : il n'y a qu'une femme à côtoyer 1 à 2 espaces de socialisation contre 4 lycéens.

Les lycéennes semblent donc être, légèrement, plus proche de la « culture » que les lycéens. Elles aiment sortir, ce résultat pourrait être mise en relation avec les fréquentations moins importantes des lycéennes avec les pairs du quartier et les amèneraient à sortir plus et être en lien avec l'extérieur (plus de sorties culturelles, plus de présence à la bibliothèque). Fréquenter les espaces de socialisation culturelle c'est également prendre de la distance avec le quartier pour s'éloigner des regards des pairs communautaires maghrébins à l'affut des rumeurs et histoires des jeunes filles.

5.2.4 L'HABITAT : DU LOGEMENT COLLECTIF AU QUARTIER PAVILLONNAIRE

Les jeunes bénéficient tous d'un habitat stable, et un jeune sur deux habite en pavillon (9 lycéens sur 20). Les mentalités ayant également évoluées, les premiers immigrés maghrébins considéraient que le crédit immobilier était un péché (haram) dans la religion musulmane. Beaucoup de familles issues de l'immigration ont évoluées socialement, accédés à la propriété et ont voulu sortir des cités stigmatisés.

Il est à noter que sur les neuf familles ayant quitté des logements collectifs pour aller vivre dans des maisons individuelles, certaines l'ont fait récemment soit depuis quelques années et d'autres l'ont fait très tôt ce qui montre bien la volonté de se démarquer des classes populaires et des groupes d'appartenances communautaires, certains quartiers étant essentiellement composés de familles immigrées maghrébines.

Si on met en lien les différents espaces de socialisation, on notera que sur les neuf lycéens ayant déclaré vivre en maison individuelle, trois fréquentent des espaces culturels peu fréquentés par les familles populaires traditionnelles maghrébines, à

savoir l'école de musique et l'institut spécialisé dans l'apprentissage de l'anglais. Les espaces de socialisation des lycéens de descendants de maghrébins sont donc à mettre en lien avec des stratégies familiales éducatives bien déterminées.

Ces neuf lycéens habitant en pavillon, sont pour la quasi-majorité (sept sur neuf), en lien avec l'espace de socialisation culturel, en effet ils ont tous bénéficié d'un apprentissage de la langue arabe et de la religion musulmane à la mosquée et ils s'y rendent plus ou moins régulièrement. On notera donc des passages dans des mondes différents pour ces sept lycéens : pavillons, mosquée, espace culturel spécifique (école de musique et institut spécialisé dans l'apprentissage de la culture et de la langue anglo-saxonne).

5.2.5 LES PAIRS : LES CAMARADES DE CLASSE PREFERES A CEUX DU QUARTIER

Dans le cadre de cette recherche, j'ai fait le choix d'inclure dans « l'espace de socialisation avec les pairs », les camarades de classe et ou du lycée, ainsi que les amis du quartier.

- Les camarades :

Tous les jeunes (20 sur 20) sont en contact permanent avec leurs pairs du lycée, cet élément ressort clairement dans tous les entretiens, c'est une constante des élèves en réussite sociale et scolaire de ces lycéens de l'enseignement général. L'ambiance lycée, « issu du même groupe » donne un fort sentiment d'appartenance autour de ceux qui réussissent à l'école, qui adhèrent aux codes sociaux des « bons élèves ».

- Les amis du quartier :

Seul un jeune sur deux (soit 10 lycéens sur 20) dit être en contact avec des amis du quartier. On notera bien un détachement du quartier, de la « cité », de ces élèves qui veulent réussir. Ces 10 lycéens en lien avec leurs amis du quartier mettent en avant dans

leurs discours des « fréquentations-connaissances » avec ceux qui réussissent mais également ceux en échec, qui leur servent de contre-exemple ou de conseils pour ne pas reproduire les erreurs des « expérimentés du système » notamment le système scolaire mais aussi social pour les jeunes qui errent dans la rue.

Tableau du nombre de jeunes fréquentant des amis du quartier

	Femmes ♀	Hommes ♂
Amis du quartier	3	7

- Les filles et le quartier :

On notera que très peu de femmes (lycéennes) fréquentent des pairs du quartier, elles ne sont que 3 sur 20 (soit à peine un tiers du public féminin et un sixième de l'ensemble des lycéens). Les lycéennes sont quasiment en rupture avec leur environnement proche qu'est le quartier. L'attachement au quartier n'est pas très marqué par les jeunes femmes, qui cherchent plus à sortir du quartier voire de la ville, pour faire de nouvelles rencontres riches en diversité, à l'abri des regards des habitants et des voisins.

- Les garçons et les « gars du quartier » :

En revanche, les hommes lycéens sont deux fois plus nombreux que les lycéennes à être en lien avec les amis du quartier, ils sont 7 lycéens à le revendiquer, le déclarer. Ces jeunes arrivent à réussir scolairement sans marquer une coupure nette avec « les autres du quartier » qui sont souvent des amis d'enfance ou d'activités périscolaires.

Focus sur le genre de ces jeunes en lien avec des pairs du quartier :

Sur ces dix lycéens en lien avec des amis du quartier, 7 sont des hommes. Le quartier et les liens amicaux sont plus développés chez les hommes que chez les femmes.

Le besoin chez les femmes de se couper du quartier et de sortir est fort, cependant les garçons vont développer deux types de fréquentations plus marqués :

- amis du quartier : fréquentation faible mais assez présente pour maintenir des liens amicaux et proches avec des intérêts communs (loisirs, bien-être dans son environnement, liens interfamiliaux...)
- amis « d'école » : fréquentation forte et intéressée afin d'assurer une ascension scolaire à court terme et sociale à moyen/long terme.

Même si les hommes lycéens ont une attache avec le quartier, ces 7 lycéens font partie des 20 interviewés (totalité du public) qui ont une fréquentation d'un groupe de pairs lié aux camarades de classe ou du lycée. Ce sentiment d'appartenance au groupe majoritaire des pairs du lycée semble prendre le dessus sur celui du quartier qui n'a pas pour vocation de tirer vers le haut les jeunes d'un point de vue scolaire et social.

5.2.6 LEVIERS SCOLAIRES : UTILISATION D'ESPACES SOCIAUX POUR REUSSIR

L'espace de socialisation scolaire est fréquenté par 11 jeunes, soit près de la moitié du public interviewé, près de la moitié des jeunes ne côtoient donc pas les sous-espaces ci-dessous.

Cet espace de socialisation est investi de la manière suivante, en sachant qu'un jeune peut apparaître dans plusieurs sous-espaces:

- 5 fréquentent les structures d'aide aux devoirs
- 4 fréquentent les enseignants du lycée
- 4 fréquentent un espace « autodidacte » qu'ils se sont créés
- 2 fréquentent un espace spécifique avec un professeur particulier (cours mis en place par les parents)

Répartition par genre des sous-espaces de socialisation scolaire

	Nbre de jeunes	Femmes ♀	Hommes ♂
Enseignants du lycée	4	1	3
Professeur particulier	2	1	1
Autodidacte	4	1	3
Association d'aide aux devoirs	5	3	2

Le tableau ci-dessus nous montre deux légères tendances :

- Concernant les liens avec les enseignants : les lycéens sont un peu plus nombreux que les lycéennes à se rapprocher d'un adulte de l'établissement pour nouer un lien, bénéficier d'une aide ou d'un espace de parole ;
- Les autodidactes : les lycéens sont un peu plus nombreux que les lycéennes à miser sur la débrouillardise, la recherche par soi-même pour assurer scolairement. Une recherche d'émancipation par le savoir semble émerger chez quelques lycéens qui veulent s'en sortir « par eux-mêmes ».

Nombre de sous-espaces de socialisation scolaire fréquentés par genre :

	Nombre de jeunes	Femmes ♀	Hommes ♂
0 Sous-Espace	9	1	1
1 Sous-Espace	7	4	3
2 Sous-Espaces	4	1	3

Ce tableau nous indique que les jeunes fréquentent en moyenne 0,75 sous-espace de socialisation scolaire. Les jeunes fréquentent majoritairement un seul sous-espace, ils sont 7 lycéens dans ce cas.

Ces derniers côtoient un à deux sous-espaces (sur les quatre présentés ci-dessus), ils sont un peu plus d'un lycéen sur deux, soit 11 jeunes sur 20 interviewés.

5.2.7 LE CULTUEL : PARENTS, ASSOCIATION ET APPRENTISSAGES INFORMELS

Lors de l'analyse des entretiens, il en est ressorti que les jeunes étaient très attachés à la culture maternelle de leurs parents, et notamment à la langue arabe et à la religion musulmane.

J'ai donc repéré les différents espaces de socialisation culturelle lié à l'apprentissage de la langue arabe et de l'islam qui paraissent deux éléments indissociables dans le discours et la pratique des jeunes.

Seul 5 des 20 lycéens, soit un quart du public, déclarent ne pas s'être socialisé dans un espace culturel. On peut donc affirmer un attachement des jeunes et des parents à la tradition maghrébine arabo-musulmane.

L'espace de socialisation culturelle des jeunes se divise en 4 sous-espaces avec les pratiques et fréquentations suivantes :

- La mosquée :

Le premier espace de socialisation et d'apprentissage est la mosquée (dans un cadre associatif légal loi de 1901 ou loi de 1905). Ce sont 15 élèves, soit les trois quart du public qui sont (ou ont été) inscrits à des cours d'arabe et de religion, autant de lycéens que de lycéennes.

- Les autodidactes :

On constate également que 7 jeunes apprennent l'arabe et la religion à travers des livres et des recherches, ils représentent près d'un tiers du public avec un équilibre femme/homme. C'est un rapport au savoir particulier et une forme de « socialisation virtuelle ».

- Le groupe de pairs :

Le troisième espace de socialisation est le groupe de pairs. 5 jeunes, soit 25% des lycéens, se rencontrent entre pairs, d'origine maghrébine et de confession musulmane,

pour apprendre essentiellement leur religion et s'initier comme débutant à la langue arabe.

- Les adultes référents :

Enfin, on note que certains jeunes apprennent auprès « d'adultes référents », qui ne sont pas forcément de la famille (ou la famille élargie). Ils sont 4 jeunes dans ce cas précis, soit un lycéen sur cinq. Pour cet espace de socialisation avec des adultes référents, on notera une fréquentation légèrement plus importante pour les lycéennes, en effet elles sont trois femmes pour un homme à se rapprocher d'un(e) adulte « musulman(e) ».

Tableau des fréquentations des sous-espaces de socialisation culturelle :

	NOMBRE DE JEUNES	Femmes ♀	Hommes ♂
Mosquée : arabe/islam	15	8	7
Entre pairs	5	2	3
Avec des adultes	4	3	1
Autodidacte	7	3	4

Les 15 jeunes fréquentant le grand « espace de socialisation culturelle » sont tous en lien avec un sous-espace majeure qui est une structure de type « mosquée », mais certains lycéens peuvent également, en plus du lieu de culte, fréquenter les pairs de leur âge, des adultes hors structure et apprendre seul en tant qu'autodidacte.

Le tableau ci-dessous nous montre bien que les jeunes peuvent côtoyer d'un à quatre sous-espaces de socialisation culturelle.

Tableau des sous-espaces de socialisation culturel fréquentés :

	Nombre de jeunes	Femmes ♀	Hommes ♂
0 Sous-Espace	5	3	2
1 Sous-Espace	8	4	4
2 Sous-Espaces	1	0	1
3 Sous-Espaces	3	1	2
4 Sous-Espaces	3	2	1
Moyenne	1,55		

L'ensemble des jeunes fréquentent donc en moyenne 1,55 espace de socialisation culturelle.

Le tableau ci-dessus nous dévoile une certaine parité. Cependant il met avant des constats intéressants :

- 9 des 20 des jeunes côtoient 1 à 2 sous-espaces
- 6 lycéens côtoient 3 à 4 sous-espaces

SYNTHESE 5

L'analyse par théorisation ancrée m'a permis de faire émerger sept grands espaces de socialisations faisant eux-mêmes apparaître des sous-espaces. Dans les différents espaces, des interactions sociales apparaissent entre les lycéens et d'autres individus. Chaque espace de socialisation est composé de sous-espaces regorgeant de ressources sociales dont le jeune peut bénéficier.

Concernant l'espace de socialisation familiale, le jeune peut être en interaction avec près de sept personnes ressources différentes, cela signifie sept types d'échanges sociaux et donc des interrelations spécifiques. La richesse des sous-espaces familiaux est assez incroyable dans ces familles d'origine maghrébine, les jeunes lycéens étant en capacité d'être en lien avec de nombreuses personnes de la famille proche comme de la famille élargie. Toute la famille, au sens large du terme, est mise à contribution et le jeune profite des membres qui l'entourent pour s'appuyer et se construire un avenir. Père, mère, fratrie (dont l'aîné), cousins, oncles/tantes et beaux-frères sont sollicités par le lycéen ou à disposition pour la famille de ce dernier. Il est essentiel de retenir que le lien avec l'espace de socialisation maternelle est un incontournable pour tous les jeunes interviewés.

La socialisation par le sport est également un élément important pour le jeune lycéen. Les garçons sont tous en interaction avec cet espace à la fois important pour se dépenser mais également s'épanouir en rencontrant des pairs de leur âge ou adultes référents pouvant être de précieuses ressources. Je note que dans mon échantillon de jeunes, qu'à peine la moitié des filles sont en lien avec l'espace sportif, cela est probablement dû à la tradition maghrébine qui veille à ce que les filles ne soient pas trop en lien avec l'extérieur et ne sortent pas trop.

L'occupation des espaces sociaux culturels nous permet de constater un fort attachement des jeunes à la culture et à ses différents espaces. Aller à la bibliothèque c'est aussi y rencontrer des pairs scolaires pour y faire ses devoirs et côtoyer ceux qui réussissent, ceux qui sont attachés à l'objet scolaire. Les livres et les découvertes sur internet des différents savoirs scolaires et généraux sont des espaces sociaux fortement

investis, avec les sorties au cinéma et au musées. Mais ce qui est moins courant chez ces familles maghrébines plutôt modestes, c'est de constater la socialisation de certains jeunes avec le monde de l'art et de la culture des élites, des classes moyennes et supérieures. Faire du piano et du théâtre n'est pas chose commune et répandue dans les familles immigrés maghrébines, pourtant deux élèves y sont inscrits régulièrement. Un autre élève côtoie un espace réservé à des jeunes plutôt issus de classes moyennes, il est en lien avec un espace particulier qui est un institut spécialisée pour maîtriser la langue et la culture anglo-saxonne. La fréquentation de ces deux espaces cités ci-dessus nous amène à réfléchir sur l'évolution sociale de cette population immigrée et le devenir des enfants parfaitement « intégrés » dans des espaces sociaux variés et sociologiquement éloignés.

Les espaces sociaux des jeunes liés à leur domicile parental interpellent fortement. Les familles immigrés, une sur deux dans mon enquête, ont accédé à la propriété. Cet accès à la propriété, et uniquement en pavillon, interroge le lien fort traditionnel avec la culture arabo-musulmane de ne pas accéder à un bien par le crédit bancaire avec intérêt. Il semblerait que cet interdit ne soit pas respecté, aménagé ou détourné. Cette socialisation par l'habitat, le quartier pavillonnaire résidence, change la donne sur les personnes pouvant être en contact ou en relation avec le lycéen descendant de maghrébin. L'éloignement au quartier serait un facteur favorable à la mise en relation avec d'autres jeunes et personnes en situation de réussite scolaire et sociale.

La socialisation avec les pairs scolaires est un incontournable dans ma recherche, elle constitue l'un des deux socles de la socialisation des jeunes descendants de maghrébins en situation de réussite scolaire et sociale, avec l'espace de socialisation maternelle. Tous les lycéens sont donc en lien avec leurs camarades de classes et du lycée, il semblerait que les interviewés soient très en lien avec ceux qui réussissent et donnent de l'importance à l'école. Concernant la fréquentation des autres pairs, les garçons interviewés fréquentent deux fois plus leurs amis du quartier d'habitation ou d'enfance, en réalité ils sont tous en lien avec ces derniers, soit les dix interviewés. On notera cette distance avec les pairs du quartier pour les lycéennes, elles ne sont même pas la moitié à côtoyer leurs amies de leur lieu d'habitation. Les filles interviewées préfèrent prendre leurs distances avec le quartier et ses fréquentations pour ne pas s'attirer les regards et les rumeurs à leur égard.

Ce que j'ai appelé les espaces de socialisation scolaire, sont très peu investis par les interviewés, seul un sur deux les fréquentent (selon ma définition). Seuls cinq jeunes fréquentent des espaces associatifs en lien avec l'objet, ce sont souvent des séances d'aide aux devoirs ou du soutien scolaire assuré par des bénévoles aux pieds des tours des quartiers populaires. On notera tout de même un lien fort avec des enseignants pour au moins quatre interviewés, ce sont plus les garçons qui déclarent être en lien fort avec le personnel enseignant ou des professeurs en particulier qui les auraient soutenus.

Les espaces de socialisation culturelle sont fortement investis par les jeunes descendants de maghrébins, qu'ils soient garçon ou fille. Seuls cinq jeunes déclarent ne pas être en lien avec des espaces sociaux culturels. Les jeunes sont en interactions sociales avec la mosquée et son public, d'autres pairs lycéens qui apprennent hors structure associative la religion musulmane et avec des référents adultes qui dispensent des cours d'arabe et de religion de façon informelle à domicile toujours de façon bénévole. Cette forte socialisation culturelle traduit l'engouement important des jeunes descendants de maghrébins pour la religion et la culture de leurs parents, sans pour autant être dans une volonté ou une dynamique de « communautarisation », puisque j'ai noté l'investissement des interviewés de façon pleine et entière dans d'autres espaces de socialisation.

6 ESPACES SOCIAUX ET TRAITEMENT STATISTIQUE MULTIDIMENSIONNEL

J'ai choisi de traiter mes données dans le cadre de la statistique descriptive multidimensionnelle, il s'agit de l'ensemble des méthodes de la statistique descriptive (ou exploratoire) permettant de traiter simultanément un nombre quelconque de variables. Ces méthodes sont purement descriptives, c'est-à-dire qu'elles ne supposent, a priori, aucun modèle sous-jacent, de type probabiliste.

Les méthodes les plus classiques de la statistique descriptive multidimensionnelle sont les méthodes factorielles. Elles consistent à rechercher des facteurs en nombre restreint et résumant le mieux possible les données considérées. Elles aboutissent à des représentations graphiques des données (des individus comme des variables) par rapport à ces facteurs, représentés comme des axes. Ces représentations graphiques sont du type nuage de points (ou diagramme de dispersion).

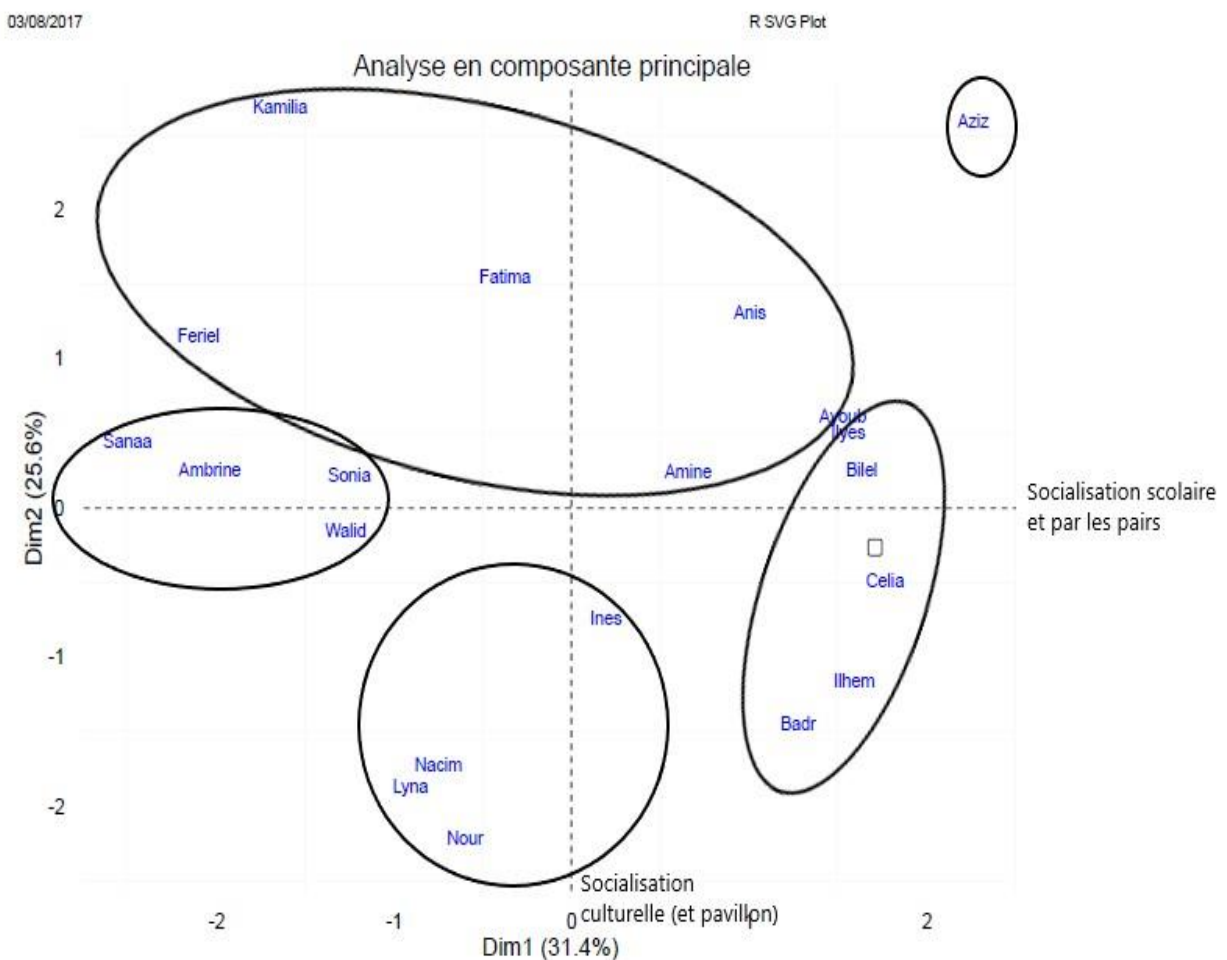
Il existe plusieurs méthodes d'analyse des données, comme l'Analyse en Composantes Principales (A.C.P.), l'Analyse Factorielle des Correspondances (A.F.C.), ou encore l'Analyse des Correspondances Multiples (A.C.M.). Je vais dans un premier temps utiliser l'ACP pour analyser les tableaux que j'ai pu construire.

6.1 LA FORMATION DE GROUPES DE JEUNES DISTINCTS

N'étant pas un statisticien de formation, ni un spécialiste de l'analyse de données quantitatives, j'ai utilisé un outil (simple et accessible) mis en ligne par l'université Paris

1 Panthéon-Sorbonne¹¹⁵. Le logiciel m'a permis d'établir une ACP en téléchargeant mon tableau excel. Le graphique ci-dessous est le résultat de l'ACP du tableau excel traduisant le nombre de sous-espaces fréquentés dans les grands espaces de socialisation.

L'ACP, m'a permis de produire plusieurs tableaux excel avec toutes les données précises (voir documents en annexe, notamment les modalités en ligne et en colonne ou encore les Cos2).



¹¹⁵ <http://analyse.univ-paris1.fr/> mise en place par l'équipe du Pôle Informatique de Recherche et d'Enseignement en Histoire (PIREH)

Le graphique nous montre que des groupes de jeunes se forment et se dessinent.

Certains sont très proches de l'axe « socialisation scolaire et par les pairs », comme Badr, Ilhem, Celia Bilel et Ilyes. A l'opposé de cet axe, éloigné de ce type de socialisation, un autre groupe de jeunes se distingue, il est composé de Sanaa, Ambrine, Sonia et Walid.

Un individu est très isolé sur ce schéma, il s'agit d'Aziz, qui a lui seul, semble former un groupe à part entière de par son profil très particulier.

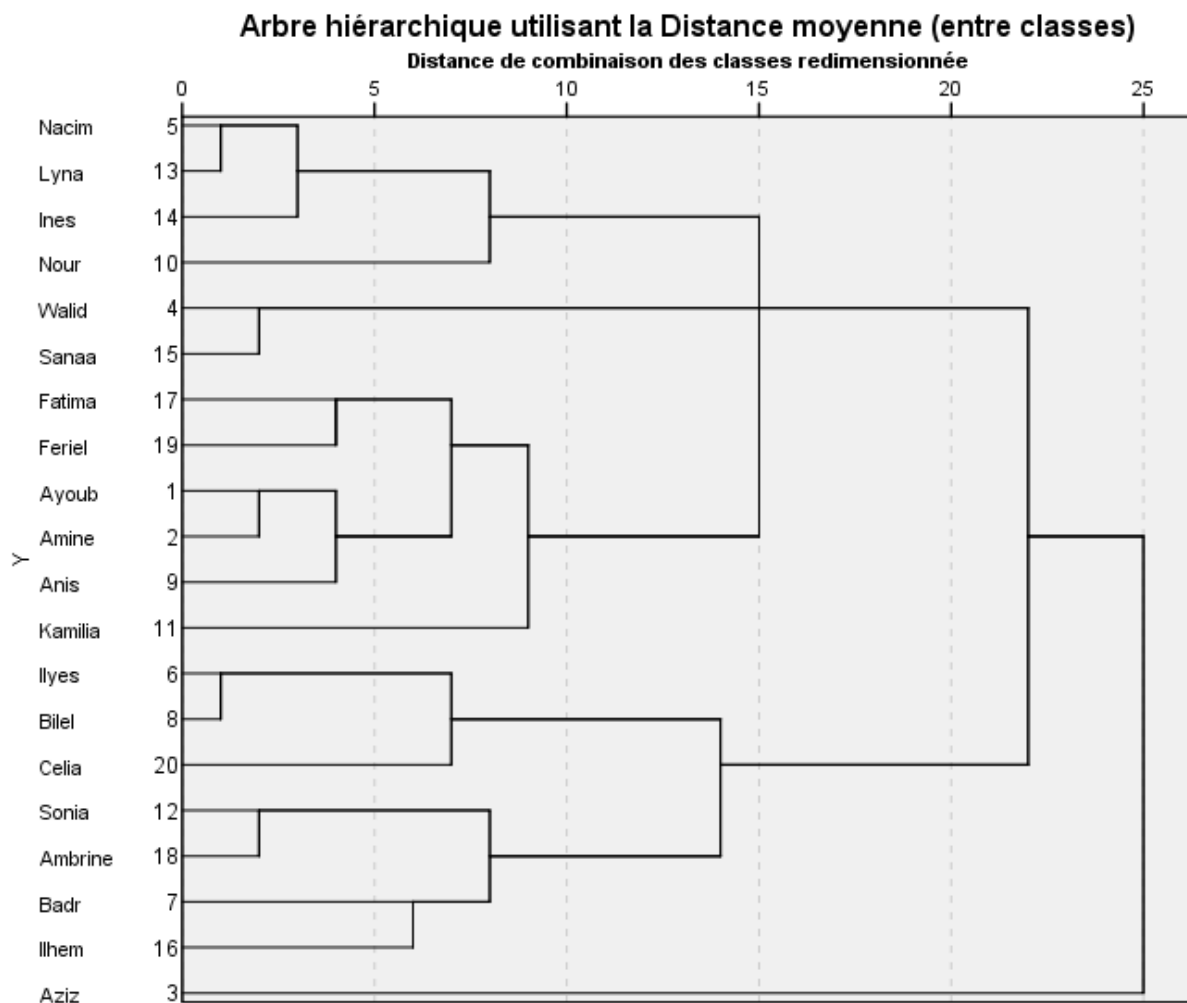
Sur l'axe « socialisation culturelle (et pavillon) », quatre individus se distinguent des autres. En effet, Ines, Nacim, Lyna et Nour forme un groupe proche des espaces culturels et l'habitant en maison individuelle.

6.2 PROJECTIONS « EN DEUX DIMENSIONS » ET ANALYSE FINE DES DONNEES

L'ACP ne permettant que des projections en deux dimensions et ne faisant pas apparaître notamment la dimension familiale, j'ai procédé à une CAH, me donnant ainsi à une analyse plus fine des données.

Le principe de la CAH est de rassembler des individus selon un critère de ressemblance défini au préalable qui s'exprimera sous la forme d'une matrice de distances, exprimant la distance existant entre chaque individu pris deux à deux. Deux observations identiques auront une distance nulle. Plus les deux observations seront dissemblables, plus la distance sera importante. La CAH va ensuite rassembler les individus de manière itérative afin de produire un dendrogramme ou arbre de classification. La classification est ascendante car elle part des observations individuelles ; elle est hiérarchique car elle produit des classes ou groupes de plus en plus vastes, incluant des sous-groupes en leur sein. En découpant cet arbre à une certaine hauteur choisie, on produira la partition désirée.

6.2.1 ARBRE HIERARCHIQUE ET DECOUPAGE EN CINQ GROUPES DE JEUNES



En découpant cet arbre à une certaine hauteur choisie, cela nous permet de distinguer cinq groupes composés de un à plusieurs jeunes, selon le coefficient de corrélation le « r » de Pearson¹¹⁶ :

- Groupe 1 : Nacim, Lyna, Inès et Nour.
- Groupe 2 : Walid et Sanaa.
- Groupe 3 : Fatima, Fériel, Ayoub, Amine, Anis et Kamilia
- Groupe 4 : Ilyes, Bilel, Célia, Sonia, Ambrine, Badr et Ilhem
- Groupe 5 : Aziz.

¹¹⁶ Également appelé coefficient de corrélation linéaire

Les groupes définis ci-dessous possèdent des caractéristiques bien particulières. La CAH va nous permettre d'établir des tableaux avec les particularités de chaque groupe en termes de socialisation.

6.2.2 VERS UNE TYPOLOGIE DE GROUPES DE JEUNES

Le tableau ci-dessous met en évidence une typologie des 5 groupes de par la socialisation des jeunes lycéens.

	soc familiale	soc pairs	soc scolaire	soc sport	soc culturelle	soc culturel	pavillon	
	Moyenne	Moyenne	Moyenne	Moyenne	Moyenne	Moyenne	NON	OUI
							Effectif	Effectif
- « faible socialisation culturelle »	2,5	1,7	,5	,5	,2	2,2	4	2
- « forte socialisation scolaire avec faible socialisation culturelle »	1,0	2,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1	0
- « Aucune socialisation scolaire et forte socialisation familiale »	4,5	1,0	,0	,5	1,0	3,0	2	0
- « Forte socialisation culturelle, habitat pavillon, socialisation sportive »	2,3	1,0	,3	1,0	1,5	3,8	0	4
- « socialisation familiale et culturelle »	3,1	1,7	1,3	,7	3,0	3,0	4	3
Total	2,8	1,5	0,8	0,7	1,6	2,8	11	9

- « faible socialisation culturelle » : c'est le premier groupe qui apparaît sur ce tableau. C'est le « groupe n°3 » que j'ai pu distinguer grâce à l'arbre hiérarchique plus haut, composé de Fatima, Fériel, Ayoub, Amine, Anis et Kamilia. Ce groupe se distingue des autres par une très faible socialisation culturelle, seul un jeune sur six côtoyant cet espace est en lien avec le culturel (0,2). On notera également pour ce groupe une faible socialisation scolaire et sportive (0,5).
- « forte socialisation scolaire et faible socialisation culturelle » : seul un jeune est dans ce groupe isolé. Ce jeune forme une catégorie à lui seul. Il est dans le « groupe n°5 », c'est Aziz. Fils unique, il est le seul dans ce cas sur les 20 interviewés.
- « aucune socialisation scolaire et forte socialisation familiale » : ce sont des jeunes qui n'utilisent pas le milieu scolaire mais s'appuient fortement sur leurs familles. C'est le « groupe n°2 », composé de Sanaa et Walid.
- « forte socialisation culturelle, habitat en pavillon et socialisation sportive » : un groupe de jeunes se distingue par ce triptyque de socialisation. C'est le « groupe n°1 » composé de Nacim, Lyna, Inès et Nour.
- « socialisation familiale et culturelle » : c'est le groupe majoritaire des lycéens, il regroupe 7 individus. C'est le « groupe n°4 » composé d'Ilyes, Bilel, Célia, Sonia, Ambrine, Badr et Ilhem.

Le tableau des corrélations fait apparaître plusieurs éléments, grâce au test du Chi2 :

- Aucun lien avec la variable sexe, le genre n'est donc pas une variable qui se distingue dans le groupe de lycéens
- Aucun lien avec la variable « spécialités », la filière choisie par les lycéens ne ressort pas dans les analyses de données et les typologies dégagées
- Il n'y a pas de lien avec la classe fréquentée par les lycéens

Il n'y a pas de différences significatives pour les variables ci-dessus.

Cependant, le test Chi2 révèle des corrélations qui se distinguent fortement sur deux variables :

- Des corrélations se dégagent avec « le niveau scolaire de la mère ».
- Des corrélations se dégagent avec « la profession du père ».

L'écart entre les distributions est très important pour ces deux variables, on peut donc observer une différence significative.

6.2.3 PLUS LA MERE A UN NIVEAU SCOLAIRE ELEVE ET PLUS UN GROUPE DE SOCIALISATION SE DESSINE

		Niveau Scolaire de la Mère				
		supérieur	bac	BEP/ Lycée	primaire	non scolarisé
		Effectif	Effectif	Effectif	Effectif	Effectif
Typologie	- Groupe "moyen" faible socialisation culturelle	0	1	4	1	0
	- forte socialisation scolaire avec faible socialisation culturelle	0	0	0	1	0
	- Aucune socialisation scolaire et forte socialisation familiale	0	0	1	0	1
	- Forte socialisation culturelle, habitat pavillon, socialisation sportive	2	2	0	0	0
	- socialisation familiale et culturelle	2	3	1	1	0
Total		4	6	6	3	1

Corrélation « Niveau scolaire de la mère – culture, habitat et sport » :

A la lecture de ce tableau, il y aurait une forte corrélation entre le niveau scolaire de la mère et le fait d'habiter en maison individuelle (propriétaire et non locataire en HLM). Plus le niveau scolaire de la mère est élevé et plus les lycéens se socialisent culturellement, pratiquent un sport en club et habitent en pavillon.

Le niveau intellectuel et scolaire de la mère impacte donc fortement les pratiques culturelles et sportives des lycéens. Les mères ayant un niveau scolaire baccalauréat et plus, semblent plus sensibles à la question de l'épanouissement à travers la culture et le sport, ces dernières font parties des familles maghrébines habitant en pavillon.

Corrélation « Niveau scolaire de la mère – famille et culte » :

Les mères ayant un niveau baccalauréat et plus sont celles des lycéens les plus socialisés avec les espaces de socialisation familiale et culturelle. Plus les mères sont diplômées, plus les jeunes se socialisent familialement et culturellement, a contrario plus le niveau d'études des mères est bas (secondaire et primaire) moins il y a de socialisation par la famille et le culte.

6.2.4 LA PROFESSION DU PERE JOUERAIT SUR LE TYPE DE SOCIALISATION

	Profession du Père			
	Ne travaille pas	Non qualifiée	Qualifiée	Cadres et PI
	Effectif	Effectif	Effectif	Effectif
- Groupe "moyen" faible socialisation culturelle	0	3	3	0
- forte socialisation scolaire avec faible socialisation culturelle	1	0	0	0
- Aucune socialisation scolaire et forte socialisation familiale	1	0	1	0
- Forte socialisation culturelle, habitat pavillon, socialisation sportive	0	1	3	0
- socialisation familiale et culturelle	0	4	1	2
Total	2	8	8	2

Il semblerait y avoir une faible socialisation familiale et culturelle lorsque le père ne travaille pas. Une tendance à une socialisation familiale et culturelle un peu plus forte pour les familles dont les pères travaillent et occupent un emploi notamment qualifié, voir un poste de cadres ou de professions indépendantes.

6.3 LES PRINCIPALES CARACTERISTIQUES DE CES DESCENDANTS DE MAGHREBINS

Après avoir analysé mes données et dégagé des résultats, mes travaux vont à présent se confronter aux autres recherches universitaires traitant la question des descendants d'immigrés maghrébins et de leurs scolarités.

6.3.1 LA FAMILLE FRANÇAISE « D'ORIGINE MAGHREBINE » DU 21^{EME} SIECLE : MODERNE ET EN PHASE AVEC LA SOCIETE

Les différentes typologies dégagées dans le cadre de ma recherche, avec cinq groupes de jeunes distincts, mettent en avant un groupe majoritaire composé de sept individus avec une forte socialisation familiale et culturelle. La famille et la culture maghrébine (langue arabe et religion musulmane) semblent des éléments de socialisation importants de ces jeunes qui réussissent.

Concernant la place de la famille dans la socialisation et la réussite des jeunes descendants d'immigrés maghrébins, Zahia Zeroulou a mené une étude sur la mobilisation des familles d'origine algérienne. Ma recherche met en avant l'investissement des familles maghrébines avec comme pilier éducatif la mère. Tous les lycéens interviewés sont en lien avec leurs mères dans ce que j'ai nommé « l'espace de socialisation maternelle ». Tout comme mes travaux le démontrent, Zeroulou insiste sur

« le rôle considérable que joue la mère dans la scolarisation des enfants »¹¹⁷. Cette dernière joue un rôle central comme j'ai pu l'observer, avec une famille soudée autour d'elle allant de la place du père à celle du gendre.

La famille d'origine maghrébine du 21^{ème} n'est pas celle des années 1980. Zeroulou, notait déjà dans son article de 1988 que « *les parents sont eux-mêmes inscrits dans des trajectoires d'ascension sociale* », « *la mobilité du projet professionnel du père, qui de manoeuvre devient ouvrier qualifié, en est un bon indice* ». Ma recherche indique que le public « parents immigrés maghrébins » a évolué socialement, certains occupent des emplois qualifiés et d'autres sont cadres ou chefs d'entreprises. Mais l'évolution la plus significative est celle de la mère, mes travaux montrent que les mères travaillent et ont un niveau qualification bien supérieur qu'il y a trente ans. Ces évolutions professionnelles et ces ascensions sociales et scolaires des parents (surtout des mères) semblent influencer sur le devenir scolaire des jeunes lycéens descendants d'immigrés, les parents « donnent l'exemple », notamment les mères pour leurs filles.

« L'école, c'est l'affaire de la famille », mes sous-espaces de socialisation familiale montrent bien que tous les membres de la famille participent de près ou de loin à l'accompagnement du jeune en situation de réussite scolaire. Les membres de la famille proche et élargie viennent en assurer « une sorte de suppléance familiale » sans pour autant se substituer aux parents qui apportent une éducation et un cadre éducatif global, mais « laissent » consciemment ou inconsciemment les autres membres apporter leurs contributions éducatives dans l'intérêt de l'enfant et surtout de la réussite scolaire et sociale du jeune.

¹¹⁷ Zeroulou, Z. (1988). La réussite des enfants d'immigrés. In : *Revue française de sociologie*, n°29, pages 447-470.

Les familles d'origines maghrébines, de ces jeunes qui réussissent, semblent s'inscrire dans des modèles éducatifs plutôt souples et tolérants. L'observation de l'équité de traitement entre les filles et les garçons ou encore la place de la mère dans la société avec une activité professionnelle sont des indicateurs, pour ma part, des pratiques sociales et éducatives des familles traditionnelles françaises. La place est à la discussion entre parents et enfants, entre membres de la famille et adultes en devenir, la proximité entre le jeune et la famille est essentielle dans sa réussite scolaire et sa construction sociale.

6.3.2 LA DIMENSION RELIGIEUSE : A LA FOIS PRESENTE ET INVISIBLE, ENTRE TRADITIONS ET MODERNITE

L'analyse de mes données m'a permis de faire émerger « les espaces de socialisation culturelle » chez ces jeunes lycéens descendants d'immigrés maghrébins. Dans son article de 1988, Zeroulou mettait en avant que « *les parents sont « actifs » à l'égard de l'école, « passifs » à l'égard de la tradition musulmane et algérienne* ». L'analyse du discours des jeunes que j'ai interviewés près de trois décennies après les travaux de Zeroulou, nous révèle que les parents d'origine maghrébine (majoritairement de confession musulmane) investissent effectivement de façon importante l'école de la république pour la réussite scolaire et sociale de leurs enfants. Les parents restent cependant fidèles à leurs traditions arabo-musulmanes tout en permettant des aménagements, des dérogations culturelles, afin de permettre aux enfants de s'épanouir et d'éviter les conflits culturels. En cela, je peux dire que ma recherche dévoile une culture du juste milieu des descendants maghrébins qui vivent et créent « une troisième culture », ni totalement franco-française, ni totalement maghrébo-musulmane, mais bien une culture franco-maghrébine qui leur est propre en tant que français descendants d'immigrés maghrébins. Je propose ici le concept d'invention « d'une troisième culture », une troisième voie en bonne intelligence s'ouvre à ces jeunes, loin d'une vision binaire du monde et archaïque.

Ainsi comme le démontre ma recherche, notamment avec le groupe majoritaire de lycéens relevant de la « socialisation familiale et culturelle », j'observe un fort attachement à tradition musulmane avec une touche de modernité et sans doute une adaptation à la « française ». Zeroulou mettait en avant un investissement fort dans l'école républicaine avec en parallèle un certain désinvestissement à l'égard de la tradition musulmane et du pays d'accueil, pour ma part il y a un constat d'un certain attachement des enfants d'immigrés à la religion de leurs parents, il est vrai cependant que l'attachement au pays d'origine des parents ne ressort pas de l'analyse du discours des jeunes. Il n'y a donc pas d'éléments dans mes travaux qui me permettent de faire un lien entre réussite scolaire et détachement (progressif ou partiel) de la pratique religieuse ou du sentiment d'appartenance à une communauté. J'observe que les jeunes se mettent à distance de leur groupe d'appartenance (maghrébins, stigmatisé médiatiquement), comme l'ont démontré de nombreux travaux et notamment ceux de Jean-François Bruneaud¹¹⁸, mais l'analyse de mes données met en lumière que ces jeunes interviewés adhèrent et participent à une communauté plutôt religieuse qu'en lien avec une origine (maghrébins), même si ces jeunes ne montrent pas de signes ostentatoires et ne font pas de prosélytisme, ils semblent vivre leur éducation religieuse sereinement comme d'autres jeunes de confessions diverses (chrétiens ou juifs par exemple). Je n'ai pas observé de conflits culturels ni de rejets, ni de choix culturels contraints : ils sont comme les autres lycéens et ne revendiquent pas de droit à la différence.

L'inscription des jeunes lycéens descendants d'immigrés maghrébins à des cours d'arabe et de religion musulmane est clairement ressorti dans le discours des interviewés. Ce sont donc une majorité écrasante de jeunes qui sont inscrits ou ont été inscrits à des cours de langue arabe et d'éducation religieuse. Effectivement, nombreuses sont les associations qui dispensent ce type de prestations en ne séparant pas l'apprentissage de la langue de l'apprentissage des bases de la religion musulmane,

¹¹⁸ Bruneaud, J-F. (2003). *Chroniques de l'ethnicité quotidienne. La construction des processus ethniques chez les maghrébins français*. Thèse de Doctorat, Université Victor Segalen Bordeaux 2.

« six écoles associatives d'Île-de-France dispensent des cours d'arabe à 14 000 élèves (soit deux fois les effectifs d'élèves arabisants de l'Education Nationale) », « le public qui fréquente ces écoles associatives est principalement issu de l'immigration maghrébine », « la plupart de ces associations perpétuent la tradition maghrébine en matière d'enseignement, à savoir des cours de langue d'une heure et demie et un cours d'éducation islamique d'une demie heure »¹¹⁹.

Il semblerait que les jeunes que j'ai interviewés soient à l'aise avec leur religion et que cela ne leur pose pas de problème particulier malgré le contexte terroriste de déviants se revendiquant de l'islam. La religion et la langue arabe sont donc vécues par ces jeunes et leurs parents comme des objets positifs culturellement et utiles à leurs constructions sociales et philosophiques. Nathalie Kakpo constate, comme dans mes travaux, les bienfaits de l'apprentissage de la culture arabo-musulmane, « *l'investissement religieux permet aux jeunes de s'approprier un passé, une culture et une histoire, bref de se construire une identité positive* »¹²⁰. Contrairement à Kakpo qui parle de jeunes issues de l'immigration maghrébine en échec scolaire, pour ma part mon constat d'une plus-value de la culture maghrébine arabo-musulmane ne concerne que des jeunes en situation de réussite scolaire. Kakpo utilise le terme « *de relégation scolaire et de recherche de qualification par l'islam* » pour les échoués scolaires, quant à mes travaux ils mettent en avant la réalité sociale d'une pratique des familles et des jeunes qui réussissent, même si beaucoup ne réussissant pas à l'école, ou orientés en filière professionnelle peuvent investir le champ culturel et religieux à travers des associations ou auprès de personnes ressources et référentes. L'islam fait donc partie intégrante de la construction des jeunes qui réussissent sans pour autant avoir un sentiment de rejet d'une société, notamment de l'école républicaine, ou encore d'un rejet de groupes sociaux majoritaires issus des différents espaces de socialisation (école, sport, culture...).

¹¹⁹ Cheikh, Y. (2010). « L'enseignement de l'arabe en France ». In : *Hommes et migrations*, 870.

¹²⁰ Kakpo, N. (2007). *L'islam, un recours pour les jeunes*. Sciences Po Les presses.

6.3.3 LE CAMARADE DE CLASSE, CLEF DE LA REUSSITE

L'analyse du discours des 20 lycéens que j'ai interviewés a révélé la forte socialisation de tous ces jeunes qui réussissent avec leurs pairs scolaires. Réussir scolairement, c'est être proche de ceux qui réussissent, les bons élèves, ceux qui donnent une importance fondamentale à la réussite scolaire dans un but de réussir socialement plus tard. Zeroulou¹²¹ parlait de l'incitation des parents « à rivaliser avec les autres élèves sur le plan scolaire », quant à ma recherche elle met en avant les « collaborations » entre élèves quel que soit leurs origines (modestes, maghrébins, etc.) autour de l'objet « réussite scolaire ». Dans le discours des jeunes, j'ai certes relevé « des esprits » de compétition, de revanche ou encore de défis à relever, mais dans l'ensemble les lycéens recherchent plus l'entraide scolaire entre camarades dans un esprit de solidarité scolaire. Peu importe le prénom, l'origine ethnique ou la religion de l'élève, j'observe des élèves qui s'entraident dans le but de réussir scolairement, « embarquer dans la même galère » ils doivent naviguer ensemble.

Le groupe « pairs scolaires » est donc un groupe d'appartenance auquel adhèrent les jeunes descendants d'immigrés. Le centre d'intérêt de ce groupe d'appartenance est donc la réussite scolaire. Des relations sociales, souvent amicales se créent entre camarades de classe et du lycée, l'objectif est de pouvoir évoluer ensemble et s'appropriier les codes scolaires pour répondre à commande scolaire qui n'est pas toujours évidente à saisir et à comprendre, notamment pour les élèves éloignés de la culture scolaire et du monde de la culture en général.

¹²¹ Zeroulou, Z. (1985). *Mobilisations familiales et conditions de scolarisation des enfants, le cas de l'immigration algérienne*. Thèse pour le doctorat, Université Lille I.

6.3.4 FORTES AMBITIONS D'IMMIGRES ET EVOLUTION SOCIALE A TRAVERS L'ACQUISITION DE MAISONS INDIVIDUELLES

Mon étude a révélé que près d'un jeune sur deux habite en maison individuelle chez ses parents. On notera ici une évolution sociale du public étudié avec une ascension sociale, puisque nous sommes loin des caricatures et des représentations des immigrés maghrébins et de leurs enfants, vivant dans des quartiers populaires et étant locataires de leurs logements. Mon enquête nous apprend qu'une famille sur deux est donc devenue propriétaire avec l'acquisition d'un logement de type pavillon. L'accès à la propriété est donc signe d'évolution et de réussite sociale pour ces immigrés venus du Maghreb, qui ont travaillé dur et sont sortis de ces quartiers stigmatisés.

L'objectif de cet accès à la propriété est double, il marque le souhait des familles de vivre dans des conditions meilleures et améliorées, et de prendre de la distance par rapport aux quartiers populaires et à ces populations notamment maghrébines et/ou étiquetées musulmanes, étrangères. Cette mobilité géographique constatée auprès du public interviewé avait déjà été relevée par l'enquête TEO¹²² : contrairement aux idées reçues les familles issues de l'immigration (les immigrés et leurs descendants) ne restent pas systématiquement dans les cités de générations en générations.

On notera également une évolution des mentalités des familles immigrées, de confession musulmane, qui considèrent pour une partie l'acquisition d'un bien immobilier à crédit comme un péché dans la religion islamique. Nombreux sont aujourd'hui les parents immigrés maghrébins ayant recours aux crédits bancaires pour acheter une maison individuelle ou un appartement dans un quartier « calme et viable » pour leurs enfants. La fin nécessitant les moyens, ces familles semblent avoir dépassé cette difficulté

¹²² Beauchemin, C. Hamel, C. Simon, P. (2015). *Trajectoires et origines, enquête sur la diversité des populations en France*. Grandes Enquêtes, Editions Ined.

culturelle, les parents souhaitent avant tout mettre en sécurité leurs familles et leurs enfants loin de la délinquance des quartiers populaires et des dangers de la rue. Les parents craignent les mauvaises fréquentations du quartier notamment celles liées à la drogue et « aux mauvaises rencontres dans la cité » néfastes au bon développement du jeune.

6.3.5 VERS UNE EGALITE DE TRAITEMENT GARÇONS-FILLES ? DES FAMILLES OUVERTES ET ATTENTIVES

L'équité de traitement entre les filles et les garçons est bien présente dans les familles d'après le discours des jeunes. Les jeunes lycéennes sortent et s'épanouissent sous le contrôle des parents, comme c'est le cas pour les jeunes lycéens, mineurs et vivant chez leurs parents.

Certaines lycéennes notent une légère différence de traitement entre elles et leurs frères. Cette différence peut être interprétée comme une attention plus importante envers les filles, avec une tentation de contrôle plus forte liée aux traditions du code l'honneur des pratiques maghrébines (veiller aux bonnes fréquentations des jeunes filles et leurs relations avec leurs amis masculins).

Peu importe le sexe du jeune interviewé, tous doivent préciser à leurs parents ce qu'ils font, où ils vont et avec qui. Il n'y a pas de sortie sans motivation, les jeunes sortent en dehors du quartier pour la plupart, loin des regards des voisins et notamment du groupe de pairs maghrébins ou musulmans, afin d'éviter les rumeurs et les insinuations malveillantes.

Les filles sortent donc autant que les garçons, pratiquent pour certaines un sport et grâce à la discussion avec leurs parents et une bonne scolarité s'épanouissent comme toutes filles de leurs âges.

SYNTHESE 6

L'analyse qualitative des données m'a permis, via une analyse en composantes principales (ACP), de produire un premier graphique où se sont dégagés des groupes de jeunes dispersés en nuage de points sur deux axes de socialisation. Cette première analyse des données met avant les individus proches et éloignés des axes « socialisation scolaire et par les pairs » et « socialisation culturelle et pavillon ». L'ACP ne faisant pas apparaître la dimension familiale, j'ai procédé à une classification ascendante hiérarchique (CAH) qui m'a permis d'obtenir une analyse plus fine de données.

En procédant à la CAH, j'ai pu produire un arbre de classification qui a permis cinq groupes d'individus avec des caractéristiques bien particulières. J'ai donc pu créer une typologie de cinq types de socialisation des lycéens descendants de maghrébins. Deux grands groupes se dégagent très nettement : le groupe « faible socialisation culturelle » composé de six individus et le groupe « socialisation familiale et culturelle » avec sept individus. Ces deux groupes tirés de ma typologie représentent treize des vingt lycéens que j'ai interviewés, soit près des deux tiers du public de ma recherche qualitative.

Le groupe « faible socialisation culturelle », nous démontre qu'une partie des lycéens descendants de maghrébins ne côtoient pas les espaces de socialisation culturelle, à savoir la mosquée, des groupes communautaires ou des personnes ayant comme centre d'intérêt la religion musulmane et le culte. Comme nous l'avons vu plus haut dans ma recherche, ce sont cinq jeunes qui ne font pas référence à la socialisation religieuse et semblent être distants d'une certaine communauté maghrébine et/ou musulmane. Ce groupe se caractérise donc par une faible socialisation scolaire, sportive et culturelle, en revanche ce groupe se démarque par une relative socialisation familiale, culturelle et par les pairs.

Le groupe « socialisation familiale et culturelle » est parmi les cinq groupes celui qui regroupe le plus d'individus, soit sept lycéens. Ce groupe se caractérise par une forte socialisation familiale et une forte socialisation culturelle. L'environnement familial et l'environnement religieux semblent être les deux univers sociaux les plus investis par ces lycéens descendants de maghrébins. Attachés à leurs familles et à leurs traditions, ce groupe ne rejettent pas pour autant les autres espaces de socialisations, ces derniers sont également investis mais de manière moins importante.

Le troisième groupe en termes de nombre d'individus, se distinguant des quatre autres, est « forte socialisation culturelle, habitat en pavillon, socialisation sportive ». Ce sont donc quatre jeunes sur les vingt qui ont ces caractéristiques particulières, que l'on distingue bien dans le tableau de la typologie des cinq groupes de jeunes. Ces jeunes sont atypiques dans leurs profils de descendant d'immigrés maghrébins : ils sont inscrits au conservatoire d'art dramatique et de musique, habitent en maison individuelle et sont inscrits en institution spécialisée pour se perfectionner en dehors de l'école, avec un investissement dans le monde associatif sportif leur apportant une certaine richesse en ressources sociales.

Les deux derniers groupes tirés de la typologie de jeunes ne représentent que trois individus. Le premier groupe intitulé « forte socialisation scolaire et faible socialisation culturelle » n'est représenté que par un individu isolé, c'est un jeune lycéen qui sort peu mais qui fortement investit les espaces de socialisation scolaire en faisant appel à un professeur particulier et en assistant régulièrement à des séances d'aide aux devoirs dans le monde associatif. Enfin, le dernier groupe composé de deux lycéens, se caractérise par « aucune socialisation scolaire et forte socialisation familiale », ces derniers n'étant pas en lien avec des enseignants, des associations d'aide aux devoirs ou autre ressources émanant d'espaces de socialisation scolaire. Cependant ce dernier groupe se distingue par des individus fortement attachés à la cellule familiale qui est leur principale ressource sociale, ils font partie des jeunes utilisant le plus les espaces de socialisation familiale, famille proche et famille élargie.

En utilisant le test du Chi², qui permet de déterminer si la différence entre deux distributions de fréquence est attribuable à l'erreur de l'échantillonnage (le hasard) ou suffisamment grande pour être significative, le tableau des corrélations fait apparaître plusieurs éléments à souligner aux regards du public (descendants de maghrébins) et de la population étudiée (lycéens de la classe de seconde à la terminale en situation de réussite scolaire). Premier constat, il n'y a pas de différences significatives pour les trois variables suivantes : « sexe », « spécialités » et « classe fréquentée ». Le genre ne semble donc pas être une variable qui se distingue dans le groupe de ces lycéens. La filière choisie ou la classe fréquentée ne ressortent pas dans les analyses de données et les typologies dégagées, aucun lien n'apparaît.

En revanche, le test du Chi² révèle des corrélations qui se distinguent fortement sur deux variables. La première variable où l'écart entre les distributions est très important est « le niveau scolaire de la mère ». On constate une forte corrélation entre le niveau scolaire de la mère et le fait d'habiter une maison individuelle et côtoyer les espaces de socialisation culturel et sportif, plus le niveau scolaire de la mère est élevé plus les lycéens se socialisent avec les espaces cités ci-dessus. Les lycéens dont les mères auraient un niveau d'études supérieures seraient donc plus sensibles aux espaces culturels et sportifs de leurs enfants. Autre corrélation intéressante, « niveau scolaire de la mère – famille et culte » : dans notre échantillon de lycéens, il semblerait que plus les mères ont un niveau d'études élevé plus les lycéens occupent les espaces de socialisation familiale et culturelle.

La seconde variable marquant des corrélations qui se distinguent significativement est « la profession du père ». Il y a une corrélation significative avec la « socialisation familiale et culturelle » pour les pères qui travaillent, en notant que près de la moitié de ces pères en lien avec cette typologie occupent un emploi de statut « qualifiés » ou de « cadres/professions indépendantes ». De nos cinq catégories tirées de ma typologie de lycéens, la « socialisation familiale et culturelle » a dégagé des corrélations intéressantes avec le niveau scolaire de la mère mais également avec la profession du père, ces deux variables ont un impact fort sur les espaces de socialisations des lycéens.

Les espaces familiaux, avec les pairs, culturels, culturels et sportifs sont les principaux espaces de socialisations des lycéens descendants de maghrébins. Le quartier d'habitation et les autres espaces que j'ai appelés « espaces de socialisation scolaire » occupent moins de place dans le discours des interviewés et dans leurs vies au quotidien. Etudier les espaces de socialisation de ces jeunes lycéens nous a permis de dégager une typologie avec cinq groupes d'individus ayant des caractéristiques spécifiques en termes de socialisation, avec des espaces de socialisation que nous avons pu distinguer à l'aide de la théorie enracinée, puis analyser à l'aide de la classification ascendante hiérarchique.

Les différents espaces de socialisation présentés dans cette recherche ont été déclinés en sous-espaces permettant de mettre en valeur la richesse de chaque milieu. Nous avons pu faire émerger la réalité sociale des familles et les différents espaces familiaux où interagissent les lycéens, individus acteur dans différents mondes. La synergie des énergies familiales nous présentent des tableaux singuliers de familles et d'interactions sociales riches et diverses. Les lycéens peuvent être en interactions avec près de sept acteurs différents, avec une mère qui reste la cheffe de file de l'organisation familiale.

La relation du lycéen descendant de maghrébins avec ses pairs nous interpellent fortement, le camarade de classe et du lycée est acteur présent et constant, il fait partie du paysage de la socialisation du jeune. La relation avec le camarade de classe est plus forte et plus présente que celle avec l'ami du quartier avec qui on partage l'espace d'habitation au quotidien ou avec qui on a passé une certaine partie de son enfance (école maternelle, primaire ou collège).

Les espaces de socialisation culturelle et culturelle prennent également une place importante chez ces lycéens. Aucun jeune n'est coupé du monde de la culture, a minima les jeunes participent à des sorties culturelles de type cinéma. Pour l'espace culturel, un jeune sur quatre n'y fait pas référence, même si la culture maghrébine est omniprésente. L'occupation des espaces d'apprentissages de la culture arabo-musulmane reste

cependant très présente et semble faire partie prenante de la culture de ces jeunes français naviguant dans différents espaces sociaux à la fois riches et très différents socialement et sociologiquement.

L'occupation d'espaces sociaux « nouveaux » ou « particuliers », comme l'école d'art dramatique et de musique ou encore les instituts spécialisés, marquent de nouvelles pratiques sociales des familles dites « d'origine maghrébine ». En effet, certains espaces sociaux traditionnellement réservés à un certain public sont investis par les classes populaires plutôt modestes, désireuses de voir leurs enfants côtoyés d'autres jeunes issus des classes aisés et pratiqués les activités culturelles des bons élèves, « des intellos ».

Inscrire ses enfants dans des espaces sociaux réservés aux classes moyennes et supérieures, aux personnes plutôt aisées socialement et financièrement, pousse ces familles immigrées maghrébines à évoluer socialement et sortir des quartiers populaires, des cités. Certes les jeunes interviewés assument leurs origines maghrébines, leurs traditions et leurs cultures mais ne se reconnaissent pas dans ces publics stigmatisés des quartiers et mis en avant sur la scène médiatique et politique comme posant problème. La famille d'origine maghrébine où les jeunes réussissent sont des familles qui vont de l'avant, acquièrent des maisons individuelles avec des parents évoluant eux-mêmes socialement et professionnellement. Les lycéens sont véritablement stimulés dans différentes dynamiques sociales et différents espaces sociaux, entraînés à la fois par une dynamique familiale forte, une dynamique de pairs scolaires qui leur convient et un investissement dans les différents espaces sociaux que nous avons décrit dans lesquels ils s'épanouissent.

CONCLUSION

La présente recherche m'a permis de mettre en lumière, au travers des discours des jeunes, un certain nombre de phénomènes sociaux. Les réalités sociales découvertes dans cette enquête de terrain, viennent compléter les travaux des chercheurs en sciences humaines et sociales, dont les sciences de l'éducation, sur le devenir scolaire des descendants d'immigrés maghrébins et plus précisément la socialisation des lycéens de cette génération en situation de réussite scolaire. Rappelons que ma recherche avait pour problématique d'étudier les environnements sociaux, dont la famille, du jeune lycéen descendant de maghrébins en situation de réussite scolaire. Le public maghrébin étant stigmatisé et discriminé, mes travaux de recherche se sont focalisés sur ceux qui réussissent loin des attentions des médias et des politiques publiques sociales et viennent enrichir les précédentes recherches en sciences de l'éducation.

En effet, mes analyses m'ont permis de confirmer les investissements familiaux et les mobilisations autour du jeune pour qu'il réussisse scolairement, mais également socialement. Les travaux antérieurs sur les familles maghrébines mettaient en lumière le fort investissement scolaire des familles, avec des attentes fortes et des ambitions élevées. Mes travaux confirment la mobilisation familiale autour du jeune lycéen, avec la mère de famille ayant une place centrale dans le devenir scolaire. Mes résultats de recherche viennent également conforter le fait d'une participation à la réussite scolaire des autres membres de la famille, avec une participation active du père, des aîné(e)s, des autres membres de la fratrie ou encore des autres membres de la famille élargie tels que les oncles et tantes, les cousin(e)s et les maris des sœurs aînées. Sur ce dernier point, ma recherche dévoile le fait que le « beau-frère » de certaines lycéennes peut être un soutien, une ressource pour la descendante d'immigrés maghrébins, en plus de l'éducation et l'accompagnement socioéducatif familiale parentale et fraternel.

Ma thèse a ciblé un public précis, qui est le lycéen descendant d'immigrés maghrébins, afin de pouvoir mesurer la socialisation (les fréquentations) de ceux qui réussissent. L'analyse du discours des jeunes a mis clairement en avant que tous les interviewés entretenaient des relations sociales développées avec les pairs scolaires, avec comme centres d'intérêts la réussite scolaire et l'épanouissement intellectuel. Tous les enquêtés

fréquentent leurs pairs scolaires et nouent des liens sociaux, ce qui est plutôt rassurant pour les parents en terme de fréquentations.

Si la totalité des lycéens fréquentent leurs « pairs scolaires » dans le but de réussir scolairement et socialement, j'ai constaté que seul un lycéen sur deux côtoient les amis du quartier de résidence (ou ceux qui stationnent dans l'espace public, la rue). Mes travaux confirment une volonté d'éloignement des élèves qui veulent réussir par rapport aux classes populaires et aux fréquentations de la rue jugées indécentes par les parents et mal vues par l'école et les pairs scolaires qui réussissent et veulent se distinguer de ceux qui échouent. Le public interviewé essaie de se démarquer des jeunes de banlieues souvent stigmatisés, notamment les maghrébins vu comme des délinquants ou encore des personnes qui ne veulent pas s'intégrer.

Les lycéens fréquentent plus les jeunes du quartier et de la rue que les lycéennes interviewées. Les jeunes filles prennent plus leurs distances avec leurs quartiers d'origine, elles s'épanouissent loin des regards du quartier et vivent leur adolescence en sortant et rencontrant d'autres personnes sous le contrôle et le regard bienveillant des parents et parfois des membres de la famille (fratrie et famille élargie).

Autre point intéressant qui ressort de mes investigations, c'est la situation socioprofessionnelle des parents de ces lycéens qui réussissent. Les niveaux scolaires et professions des parents ont fortement évolué en comparaison aux premiers immigrés arrivés en France de l'après seconde guerre mondiale jusqu'aux années 1980. Ma recherche a révélé des corrélations entre niveau scolaire de la mère et les typologies des jeunes, plus la mère est diplômée plus les jeunes se socialisent culturellement, sportivement et habitent en maison individuelle. Ces mères ayant évolué socialement et professionnellement grâce à leurs niveaux d'études et leurs formations, certaines occupent des postes à responsabilités tout comme elles ont cette place centrale dans la famille avec le jeune qui réussit. La corrélation avec la profession du père est également un élément qui est ressorti de ma recherche. Une « socialisation familiale et culturelle » semble se dessiner pour les lycéens dont les pères occupent un emploi qualifié, sont chefs d'entreprise ou professions indépendantes.

Les lycéens interviewés en situation de réussite scolaire donnent une importance fondamentale (même vitale) à l'école, ils sont poussés par leurs parents et eux-mêmes

sont intéressés par tous les apprentissages en lien avec la culture générale à travers différents objets et moyens. La culture scolaire étant proche de la culture générale, je constate une « socialisation culturelle » élevée de la part de la quasi-totalité des interviewés. Les lycéens aiment la culture de façon générale, cette culture qui ouvre l'esprit et permet d'avancer personnellement dans un cheminement sociale et scolaire. Ces derniers participent à des sorties culturelles (cinéma, musées et autres), passent du temps dans les médiathèques et bibliothèques, lisent des livres régulièrement.

Le point inédit de ma recherche est celui de la socialisation culturelle, en effet à travers les interviews des jeunes, j'ai constaté la place importante de la religion, qui arrive après la famille et l'école. J'insiste sur cet ordre d'importance car la famille est le socle structuré que j'ai pu entrevoir qui permet un investissement fort et mesuré. La religion reste une composante importante de l'identité de ces descendants d'immigrés maghrébins, l'islam est présent dans les discours, les têtes et dans la pratique.

Les jeunes lycéens interviewés vivent sereinement leur religion loin des polémiques et des médias. L'apport culturel à travers la religion musulmane est vécu comme un « plus » selon le discours des jeunes. Ils y voient un cadre structuré, faisant partie intégrante de leur construction identitaire. Nombreux sont les jeunes qui ont bénéficié de cours de langue arabe et d'éducation islamique dans un cadre associatif, ces jeunes lycéens côtoient également en dehors de l'école et des associations, des jeunes pairs de confession musulmane ou des adultes pouvant leur apprendre l'arabe et les bases de la religion musulmane. Certains lycéens sont des autodidactes, assoiffés de culture arabo-musulmane et de culture générale, ils lisent de nombreux ouvrages (dont des ouvrages scientifiques, le coran et entre autres la vie du prophète Mohamed), apprennent l'arabe et participent régulièrement à des conférences (notamment dans les nombreuses mosquées et structures communautaires de la région parisienne). Il ne semble pas y avoir d'incompatibilité, d'incohérence pour ces jeunes entre « réussite sociale et scolaire » et adhésion à une religion, voire à une communauté religieuse.

Les travaux de recherche paru en 1988 par Zeroulou et ceux de la grande recherche de 1995 de Tribalat ne sont plus d'actualité, puisqu'ils mettaient en avant, selon ces deux chercheuses, une sorte de distance des descendants d'immigrés vis-à-vis de la religion et la tradition de leurs parents. Mes travaux montrent, que les interviewés, descendants

d'immigrés maghrébins, en situation de réussite adhèrent majoritairement et évoluent dans des espaces de socialisation culturelle à travers la religion musulmane.

Mes travaux se rapprochent de ceux menés à grande échelle, dans le cadre de l'enquête Trajectoires et Origines (TEO) de 2008, qui met en lumière un fort attachement des descendants d'immigrés maghrébins à la religion musulmane. Mes résultats viennent donc confirmer et compléter qualitativement ceux de l'enquête TEO. Mon approche de l'analyse des données recueillis par théorie ancrée vient préciser une typologie de jeunes en situation de réussite et les différents espaces de socialisation religieuse de ce public.

Ma thèse a donc mis la focale sur un phénomène social bien particulier : la forte socialisation religieuse des lycéens descendants d'immigrés maghrébins en situation de réussite scolaire. Ma recherche vient contredire une partie des travaux de Kakpo, qui soutenait que les jeunes d'origine maghrébine en situation d'échec scolaire et social se réfugiaient dans la religion musulmane pour se forger une identité positive qu'ils n'auraient pas trouvé dans le milieu scolaire et la société.

Ces travaux de recherche en sciences de l'éducation m'ont permis d'acquérir une véritable expérience de chercheur en sciences humaines et sociales. Ma démarche de recherche a commencé avec l'équipe « éducation familiale et intervention sociale » (EFIS) de Paris Nanterre. Pendant sept années universitaires j'ai mené des travaux pour comprendre les relations entre les familles immigrés maghrébines et l'école, l'objet de ma recherche était de repérer des profils de jeunes en situation de réussite scolaire et rencontrer leurs familles pour voir s'ils se dégageaient des stratégies familiales en lien avec la réussite scolaire. Pour des raisons diverses, j'ai stoppé mes travaux de recherches pour les reprendre quelques années plus tard avec un autre directeur de thèse.

J'ai donc changé de directeur de thèse mais également d'approche de mes questions de recherche, je suis passé de Daniel Gayet, mon premier directeur de thèse avec une approche des relations famille/école dans le cadre de la réussite scolaire, à Alain Vulbeau second directeur de thèse ayant comme objet de recherche entre autres la

socialisation des jeunes. C'est avec ces deux enseignants-chercheurs et leurs approches à la fois différentes et complémentaires de la réussite scolaire et social des jeunes que j'ai mené et finalisé mes travaux avec à la fois l'approche structuraliste et interactionniste de mon sujet de thèse.

Pour pouvoir traiter ma problématique, je suis parti des constats de terrain, des recherches et de l'histoire de la population visée par mon enquête. L'état des lieux de la recherche nous montre une réelle stigmatisation de la population, des premières vagues migratoires maghrébines en difficultés sociales jusqu'à la fin du 20^{ème} siècle et des réalités sociales d'un public début du 21^{ème} siècle, en pleine mutation sociale et sociétale.

Approcher au plus près ceux qui réussissent pour mieux comprendre dans quel(s) monde(s) ils évoluent m'a paru la méthode la plus pertinente, c'est pour cela que je suis allé sur le terrain pour rencontrer les jeunes en situation de réussite. L'approche qualitative était donc une évidence pour moi afin de récolter du matériel issu d'échanges avec les jeunes, craignant qu'une approche quantitative ne fasse pas ressortir des phénomènes nouveaux.

L'idée de m'entretenir avec les jeunes et d'ensuite analyser les données à travers une méthode d'analyse de données qualitatives bien spécifique m'est apparue adaptée pour faire émerger le maximum d'éléments qualitatifs. L'analyse des discours de chaque jeune m'a permis d'étudier de plus près des trajectoires d'individus sociaux, avec des configurations sociales de lycéens d'une richesse incroyable. L'analyse par théorie ancrée, méthode que j'ai choisie et parfaitement adapté pour faire ressortir des réalités sociales d'un public stigmatisé et à la fois méconnu, m'a permis d'établir la synthèse des vingt individus enquêtés, faisant ressortir des phénomènes sociaux bien particuliers.

Ma thèse de doctorat n'avait pas pour objectif une étude comparative, mais bien de faire émerger un phénomène social peu exploré ayant comme approche des données analysées par théorisation ancrée. Certes mes travaux peuvent être analysés à la lumière des nombreuses recherches sur les descendants d'immigrés maghrébins et les réussites scolaires et sociales, mais ne permettent donc pas d'être comparés à d'autres recherches sur des publics similaires, les angles et outils d'analyses n'étant pas les mêmes.

De mes résultats de recherche, des perspectives de nouvelles thématiques à explorer s'ouvrent à moi. De futurs travaux de recherches mettant en comparaison des publics comme enfants d'immigrés nés à l'étranger et enfants de parents nés en France pourraient nous permettre de mesurer les écarts des différentes formes de socialisation présentées dans ma recherche, de mesurer l'inclusion sociale des publics ou encore repérer les phénomènes de socialisation en lien avec la réussite scolaire et sociale d'un individu dans la société française à l'heure de la mondialisation et des mixités culturelles.

La forte socialisation religieuse des lycéens interviewés m'amènent à m'interroger sur cette « nouvelle identité religieuse » qui mériterait d'être étudié dans des recherches à venir. En effet, la question de la religion musulmane est au cœur des débats de la société française, il serait intéressant de regarder de façon objective les répercussions de la culture musulmane de France sur les jeunes, au même titre que les autres orientations religieuses, à l'heure où une focalisation médiatique et politique ne cesse de pointer les déviances au nom de cette religion.

Pour ce qui est du devenir scolaire et social des jeunes que nous avons étudiés dans cette thèse, cela ne se joue pas uniquement dans la famille, à l'école, dans le quartier, dans l'association de quartier, au club sportif ou encore à la mosquée, mais bien dans les interactions qu'ont les jeunes avec les espaces de socialisations et les individus qu'ils rencontrent et avec lesquels ils se construisent socialement. Les questions de constructions sociales, notamment de nos jeunes, méritent toute notre attention dans une société en perpétuelle mutation et tenté par la division sur les questions identitaires. A nous chercheurs de relever le défi en étudiant et valorisant les divers univers et mondes sociaux qui font la richesse de notre société française.

Les jeunes descendants d'immigrés maghrébins sont des jeunes comme les autres, ils se socialisent dans divers espaces de socialisation. De culture arabo-musulmane, ces jeunes sont comparables à d'autres jeunes attachés à d'autres religions comme c'est le cas de lycéens se disant chrétiens adeptes du christianisme. Il serait intéressant de suivre dans le temps l'attachement des descendants de maghrébins sur plusieurs générations pour étudier la banalisation ou non du fait religieux ou de la pratique pour ceux qui se revendiquent de la religion musulmane. Le christianisme, ancré dans la société française

depuis de longs siècles, ne fait pas autant débat que la religion musulmane fraîchement installé dans le paysage français depuis quelques décennies. Hervieu Danièle parle de l'adaptation de la pratique religieuse pour les chrétiens et autres musulmans : « *le sujet croyant revendique de choisir ce qui lui convient dans différentes traditions et d'agencer librement ces éléments entre eux* ». Mes travaux pourraient abonder dans le sens de son analyse en mettant en avant que les jeunes adhèrent bien à religion, l'islam, mais sont bien en lien avec d'autres univers tout aussi présents, importants et sont dans l'invention d'une nouvelle culture emprunte d'une culture religieuse mais également de la culture de la société contemporaine.

Mon parcours associatif et professionnel dans le champ du social et de la protection m'amène à réfléchir aux éventuels liens avec d'autres dimensions que ceux de la recherche dans le cadre d'un doctorat. En effet, professionnel et bénévole de terrain et à la fois chercheur en sciences de l'éducation, je fais le lien avec ma pratique au quotidien. Mes travaux de recherche sur les espaces de socialisation que j'ai pu mettre en valeur sont dans la continuité des recherches-actions menées ces dernières années. La socialisation de nos jeunes dans divers espaces et mondes sociaux sont autant de richesses pour le jeune comme pour la société. ATD quart-Monde a repris ces dernières années ces concepts de « coformations » par le croisement des savoirs et des pratiques. Les professionnels socioéducatifs doivent à mon sens développer davantage les concepts de coformation, coéducation coapprentissage en se rapprochant des acteurs et des espaces sociaux peu investis. Les concepts ci-dessus ont le mérite de multiplier les interactions sociales, permettant à l'ordre de l'interaction d'agir sur l'ordre social. L'individu-acteur étant au centre du système, comme le faisait déjà remarquer le rapport sur la politique de la ville de 2013.

Travailleurs sociaux, universitaires et acteurs de terrains (écoles, associations, citoyens, parents, familles...) peuvent être amenés à co-éduquer tous ensemble. Chaque acteur possède des savoirs : des savoirs universitaires pour les enseignants-chercheurs, des savoirs d'actions pour ceux qui sont sur le terrain et des savoirs d'usage de ceux qui sans avoir une connaissance étiquetée ont une expérience à valoriser. Les éducateurs de prévention spécialisée (appelés éducateurs de rue) sont à la fois dans les espaces publics

et en lien avec les institutions, ces derniers pourraient étudier les phénomènes de socialisation de jeunes et faire le lien avec les institutions, partant de l'hypothèse que la multiplication des espaces de socialisation, la valorisation des savoirs des espaces et des acteurs, la « coéducation-formation-apprentissage » des jeunes seraient complémentaires et nécessaires à la réussite scolaire et sociale. Le comité national de liaison des associations de prévention spécialisée (CNLAPS) pourrait se saisir de cette question en lien avec sa mission de protection de l'enfance dans le cadre de recherches-actions, permettant ainsi de repérer les espaces de socialisation où se construisent (ou peuvent se construire les jeunes) afin d'éviter les échecs scolaires et sociaux, les déviances, la marginalisation, la délinquance.

A un autre niveau, j'invite également le conseil supérieur du travail social (CSTS) à s'intéresser à ces questions et notamment amorcer une réforme en profondeur du travail social sur les approches communautaires. Comme le souligne le rapport Bacqué-Mechmache de 2013 « *pour une réforme radicale de la politique de la ville* », il faut développer davantage la notion « d'intervention sociale d'intérêt collectif », le travail social en France étant encore trop centré sur des approches individuelles au détriment des approches collectives.

Pour conclure, ma thèse amène à voir sous un autre regard, ces jeunes français, certes descendants d'immigrés maghrébins, mais loin de reproduire la culture dont leurs parents ont hérité, comme des individus en construction comme les autres jeunes français ayant un parcours social et une trajectoire identitaire et culturelle qui leur est propre. Quand nous cesserons de parler de fils d'immigrés, de « première », « seconde » ou encore « troisième génération » pour les français descendants de maghrébins, alors la société aura évolué, en ne stigmatisant pas une population, un public qui échoue et réussit tout autant que d'autres publics issus de la population française. Ne faut-il pas tout simplement parler de jeunes comme les autres ?

BIBLIOGRAPHIE

- Abdallah Mogniss, H. (2004). La Marche pour l'égalité, une mémoire à restaurer. In: *Hommes et Migrations*, n°1247. Vers un lieu de mémoire de l'immigration. pp. 99-104
- Abou, S. (1995). *L'identité culturelle*. Anthropos.
- Amrani, Y. Beaud, S. (2004). *Pays de malheur ! Un jeune de cité écrit à un sociologue*. La Découverte.
- Aubert, F. Tripier, M. Vourc'h, F. (1997). *Jeunes issus de l'immigration : de l'école à l'emploi*. L'Harmattan.
- Avenel, C. Cicchelli, V. (2001). Familles maghrébines en France. In : *Confluences Méditerranée*, n° 39 Automne.
- Azria, R. Vieillard-Baron, H. (1995). Les Banlieues françaises ou le ghetto impossible. In: *Archives de sciences sociales des religions*. L'islam en europe. pp. 143-145.
- Banks, J. (1981). *Education in the 80s: Multiethnic education*. Washington, D.C.: National Education Association.
- Bataille, P. (1997). Le racisme au travail, Éditions La Découverte.
- Baudelot, C. Establet, R. (1989). *Le niveau monte*. Seuil.
- Baudelot, C. Establet, R. (2009). *L'élitisme républicain*. Seuil.
- Beauchemin, C. Hamel, C. Simon, P. (2015). *Trajectoires et origines, enquête sur la diversité des populations en France*. Grandes Enquêtes, Editions Ined.
- Beaud, M. (1985). *L'art de la thèse*. La Découverte.
- Beaud, S. Weber, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain*. La Découverte.
- Begag, A. (2011). « ...C'est quand il y en a beaucoup... Nouveaux périls identitaires français ». Editions Belin.
- Belhadj M., (2000). «Mulheres francesas de origem argelina. Conquista da autonomia e reelaboração dos modelos familiares tradicionais», *Familiae Individualização*.
- Bensalah, N. (1994). *Familles turques et maghrébines aujourd'hui*. Maisonneuve et Larose.
- Benveniste, A. (1997). *Ségrégation et renouveau religieux. Sarcelles-Lochères et La Muette à Garges-lès-Gonesse*. Plan Construction et Architecture.
- Bergier, B. Francequin, G. (2005). *La revanche scolaire*. Eres.
- Biarnès J. (1999). *Universalité, diversité, sujet dans l'espace pédagogique*, L'harmattan.
- Blanchet, A. Gotman, A. (2011). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien*, Armand Colin.

- Bocquet, J. (1994). *"La scolarisation des enfants d'immigrés"*. Rapport présenté au nom du Conseil économique et social.
- Borkowski, J.L. (1990). «*L'insertion sociale des immigrés et de leurs enfants*». Données sociales, INSSE.
- Bouamama, S. Sad Saoud H. (1996). *Familles maghrébines de France*, Desclée de Brouwer.
- Boudon, R. (1973). «*L'inégalité des chances. Mobilité sociale dans les sociétés industrielles*», Armand Colin.
- Boulahcen, A. (2002). *Sociologie de l'Education. Les systèmes éducatifs en France et au Maroc. Etude comparative*. Afrique-Orient.
- Boulot, S. Boyson-Fradet, D. (1984). "L'échec scolaire des enfants de travailleurs immigrés (un problème mal posé)". In : *Les temps modernes*.
- Boulot, S. Boyson-Fradet, D. (1998). *Les immigrés et l'école, Une course d'obstacles*, L'Harmattan.
- Bourdieu, P. Passeron, J-C. (1964). *Les héritiers*, Editions de minuit.
- Bourdieu, P. Passeron, J-C. (1970). *La Reproduction*, Editions de minuit.
- Boutchenik, B. Coron, C. Grobon, S. Gofette, C. Vallet, L-A. (2015). Quantifier l'influence totale de la famille d'origine sur le devenir scolaire et professionnel des individus. In : *Économie et Statistique* n° 477.
- Bouteyre, E. (2004). *Réussite et résilience scolaire chez les enfants de migrants*. Dunod.
- Bouteyre, E. (2008). *La résilience scolaire. De la maternelle à l'université*. Belin.
- Boyer, A. (1998). *L'Islam en France*. PUF, Politique d'aujourd'hui.
- Brinbaum Y. (2013). Les familles immigrées et l'école : à l'encontre des idées reçues. In : *Diversité*, pages 152-163, 4^{ème} trimestre.
- Brinbaum Y. (2005). D'une génération à l'autre, les aspirations éducatives des familles immigrées: ambition et persévérance. In : *Éducation & formations* n° 72.
- Bruneaud, J-F. (1998). *Le sens de l'école chez les familles françaises pratiquantes de confession musulmane*. Mémoire de Maîtrise, Université Victor Segalen Bordeaux 2.
- Bruneaud, J-F. (1999). *L'intégration professionnelle des pratiquants français de confession musulmane : le cas des musulmans pratiquants de l'agglomération bordelaise*. Mémoire de DESS, Université Victor Segalen Bordeaux 2.
- Bruneaud, J-F. (2000). *Quartiers, Ecoles et autres institutions : les représentations chez les familles d'un groupe ethnicisé : les maghrébins*. Mémoire de DEA, Université Victor Segalen Bordeaux 2.

- Bruneaud, J-F. (2003). *Chroniques de l'ethnicité quotidienne. La construction des processus ethniques chez les maghrébins français*. Thèse de Doctorat, Université Victor Segalen Bordeaux 2.
- Callu, E. Jurnand, J-P. Vulbeau, A. (2005). *La place des jeunes dans la cité, Tome 2, Espaces de rue, espaces de parole*. L'Harmattan.
- Camilleri, C. (1980). « Les immigrés maghrébins de la seconde génération : contribution à une étude de leurs évolutions et de leurs choix culturels ». In : *Bulletin de Psychologie*, n°347, pages 109-126.
- Camilleri, C. Kastarsztein, J. Lipiansky, E. M. Malewska-Peyre, H. Taboada-Leonetti Vasquez, A. (1990). *Les stratégies identitaires*. PUF.
- Cefaï, D. Perreau, L. (2012). *Erving Goffman et l'ordre de l'interaction*. CURAPP-ESS/CEMS-IMM.
- Cesari, J. (1994). *Être musulman en France*. KARTHALA-IRENAM.
- Chapoulie, J-M. (2001). *La tradition sociologique de Chicago*. Seuil.
- Charlot, B. Bautier, E. Rochex, J-Y. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues...et ailleurs*, A. Colin.
- Cheikh, Y. (2010). « L'enseignement de l'arabe en France ». In : *Hommes et migrations*, 870.
- Cherkaoui, M. (1979). *Les paradoxes de la réussite scolaire*. PUF L'éducateur.
- Collovald, A. (2001). Des désordres sociaux à la violence urbaine. In: *Actes de la recherche en sciences sociales*. Nouvelles formes d'encadrement. pp. 104-113.
- Comaille, J. (1992). *Les stratégies des femmes. Travail, famille et politique*. La Découverte.
- De Sardan, J-P O. 1995. « La politique du terrain », *Enquête*.
- De Singly, F. (2010). *L'enquête et ses méthodes. Le questionnaire*, Armand Colin.
- Dubet, F. (1987). *La Galère. Jeunes en survie*. Fayard.
- Dubet, F. (1989). *Immigrations : qu'en savons-nous ? Un bilan des connaissances*. La documentation française.
- Dubet, F. (1991). *Les Lycéens*. Seuil.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Seuil.
- Dubet, F. (1996). *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Seuil.
- Dubet, F. (1997). *Ecole, Familles : Le malentendu*. Textuel.
- Dubet, F. (2010). *Les places et les chances. Repenser la justice sociale*. Seuil.

- Dubet, F. (2000). *L'hypocrisie scolaire*. Seuil.
- Dubet, F. (2004). *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?* Seuil.
- Dubet, F. Duru-bellat, M. Veretout, A. (2010). *Les sociétés et leur école, Emprise du diplôme et cohésion sociale*. Seuil.
- Dubet, F. Lapeyronnie, D. (1992). *Les quartiers d'exil*. Seuil.
- Duret, P. (1996). *Anthropologie de la fraternité dans les cités*. PUF.
- Duru-bellat, M. (2006). *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*. Seuil.
- El Abbady, A. (2006). " 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*, vol 8, n°1.
- Ferrand, M. Imbert, F. Marry, C. (1999). *L'excellence scolaire : une affaire de famille*. L'harmattan.
- Fourastié, J. (1979). *Les trente glorieuses ou la révolution invisible de 1946 à 1975*. Fayard.
- Fuligny, A.J. (1997). « The academic achievement of adolescents from immigrant families : The roles of family background, attitudes, and behavior ». In : *Child Development*, vol. 68, pages 351-363.
- Durning, P. (1995). *Education familiale. Acteurs, processus et enjeux*. L'harmattan.
- Gayet, D. (1997). *Les performances scolaires*. L'harmattan savoir et formation.
- Gayet, D. (1998). *Ecole et socialisation*. L'harmattan savoir et formation.
- Gayet, D. (2004). *Les pratiques éducatives des familles*. PUF.
- Gayet, D. (2006). *Pédagogie et éducation familiale*, L'Harmattan savoir et formation.
- Giblin-Delvallet, B. (1995). *Etude comparative des quartiers d'habitat social entre des sites de la banlieue parisienne et la région Nord Pas-de-Calais*. Rapport Plan urbain, Centre de Recherches et d'Analyses Géopolitiques.
- Gilly, M. (1989). *Les représentations sociales dans le champ éducatif*. PUF.
- Glaser, B.G. Strauss, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago, IL : Aldine.
- Glaser, B. Strauss, A.L. (2010). *La découverte de la théorie ancrée : stratégies pour la recherche qualitative*. Arman Collin.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne, tome 2 « Les relations en public »*, Minuit.

- Goffman, E. (1988). *Les moments et les hommes, textes recueillis et présentés par Yves Winkin*. Seuil.
- Grimanelli, A. (1991). Réussite scolaire d'enfants de migrants d'origine maghrébine et prophétie auto-exauçante. In : *Conflits de lois, conflits de culture*, CRIV, Ministère de la Justice.
- Guenif Souilamas, N. (2000). Des beurettes aux descendantes d'immigrants nord-africains. In : *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 16, n°3, pp. 237-238.
- Halmos, C. (2008). *L'autorité expliquée aux parents*. Nil éditions.
- Henriot-Van Zenten, A. (1990). *L'école et l'espace local : les enjeux des Zones d'Éducation Prioritaire*. Presses Universitaires de Lyon.
- Héran, F. (1987). « Comment les Français voient-ils » . In : *Economie et statistique*, n°195, pages 43-59.
- Joseph, I. (2014). *Erving Goffman et la microsociologie*, PUF.
- Kakpo, N. (2007). *L'islam, un recours pour les jeunes*. Sciences Po Les presses.
- Kellerhals, J. Montandon C. (1991). *Les stratégies éducatives des familles*. Delachaux et Niestlé.
- Kepel, G. (1987). *Les banlieues de l'islam*. Seuil.
- Khelil, M. (1997). *Sociologie de l'intégration*. Que sais-je ? PUF.
- Khosrokhavar, F. (1997). « L'universel abstrait, le politique et la construction de l'islamisme comme forme d'altérité », *Une société fragmentée ? Le multiculturalisme en débat*. La Découverte.
- Lagrange, H. (2013). « Pratique religieuse et religiosité parmi les immigrés et les descendants d'immigrés du Maghreb, d'Afrique sub-saharienne et de Turquie en France ». In : *Notes & Documents, OSC, Sciences Po/CNRS*.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Gallimard.
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Nathan.
- Lahire, B. (2008). *La raison scolaire. Ecole et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. PU Rennes.
- Lahire, B. (1998). La réussite scolaire en milieux populaires ou les conditions sociales d'une schizophrénie heureuse. In : *Ville-Ecole-Intégration*, n° 114.
- Lapeyronnie, D. (1993). *L'individu et les minorités*. PUF.
- Lapeyronnie, D. (2006). « Révolte primitive dans les banlieues françaises. Essai sur les émeutes de l'automne 2005 », *Déviance et Société*, p. 431-448.

- Larroque, L. (2010). Influence des pratiques éducatives parentales et des pratiques pédagogiques enseignantes sur l'acquisition de la norme d'internalité : approches connexionniste et expérimentale. Psychologie. Université Rennes 2.
- Laurens, J-P. (1992). *1 sur 500 La réussite scolaire en milieu populaire*. Presses universitaires du Mirail, Toulouse.
- Lautrey, J. (1980). *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. PUF.
- Lebart, L. Morineau, A. Piron, M. (2006). Statistique exploratoire multidimensionnelle : visualisations et inférences en fouille de données, Dunod.
- Le Breton, D. (2016). *L'interactionnisme symbolique*. Quadrige Manuels.
- Leclerc-Olive, M. (1996). «Figures de la précarité». In : *Vivre dans les quartiers sensibles*, n°41, pages 35-53.
- Lescarret, O. (1999). « Pratiques éducatives parentales et réussite scolaire en milieux défavorisés ». In : *Revue internationale de l'éducation familiale*, vol 3, n°1-2, pages 77-94.
- Levau, R. Mohsen-Finan, K. Wihtol De Wenden, C. (2001). *L'islam en France et en Allemagne. Identités et citoyennetés*. La documentation française.
- Levi-Strauss, C. (1958). *Anthropologie structurale*. Plon.
- Lorcerie, F. (1996). « Laïcité 1996. La république à l'école de l'immigration ? ». In : *Revue Française de Pédagogie*, n°117, pages 53-85.
- Lorcerie, F (2008). La « loi sur le voile » : une entreprise politique, *Droit et société*, pp. 53-74.
- Loreyte ,B. (1989). « Français et immigrés : des miroirs ambigus », in *Chocs de culture*. L'Harmattan, pages 247-270.
- Luckerhoff, J. Guillemette, F. (2012). *Méthodologie de la théorisation enracinée*. Presses de l'université du Québec.
- Maisonneuve, J. (1971). *La psychologie sociale*. PUF.
- Martinez, N. Costalat-Founeau, A-M. (2005). « Comparaison de deux situations de réussite confrontée et normalisée chez des lycéennes d'origine culturelle différente ». In : *Connexions*, n°83 pages 149-168.
- Mead, G. H. (1963). *L'Esprit, le soi et la société*. PUF.
- Mazouz, M. (1989). Les Marocains en Ile-de-France. In: *Population*, 44^e année, n°3, page 668.
- Naouri, A. (2008). *Eduquer ses enfants. L'urgence aujourd'hui*. Odile Jacob.
- Nizet, J. Rigaux, N. (2014). *La sociologie d'Erving Goffman*. La Découverte.

- Ogbu, J.U. (1985). School Ethnography : a multilevel approach. In : *Anthropology and Education Quarterly*, volume 12.
- Ogbu, J. (1987). Variabilité dans la performance de l'école minoritaire: un problème dans la recherche d'une explication. *Anthropologie et éducation*.
- Ouellet, F. (1988). *Pluralisme et école. Jalons pour une approche critique de la formation interculturelle des éducateurs*. Institut québécois de recherche sur la culture.
- Paille, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. In : *Cahiers de recherche sociologique*, n°23, pages 147-181.
- Pawliuk, N. Grizenko, N. Chan-Yip, A. Gantous, P. Mathew, J. Nguyen, D. (1996). Acculturation style and psychological functioning in children of immigrants. *American Journal of Orthopsychiatry*.
- Payet, J-P. (1996). « La scolarisation des enfants et des jeunes issus de l'immigration en France ». In : *Revue Française de Pédagogie*, n°117, pages 89-116.
- Payet, J-P. Van Zanten, A. (1996). « L'école, les enfants de l'immigration et des minorités ethniques : une revue de la littérature française, américaine et britannique ». In : *Revue Française de Pédagogie*, n°117, pages 87-88.
- Percheron, A. (1991). *La transmission des valeurs. La famille, l'écart des savoirs*. La Découverte.
- Perrenoud, M. (2013). *Les mondes pluriels de Howard S. Becker*. La Découverte.
- Pilote, A. (2004). *La construction de l'identité politique des jeunes en milieu francophone minoritaire*. Thèse de doctorat, Université Laval.
- Rey, H. (1996). *La peur des banlieues*. FNSP.
- Rey-Von, A. (1979). « L'éducation des enfants (de) migrants dans le canton de Genève : vers une éducation interculturelle ». In : *Études pédagogiques, Annuaire de l'instruction publique en Suisse*.
- Sabatier, C. Holveck, M. (2000). « La réussite scolaire des enfants issus de l'immigration : une étude exploratoire des conditions familiales ». In : *Revue internationale de l'éducation familiale*, volume 4, n°1 pages 37-62.
- Santtelli, E. (2001). *La mobilité sociale dans l'immigration, Itinéraires de réussite des enfants d'origine algérienne*. Presses universitaires du Mirail.
- Segalen, M. (2002). *Sociologie de la famille*. Armand Colin.
- Tabarad, N. Desplanques, G. (1991), « *La localisation de la population étrangère* », *Economie et Statistiques* n° 242.

- Taboada-Leonetti, I. (1983). Jeunes immigrées d'origine maghrébine et jeunes immigrées d'origine ibérique de la seconde génération. In : *Hommes et migrations documents* (1050), pages 3-19.
- Terrail, J-P. (1984). Familles ouvrières, école, destin social (1880-1980). In : *Revue française de sociologie*, 25-3. pages 421-436.
- Thin, D. (1998). *Quartiers populaires, L'école et les familles*. Presses universitaires de Lyon.
- Theytaz, P. (2005). *Réussir à l'école. Parents, élèves, enseignants... ensemble*. Saint-Augustin.
- Tietze, N. (2002). *Jeunes musulmans de France et d'Allemagne*. L'Harmattan.
- Tribalat, M. (1995). *Faire France, Une grande enquête sur les immigrés et leurs enfants*. La découverte/Essais.
- Vallet, L.A. Caille, J-P. (1996). « Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français. Une étude d'ensemble ». In : *les dossiers d'éducation et formations*, n°67, avril.
- Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie, Scolarité et ségrégation en banlieue*. PUF, Le lien social.
- Verbunt, G. (1990). Pourquoi connaître d'autres cultures ? In : *Hommes et Migrations*, n°1136, pages 27-28.
- Violet, D. (1996). *Paradoxes, autonomie et réussites scolaires*. L'Harmattan.
- Vulbeau, A. (2002). *Les inscriptions de la jeunesse*. L'Harmattan.
- Wallet, J-W. Nehas, A. Sghiri, M. (1996). *Les perspectives des jeunes issus de l'immigration maghrébine*. L'Harmattan.
- Wievorka, M. (1997). « A propos du modèle français d'intégration républicaine », In : *Migrants-Formation*, n°109, juin pages 24-47.
- Zehraoui, A. (1996). «Processus différentiels d'intégration au sein des familles algériennes en France». In : *Revue française de sociologie*, n°37, pages 237-261.
- Zehraoui, A. (1998). « Les relations entre familles d'origine étrangère et institution scolaire ? ». In : *Ville, Ecole, Intégration*, n°114, pages 53-73.
- Zehraoui, A. (1999). « Les Algériens, de la migration à l'installation », *Immigration et intégration*. La découverte.
- Zeroulou, Z. (1985). *Mobilisations familiales et conditions de scolarisation des enfants, le cas de l'immigration algérienne*. Thèse pour le doctorat, Université Lille I.
- Zeroulou, Z. (1988). La réussite des enfants d'immigrés. In : *Revue française de sociologie*, n°29, pages 447-470.

SOMMAIRE DES ANNEXES

- Questionnaire / guide d'entretien

- Retranscription des entretiens et cartes de socialisation

- Tableau des jeunes avec espaces et sous-espaces de socialisation

- Tableau du nombre de sous espaces fréquentés dans les grands espaces de socialisation

- Tableau ACP : matrice de corrélation

- Tableau Cos2 en colonne

- Tableau Cos2 en Ligne

- Tableau des modalités en ligne

- Tableau des colonnes en ligne

- Tableau de croissance des facteurs

- Tableau des espaces de socialisation et autres variables

- Tableau CAH : Corrélations