

# THÈSE DE DOCTORAT

## L'expérience scolaire des descendants d'immigrés Nord-Africains

*Une entrée par l'étude des processus de décrochage scolaire, d'ethno-  
racisation et de discrimination ethno-raciale au cycle 3*

**Iman Ben Lakhdhar**

Unité de Recherches Migrations et Société (URMIS)

Présentée en vue de l'obtention  
du grade de docteur en Sciences de l'éducation  
d'Université Côte d'Azur

Dirigée par : Catherine Blaya

Soutenue le : 25 mars 2021

Devant le jury, composé de :

Mr **Alessandro Bergamaschi**, Maître de conférences  
Université Nice Sophia Antipolis

Mme **Catherine Blaya**, Professeure des Universités,  
Université Nice Sophia Antipolis

Mr **Stéphane Bonnéry**, Professeur des Universités,  
Université Paris 8

Mr **Georges Felouzis**, Professeur des Universités,  
Université de Genève

Mme **Laure Moguérou**, Maîtresse de conférences,  
Université Paris Nanterre

# **L'expérience scolaire des descendants d'immigrés Nord-Africains**

*Une entrée par l'étude des processus de décrochage scolaire, d'ethno-racisation et de discrimination ethno-raciale au cycle 3*

Jury :

Président du jury

Mr Georges Felouzis, Professeur des Universités, Université de Genève

Rapporteurs

Mr Georges Felouzis, Professeur des Universités, Université de Genève

Mr Stéphane Bonnéry, Professeur des Universités, Université Paris 8

Examineurs

Mr Alessandro Bergamaschi, Maître de conférences Université Nice  
Sophia Antipolis

Mme Laure Moguéro, Maîtresse de conférences, Université Paris  
Nanterre

## **L'expérience scolaire des descendants d'immigrés Nord-Africains**

*Une entrée par l'étude des processus de décrochage scolaire, d'ethno-racisation et discrimination ethno-raciale au cycle 3*

### **Résumé**

Les études sur les enfants d'immigrés d'Afrique du Nord révèlent que leur expérience scolaire est souvent marquée par de l'échec, de l'ethno-racisation et de la discrimination ethno-raciale. En dépit de la présence de facteurs de risque dans leur contexte de vie, certains descendants d'immigrés maghrébins connaissent des trajectoires scolaires ordinaires voire meilleures que celles des élèves sans ascendance migratoire directe. Nous avons donc fait le choix d'une approche écosystémique pour tenter de comprendre cette diversité d'expériences qu'ils vivent à l'école. Nous nous sommes appuyées sur une démarche compréhensive de type qualitatif pour conduire notre recherche auprès de quatorze collégiens descendants d'immigrés nord-africains en phase exploratoire, vingt-sept écoliers de cycle 3 ayant au moins l'un des deux parents nés en Afrique du Nord et vingt-sept écoliers de cycle 3 sans ascendance migratoire directe en phase confirmatoire. Grâce à l'analyse des témoignages recueillis, nous avons pu mettre en évidence les facteurs concourants à la construction d'une expérience scolaire positive dont les effets protecteurs contre un décrochage scolaire ultérieur sont pour certains déjà visibles.

**Mots-clés** : expérience scolaire, primaire, élèves, immigration nord-africaine, décrochage scolaire, racisation, ethnicisation, discrimination

## **The school experience of descendants of North African immigrants**

*An entry through the study of the processes of school dropout, ethno-racization and ethno-racial discrimination in cycle 3*

### **Abstract**

Studies about North African immigrants background reveal their school experience is often characterized by low academic children, ethno-racization and ethno-racial discrimination. Despite the presence of risk factors in their life context, some of them have ordinary or even better educational trajectories than ordinary pupils. Therefore, we have chosen an ecosystem approach to try to understand this school experiences diversity. We used a comprehensive qualitative approach to conduct our research with fourteen lower secondary school pupils' descendants from north African immigrants in the exploratory phase, twenty-seven primary school pupils with at least one North African-born parent, and twenty-seven primary school pupils without direct migratory background in the confirmatory phase. Thanks to the thematic analysis of the testimonies collected, we were able to highlight factors that contribute to building a positive school experience, whose protective effects against a subsequent school dropout are already visible for some of them.

**Keywords** : school experience, primary education, pupils, North African immigration, school dropouts, racization, ethnicization, discrimination



*A Mohamed-Yacine, Nour Fatima et Diraya*



## *Remerciements*

Me voici arrivée au terme de cinq années d'études doctorales. Parvenir à la fin de ce long parcours a été rendu possible grâce à l'intervention de nombreuses personnes que je souhaiterais remercier.

J'adresse toute ma gratitude à Monsieur Felouzis, Monsieur Bonnéry, Madame Moguéro et Monsieur Bergamaschi de l'honneur qu'ils m'ont fait en acceptant de participer au jury de soutenance de ma thèse. Qu'ils en soient remerciés.

Mes remerciements les plus chaleureux à l'URMIS et ses membres, en particulier Jean-Luc et Swanie pour leur écoute et leur soutien indéfectible. Une pensée pour mon collègue Stéphane Zéphir, parti trop tôt.

Il m'est impossible de ne pas mentionner les élèves - collégiens comme écoliers - que j'ai rencontrés et sans qui cette thèse n'aurait pas pu connaître cet heureux dénouement. Merci à leurs parents qui m'ont fait confiance en m'accordant le droit de saisir des moments intimes de l'expérience scolaire de leurs enfants. A Monsieur l'Inspecteur de l'Éducation Nationale ayant autorité sur la Circonscription dans laquelle je suis intervenue ainsi qu'au Directeur du centre social pour m'avoir ouvert les portes de leurs établissements respectifs.

Merci à ma famille et à mes amis pour avoir effectué ce bout de chemin à mes côtés malgré la distance qui nous sépare.

Il est temps pour moi de clore ce chapitre en remerciant la personne avec laquelle tout a commencé, le 2 septembre 2015, dans un Starbucks à Paris : Catherine. Merci pour avoir endossé au fil des années les casquettes de directrice de thèse, de confidente et d'amie. Je lui suis reconnaissante de m'avoir soigneusement conseillée, de m'avoir aidée à repousser mes limites, d'avoir été patiente et présente à chacune de mes sollicitations. Dans les bons comme dans les mauvais moments, nous avons su rester soudées. Au-delà de l'experte qu'elle est, se cache une femme d'une humanité incommensurable qui n'hésite pas à faire passer l'intérêt des autres avant le sien. Aucun mot ne saurait rendre hommage à tant de dévouement et de générosité. A toutes les personnes qui me liront, je vous souhaite de rencontrer votre Catherine.





## TABLES DES MATIÈRES

---

<i>INTRODUCTION</i>	1
1. Le prolongement d'une recherche précédente	1
2. Une recherche faisant écho à mon vécu personnel	3
3. L'intérêt pour la scolarité des enfants d'immigrés	5
4. L'expérience scolaire des élèves : un champ d'études récent	6
5. Plan de la thèse	9
 <b>PREMIERE PARTIE : UNE POPULATION CONSIDEREE « A RISQUE » DE DECROCHAGE SCOLAIRE, D'ETHNO-RACISATION ET DE DISCRIMINATION ETHNO-RACIALE</b>	<b>13</b>
 <i>CHAPITRE 1 : COMPRENDRE LE DECROCHAGE SCOLAIRE OU COMMENT TENTER DE SAISIR L'INSAISSABLE</i>	<b>15</b>
1. Le décrochage scolaire : un phénomène qui ne fait pas consensus	16
1.1. La situation en Europe	16
1.2. La situation dans le reste du monde	18
1.3. La situation en France	20
2. Les modèles explicatifs du décrochage scolaire	23
2.1. Le modèle de Tinto	23
2.2. Le modèle de Bean et Metzner	24
2.3. Le modèle de Finn	25
2.4. Le modèle de Wehlage, Rutter, Smith, Lesko et Fernandez	26
2.5. Le modèle de Rumberger et Larson	26
2.6. Le modèle de Fortin, Marcotte, Diallo, Royer et Potvin	27
2.7. Le modèle d'Archambault, Tardif-Grenier, Dupéré, Janosz, Mc Andrew, Pagani et Parent	28
2.8. Discussion	29
3. Le décrochage scolaire : un risque encouru par les élèves dès l'école primaire	31
3.1. Un constat préoccupant dès le Cours Préparatoire	32
3.2. Un temps scolaire marqué par l'apparition de difficultés d'apprentissage et de problèmes de comportement	36
3.3. Scolarité des élèves « à risque » : des trajectoires sous des influences plurielles	40
3.3.1. Portrait des élèves « à risque » de décrochage	40
3.3.2. Étudier le « risque » par le modèle « Risk Factors Approach »	44
3.3.3. Des facteurs de risque aux effets préjudiciables	46
3.3.4. Quand « protection » rime avec « coéducation »	49
 Conclusion du Chapitre 1	<b>51</b>
 <i>CHAPITRE 2 : DE L'ETHNO-RACISATION A LA DISCRIMINATION ETHNO-RACIALE, UN TERRAIN CONCEPTUEL SUBTIL ET FRAGILE, MAIS NECESSAIRE POUR APPREHENDER LA REALITE</i>	<b>53</b>
1. Race et ethnie : conceptualiser pour dissiper toute ambiguïté	54
2. La catégorisation : un mécanisme de traitement et de hiérarchisation	59

3.	<b>Stéréotypes et préjugés : deux concepts incontestablement liés</b>	<b>61</b>
4.	<b>La discrimination : un passage à l'acte</b>	<b>64</b>
	<b>Conclusion du Chapitre 2</b>	<b>68</b>
	<b><i>CHAPITRE 3 : PORTRAIT DE LA COMMUNAUTE NORD-AFRICAINE EN FRANCE</i></b>	<b>69</b>
1.	<b>Les spécificités de la communauté maghrébine en France</b>	<b>69</b>
1.1.	Qu'est-ce qu'un Maghrébin ?	69
1.2.	Une immigration ancienne et jeune	71
1.3.	Une constellation de structures familiales	72
1.4.	Des familles au statut socio-économique faible	75
1.4.1.	Une communauté majoritairement instruite et formée	75
1.4.2.	Une occupation d'emplois modeste avec peu de qualifications	76
1.4.3.	Des revenus et un niveau de vie inférieurs à ceux des autres populations	78
1.5.	Des caractéristiques environnementales défavorables	81
2.	<b>La scolarité des descendants d'immigrés</b>	<b>83</b>
2.1.	L'origine des élèves, une controverse surexploitée	83
2.2.	Les familles immigrées et l'école	86
2.2.1.	L'habitus, déterminant du destin scolaire et social des individus ?	86
2.2.2.	Quelles représentations les familles immigrées ont-elles de l'école ?	87
2.2.3.	Des aspirations scolaires et sociales affirmées	89
2.3.	Être « enfant d'immigré maghrébin » : un statut qui induit des risques sur la scolarité	91
2.3.1.	L'école, un lieu facilitateur du décrochage scolaire	91
2.3.2.	Le rôle de la famille dans le parcours scolaire	97
2.3.3.	La contribution des caractéristiques individuelles	103
	<b>Conclusion du Chapitre 3</b>	<b>108</b>
	<b><i>CHAPITRE 4 : LA PHASE EXPLORATOIRE, ETAPE PREALABLE A LA PROBLEMATIQUE</i></b>	<b>109</b>
1.	<b>Pourquoi opter pour une phase exploratoire ?</b>	<b>109</b>
2.	<b>Les éléments constitutifs de la phase exploratoire</b>	<b>111</b>
2.1.	Le centre social, lieu du premier contact avec les collégiens	111
2.2.	Les collégiens, population de référence en termes de recherche sur la scolarité	113
2.3.	L'entretien : de sa préparation à son protocole d'exploitation	115
3.	<b>La scolarité des collégiens issus de l'immigration maghrébine : un constat global plutôt rassurant</b>	<b>117</b>
3.1.	Des relations avec les adultes fragiles, mais globalement positives	117
3.2.	Les pairs, véritables piliers dans la scolarité	123
3.3.	Les difficultés, un marqueur modérément présent dans la scolarité des descendants d'immigrés maghrébins	125
3.4.	Des pratiques langagières et comportementales dans les normes	132
3.5.	Des retards et absences majoritairement justifiés et peu récurrents	136
3.6.	Les pratiques ethno-raciales et discriminatoires : l'apanage des descendants d'immigrés maghrébins ?	139

3.6.1.	Des processus qui impliquent des rôles pluriels	140
3.6.2.	Le recours à l'ethno-racisation et à la discrimination ethno-raciale pour marquer la différence	142
3.6.3.	Le silence comme réponse à l'ethno-racisation et à la discrimination ethno-raciale	144
3.6.4.	De la difficulté à (re)connaître la discrimination ethno-raciale	146
3.7.	Le devenir scolaire de l'enfant : une forte dépendance à la famille	147
3.7.1.	La famille comme entité génératrice de stabilité	147
3.7.2.	Des familles appartenant au milieu populaire	148
3.7.3.	Un investissement parental fort	150
3.7.4.	Les tierces personnes : des filets de secours pour les familles immigrées	155
3.8.	L'école, lieu de bien-être pour les descendants d'immigrés maghrébins	157
	<b>Conclusion du Chapitre 4</b>	<b>165</b>
	<b><i>CHAPITRE 5 : LA PROBLEMATIQUE</i></b>	<b>166</b>
1.	Des trajectoires scolaires inattendues	166
2.	Une recherche inspirée par plusieurs approches	169
2.1.	L'approche compréhensive	169
2.2.	L'approche interactionniste	171
2.3.	L'approche humaniste	172
3.	De la question de départ à la question de recherche	174
	<b>Conclusion du Chapitre 5</b>	<b>176</b>
	<b>DEUXIEME PARTIE : L'EXPERIENCE SCOLAIRE DES DESCENDANTS D'IMMIGRES NORD- AFRICAINS DE CYCLE 3 : UNE RECHERCHE EN DEUX TEMPS</b>	<b>166</b>
	<b><i>CHAPITRE 1 : LA PHASE CONFIRMATOIRE</i></b>	<b>180</b>
1.	L'école élémentaire : un terrain peu prospecté	181
2.	Les écoliers descendants d'immigrés maghrébins : un échantillon construit sur l'évidence	182
3.	L'entretien comme outil d'investigation	185
3.1.	Une situation d'interaction particulière	185
3.2.	Le guide d'entretien, un support indispensable en recherche qualitative	187
4.	À la quête des données	190
4.1.	Quand la rencontre avec les acteurs relève du parcours du combattant	190
4.2.	La collecte des données	192
4.3.	Le temps de la retranscription : un bal des émotions	194
4.4.	L'analyse des entretiens	195
5.	Les difficultés liées à la recherche doctorale	198

5.1.	Les difficultés liées à la recherche	198
5.2.	Les difficultés liées au chercheur	200
6.	Éthique et normes déontologiques appliquées à notre recherche	202
6.1.	Les comités d'éthique	203
6.2.	Le consentement des représentants légaux	203
6.3.	Le consentement des enfants mineurs	204
6.4.	La protection des données	204
6.5.	Restitution du travail de recherche aux participants	205
	Conclusion du Chapitre 1	205

***CHAPITRE 2 : EXAMEN COMPARATIF DES CONTEXTES DE VIE FAMILIAUX ET SCOLAIRES DES ECOLIERS AVEC ET SANS ASCENDANCE MIGRATOIRE*** 207

1.	Le contexte familial	207
1.1.	La taille de la fratrie	208
1.2.	Le niveau d'étude des parents	210
1.3.	Les professions et catégories socio-professionnelles des parents	214
1.4.	La langue parlée à la maison	220
2.	Le contexte scolaire	226
2.1.	Les difficultés scolaires	226
2.2.	Le redoublement	233
2.3.	L'absentéisme et retards scolaires	235
2.4.	La violence en milieu scolaire	243
2.5.	Les pratiques ethno-raciales et discriminatoires	251
2.5.1.	Le racisme à l'école : une expérience limitée	252
2.5.2.	Les attitudes racistes entre élèves	255
2.5.3.	Les manifestations de la discrimination ethno-raciale : entre rejet et injures	260
2.5.4.	Des pratiques influencées par l'expérience collective	266
	Conclusion du Chapitre 2	272

***CHAPITRE 3 : LES VARIABLES EXPLICATIVES D'UNE EXPERIENCE SCOLAIRE POSITIVE CHEZ LES DESCENDANTS D'IMMIGRES NORD-AFRICAINS DE CYCLE 3*** 276

1.	La famille : un milieu aidant dans la scolarité des descendants d'immigrés maghrébins	276
1.1.	Une forte mobilisation du milieu familial autour des devoirs	276
1.1.1.	Une visibilité parentale dans l'espace scolaire	277
1.1.2.	Une implication dans le travail scolaire des deux parents	280
1.1.3.	Des conditions optimales pour travailler à la maison	281
1.1.4.	Un temps consacré aux devoirs fluctuant selon leur nature	283
1.1.5.	Le recours à l'entraide éducative de proximité	284
1.2.	L'éducation démocratique : un style parental alliant sanction et récompense	288
1.3.	Des loisirs extrascolaires générateurs de détente et de valeurs	293
2.	L'école : un lieu permettant aux élèves de vivre une expérience scolaire positive	299
2.1.	Les enseignants, figures d'attachement secondaire	300
2.2.	Les relations amicales à l'école	306
2.3.	Les autres personnes significatives	311

<b>3. Les caractéristiques individuelles comme facteurs d'accrochage scolaire</b>	<b>313</b>
3.1. Une estime de soi élevée	313
3.2. « <i>C'est l'école du bonheur</i> » : un sentiment d'attachement fort à l'établissement scolaire	315
3.2.1. L'école : un lieu propice aux rencontres	316
3.2.2. L'école : un lieu de respect et d'écoute	319
3.2.3. L'école : un lieu où l'on se sent en sécurité	321
3.2.4. L'école : un lieu pour apprendre	325
3.3. Des aspirations professionnelles au-delà des espérances	327
3.3.1. Les choix de métiers altruistes	328
3.3.2. Les choix de métiers pour les parents	330
3.3.3. Les choix de métiers pour soi	332
 Conclusion du Chapitre 3	 <b>335</b>
 <i>CONCLUSION GENERALE</i>	 <b>337</b>
 <i>BIBLIOGRAPHIE</i>	 <b>345</b>
 <i>INDEX DES AUTEURS</i>	 <b>397</b>
 ANNEXES	 <b>409</b>
Annexe 1 : Guide d'entretien à destination des collégiens	<b>411</b>
Annexe 2 : Guide d'entretien à destination des écoliers	<b>413</b>
Annexe 3 : Tableau synoptique des écoles élémentaires	<b>416</b>
Annexe 4 : Tableau synoptique des descendants d'immigrés maghrébins (collège)	<b>417</b>
Annexe 5 : Tableau synoptique des parents immigrés maghrébins (collège)	<b>418</b>
Annexe 6 : Tableau synoptique des écoliers de cycle 3 avec ascendance migratoire nord-africaine (1)	<b>419</b>
Annexe 7 : Tableau synoptique des parents immigrés nord-africains (3)	<b>421</b>
Annexe 8 : Tableau synoptique des écoliers de cycle 3 sans ascendance migratoire (1)	<b>423</b>
Annexe 9 : Tableau synoptique des parents non immigrés (3)	<b>425</b>
Annexe 10 : Grille d'analyse de contenu des entretiens réalisés avec les collégiens ayant une ascendance migratoire nord-africaine	<b>427</b>
Annexe 11 : Grille d'analyse de contenu des entretiens réalisés avec les écoliers de cycle 3 avec et sans ascendance migratoire	<b>430</b>
Annexe 12 ; Formulaire de consentement parental	<b>435</b>

## *Index des tableaux*

TABLEAU 1: TYPOLOGIE DES COMPORTEMENTS DISCRIMINATOIRES SELON LEUR NIVEAU D'INTENSITE .....	67
TABLEAU 2 : NIVEAU DE DIPLOME DES IMMIGRES ET NON IMMIGRES EN FRANCE EN 2012 (EN %). SOURCES : INSEE, ENQUETES ANNUELLES DE RECENSEMENT DE LA POPULATION DE 2004 A 2007 ; INSEE-INED, ENQUETE TRAJECTOIRES ET ORIGINES, 2008 .....	75
TABLEAU 3 : CATEGORIES SOCIOPROFESSIONNELLES DE LA POPULATION MAJORITAIRE ET DES IMMIGRES (EN %). .....	77
TABLEAU 4 : PCS DES PARENTS SELON L'ORIGINE MIGRATOIRE .....	216
TABLEAU 5 : NOMBRE D'ELEVES AYANT DES DIFFICULTES SCOLAIRES SELON LA DISCIPLINE .....	230
TABLEAU 6 : MOTIFS DE RETARD DES ECOLIERS DE CYCLE 3 SELON LE LIEN AVEC L'ORIGINE MIGRATOIRE .....	236
TABLEAU 7 : NOMBRE D'ECOLIERS DE CYCLE 3 AYANT DECLARE AVOIR SUBI UN OU PLUSIEURS ACTES/PROPOS DE VIOLENCE SELON LEUR ORIGINE .....	245
TABLEAU 8 : NOMBRE D'ECOLIERS DE CYCLE 3 AYANT DECLARE AVOIR SUBI UN OU PLUSIEURS ACTES/PROPOS DE VIOLENCE SELON LEUR SEXE .....	248
TABLEAU 9 : LES DIFFERENTS STYLES PARENTAUX.....	292
TABLEAU 10 : TYPE D'ACTIVITES PLEBISCITEES PAR LES FAMILLES IMMIGREES NORD-AFRICAINES .....	294
TABLEAU 11 : METIERS ENVISAGES PAR LES DESCENDANTS D'IMMIGRES MAGHREBINS DE CYCLE 3 .....	328

## *Index des figures*

FIGURE 1 : FREQUENCE DE LA VIOLENCE SELON L'ORIGINE DES ECOLIERS DE CYCLE .....	246
FIGURE 2 : FACTEURS INFLUENÇANT LES COMPORTEMENTS RACISTES ET DISCRIMINATOIRES CHEZ LES ECOLIERS DE CYCLE 3.....	267

## ***Glossaire***

**AAM** : Avec Ascendance Migratoire

**ACP** : Approche Centrée sur la Personne

**AED** : Assistant d'Éducation

**AVS** : Assistant de Vie Scolaire

**BEP** : Brevet d'Étude Professionnelle

**BES** : Besoins Éducatifs Spéciaux

**CAF** : Caisse d'Allocations Familiales

**CAP** : Certificat d'Aptitudes Professionnelles

**CDI** : Centre de Documentation et d'Information

**CDI** : Contrat à Durée Indéterminée

**CE1** : Cours Élémentaire 1

**CE2** : Cours Élémentaire 2

**CM1** : Cours Moyen 1

**CM2** : Cours Moyen 2

**CNAF** : Caisse Nationale des Allocations Familiales

**CNCDH** : Commission Nationale Consultative des Droits de l'Homme

**CNESCO** : Centre National d'Étude des Systèmes SCOLaires

**CNRS** : Centre Nationale de la Recherche Scientifique

**CP** : Cours Préparatoire

**CPE** : Conseiller Principal d'Éducation

**CREDIF** : Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français

**CRESAS** : Centre de Recherche de l'Éducation Spécialisée et de l'Adaptation Scolaire

**CSP** : Catégories Socio-Professionnelles

**CV** : Curriculum Vitae

**DARES** : Direction de l'Animation de la Recherche des Études et des Statistiques

**DEPP** : Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance

**DNB** : Diplôme National du Brevet

**DROM** : Département et Région d'Outre-Mer

**DSED** : Département des Statistiques, des Études et de la Documentation

**EANA** : les Enfants Allophones Nouvellement Arrivés en France

**EBEP** : Élèves à Besoins Éducatifs Particuliers

**EPL** : Établissement Public Local d'Enseignement

**ENAF** : Enfants Nouvellement Arrivés en France

**ERFS** : Enquête Revenus fiscaux et sociaux

**FUNDP** : Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix

**HLM** : Habitation à Loyer Modéré

**IEA** : *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*

**IEN** : Inspecteur de l'Éducation Nationale

**IGEN** : Inspecteur Général de l'Éducation Nationale

**INED** : Institut National d'Études Démographiques

**INSEE** : Institut National de la Statistique et des Études Économiques

**MELS** : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

**MEN** : Ministère de l'Éducation Nationale

**MENESR** : Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche

**MEQ** : Ministère de l'Éducation du Québec

**OCDE** : Organisation de Coopération et de Développement Économiques

**OIVE** : Observation International de la Violence à l'École

**PACS** : Pacte Civil de Solidarité

**PCS** : Professions et Catégories Socioprofessionnelles

**PIB** : Produit Intérieur Brut

**PIRLS** : *Progress in International Reading Literacy Study*

**PISA** : Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves

**PR** : Personne de Référence

**REP** : Réseau d'Éducation Prioritaire

**RERS** : Repères Et Références Statistique

**RNCP** : Répertoire National des Classifications Professionnelles

**RRS** : Réseau de Réussite Scolaire

**SAM** : Sans Ascendance Migratoire

**SEGPA** : Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté

**SEP** : Sentiment d'Efficacité Personnelle

**SES** : Sciences Économiques et Sociales

**SHS** : Sciences Humaines et Sociales

**SMS** : *Short Message Servicing*

**SVT** : Sciences de la Vie et de la Terre

**TeO** : Trajectoires et Origines

**UE** : Union Européenne

**UNAF** : Union Nationale des Associations Familiales

**UNICEF** : United Nations of International Children's Emergency Fund

**ZUS** : Zones Urbaines Sensibles



***Introduction***

**1. Le prolongement d'une recherche précédente**

En 2015, j'ai soutenu mon mémoire de Master 2 en Sciences de l'éducation qui avait pour objet la scolarité des collégiens exposés au risque de décrochage scolaire<sup>1</sup>. Du fait de sa dimension multifactorielle, j'ai fait le choix de m'intéresser plus spécifiquement à la question des expressions langagières et comportementales auxquelles ces jeunes avaient recours, afin de voir de quelle manière elles pouvaient influencer leurs trajectoires scolaires. Mon échantillon était constitué de 27 élèves de 4<sup>ème</sup>, 16 filles et 11 garçons, âgés de 13 à 15 ans<sup>2</sup>, fréquentant un Établissement Public Local d'Enseignement (EPLÉ)<sup>3</sup>, dans notre cas, un collège classé Réseau d'Éducation Prioritaire (REP)<sup>4</sup> situé dans le département du Rhône. Pour mener à bien ce travail de recherche, j'ai opté pour une méthodologie mixte comprenant une observation<sup>5</sup> des pratiques des collégiens durant leurs cours de français, de mathématiques, d'anglais et d'éducation physique et sportive, méthodologie grâce à laquelle j'ai pu « capter »<sup>6</sup> leurs comportements sans intermédiaire tout en m'affranchissant de tout discours et/ou toute représentation (Quivy & Van Campenhout, 2006). Cette première étape m'a permis de constater des comportements et des propos non conformes aux exigences scolaires, et dont la fréquence et le degré évoluaient en fonction de la discipline, mais surtout de la posture de l'enseignant<sup>7</sup>. Un groupe composé de sept collégiens - quatre filles et trois garçons - se détachaient du reste de la classe par l'adoption de ces attitudes et langage. En discutant avec eux, j'ai appris qu'ils partageaient des caractéristiques communes : ils résidaient dans un quartier au statut socio-économique défavorisé et étaient descendants d'immigrés nord-africains. À la suite de cela, j'ai poursuivi mes recherches par l'examen de 54 bulletins scolaires<sup>8</sup> du 1<sup>er</sup> et 2<sup>nd</sup> trimestre des élèves de cette classe, mis à ma disposition par la Principale de l'établissement. Je souhaitais savoir si la façon

---

<sup>1</sup> Ben Lakhdhar, I. (2015), *La contribution des expressions comportementales et langagières des collégiens dans le processus de décrochage scolaire*. Mémoire de Master 2 non publié. Université Lumière Lyon 2.

<sup>2</sup> Il s'agit de l'âge des collégiens au moment de la rencontre.

<sup>3</sup> En France, un établissement public local d'enseignement est un établissement scolaire d'enseignement secondaire. C'est une entité de droit public dotée de la personnalité morale et chargée d'une activité de service public dont la spécialité est l'enseignement.

<sup>4</sup> Appelé Réseau de Réussite Scolaire (RRS) au moment de la réalisation du mémoire.

<sup>5</sup> Il s'agissait d'une observation participante pour laquelle les collégiens ainsi que les enseignants savaient que j'étais présente puisque je me situais au fond de la salle de classe.

<sup>6</sup> Les guillemets sont utilisés pour mettre en relief des expressions, termes et/ou citations.

<sup>7</sup> Dans ce travail de recherche, le générique masculin est utilisé sans discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte.

<sup>8</sup> Afin de protéger l'identité de ces élèves mineurs, les bulletins scolaires avaient été anonymisés.

de se comporter et de s'exprimer des collégiens en classe était le seul problème auquel étaient confrontés leurs enseignants ou s'il y en avait d'autres et le cas échéant, lesquels. Leur analyse a confirmé les problèmes de ce groupe en termes de comportements et d'expression et a permis de surcroît de révéler un cumul important de retards, d'absences, de sanctions<sup>9</sup> et de notes inférieures à la moyenne de la classe qui en raison de leurs récurrences, avaient entravé le bon déroulement des cours. Pour terminer, j'ai mené huit entretiens semi-directifs auprès de quatre enseignants et de quatre collégiens pour recueillir leurs témoignages sur la question des pratiques comportementales et langagières, et dans le but de mieux comprendre leur participation éventuelle dans le processus de décrochage scolaire. L'analyse a révélé des tensions entre les enseignants et le groupe d'élèves présenté précédemment, dues en partie à un usage excessif par les collégiens de l'argot ainsi que de la langue arabe et des comportements perturbateurs. D'après les enseignants, ceux qui n'intégraient pas les codes scolaires ne pouvaient entrer pleinement dans leur « métier » d'élève et s'« auto-excluaient ». Ces résultats concordaient avec plusieurs études portant sur la scolarité de la population immigrée scolarisée (Lahire, 1995 ; Vallet & Caille, 1996) de même que celles sur les facteurs concourant à l'entrée dans le processus de décrochage scolaire (Berstein, 1975 ; Millet & Thin, 2005). Alors que ma soutenance, qui marquait la fin de ce travail de recherche, s'achevait, je restais avec davantage de questions que de réponses : y a-t-il du décrochage scolaire au primaire ? Sous quelle(s) forme(s) se manifeste-t-il ? Qui est concerné ? Les élèves partageant les mêmes caractéristiques connaissent-ils des trajectoires scolaires identiques ? Quels éléments produisent des effets négatifs et/ou positifs sur leur scolarité ? Quel est le poids de l'origine ethnique ? À ce stade, je n'étais pas en mesure d'apporter des réponses à mes propres questions. Mettre un terme à ce travail me paraissait donc inconcevable. Je trouvais pertinent pour ne pas dire fondamental d'apporter ma contribution sur la scolarité des descendants d'immigrés et plus spécifiquement sur leur expérience scolaire. Si des difficultés étaient bien visibles dans leur cursus, je n'étais pas en mesure d'affirmer si elles étaient antérieures à leur entrée à l'école. Autrement dit, je ne détenais aucune information sur leur environnement familial et son éventuelle influence dans l'émergence de ces problèmes pas plus que je n'avais pu approfondir la question de l'origine ethnique comme « *cause de l'échec scolaire* » de ces élèves (Bonnéry, 2006, p.5). Les principales recherches s'étant intéressées à ce pan de la population visaient le secondaire et les

---

<sup>9</sup> Les sanctions regroupaient les retenues, les avertissements ainsi que les exclusions temporaires et permanentes.

associaient couramment à de multiples problèmes,<sup>10</sup> tous plus négatifs les uns par rapport aux autres, tout en soulignant dans le même temps le poids de certaines spécificités familiales dans cet échec : précarité professionnelle et sociale, statut socio-économique peu élevé, familles nombreuses, immigration, logements situés dans des quartiers défavorisés. Or, même si certaines observations ont été confirmées lors de ma recherche, j'ai tout de même remarqué que des collégiens interrogés partageant, *a priori* les mêmes caractéristiques que le groupe<sup>11</sup> présentant un risque accru de décrocher en raison de la présence de facteurs de risque dans leur scolarité, parvenaient en apparence à poursuivre une scolarité « classique », autrement dit sans grandes embûches.

## **2. Une recherche faisant écho à mon vécu personnel**

Faire le choix de travailler sur la scolarité des descendants d'immigrés nord-africains n'a pas été le fruit du hasard. Je suis moi-même née en France, de parents tunisiens. Tous deux ont reçu une instruction scolaire dans leur pays d'origine : mon père, qui venait d'un milieu assez aisé, a suivi une scolarité dans une école française jusqu'à l'obtention de ce que l'on nomme communément un baccalauréat. Quant à ma mère, elle a décroché un CAP couture dans un établissement bilingue arabe/français, et ce malgré un statut socio-économique très bas. Rappelons qu'en 1881, la Tunisie était sous le protectorat de la France, institué par le Traité de Bardo. La langue française était enseignée dans certaines écoles aux enfants tunisiens et étrangers. Au moment de la proclamation de l'indépendance de la Tunisie en 1956, seuls 29% des enfants tunisiens étaient scolarisés (contre 84% pour les enfants européens). Une refonte des programmes scolaires a eu lieu en 1959, avec l'objectif de scolariser un maximum d'enfants tunisiens. Le taux de scolarisation est alors passé de 33 % en 1958 à 65% en 1964. La scolarisation de la population féminine est cependant restée plus faible que celle des garçons<sup>12</sup> (Sraïeb, 1997). Malgré la reconfiguration du système éducatif tunisien, l'arrêt de la scolarité à la fin du primaire était courant. Les trajectoires scolaires de mes parents peuvent être considérées comme exceptionnelles au regard de ces éléments, notamment celles de ma mère, une femme venant d'un milieu pauvre, ayant étudié et obtenu un diplôme du secondaire. Ils sont arrivés en France à la fin des années 1970 et se sont installés dans un quartier de la banlieue

---

<sup>10</sup> Les élèves du secondaire étaient souvent reliés à des questions liées aux difficultés d'apprentissages, l'absentéisme, la violence, l'insécurité, les conduites « déviantes », la consommation de produits illicites ou encore les difficultés d'insertion professionnelle.

<sup>11</sup> Parmi les caractéristiques communes entre les deux groupes de collégiens, nous avons noté l'ascendance migratoire nord-africaine.

<sup>12</sup> En 1964, 86,82 % pour les garçons étaient scolarisés contre 44,39 % des filles.

lyonnaise. Si ma mère a fait le choix de ne pas travailler pour élever ses six enfants, mon père a quant à lui occupé un emploi dans une usine de chimie en tant qu'ouvrier non qualifié dans un premier temps, avant de reprendre ses études pour obtenir les diplômes nécessaires à la reconnaissance de sa qualification. Mes parents ont toujours considéré le fait d'aller à l'école comme important, sans doute parce qu'ils ont eu eux-mêmes cette opportunité.

De ma scolarité obligatoire, j'ai le souvenir d'avoir été bonne élève : j'étais souvent la première de ma classe, je participais régulièrement et à ma demande, j'étais inscrite à des activités extrascolaires. Leur maîtrise de la langue du pays d'accueil, et donc de celle dominante à l'école, a probablement été l'un des facteurs pour expliquer mon parcours scolaire. En effet, ma mère vérifiait mes devoirs et me venait en aide lorsque je rencontrais des difficultés. Mon père me questionnait au sujet de mes journées, contrôlait mes notes et me félicitait pour mes résultats scolaires. Ce que je retiens également de cette période, c'est que bien souvent les meilleurs élèves n'avaient pas d'ascendance migratoire. Leurs parents étaient nés en France et occupaient des emplois élevés<sup>13</sup>. Certes, nous vivions dans le même quartier, cependant, la plupart des familles immigrées résidaient en Habitations à Loyers Modérés (HLM) alors que les familles non immigrées étaient installées dans des pavillons. Du haut de mes dix ans, je n'arrivais pas à expliquer ces écarts de trajectoires scolaires et plus globalement de vie. Ce n'est que 15 ans plus tard, à mes 25 ans, que ces souvenirs ont refait surface. À cette époque, j'enseignais dans le préscolaire à Longueuil, près de Montréal au Canada. J'avais une classe de 24 enfants de 5-6 ans ayant des contextes de vie différents : il y avait principalement des Québécois<sup>14</sup> sans ascendance migratoire directe, des descendants d'immigrés voire des immigrés français, colombiens, nord-africains, mexicains ou encore haïtiens. Je me suis aperçue au fil des semaines que le niveau scolaire des élèves ayant un lien direct ou indirect avec la migration était similaire, voire meilleur que celui des enfants québécois. Durant l'année passée dans cette structure, j'ai tenté d'analyser les facteurs pouvant l'expliquer : l'origine migratoire des parents<sup>15</sup>, leur implication dans la scolarité de leurs enfants, leur statut socio-économique, les politiques éducatives du pays, les relations avec les adultes et les pairs ou encore les dispositifs mis en place dans les établissements scolaires<sup>16</sup>. Cette heureuse expérience a été l'élément

---

<sup>13</sup> Les professions relevaient du milieu médical, de l'enseignement ainsi que de la finance.

<sup>14</sup> Les familles avec lesquelles j'ai eu l'opportunité de discuter se définissaient comme québécoises et non canadiennes.

<sup>15</sup> Les familles immigrées françaises jouissaient d'une image positive au Québec.

<sup>16</sup> Chaque établissement scolaire devait suivre le programme imposé par le gouvernement mais disposait d'une certaine autonomie dans son application.

déclencheur de mon envie de réaliser une thèse sur l'expérience scolaire des descendants d'immigrés.

### **3. L'intérêt pour la scolarité des enfants d'immigrés**

Les premières études consacrées à la scolarité des enfants « d'immigrés » datent des années 1960 (Clerc et Girard, 1964 ; Descloîtres & Fayard, 1970 ; Lambiotte-Fekkar, 1966). L'échec de ce public est alors perçu comme « normal » au regard de leurs caractéristiques supposées fixes et antérieures aux interactions sociales et plus précisément à l'entrée dans l'école (Dhume, 2011). Le paradigme du « handicap socioculturel » va soutenir cette affirmation en postulant que les enfants des classes populaires manquent de moyens culturels, de conditions de vie acceptables qui leur permettraient de réussir à l'école, ce qui les « handicaperait » dans leur développement psychologique par des retards linguistiques et intellectuels (Sicot, 2005). Cette notion a été vivement critiquée par le Centre de Recherche de l'Éducation Spécialisée et de l'Adaptation Scolaire (CRESAS, 1978) qui, dans ses travaux, a mis en avant le rôle déterminant des facteurs socio-institutionnels dans le processus de l'échec scolaire, et non ceux relevant de l'individu. Les tests psychologiques tout comme la notion d'intelligence ont été également discutés, notamment en raison de leur poids dans l'évaluation des capacités d'un élève à poursuivre une scolarité « normale ». En effet, certains décalages ont subsisté entre le quotient intellectuel verbal et les performances, entre les bilans psychologiques et les résultats scolaires sans remise en question, alors même que des orientations ont été adoptées en considérant comme légitimes les résultats à ces tests. Cette vision négative sur la scolarité des enfants d'immigrés a évolué dans les années 1980. Dans leur étude devenue une « référence », Boulot et Boyzon-Fradet (1984) ont démontré qu'à classe sociale identique, les élèves étrangers et français présentaient des résultats scolaires comparables. Autrement dit, pour ces auteurs « *si les enfants étrangers sont en échec dans notre système scolaire, cela tient avant tout, non pas à leur qualité d'étrangers, mais à leur qualité de fils d'ouvriers* » (p.1911). Cette conclusion empirique a incité à « *changer d'approche* » vis-à-vis des enfants de migrants (Devaux, 1990 ; Manigand, 1993) d'autant plus qu'au même moment, l'extrême droite était en pleine ascension. C'est dans ce contexte que plusieurs études sur les « réussites paradoxales » (Zeroulou, 1985) ou encore les « *belles réussites* » (Lahire, 1995) des descendants d'immigrés en milieu scolaire ont émergé. Dès lors, la migration a été considérée non plus comme un « facteur de risque » pour les enfants de milieu populaire, mais comme « *une chance contre l'échec scolaire* » (Laurens, 1995). Les résultats de l'enquête de Vallet et Caille (1996), fondée sur des analyses statistiques multivariées, ont indiqué que si l'on s'en tenait aux écarts bruts entre « Français »

et « étrangers », ces derniers avaient dans tous les cas un parcours beaucoup moins favorable que les premiers, mais que si l'on se fiait aux écarts « toutes choses égales par ailleurs »<sup>17</sup>, ce constat s'inversait principalement dans le secondaire, puisque les élèves « étrangers » avaient une probabilité plus élevée d'être orientés vers la seconde générale ou technologique par rapport à leurs homologues sans ascendance migratoire. Précisons que l'une des limites des résultats de cette enquête a été la production d'une représentation homogénéisante de groupes (Appadurai, 2005) minoritaires et minorisés et de surcroît stigmatisés (Rea & Tripier, 2003), ce qui n'a pas permis de rendre compte des dynamiques qui se jouent au sein des communautés partageant une même culture (Lamont & Small, 2008). Si la réussite scolaire a fini par s'imposer comme l'une des possibilités parmi celles que peuvent connaître les descendants d'immigrés, cela a pu s'accompagner d'un sentiment d'injustice (Brinbaum & Kieffer, 2005 ; 2009) dû à un système perçu comme étant « sélectif » en raison d'une prescription plus importante d'orientations vers les filières technologiques et professionnelles que pour les « natifs »<sup>18</sup>, plus habituellement orientés vers la voie générale (Chazalette, 1977 ; Perrin, 2008). Ce phénomène qui touche à l'origine des élèves s'inscrit dans le cadre de référence de l'ethno-racisation. En effet, par leur seul statut ethnique ou racial, cette population peut connaître des traitements typiques institutionnalisés, en d'autres termes, de la discrimination.

#### **4. L'expérience scolaire des élèves : un champ d'études récent**

Longtemps négligée, la place de l'élève a considérablement changé ces dernières décennies (Cavet, 2009). Depuis la Loi d'orientation de 1989, il est au centre du système éducatif, avec une reconnaissance en tant que sujet capable d'agir sur sa propre scolarité et de répondre aux exigences que requiert le métier qu'il exerce en tant qu'élève (Perrenoud, 1994). La prise en compte de l'élève ne se limite pas à l'institution puisque la recherche s'est également emparée de ce sujet pour interroger son expérience scolaire (Dubet, 1991, 1994) c'est-à-dire « *la façon dont les élèves élaborent des stratégies, des relations, des significations* » (Courtinat-Camps & Prêteur, 2012, p.2). Alors que l'École est en crise (Dubet, 2002), qu'elle connaît des mutations profondes affectant son organisation (Charlot, 1987) remettant en question sa légitimité à transmettre le savoir, interroger l'expérience scolaire des élèves nous a paru fondamental.

---

<sup>17</sup> Cette expression est utilisée quand, dans un modèle théorique, l'influence de la variation d'une variable explicative sur une variable expliquée est examinée à l'exclusion de tout autre facteur.

<sup>18</sup> Dans notre recherche, un « natif » désigne un élève sans ascendance migratoire, c'est-à-dire un élève français, né en France de parents français.

Dans ce travail de recherche, nous nous sommes intéressées à l'expérience scolaire des descendants d'immigrés d'Afrique du Nord, autrement dit à « *la manière dont les acteurs individuels ou collectifs combinent les diverses logiques de l'action qui structurent le monde scolaire.* » (Dubet & Martuccelli, 1996, p.62). Il s'agissait d'étudier le rapport à la scolarité de chaque jeune en tant que personne faisant partie d'un collectif (Rochex, 1995). En considérant que leur parole traduit une forme d'expérience scolaire, il s'agit de voir dans quelle mesure celle-ci affecte leur scolarité, surtout quand celle-ci est confrontée au risque de décrochage scolaire (ou à son évitement), à l'ethno-racisation voire à la discrimination ethno-raciale dont on peut présumer que ce sont des expériences fréquentes, même si elles ne sont pas fatales. Nous avons pour cela pris en compte les éléments relatifs aux apprentissages (notes, contenus des matières), l'(in)assiduité scolaire (retards, absences) ainsi qu'aux interactions (enseignants, pairs, personnel non enseignant). Puisque nous nous situons dans le primaire et le secondaire<sup>19</sup>, nous n'avons pas abordé la question du diplôme<sup>20</sup>. En revanche, nous avons souhaité connaître le métier de leurs rêves, ce qui représentait à nos yeux un indicateur pour évaluer leur expérience scolaire. Conscientes que ces élèves sont avant tout des enfants et qu'à ce titre ils appartiennent à une famille possédant une histoire ethnique, culturelle et religieuse, nous avons voulu prendre en considération cet environnement pour étudier et mieux comprendre leur vécu à l'école.

Comme expliqué précédemment, l'expérience scolaire des descendants d'immigrés semble négative. Or d'après Janosz et *al.* (2000), la qualité de l'expérience scolaire est l'un des plus puissants prédicteurs du décrochage scolaire. La population étudiée dans cette recherche serait donc susceptible de décrocher. Pourtant, au sein même de cette communauté, certains élèves se démarquent en empruntant la voie de la réussite scolaire (Enquête Teo, 2010 ; Lahire, 1995 ; Zeroulou, 1988). Tous les élèves n'ont donc pas la même expérience scolaire, ce qui nous a amenées à formuler la question de départ suivante : « ***Quels sont les éléments qui expliquent la diversité des expériences scolaires chez les descendants d'immigrés maghrébins ?*** » Ce « paradoxe » a suscité de nombreuses questions : peut-on imputer ces situations « atypiques » à de faibles difficultés dans leurs apprentissages ? La cellule familiale influence-t-elle de façon positive ou négative leur cursus ? L'institution scolaire, par le biais de ces agents et/ou des politiques éducatives, accentue-t-elle ou au contraire contrecarre-t-elle les « carences »

---

<sup>19</sup> Pour le secondaire, nous n'avons retenu que le collège.

<sup>20</sup> Bien qu'il s'agisse d'une véritable norme et point de référence dans la société française, nous l'avons écarté car il n'en existe pas à la fin du primaire ce qui ne permet pas de comparaison avec le secondaire.

présentes dans le contexte scolaire de ces élèves ? Pour y répondre, nous avons étudié le processus de décrochage scolaire pour tenter de parvenir à l'identification des particularités de ces situations antinomiques. Bien que nous ayons fait appel à l'approche par facteurs de risque dont le vocabulaire relève de la méthodologie quantitative, nous avons mené une recherche s'inscrivant dans une démarche qualitative. Nous avons adopté une démarche compréhensive, c'est-à-dire que nous avons interrogé au moyen d'entretiens des collégiens et des écoliers de cycle 3 au sujet de leur vécu scolaire. L'analyse de leurs représentations nous a permis de saisir les éléments facilitateurs et/ou bloquants dans leur parcours scolaire dans les différents milieux qui constituent leur quotidien, à savoir l'école et la famille. Ce choix d'une approche écosystémique (Bronfenbrenner, 1979) a été capital pour écarter toute explication monocausale. En effet, les scolarités marquées par des ruptures scolaires sont la conséquence non pas d'un facteur de risque, mais de la conjoncture d'une multitude de facteurs qui, lorsqu'ils s'accumulent, peuvent porter atteinte aux apprentissages.

Puisque nous avons également pris le parti de travailler sur la question migratoire comme facteur pouvant engendrer des situations d'ethno-racisation et de discrimination ethno-raciale avec des effets délétères sur l'expérience scolaire des descendants d'immigrés nord-africains, nous avons adopté une démarche comparative, plébiscitée par les pères fondateurs de la sociologie, à l'instar de Durkheim (1897) qui affirmait, en introduction de son ouvrage sur le suicide, qu'« *on n'explique qu'en comparant* » (p.2). Par conséquent, nous avons fait appel à des élèves de la population majoritaire<sup>21</sup> qui, du fait que leurs familles, n'ont pas connu d'expérience migratoire, et qui nous ont permis de nous assurer que toute disparité éventuelle entre les différentes expériences scolaires n'était pas due à un élément autre que celui-ci. Notre démarche n'a pas consisté à établir une hiérarchie entre les élèves, ce qui aurait pu être perçu comme une contribution aux processus d'altérisation, mais seulement à compléter les connaissances existantes sur l'hétérogénéité de l'expérience scolaire des différentes populations côtoyant l'école. Généralement, les objets soumis à la comparaison par les chercheurs sont saisis dans une perspective internationale afin d'analyser un objet dans des contextes différents. Néanmoins, notre travail a été circonscrit à l'échelle nationale,<sup>22</sup> car les processus à l'œuvre que nous avons souhaité analyser dans notre recherche se jouaient dans ce cadre. Par ce biais, nous avons pu procéder à une double rupture sur les plans épistémologique

---

<sup>21</sup> Les élèves de la population majoritaire sont ceux n'ayant pas d'ascendance migratoire directe.

<sup>22</sup> Notre terrain de recherche est la France.



et ethnocentrique qui, bien qu'optionnelle pour la seconde, permet au chercheur de « s'extraire » de son univers en questionnant le champ du familial (Mendras, 1995 ; Vigour, De Verdalle, Vigour & Le Bianic, 2012). La comparaison s'est inscrite par ailleurs dans un double mouvement : dégager des régularités sociales tout en révélant la singularité des cas étudiés. Cela nous a apporté, de ce point de vue, une plus-value en comparaison à une analyse unitaire (Ragin, 1987).

## **5. Plan de la thèse**

Notre travail de recherche est composé de deux grandes parties. Plusieurs chapitres ont composé la structure de ce cadre scientifique.

La première est dédiée à la revue de littérature relative aux descendants d'immigrés maghrébins. Le premier chapitre est consacré au phénomène de décrochage scolaire, et débute par une synthèse des différentes façons dont les chercheurs l'appréhendent en France, en Europe et à l'étranger. Nous avons vu, tel que Blaya (2010) l'a mentionné, qu'il n'existe pas de définition consensuelle autour de ce concept, ce qui rend toute comparaison entre pays difficile, voire impossible. Nous avons présenté par la suite quelques modèles explicatifs du décrochage scolaire avec l'objectif de mieux comprendre son étiologie. Bien que la plupart des chercheurs aient porté leur attention sur l'enseignement secondaire et supérieur, leurs travaux ont permis une compréhension plus fine du décrochage scolaire, en abordant notamment la question des facteurs et de leur caractère cumulatif. Puis, nous avons étudié la question du décrochage scolaire dans l'enseignement primaire en montrant qu'il débutait pour certains élèves dès la maternelle, par des difficultés d'apprentissage et/ou des problèmes de comportements. Nous avons montré que ces élèves présentaient un risque de décrocher plus élevé que d'autres, ce qui nous a conduites à évoquer la question de l'approche par facteurs de risque et les intérêts qu'elle présente dans ce contexte. Nous avons notamment vu qu'il est nécessaire de réfuter les explications monocausales, puisque le décrochage scolaire se situe au carrefour des dimensions familiales, scolaires et personnelles.

Dans le second chapitre, nous avons défini différents concepts liés aux processus d'altérisation, d'essentialisation et de domination de certaines communautés dites minoritaires. Nous avons mobilisé les concepts de race et d'ethnie souvent confondus dans leur usage. Grâce à de nombreuses études, nous avons observé que la discrimination comme passage de l'acte de la racisation et/ou l'ethnisation était un processus qui relevait de la catégorisation, de la

stéréotypisation ainsi que du préjugé. Cette vaste recherche documentaire nous a permis de clarifier ces termes pour mener à bien la suite de notre travail.

Le troisième chapitre a permis de dresser le portrait des familles maghrébines ayant immigré en France par l'étude de l'étymologie du terme « maghrébin », qui selon les situations ne revêt pas la même signification. Puis, nous avons exposé les spécificités de cette population en prenant plus précisément pour critères d'analyse leur situation matrimoniale, la composition de leur famille, l'année et l'âge d'arrivée en France, leur niveau d'instruction et de qualification ainsi que leur situation socio-économique, ce qui nous a permis de recueillir les premiers éléments de compréhension pouvant sensiblement influencer sur l'expérience scolaire de leurs enfants. Nous avons montré que la prise en compte de la scolarité des enfants de migrants par la recherche avait évolué depuis les années 1960, tantôt abordée négativement, tantôt positivement. À cette suite, nous avons consacré quelques pages au rapport (in)existant entre les familles immigrées et l'institution scolaire, ce qui nous a permis d'observer des situations disparates. Pour terminer, nous avons vu, à l'aide de l'approche écosystémique, que les descendants d'immigrés d'Afrique du Nord présentaient dans leurs différents contextes de vie des éléments propices au décrochage scolaire.

Nous avons consacré le quatrième chapitre à la phase exploratoire de notre recherche, qui porte sur les descendants d'immigrés nord-africains du secondaire. Ce choix est justifié par le fait que les conséquences du décrochage scolaire et des discriminations sont les plus perceptibles à ce niveau d'études. En outre, nous avons souhaité confronter le cadre théorique de notre recherche au matériau recueilli, et nourrir notre réflexion qui porte sur l'enseignement primaire. Nous en avons présenté les résultats qui, dans leur globalité, indiquent que l'expérience scolaire de cette partie de la population scolarisée est « ordinaire », mais n'est pas pour autant homogène sur certains points tels que la dimension relationnelle avec les enseignants et les pairs, les difficultés d'apprentissage, l'implication parentale ou les expériences ethno-raciales.

Concernant le cinquième chapitre de ce travail, nous avons indiqué les approches qui nous ont inspirées pour construire notre recherche. Dans un second temps, nous avons expliqué de quelle manière nous avons fait évoluer notre question de départ en question de recherche sur la problématique de l'expérience scolaire des descendants d'immigrés nord-africains, et nous avons conclu par la formulation de notre question de recherche.

Nous avons consacré la deuxième partie de ce travail à l'expérience scolaire des descendants d'immigrés d'Afrique du Nord de cycle 3. Notre premier chapitre a explicité la démarche propre à notre phase confirmatoire : nous avons indiqué la façon dont nous avons constitué notre échantillon composant notre corpus de recherche, l'outil d'investigation choisi, la procédure de collecte des données ainsi que leur analyse. Une partie est consacrée aux principales difficultés rencontrées dans le cadre de cette recherche. Enfin, ce chapitre s'achève sur une partie dédiée à l'éthique et aux normes déontologiques appliquées à cette recherche.

Dans un second chapitre, nous avons comparé le milieu familial et scolaire des descendants d'immigrés maghrébins avec ceux des écoliers sans ascendance migratoire. Nous avons porté notre attention sur la taille de la fratrie, le niveau d'études et les PCS des parents immigrés et non immigrés ainsi que la langue parlée au sein du domicile. L'analyse de l'environnement scolaire s'est quant à elle portée sur les difficultés scolaires, le redoublement, les retards et l'absentéisme, mais aussi les actes éventuels d'altérisation, d'essentialisation et de domination qu'ont pu rencontrer les écoliers des deux groupes.

Le troisième et dernier chapitre de cette thèse nous a permis d'aborder les éléments qui semblent expliquer que l'expérience scolaire chez les descendants d'immigrés maghrébins de cycle 3 soit positive. Nous avons pu voir que leurs parents s'investissaient fortement dans leur scolarité par l'éducation de type démocratique adoptée, les conditions d'encadrement des devoirs ou encore leur présence à l'école. Puis, nous avons expliqué comment certains acteurs de la communauté éducative - les enseignants, les pairs et le personnel non enseignant – étaient de véritables ressources ayant une influence sur le vécu scolaire des écoliers de cycle 3 issus de l'immigration nord-africaine. Enfin, nous avons montré qu'une haute estime de soi, de même qu'un attachement fort à l'établissement scolaire, contribuent à rendre l'expérience scolaire positive et peuvent expliquer des aspirations professionnelles élevées.



**Première partie : Une population considérée « à  
risque » de décrochage scolaire, d'ethno-  
racisation et de discrimination ethno-raciale**



## **Chapitre 1 : Comprendre le décrochage scolaire ou comment tenter de saisir l'insaisissable**

Ce n'est que depuis les années 1990 que la question du décrochage scolaire est l'objet de débat public (Bonnéry, 2004). Au cours des décennies précédentes, le système scolaire n'était pas établi par « degrés », comme aujourd'hui, avec l'école élémentaire, le collège, le lycée ; il s'agissait d'un réseau d'établissements organisé par ordres avec l'école primaire qui représentait « l'école du peuple » et l'école secondaire, « l'école des privilégiés » (Christen & Fayolle, 2017 ; Lejeune, 2008 ; Lelièvre, 2011 ; Prost, 1968). À cette époque, lorsqu'un enfant issu d'une famille populaire cessait de façon précoce sa scolarité, cela apparaissait comme étant dans l'ordre des choses et causé par le système et/ou la famille<sup>23</sup>. En outre, les systèmes d'embauche autorisaient des carrières basées sur l'expérience : les jeunes qui sortaient de l'école sans diplôme avaient de ce fait la possibilité d'avoir un métier. La réforme du 11 juillet 1975<sup>24</sup> de René Haby a considérablement modifié ce paysage par un processus d'unification et de démocratisation du système scolaire. Afin que les mêmes chances soient données à tous, l'organisation verticale par ordres a été complètement transformée pour laisser place à une organisation horizontale avec la création du Collège unique. Les élèves de toutes origines sociales se sont ainsi retrouvés dans les mêmes classes. L'échec scolaire prédominait le débat public et éducatif, car les mutations engendrées par cette réforme avaient suscité de nouvelles préoccupations davantage centrées sur la justice sociale et l'égalité des chances. De plus, l'activité économique de la France était loin d'être florissante et le marché de l'emploi était en crise, ce qui entraînait une forte concurrence à l'embauche. Le diplôme constitua alors une norme à laquelle se jugea la réussite de l'élève et ainsi permit de différencier les candidats. La Loi d'Orientation du 10 juillet 1989<sup>25</sup> porta ce phénomène au premier plan à l'Article 3 qui spécifia que « *Tout élève qui, à l'issue de la scolarité obligatoire, n'a pas atteint un niveau de formation reconnu doit pouvoir poursuivre des études afin d'atteindre un tel niveau. L'État prévoira les moyens nécessaires, dans l'exercice de ses compétences, à la prolongation de scolarité qui en découlera.* » (p.8860). Bien qu'elle ait été instaurée depuis plus de 30 ans, cette

---

<sup>23</sup> Les études inachevées n'étaient pas perçues comme un échec, notamment pour les familles défavorisées car leurs enfants étaient destinés à travailler rapidement pour leur venir en aide financièrement

<sup>24</sup> Loi n°75-620 du 11 juillet 1975 relative à l'éducation « Loi Haby », consultable en ligne <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT00000334174>

<sup>25</sup> Loi n°89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation, consultable en ligne [https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=03651A34CCD2D457223B4B2FC79D82BE.tpdjo1ov\\_2?cidTexte=JORFTEXT00000509314&dateTexte=20000621](https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=03651A34CCD2D457223B4B2FC79D82BE.tpdjo1ov_2?cidTexte=JORFTEXT00000509314&dateTexte=20000621)

loi qui a largement modifié le fonctionnement du système éducatif français est encore en vigueur et fait figure de modèle pour bon nombre de lois votées de nos jours.

## 1. Le décrochage scolaire : un phénomène qui ne fait pas consensus

Le décrochage scolaire est un phénomène d'ampleur internationale qui se manifeste différemment au regard d'un contexte propre à chaque pays. Aussi, il nous a semblé indispensable de voir de quelle façon un certain nombre de pays le définissent, et selon quels critères.

### 1.1. La situation en Europe

Des raisons spécifiques à certains pays européens liées aux systèmes d'enseignement, aux politiques éducatives, à la culture et au niveau économique, expliquent les disparités observées au sein de l'Union Européenne (UE). Ainsi, au Luxembourg, la notion de décrocheur s'applique aux jeunes ayant quitté de manière définitive l'école sans diplôme, et étant sans occupation spécifique, ou ayant rejoint le marché de l'emploi, ou fréquentant une mesure d'insertion professionnelle. Elle inclut également les jeunes qui, après un premier décrochage, se sont réinscrits dans une école, puis ont décroché une deuxième fois pendant la même période d'observation, sans que quiconque ne dispose d'informations supplémentaires sur leur situation actuelle. En Belgique, d'après l'Article 3 Décret du 30 juin 1998<sup>26</sup>, le décrochage scolaire s'applique à « un élève soumis à l'obligation scolaire qui n'est inscrit dans aucun établissement et qui n'est pas instruit à domicile » ainsi qu'à « un élève soumis à l'obligation scolaire, inscrit dans un établissement, mais qui s'en est absenté si fréquemment sans motif valable qu'il compte plus de 20 demi-jours d'absence injustifiée » (p.2). Quant à l'expression démobilisation scolaire, elle est utilisée lorsque certains élèves subissent le décrochage, mais que d'autres sont dans une démarche volontaire et active de décrochage, notamment parce qu'ils ne trouvent pas de sens à ce que l'école leur proposait. Le décrochage scolaire peut aussi être désigné par les jeunes comme un choix rationnel en termes de « coût-risque-bénéfice » (Blaya, 2010, p.26). Canivet, Cuhe, Jans, Lecocq et Lombart (2007) font mention de deux niveaux de décrochage scolaire en Belgique : celui qui résulte de la « détérioration du lien entre le jeune, l'école et la société » (Favresse & Piette, 2004, p.88), et celui qui désigne un processus progressif de

---

<sup>26</sup> Décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en œuvre de discriminations positives, consultable en ligne [https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/22209\\_002.pdf](https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/22209_002.pdf)



désintérêt pour l'école. Il est la conséquence d'une accumulation de facteurs internes et externes au système scolaire (Leclercq & Lambillotte, 1997). Dans ce pays, « *le décrochage est avant tout considéré comme une problématique affectant les adolescents, plus vulnérables* » (Blaya, 2010, p.24), et résultant d'un dysfonctionnement dans la triade jeune, école et société (Gilles, Plunus, Polson & Gilles, 2008). En Angleterre, une distinction est faite entre les « *dropouts* » : ceux qui quittent volontairement leurs études, et les « *excluded* » : ceux qui sont exclus par l'institution. L'expression « *early school leaving* » est également souvent utilisée par les Britanniques pour désigner les « sorties précoces » du système scolaire. Osler, Street, Lall et Vincent (2002) préfèrent parler d'« autoexclusion » en référence à l'absentéisme, et d'« exclusion interne » lorsque l'enfant est retiré de la classe, mais reste dans les locaux de l'école, dans un centre intra-scolaire. En Espagne, « *le phénomène du décrochage scolaire est encore largement étudié par le prisme de l'échec scolaire uniquement* » (Blaya, 2010, p.29), ce qui renvoie l'image négative d'un élève n'ayant pas fourni assez d'effort à titre personnel et scolaire. Cette situation est symptomatique, puisque jusqu'alors la société espagnole considérait que si un jeune n'étudiait pas, il travaillait. Un phénomène qui prend de l'ampleur au fil des années, car d'après l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE, 2013), 27% des jeunes seraient dans cette situation : « *les individus moins qualifiés sont particulièrement exposés au risque de marginalisation économique, car ils sont plus susceptibles d'être inactifs et ont moins de chances de trouver un emploi, même s'ils en cherchent un activement.* » (OCDE, 2009, p.131). Cette position est également partagée par Blaya (2012), pour qui « *la plupart des jeunes quittant le système éducatif de façon prématurée et sans diplôme ou qualification n'ont pas les compétences pour intégrer le marché du travail et se retrouvent en situation de non-emploi ou de précarité.* » (p.74). Dans les pays où la scolarité obligatoire est la plus longue, davantage de jeunes terminent le 2<sup>nd</sup> cycle de l'enseignement secondaire. De même, les systèmes éducatifs plus souples et moins sélectifs de certains pays scandinaves expliquent les taux de réussite scolaire élevés. Il en est de même de la formation en alternance en Autriche et en Allemagne, qui permet aux élèves les moins performants d'obtenir une qualification professionnelle. Les jeunes scolarisés en milieu rural, indispensables à l'exploitation familiale, sont susceptibles de quitter l'école lorsque la conjoncture économique est mauvaise (Commission Européenne, 2000) : c'est l'une des raisons qui expliquent le taux d'abandon de 43 % au Portugal. Dans l'un des rapports publiés par

Eurydice<sup>27</sup> (2014), l'expression employée est « Abandon Précoce de l'Éducation et de la Formation », pour désigner « *tous les jeunes qui cessent de fréquenter un établissement d'enseignement ou de formation, quel qu'il soit, avant d'avoir achevé le niveau secondaire supérieur (CITE 3)* » (p.4). La politique de lutte contre le décrochage scolaire s'inscrit dans le contexte européen à travers la Stratégie Europe 2020<sup>28</sup>. L'un des objectifs est d'abaisser le taux de jeunes de 18-24 ans<sup>29</sup> hors de tout système de formation et sans diplôme sous la barre des 10% d'ici 2020. En 2017, ce taux était de 8,9% pour la France et 10,6% pour l'UE (Eurostat, 2018)<sup>30</sup>.

## 1.2. La situation dans le reste du monde

Avant de faire son apparition dans les études françaises dans les années 1990, le décrochage scolaire est un concept emprunté au Québec. Il est la traduction littérale de l'anglais « *school dropout* », utilisé auparavant dans les études sur l'abandon des études dans le secondaire aux États-Unis, où la question du décrochage scolaire est ancienne. Dorn (1996), dans son histoire critique de l'usage du terme, en fait remonter les premières occurrences à la fin du 19<sup>ème</sup> siècle. Les premiers usages dans un cadre scolaire font explicitement référence à la polysémie du mot « *drop out* ». En anglais comme en français, « décrocher » peut avoir un sens militaire : l'abandon du combat, le repli face à la pression de l'ennemi. C'est cette comparaison guerrière qui est utilisée par certains auteurs dès la fin du 19<sup>ème</sup> siècle aux États-Unis pour caractériser l'abandon d'études<sup>31</sup>. Ce sens militaire disparaît au fur et à mesure de l'extension scolaire de l'usage du mot<sup>32</sup>. C'est toutefois à partir des années 1960 que la notion va se diffuser largement et devenir un enjeu central des politiques éducatives (Dorn, 1996) : sont en situation de décrochage les jeunes qui n'ont pas fini leurs études secondaires. Jusqu'à la fin des années

---

<sup>27</sup> Eurydice est un réseau européen sur les systèmes éducatifs, piloté par l'Agence exécutive Éducation, Audiovisuel et Culture de la Commission européenne. Il associe 38 pays qui participent au programme de l'UE dans le domaine de l'éducation et de la formation tout au long de la vie.

<sup>28</sup> Europe 2020 est la stratégie de croissance sur dix ans de l'Union européenne. L'enjeu : stimuler une croissance intelligente, durable et inclusive et permettre aux États membres d'assurer des niveaux élevés d'emploi, de productivité et de cohésion sociale. Cette stratégie repose sur cinq objectifs à atteindre d'ici 2020 en matière d'emploi, de recherche, d'éducation, de réduction de la pauvreté, d'énergie et de climat.

<sup>29</sup> Ces jeunes sont désignés par l'acronyme NEET (*Not in Employment, Education or Training*). Il s'agit de l'indicateur officiel de la Commission Européenne.

<sup>30</sup> Eurostat, communiqué de presse du 25 avril 2018 : « Indicateurs Europe 2020 sur l'éducation en 2017 », consultable en ligne <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/8829978/3-25042018-AP-FR.pdf/6a415917-0ef9-4f3d-b5c7-791c68d7b0dc>

<sup>31</sup> Selon Dorn (1996), cette métaphore traduirait la volonté de construire un système scolaire secondaire encore naissant en s'appuyant sur les normes institutionnelles alors dominantes de la société américaine, celles de l'armée.

<sup>32</sup> Les puissantes associations professionnelles d'enseignants américaines jouent un rôle important dans ce développement, en particulier la « *National Education Association* » car elles peuvent revendiquer une expertise spécifique qui place la communauté enseignante au rang de véritable profession au sens anglo-saxon du terme.

1980, il était d'usage de décrire le « décrocheur » comme celui qui met fin volontairement ou involontairement, temporairement ou définitivement à son programme d'études, et qui s'est clairement retiré du système scolaire avant l'obtention de son diplôme (Audet & Larkin, 1990 ; Erpicum & Murray, 1975 ; Morrow, 1986 ; Roy, 1992). À la suite de nombreuses critiques, notamment celle de Roy (1992) pour qui elle était davantage marquée et inspirée par « *la manifestation d'indices concrets de mésadaptation sociale* » (p.12), cette définition fut remaniée pour parvenir à celle qui prévaut depuis 1991 : « *L'élève est inscrit au secteur des jeunes au début de l'année scolaire, ne l'est plus l'année suivante, n'est pas titulaire d'un diplôme d'études secondaires et réside toujours au Québec l'année suivante. Les départs liés à des phénomènes extrascolaires (mortalité et départ du Québec) ne sont pas inclus au nombre d'abandons* » (Ministère de l'Éducation du Québec, MEQ, 1991, cité par Janosz & Leblanc, 1996, p.79). Selon le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2005), pour pouvoir parler de décrochage scolaire, l'élève doit être sorti du système scolaire depuis cinq ans. Potvin et Pinard (2012) précisent qu'il « *importe ici de différencier le décrochage de l'abandon scolaire, lequel réfère à une interruption définitive de la fréquentation scolaire* » (p.129). Nous en déduisons donc que le décrochage scolaire est un arrêt temporaire de la scolarité. Pour Blaya (2010), le terme « abandon » n'est pas acceptable, dans la mesure où seule la décision de l'élève est prise en compte alors même qu'il existe de multiples raisons pouvant l'expliquer. Les Québécois utilisent par ailleurs les notions de désengagement et de désaffiliation pour les élèves qui sont dans une attitude passive, qui refusent tout effort. Selon Janosz, Leblanc et Boulerice (1998) : « *Un décrocheur est défini comme tel s'il a quitté l'école sans avoir obtenu de diplôme de niveau secondaire, soit au secteur des jeunes, soit au secteur des adultes et sans non plus y être retourné pour en compléter les exigences avant l'âge de 22 ans* » (p.91). D'autres chercheurs préfèrent parler des élèves à risque de décrochage (Blaya & Fortin, 2011 ; Fortin, Royer, Marcotte, Potvin & Yergeau, 2004). Ceux-ci sont des jeunes qui fréquentent l'école, mais qui ont une probabilité très élevée d'abandonner le système éducatif prématurément et/ou sans diplôme. Du côté de l'Australie, le décrochage scolaire fait globalement référence à l'étudiant qui quitte le système scolaire avant d'être diplômé. Fall et Roberts (2012) expliquent que les raisons de ces abandons varient, mais incluent communément : la nécessité de travailler, les problèmes familiaux, la dépression et autres maladies mentales, la grossesse adolescente, la toxicomanie et dans quelques cas, l'ennui à l'école. Cette pluralité de manifestations de l'abandon scolaire est également présente dans les travaux de Grayson (2003), qui a identifié qu'elle concernait tout étudiant ayant quitté l'établissement en le signalant ou non au préalable ou l'ayant quitté sous contrainte ou n'étant pas réinscrit l'année

suivante. De leur côté, les Brésiliens utilisent les termes de *desercion* (désertion) ou *evasão* (évasion) renvoyant la responsabilité aux élèves. Enfin, au Liban, sont considérés comme décrocheurs tous ceux qui quittent l'école avant l'âge de la scolarité obligatoire, soit 15 ans, avant le brevet des collèges (Antoune & Abou Rjeili 1975).

### 1.3. La situation en France

Blaya (2010) considère le décrochage scolaire comme un processus d'interaction entre l'élève et son environnement scolaire et social se construisant dans « *une longue durée qui, de manière générale, s'étend de la petite enfance à l'entrée dans l'âge adulte* » (p. 26). Il s'agit d'un processus « *plus ou moins long qui n'est pas nécessairement marqué par une information explicite, entérinant la sortie de l'institution* » (Guigue, 1998, p.29) ou l'absence d'obtention d'un diplôme de niveau III<sup>33</sup>. Ce concept, employé aujourd'hui au sens d'une « perte » de la scolarisation, est à mettre en lien avec celui donné par Proteau (2003) qui le définit comme « *une situation en creux, une errance, une disparition* » (p.103) : le fait de ne pas être ou de ne plus être scolarisé. Il fait ainsi référence aux situations repérées comme telles par l'institution (Geay & Meunier, 2003), et qui permettent à celle-ci de définir une population cible. Pour Bernard et Michaut (2009) « *Il s'agit plus précisément des situations d'interruptions précoces de la scolarité au-delà de 16 ans, c'est-à-dire d'interruptions d'un cycle d'études avant son terme* » (p.128). Cette notion a d'abord été utilisée pour désigner les lycéens qui quittaient petit à petit le système scolaire (Bloch & Gerde, 1998), avant d'être étendue aux collégiens et aux élèves de l'école élémentaire. Langoüet (2003) parle pour sa part, des « *sortants sans qualification* » et regroupe sous cette appellation « *tous les jeunes qui interrompent pour la première fois une formation initiale dans un établissement d'enseignement secondaire, d'enseignement supérieur ou un centre de formation d'apprentis* » (p.34). Enfin, pour Bernard (2011), la conceptualisation du décrochage se distingue de celle de déscolarisation. Dans le premier cas, c'est la norme sociale qui fait référence, c'est-à-dire la scolarité inachevée alors que dans le second cas, il s'agit d'un manquement à la norme de droit, autrement dit, l'obligation scolaire. Côté institutionnel, c'est le terme de déscolarisation qui a d'abord été choisi par le Ministère de l'Éducation Nationale (MEN) pour évoquer l'arrêt des études. C'est d'ailleurs, cette question qui a été étudiée dans le programme interministériel mis en œuvre en

---

<sup>33</sup> Un diplôme de niveau III correspond à un Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP) ou un Brevet d'Études Professionnelles (BEP).

2000 dont la synthèse des travaux a été publiée en 2003<sup>34</sup>. Cette étude pluridisciplinaire à grande échelle s'est intéressée au processus de déscolarisation de manière globale laissant apparaître en premier lieu la complexité des phénomènes et la nécessité de clarifier les concepts. C'est en 2006 que le terme de décrochage scolaire est officiellement adopté pour désigner le processus conduisant un jeune relevant de la formation initiale à se détacher puis à quitter ce système sans avoir obtenu de diplôme. Il est observable, quel que soit le système de formation initiale : une formation relevant du MEN ou du Ministère de l'Agriculture ou un jeune sous statut d'apprentissage. Il est la conséquence d'un désintérêt progressif de l'élève pour l'école, fruit d'une accumulation de facteurs qui tiennent à la fois au parcours personnel du jeune et à la façon dont fonctionne le système éducatif. Blaya (2010) souligne que cette définition du MEN implique « *la notion de non-persévérance de la part de ceux qui auront échoué à leur diplôme.* » (p.8-9). Le Décret n°2019-14 du 8 janvier 2019<sup>35</sup> fixe le niveau de qualification minimum que tout élève ou apprenti doit atteindre : soit le baccalauréat général, soit un diplôme à finalité professionnelle enregistré au répertoire national des certifications professionnelles et classé au niveau III ou IV<sup>36</sup>. D'après l'Article L.313-7 du Code de l'éducation, sont considérés comme décrocheurs « *les jeunes qui ont décroché du système de formation initiale, en cours ou en fin d'année scolaire, sans avoir acquis un niveau de diplôme minimal* »<sup>37</sup>. Il fixe l'obligation de « *leur proposer, sans délai et dans un cadre coordonné, des solutions de formation ou d'insertion leur permettant de préparer leur entrée dans la vie active* »<sup>38</sup>.

Le décrochage scolaire ne peut être pensé en dehors des perceptions, des attitudes, des comportements qu'ont les acteurs sociaux en situation (Bernard, 2011). Selon Tanon (2000), il s'agit d'un processus dynamique de désengagement, de désaffiliation comportant plusieurs phases, d'un désinvestissement des tâches scolaires jusqu'à un abandon des études. Guigue

---

<sup>34</sup> Cette préoccupation qui à l'époque concernait la déscolarisation a débouché en 1999 sur un appel d'offres de recherches. Le Ministère de l'Éducation Nationale, le Ministère de la Justice, le Fonds d'Action Sociale pour l'Intégration et la Lutte contre les Discriminations, et la Délégation Interministérielle à la Ville se sont réunis pour lancer l'appel d'offres, préciser son cahier des charges, financer les recherches, constituer les instances techniques et scientifiques de suivi. Le but visé par les commanditaires à travers ces recherches était double : d'un côté, tenter de saisir l'ampleur et les variations du phénomène de "déscolarisation" ; d'un autre côté, repérer les processus de déscolarisation ; il n'entrait pas dans le champ des recherches de s'intéresser aux dispositifs mis en place pour "raccrocher" les élèves.

<sup>35</sup> Décret n° 2019-14 du 8 janvier 2019 relatif au cadre national des certifications professionnelles, consultable en ligne <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000037964754/>

<sup>36</sup> Un diplôme de niveau IV correspond à un baccalauréat.

<sup>37</sup> Article L.313-7 du Code de l'éducation, consultable en ligne [https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article\\_lc/LEGIARTI000037386709/](https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000037386709/)

<sup>38</sup> Op. cité.

(1998) insiste sur la notion de « *démobilisation de l'élève décrocheur, c'est-à-dire un renoncement aux efforts qu'exigent les apprentissages scolaires ou le passage d'un examen avec des espoirs raisonnables de réussite* » (p.29). Millet et Thin (2005) utilisent l'expression « ruptures scolaires », car elle présente l'avantage de ne pas réduire la définition du phénomène au seul manquement à l'obligation scolaire. Blaya et Hayden (2003) le définissent comme un « *processus de désadhésion au système ou un accrochage manqué qui conduiront à plus ou moins long terme à une désaffection, un décrochage* » (p.6) en soulignant toutefois une différence entre ceux qui ont décidé d'abandonner le système scolaire et qui l'ont fait avec un projet professionnel, un projet de vie, et ceux qui sont partis par dépit, qui n'ont pas pu donner de sens à leur scolarité. Bourdieu et Champagne (1992) utilisent l'expression « les exclus de l'intérieur » pour désigner ceux que : « *L'école exclut comme toujours, mais elle exclut désormais de manière continue, à tous les niveaux du cursus [...] et elle garde en son sein ceux qu'elle exclut, se contentant de les reléguer dans des filières plus ou moins dévalorisées* » (p.73). Les auteurs dénoncent un système d'enseignement français largement ouvert à tous et pourtant strictement réservé à quelques-uns, et qui réussit le tour de force de réunir les apparences de la « démocratisation » et la réalité de la reproduction, et qui s'accomplit à un degré supérieur de dissimulation, donc avec un effet accru de légitimation sociale.

Il ressort de ces recherches qu'il n'existe pas de consensus franc autour de la définition du décrochage scolaire. La littérature n'en présente pas une approche unique, et ce en raison d'une variation des critères utilisés par les auteurs et les institutions qui permettent son identification. Le premier critère correspond à la durée de la non-fréquentation scolaire. En effet, au-delà d'un certain nombre de (demi)-journées d'absence, un élève est considéré comme étant en situation de décrochage alors qu'il continue d'aller en cours et poursuit sa scolarité. De même que l'âge de l'élève pose problème : la loi impose que celui ayant quitté l'école soit suivi et se voit proposer une formation. Mais elle stipule également que l'instruction n'est plus obligatoire après 16 ans. Comment se positionner face à une telle contradiction ? De plus, le décrochage scolaire étant un phénomène international, chaque pays a une vision et des expérimentations qui lui sont propres. Ainsi, les concepts de décrochage, déscolarisation, abandon, démobilisation ou encore d'échec scolaire se télescopent, « *rendant la comparaison internationale difficile* » (Blaya, 2010, p.31). Dans certains cas, l'approche du décrochage scolaire adoptée tend à stigmatiser les jeunes engagés dans ce processus. Leur situation peut être « pathologisée » et ils sont définis par leurs manques et leurs défaillances (Hayden & Blaya, 2008). L'adoption d'un même terme pour désigner diverses situations ne paraît pas souhaitable.

Nous retiendrons néanmoins que cette diversité considérable de définitions sur ce phénomène montre sa complexité et en favorise une représentation plus riche. Dans cette recherche, nous nous sommes intéressées plus particulièrement aux écoliers de cycle 3 ayant une ascendance maghrébine à risque de décrochage scolaire. Au regard de leur âge, notre attention s'est portée non pas sur l'arrêt de leur scolarité, puisque l'instruction en France est obligatoire jusqu'à 16 ans mais aux facteurs visibles comme invisibles pouvant ouvrir la voie à ce processus.

## **2. Les modèles explicatifs du décrochage scolaire**

Le décrochage scolaire est un concept qui est abondamment étudié dans la littérature et qui s'est considérablement développé en France depuis les années 1990. Cet engouement a donné lieu à la création de plusieurs modèles théoriques tentant de mieux comprendre l'étiologie de ce phénomène.

### **2.1. Le modèle de Tinto**

Le modèle de Tinto (1975), dont les travaux portent sur le décrochage au secondaire au Québec, apparaît comme un des plus cités dans les études sur l'abandon des études (Grayson, 2003). Ce modèle, qui s'appuie sur une référence conceptuelle du décrochage scolaire s'intéressant aux interactions des jeunes avec leur environnement scolaire à travers l'étude des profils et des attitudes des élèves, postule que plusieurs facteurs ont une incidence sur le comportement de l'étudiant. Ces facteurs entrent en interaction et influencent sa décision quant à la poursuite ou à l'arrêt de ses études post-secondaires. Ainsi, le modèle examine les abandons des études sous l'angle de l'intégration de l'étudiant à son institution et de son engagement dans sa communauté universitaire. Selon Tinto, les étudiants arrivent à l'université avec certaines caractéristiques de pré-admission - telles que le contexte familial, les caractéristiques personnelles et les expériences scolaires antérieures - reliées à leurs buts initiaux, c'est-à-dire leurs objectifs particuliers lors de leur engagement dans un projet de formation. Les raisons qui les conduisent à décrocher (ou non) sont liées à leur degré d'intégration sociale ou scolaire. La décision de décrocher évolue de même que l'intégration des élèves sur le plan scolaire<sup>39</sup> ou social<sup>40</sup> interagit avec leur engagement. La décision de mettre fin (ou non) à leur scolarité serait donc directement

---

<sup>39</sup> L'intégration scolaire se traduit par la performance académique de l'étudiant, son niveau de développement intellectuel et la perception qu'il a de vivre une expérience positive sur le plan du développement intellectuel.

<sup>40</sup> L'intégration sociale se traduit par l'implication de l'étudiant dans des activités « extracurriculaires », par la présence de relations positives avec les autres étudiants et par les interactions avec les membres de la faculté pouvant avoir une influence sur les objectifs professionnels et le développement personnel.

influencée par leur engagement à ce même moment. Bien qu'étant le plus utilisé pour traiter de la diminution des effectifs, le modèle de Tinto (1975) a fait l'objet de critiques au sujet de l'absence de la variable « engagement avec l'extérieur » (Houle, 2004), mais aussi de définitions opérationnelles des variables et l'incohérence entre la schématisation du modèle et sa description théorique (Liu, 2002), ce qui en 1993 a conduit Tinto à modifier son modèle initial par l'ajout des intentions<sup>41</sup> de l'étudiant à son engagement personnel et l'engagement externe à l'engagement envers l'institution<sup>42</sup> (DeRemer, 2002).

## **2.2. Le modèle de Bean et Metzner**

Bien que reprenant certains aspects du modèle de Tinto (1975), celui que proposent Bean et Metzner (1985) met davantage l'accent sur l'influence de facteurs externes relatifs aux parents, aux amis et aux ressources financières de l'étudiant (Sauvé & Viau, 2003) pour tenter d'expliquer le phénomène du décrochage scolaire, plus exactement chez les étudiants « non traditionnels ». Cette frange de la population se caractérise par les critères suivants : elle est âgée de 24 ans et plus, ne réside pas sur le campus ou a le statut d'étudiant à temps partiel (Houle, 2004). Selon Bean et Metzner (1985), les étudiants relevant de cette catégorie auraient moins d'interaction avec les membres du milieu universitaire - pairs y compris - ce qui aurait pour effet de compliquer leur intégration académique et sociale. Cependant, les facteurs externes au contexte académique pourraient influencer les étudiants « non traditionnels » dans leur choix de poursuivre ou mettre un terme à leur scolarité. Ainsi, les caractéristiques des étudiants, l'encouragement de leurs parents et leur approbation de l'institution universitaire, la qualité des interactions avec leurs amis, leur situation financière, la possibilité de changer de programme ou d'institution seraient les variables externes ayant la capacité d'influencer les facteurs internes, qui à leur tour auront un impact sur l'intention qu'a l'étudiant de poursuivre ses études (Sauvé & Viau, 2003). Une redéfinition de la catégorie « étudiants non traditionnels » se pose dans la mesure où selon les contextes de chaque pays, la vie sur le campus est peu répandue voire totalement inexistante, ce qui peut entraîner un biais dans le comptage des étudiants relevant de ce groupe.

---

<sup>41</sup> Les intentions correspondent à l'importance accordée à l'obtention du diplôme et la conviction de l'étudiant d'avoir fait le bon choix d'institution et de carrière.

<sup>42</sup> L'engagement dans l'institution se caractérise par la conviction que l'étudiant a fait le bon choix d'établissement universitaire.



### **2.3. Le modèle de Finn**

Vingt-cinq ans plus tard, Finn (1989) propose à son tour deux modèles explicatifs du décrochage scolaire en s'appuyant sur la théorie du contrôle social. Pour en arriver à ces modélisations, ce chercheur a mené une étude longitudinale auprès de 123 enfants âgés de 3-4 ans jusqu'à 19 ans et qui présentaient des risques de décrochage scolaire. S'inspirant des travaux de Berrueta-Clement, Schweinhart, Barnett, Epstein et Weikart (1984), il a orienté ces enfants vers un programme scolaire les amenant à s'identifier à l'école en y participant. Le premier modèle qu'il a développé et qui porte le nom de modèle « participation-identification » repose sur l'idée que l'adaptation scolaire normative des élèves s'appuie sur l'attachement, l'engagement, l'implication et les croyances envers l'école. Il postule ainsi que tant que l'élève donne du sens à l'école, il sera en mesure de maintenir un niveau de motivation suffisant lui permettant de réussir sur le plan académique en développant un sentiment d'identification, d'appartenance et de valorisation envers l'école. À l'inverse, un élève qui ne participerait pas aux activités scolaires serait plus susceptible de se désengager de l'école au fil de sa scolarité. Finn (1989) mentionne que plusieurs enfants commencent l'école déjà prêts à participer aux activités scolaires parce qu'ils ont reçu des encouragements de la part de leurs parents avant leur entrée à l'école. Il ajoute que cette participation et cette identification à l'école sont présentes chez les enfants qui sont issus de famille où la communication et l'école sont valorisées. Le lien entre famille et performances scolaires a fait l'objet d'une étude menée par Bourdieu et Passeron (1970) qui ont montré que les valeurs et la culture des familles notamment celles issues de la classe moyenne étaient semblables à celles de l'école, ce qui permettait à leurs enfants de tirer un meilleur profit du système scolaire. Ainsi, l'intérêt des parents pour l'éducation, le soutien et l'encouragement de leurs enfants seraient positivement liés à la performance scolaire de leurs enfants (Okano, 1993). D'autres chercheurs (Ekstrom, Goertz, Pollack & Rock, 1986 ; Karabel, 1972 ; Pincus, 1980 ; Liaka & Reed, 1985 ; Steinberg, Blinde & Chan, 1984) sont d'avis que les décrocheurs auraient reçu moins de soutien éducatif de la part de leurs parents que les élèves qui ne décrocheraient pas. Le décrochage scolaire ne serait donc pas lié à l'individu, mais ferait davantage partie d'un processus social. Finn (1989) en est également arrivé à la conclusion que les enfants qui ne reçoivent pas les encouragements nécessaires de leurs parents arrivent alors à l'école plus prédisposés à ne pas y participer et à ne pas s'y identifier, et peuvent alors développer des problèmes de comportement (perturbations en classe, absentéisme) susceptibles de les mener à abandonner l'école. Le deuxième modèle de Finn postule que le décrochage scolaire trouverait son fondement dans ces difficultés scolaires

et ces problèmes de comportement à l'école. Ce modèle, nommé « frustration-estime de soi », expliquerait des résultats scolaires insuffisants dans le développement d'une estime de soi négative. Dans ce modèle, les comportements déviants soutiendraient la baisse d'estime de soi des élèves, associée à l'échec scolaire, et aboutiraient soit à un abandon scolaire volontaire des élèves, soit à leur rejet par l'école.

#### **2.4. Le modèle de Wehlage, Rutter, Smith, Lesko et Fernandez**

Un quatrième modèle explicatif du décrochage scolaire a été proposé par Wehlage Rutter, Smith, Lesko, et Fernandez (1989), pour qui l'école occupe une place prépondérante dans le processus du décrochage scolaire. Bien que l'élève puisse présenter au départ certains risques, c'est principalement la capacité de l'école à s'ajuster et à favoriser son implication et son affiliation qui prédit ou non le décrochage. Dans ce modèle fortement inspiré de celui de Tinto (1975), Wehlage et *al.* (1989) reconnaissent d'abord que l'expérience scolaire de l'élève est conditionnée par son environnement social et culturel, et par ses habiletés et ses problèmes personnels. Fort de ce bagage, l'élève développera un sentiment d'appartenance à la communauté scolaire et d'engagement éducationnel qui seraient directement reliés à la réussite et au bon développement social et personnel de l'élève. Les liens entre les caractéristiques individuelles et socioculturelles (et familiales) et le développement de l'engagement scolaire et du sentiment d'appartenance seraient cependant fortement influencés par la qualité des pratiques éducatives de l'école. Les auteurs soutiennent que l'engagement éducationnel varierait selon la qualité des pratiques pédagogiques et la capacité de l'école à démontrer la valeur de la scolarisation aux élèves. Le sentiment d'appartenance serait stimulé par la multiplication des occasions de participation sociale et scolaire et la qualité des mesures de soutien (scolaire et social).

#### **2.5. Le modèle de Rumberger et Larson**

Rumberger et Larson (1998) se sont intéressés aux effets de la mobilité étudiante sur les trajectoires des élèves. En prenant appui sur les recherches théoriques et empiriques existantes, ces chercheurs ont étudié les interactions entre l'élève, sa famille, la communauté et l'école dont les caractéristiques influeraient directement sur le passé des élèves, leur engagement ainsi que leurs performances. Concernant l'engagement envers les études, variable présente dans le modèle de Tinto (1975), deux plans se distinguent : social et académique. L'engagement social est défini par des comportements en rapport avec la présence en classe, le respect des règles

scolaires et la participation active dans les activités scolaires alors que l'engagement académique comprend les attitudes des élèves envers l'école et les efforts qu'ils sont prêts à fournir pour réussir. Ces deux dimensions de l'engagement scolaire sont essentielles pour comprendre le processus qui sous-tend l'augmentation du risque de décrochage, ainsi que les causes et conséquences qui lui sont liées. En effet, l'engagement scolaire de l'élève produirait directement des effets sur ses performances scolaires, évaluées en fonction de deux critères : la réussite scolaire, mesurable à partir des résultats aux examens, et la stabilité scolaire, qui fait référence à la mobilité étudiante et le décrochage scolaire. Pour Rumberger et Larson (1998), le changement d'école serait un aspect de la stabilité de l'éducation qui aurait des conséquences à la fois sur le rendement scolaire et le niveau de scolarité des élèves. Ainsi, les élèves n'ayant pas connu de changement d'école poursuivraient leur scolarité jusqu'à la fin du secondaire. Cependant, les auteurs reconnaissent des bénéfices dans une seule situation : « *Certains changements scolaires peuvent être bénéfiques si, par exemple, les élèves passent d'une école pauvre à une meilleure* »<sup>43</sup> (p.11). Tout autre cas serait *a priori* nuisible à leur rendement.

## **2.6. Le modèle de Fortin, Marcotte, Diallo, Royer et Potvin**

A partir de l'analyse de données issues d'une étude longitudinale portant sur des élèves du secondaire (suivi de 12 ans jusqu'à 19 ans), Fortin, Marcotte, Diallo, Royer et Potvin (2012) ont développé un modèle explicatif du décrochage scolaire permettant de mieux comprendre les caractéristiques et les processus en place au début du cheminement à l'école secondaire. Ainsi, ils ont démontré la contribution de cinq facteurs sur le risque de décrochage scolaire : la relation parents-adolescent, la dépression/difficultés familiales, le climat de classe, les interactions à l'école et le rendement scolaire sont trois facteurs scolaires. Chaque facteur est composé de variables : le climat de classe découle de la combinaison de l'ordre et de l'organisation, de l'environnement de la classe et du niveau d'engagement de l'élève. Quant aux interactions à l'école, elles proviennent de la coopération en classe, du niveau de problèmes de comportement et de l'attitude de l'enseignant. Pour terminer, le rendement représente les notes reçues dans les trois matières de base : les mathématiques, le français et l'anglais. En portant une attention particulière aux liens entre les facteurs, nous pouvons noter que le milieu socio-économique duquel provient l'élève influence directement la relation parents-adolescent, les interactions à l'école, ainsi que son rendement scolaire. Les relations dans la famille agissent

---

<sup>43</sup> Texte original : « *Some school changes may be beneficial – if, for instance, students move from a poorer school to a better one* ».

à leur tour, et la dépression et les difficultés familiales ont à leur tour ont un impact sur la perception qu'a l'élève du climat de classe. Ce facteur scolaire en influence un autre : le rendement scolaire. Sont également importantes les interactions à l'école et le rendement scolaire de l'élève dont le lien est bidirectionnel. Le facteur des interactions à l'école découle de l'attitude de l'enseignant envers l'élève et de sa perception du niveau de problèmes de comportement et de coopération en classe. Ainsi, l'enseignant qui adopte des attitudes négatives envers les élèves contribue à des interactions négatives qui influencent à la baisse le rendement de l'élève. De plus, face à un rendement diminué, les interactions deviennent plus négatives. Alors qu'on vise à prévenir le décrochage scolaire par des interventions des enseignants en classe ordinaire au secondaire, ce lien semble être une cible de choix, d'autant plus que le seul facteur directement lié au statut de décrocheur est le rendement ou la faible réussite scolaire de l'élève.

## **2.7. Le modèle d'Archambault, Tardif-Grenier, Dupéré, Janosz, Mc Andrew, Pagani et Parent**

La recherche menée par Archambault et *al.* (2012) a pour but d'étudier l'influence des pratiques enseignantes et de l'environnement scolaire sur l'engagement de 1599 élèves (dont 50,7% de garçons) de 1<sup>ère</sup>, 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> génération ou plus fréquentant une école primaire de milieu pluriethniques et défavorisés. Les résultats indiquent une fluctuation de l'engagement entre la première et la sixième année du primaire avec une diminution au premier cycle, puis une augmentation au deuxième cycle. Les chercheurs ont par ailleurs noté une baisse de l'engagement comportemental et cognitif en sixième année, ce qui est préoccupant dans la mesure où cette baisse survient juste avant la transition vers le secondaire. Quant aux pratiques et aux attitudes des enseignants, elles auraient une influence plus grande sur l'engagement des élèves que les caractéristiques de l'environnement socioéducatif de l'école. En outre, elles influenceraient, dans le contexte de la classe, l'engagement des élèves à un moment ou à un autre au cours de leur cursus à l'école primaire. En revanche, les caractéristiques plus générales de l'école, ainsi que le climat scolaire<sup>44</sup>, ont moins d'influence directe sur l'engagement. L'investissement affectif semble avoir un effet important sur l'engagement comportemental et affectif des élèves, essentiellement des garçons et des élèves de 1<sup>ère</sup> génération. Ces élèves semblent en effet être plus engagés lorsqu'ils sont investis de manière affective à l'école, en développant leur sentiment d'appartenance à l'école, en créant des liens privilégiés avec leur

---

<sup>44</sup> Hormis le climat relationnel et le sentiment d'appartenance.

enseignant ou en s'impliquant de manière active dans la vie de l'école. Les règles et la structure de l'environnement ont un effet opposé sur l'engagement des élèves de 1<sup>ère</sup> et de 3<sup>ème</sup> génération : les premiers semblent bénéficier d'un environnement plus structuré où les règles sont claires, contrairement aux seconds qui rapportent plus de désengagement comportemental dans un environnement qui offre un encadrement plus strict. Enfin, chez les élèves de troisième à sixième année, les garçons de 3<sup>ème</sup> génération semblent bénéficier davantage au niveau affectif et cognitif d'un environnement au sein duquel l'enseignant soutient leur autonomie, respecte leur rythme d'apprentissage et leur permet de faire des choix quant aux activités d'apprentissage à réaliser. Cette étude, l'une des rares de type quantitative, permet de mieux comprendre les facteurs qui peuvent faciliter ou nuire à l'intégration des élèves avant la transition primaire/secondaire. Les connaissances issues de ce projet pourront permettre, d'une part, la mise en place d'action à destination des élèves ayant un lien direct ou indirect avec la migration, et d'autre part, de sensibiliser et de former le personnel scolaire face aux défis éducatifs qu'il doit relever en réponse à la diversité culturelle à laquelle il est confronté en contexte pluriethnique.

## **2.8. Discussion**

L'ensemble des modèles présentés sont intéressants dans la réflexion qu'ils suscitent quant à la compréhension du décrochage scolaire, dans la mesure où ils accordent une place centrale aux processus et aux mécanismes entrant en jeu dans ce processus. Néanmoins, les différentes disciplines et variables utilisées pour expliquer ce phénomène n'apportent qu'un éclairage limité du phénomène (Rumberger & Larson, 1998). Comme le rappelle Grayson (2003), les premiers modèles théoriques expliquant le phénomène de l'abandon des étudiants postsecondaires s'appuyant sur la psychologie qui examinait la relation entre l'arrêt de la scolarité et les traits de personnalité des étudiants tels que leur niveau de rébellion envers l'autorité, leur degré de maturité et de sérieux ou leur motivation ignorant les effets du contexte sur leurs comportements (Hanson & Taylor, 1970 ; Heilburn, 1965 ; Rose & Elton, 1966 ; Waterman & Waterman, 1972). Les théories sociales dont relève celle de Finn (1989) s'intéressent quant à elles à l'impact des phénomènes de société sur l'abandon en plus des caractéristiques individuelles des étudiants, mais ne prennent toutefois pas en compte l'impact des caractéristiques institutionnelles dans le phénomène du décrochage scolaire (Karabel, 1972 ; Pincus, 1980). Dans les années 1980, en économie, le décrochage scolaire fut examiné sous l'angle des bénéfices (coût/efficacité) qu'un étudiant pouvait tirer de ses études

universitaires à l'instar du processus décisionnel utilisé en économie (Tinto, 1992). Ces modèles ont fait l'objet de critiques pour le peu d'intérêt manifesté à l'égard des facteurs sociaux. À la même époque, ont émergé les théories organisationnelles qui cherchaient à comprendre et à expliquer le renoncement des étudiants de leurs études en se concentrant sur les dimensions environnementales et les effets de l'organisation de l'institution sur le comportement de l'étudiant (Bean & Metzger, 1985 ; Pascarella & Terenzini, 1980). Pour terminer, les théories interactionnelles ont postulé que la décision de mettre un terme à une scolarité était le produit d'interactions dynamiques entre l'environnement et l'étudiant (Sauvé & Viau, 2003 ; Spady, 1970 ; Tinto, 1992).

Outre la dimension pluridisciplinaire, il est intéressant de souligner les distinctions méthodologiques subsistantes entre les différents modèles présentés. Le premier constat est que bon nombre d'études ont été réalisées par des chercheurs nord-américains, mais aucun européen. Or, les contextes éducatifs de ces pays présentent des spécificités qui ne permettent pas de les généraliser à d'autres systèmes. En outre, les échantillons ne sont pas les mêmes, certains ayant fait le choix de travailler avec des étudiants (Bean & Metzger, 1985 ; Rumberger & Larson, 1998 ; Tinto, 1975, 1992, 1993), d'autres des élèves du secondaire (Fortin, Royer, Potvin, Marcotte & Yergeau, 2004), et plus rarement des élèves du primaire pour certains (Finn, 1989, Archambault *et al.*, 2012). Enfin, les outils utilisés diffèrent d'une étude à une autre : questionnaires auto-rapportés pour certaines, observations ou analyse de rapports préexistants pour d'autres. Le croisement de données issu d'une méthodologie mixte aurait pu aboutir à une autre perspective sur cette question du décrochage scolaire.

Enfin, la majeure partie des travaux portent sur le secondaire et le post-secondaire, périodes de la scolarité qui ne permettent pas de rendre compte du décrochage précoce. Ces travaux éclairent néanmoins sur l'influence de facteurs externes<sup>45</sup> vis-à-vis de ce phénomène, et posent la question de leur caractère cumulatif. Par ailleurs, des expériences issues de ces milieux, découlent directement deux concepts centraux dans la majeure partie des recherches (Finn, 1989 ; Rumberger & Larson, 1998 ; Tinto, 1975, 1992) : l'engagement et l'intégration, qui devront également être minutieusement étudiés pour leur lien et leur rôle dans le processus de décrochage scolaire. En effet, d'après Tinto (1975), l'étudiant s'engage dans un projet pour atteindre des objectifs qui lui sont propres et qui sont déterminés à partir de son environnement

---

<sup>45</sup> Les facteurs externes sont l'école, la famille et l'élève.

personnel, scolaire et familial. Son vécu avec le monde académique, conjugué à ses multiples expériences passées, influent sur sa décision d'intégrer ou non son institution comme l'expliquent Dubeau, Renaud et Amyot (1994) : « *Cette réévaluation de la concordance entre le projet étudiant et les conditions de l'environnement institutionnel débouchera sur la décision de poursuivre ou d'abandonner ses études* » (p. 8). Si les effets du décrochage scolaire sont en grande partie visibles dans le secondaire et post-secondaire, sa prise en charge doit se faire en amont comme l'indique Tinto (2005) : « *...un des résultats des recherches sur les départs des étudiants est que les expériences individuelles qui se déroulent au collège après l'entrée sont davantage associées à la persistance et à l'abandon que les événements survenus avant le début des études.* »<sup>46</sup> (p.3). La prévention du décrochage scolaire dans le primaire doit accorder une attention particulière à la qualité de l'institution et à sa capacité à répondre aux attentes des élèves afin de favoriser leur engagement et leur intégration scolaires. La recherche d'un modèle théorique pour mieux comprendre le décrochage scolaire se poursuit, ce qui confirme sa complexité.

Plusieurs recherches - entre autres françaises - que nous avons présentées à cette suite se sont penchées sur le décrochage des jeunes élèves, la nécessité d'une prévention précoce et donc au moins en partie et de manière heuristique à l'école primaire.

### **3. Le décrochage scolaire : un risque encouru par les élèves dès l'école primaire**

La majorité des études abordant le décrochage scolaire concerne principalement l'enseignement secondaire, mais depuis quelques années, le primaire, dont les écoles scolarisaient 6 703 800 élèves à la rentrée 2019 (Repères Et Références Statistique, RERS, 2020<sup>47</sup>), est devenu le centre d'intérêt de nombreux chercheurs qui ont mis en exergue la précocité de ce processus et l'intérêt d'accompagner la transition entre les différents degrés d'enseignement pouvant produire des ruptures dans les parcours scolaires de certains élèves (Balas, 2012 ; Blaya & Hayden, 2003 ; Douat, 2011 ; 2012 ; Duru-Bellat, 2002 ; Millet & Thin, 2005). En d'autres termes, le décrochage scolaire débiterait à l'école maternelle dès le 1<sup>er</sup> cycle avec l'apparition puis

---

<sup>46</sup> Texte original : « ...one of the clearest outcomes of research on student departure is the finding that individual experiences within college after entry are more important to persistence and departure than what has gone on before entry. »

<sup>47</sup> Repères Et Références Statistique 2020 consultable en ligne <https://www.education.gouv.fr/reperes-et-references-statistiques-2020-1316>

l'accroissement des difficultés et des retards et/ou des problèmes de comportement - facteurs de risque majeurs - que rencontrent les élèves tout au long des cycles 2 et 3 pour parvenir au point culminant lors de la transition primaire/collège. Comment le risque de décrocher se manifeste-t-il au primaire ? De quelle manière influence-t-il l'expérience scolaire des écoliers ?

### **3.1. Un constat préoccupant dès le Cours Préparatoire**

À partir de la moyenne section de maternelle, les premières « traces » statistiques des inégalités sociales à l'école sont apparentes et les cumuls des difficultés observés se produisent distinctement dès le Cours Préparatoire (CP ; Duru-Bellat, 2002). Depuis 20 ans, la plus grande partie des enfants âgés de trois ans et plus est scolarisée. Mais qu'en est-il de la situation des enfants âgés de deux ans ? La Circulaire n° 2012-202 du 18 décembre 2012<sup>48</sup> stipule que : « *La scolarisation d'un enfant avant ses trois ans est une chance pour lui et sa famille lorsqu'elle correspond à ses besoins et se déroule dans des conditions adaptées. Elle est la première étape de la scolarité et, pour beaucoup d'enfants, la première expérience éducative en collectivité. Il s'agit notamment d'un moyen efficace de favoriser sa réussite scolaire, en particulier lorsque, pour des raisons sociales, culturelles ou linguistiques, sa famille est éloignée de la culture scolaire* ». Cependant, l'analyse comparative des panels de 1997<sup>49</sup> et 2011<sup>50</sup> ne laisse apparaître aucune différence significative entre la scolarisation des enfants de deux ans et trois ans ce qui concorde avec les conclusions de l'étude menée par Caille et Rosenwald (2006). Ces auteurs ont notamment souligné des aptitudes plus élevées en moyenne en CP pour les premiers à celles des seconds, mais avec une dégradation de cet avantage tout au long de la scolarité élémentaire. Les enfants entrés à quatre ans à l'école maternelle accusent quant à eux un retard avéré. Le milieu semble quant à lui être un critère générateur de différences puisque 98,3% des élèves de cadres-enseignants parviennent en Cours Moyen 1 (CM1) sans avoir redoublé contre 88,4% des élèves d'ouvriers, soit un écart de 10 points.

---

<sup>48</sup> Circulaire 2012-202 du 18 décembre 2012 relative à la favorisation du développement de l'accueil des élèves de moins de trois ans au sein des écoles maternelles, consultable en ligne [https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=66627](https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=66627)

<sup>49</sup> Le panel 1997, représentatif au 1/81<sup>e</sup> de la population de France métropolitaine scolarisée en CP en septembre 1997, est composé de 9 200 élèves entrés au cours préparatoire pour la première fois en 1997. Il est issu d'un sondage à deux degrés.

<sup>50</sup> Le panel 2011, représentatif au 1/50<sup>e</sup> de la population de France métropolitaine scolarisée pour la première fois en CP en septembre 2011, est composé de 15 200 élèves entrés au cours préparatoire pour la première fois à cette date. Il a été constitué par tirage au sort dans les bases académiques du premier degré stratifié par le critère « secteur d'enseignement croisé avec l'appartenance au réseau ambition réussite ». Il est issu d'un sondage à deux degrés avec quatre variables de contrôle : la taille de l'école, la taille d'unité urbaine de la commune de scolarisation, le type de structure pédagogique, et le nombre de classes.



Les analyses quantitatives conduites par Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP, RERS, 2020) sur le devenir des écoliers français sept ans après leur entrée au CP, indiquent que le taux de redoublement a chuté sur cet empan temporel comparativement au panel de 1997. En effet, 99,7% des écoliers entrés pour la première fois au cours préparatoire en 2011, sont parvenus au CM2 contre 97,1% quatorze ans auparavant. La baisse la plus notable concerne la classe de 6<sup>ème</sup> puisque le taux de redoublement est passé de 7,8% pour le panel de 1997 à 0,5% pour celui de 2011. Un écart est perceptible selon le sexe de l'élève. Quel que soit le niveau étudié, les filles sont moins en retard que les garçons : 3,2% des filles et 4,6% des garçons sont en retard à l'entrée en CE1, et 7,4% et 9,5% en CM1. De plus, cet écart se creuse selon l'avancée dans la scolarité : la différence est de 0,5 point en CP et de 2,6 points en Cours Moyen 2 (CM2). En outre, les disparités sociales de réussite restent fortes puisque le redoublement touche davantage les enfants d'ouvriers et d'inactifs que ceux de professions libérales, cadres ou enseignants. À la rentrée 2019, 820 800 élèves étaient entrés en sixième, dont 5,4% avec au moins un an de retard contre 17,2%, 15 ans auparavant, soit une différence de 12 points. Le nombre d'élèves arrivant en 6<sup>ème</sup> avec deux ans de retard ou plus reste faible à l'échelle nationale (moins de 0,1%).

Parmi les études menées sur le redoublement, plusieurs ont montré que cette pratique était dans la plupart des cas inefficace, pénalisante et inéquitable (Jackson, 1975 ; Holmes & Matthews, 1984 ; Holmes, 1989 ; Jimerson, 2001) et qu'elle produisait des effets nocifs pour la réussite scolaire des élèves, pour le développement de leur estime de soi et leurs capacités non cognitives (Crahay, 2003 ; 2004). Un redoublement survenu dans l'enseignement primaire peut générer un profit positif ou nul à court terme sur les performances en mathématiques et en lecture, essentiellement pour les élèves à la limite des exigences de performances attendues (Cosnefroy & Rocher, 2005 ; Goos, 2013 ; Jacob & Lefgren, 2004, 2007 ; Schwerd & West, 2012 ; Roderick & Nagaoka, 2005). Dans ce cas, il n'est généralement pas la seule remédiation dont les élèves peuvent bénéficier. Il arrive qu'ils soient placés dans des classes moins nombreuses, avec des enseignants expérimentés et/ou suivent des cours d'été. Ces éléments indiquent donc qu'en associant le redoublement au primaire avec certains dispositifs pour lutter contre les difficultés, des effets positifs à court terme peuvent survenir. Cependant, ils s'estompent là aussi très rapidement : trois ans après environ. Redoubler une année serait associé à un risque de décrochage plus élevé.

Les politiques éducatives ont largement contribué à la baisse du redoublement qui se confirme depuis une vingtaine d'années à commencer par la Loi d'orientation sur l'Éducation du 10 juillet 1989, dite aussi Loi Jospin, qui a modifié le fonctionnement du système éducatif français en faisant de la lutte contre le décrochage scolaire dans le primaire sa priorité par l'instauration de la scolarité dès deux ans des enfants issus de milieux défavorisés, la limitation au maximum des redoublements ou encore l'évaluation des acquis en français et en calcul à la fin de chaque année. Dix ans plus tard, en septembre 1998, Jean Ferrier, Inspecteur Général de l'Éducation Nationale (IGEN), a remis un rapport sur l'école primaire sur le thème : « Améliorer l'efficacité de l'école primaire ». Bien qu'il ait reconnu une amélioration des moyens de fonctionnement, l'IGEN a fait état d'une situation alarmante de l'école primaire : entre 21 et 42 % des élèves du Cours Élémentaire 2 (CE2) ne maîtrisaient pas le niveau minimal des compétences de base en lecture et/ou en calcul. Face à un public plus hétérogène et une augmentation des exigences scolaires, il a préconisé de revoir l'organisation pédagogique ainsi que le pilotage du système. S'appuyant sur ces conclusions, Claude Allègre, Ministre de l'Éducation Nationale, a présenté en janvier 1999, la « Charte pour bâtir l'école du XXI<sup>ème</sup> siècle » avec la volonté de construire une école plus efficace, contre l'échec scolaire, pour l'égalité des chances, plus ouverte, plus créative. Étaient entre autres prévus : un recentrage des programmes sur les acquisitions fondamentales<sup>51</sup>, un développement de l'aide personnalisée ainsi qu'un aménagement des rythmes scolaires. Le Rapport Thélot « Pour la réussite de tous les élèves », remis le 12 octobre 2004 à Jean-Pierre Raffarin qui était Premier Ministre, a mis l'accent principalement sur les missions prioritaires que se devait de remplir l'école<sup>52</sup> et a proposé sur cette base, huit programmes d'action pour dessiner « l'École du futur » allant de la maîtrise par chacun du socle des indispensables à la formation des partenaires. Suite à cela, la Loi d'orientation et de programmation pour l'avenir de l'école s'est substitué à la Loi d'orientation de 1989 par promulgation le 23 avril 2005. L'objectif de cette réforme a été notamment d'imposer l'acquisition d'un ensemble de connaissances et compétences indispensables par tous les enfants à l'issue de la scolarité obligatoire. Malgré les différentes réformes mises en œuvre pour lutter contre l'échec scolaire, le constat de l'enseignement primaire est resté préoccupant comme l'atteste le Rapport annuel 2006 du Haut Conseil d'Éducation « L'école primaire – Bilan des résultats de l'école 2007 ». En somme, cet organisme consultatif a noté que 40 % des élèves étaient en difficulté à la fin du CM2, dont 15 % en grande difficulté et que le

---

<sup>51</sup> Les acquisitions fondamentales sont constituées de la lecture, l'écriture, le calcul et l'oral.

<sup>52</sup> Les missions de l'école sont : « éduquer, instruire, intégrer et promouvoir ».

redoublement précoce était inefficace et contraire à l'égalité des chances. Un cadrage de l'effort sur le primaire et la maternelle a été suggéré. Dans cette même lignée, Xavier Darcos a réaffirmé la détermination du gouvernement à combattre l'échec scolaire au primaire par le biais des évaluations des acquis des élèves en français et mathématiques en CE1 et CM2, de nouveaux programmes donnant la priorité à l'apprentissage de la langue française en lecture et en écriture, la mise en place d'une aide personnalisée sur le temps scolaire et des stages de remise à niveau pendant les vacances scolaires pour les élèves du cycle 3, l'extension de l'accompagnement éducatif après 16 heures dans les établissements relevant de l'éducation prioritaire ainsi que la suppression de la carte scolaire. Face aux constats d'écarts de plus en plus marqués sur le plan social et culturel et au fait que le système éducatif français n'est toujours pas parvenu à lutter suffisamment contre les déterminismes sociaux et territoriaux qui ont engendré des inégalités sociales et géographiques, la Loi pour la Refondation de l'École de la République, instituée par Vincent Peillon, est votée le 8 juillet 2013. Les fondements d'une école juste, exigeante et inclusive sont posés. Cette loi a posé d'emblée le principe que l'éducation est devenue un enjeu collectif, de société et a poursuivi les objectifs suivants : élever le niveau de connaissances, de compétences et de culture de tous les enfants, réduire les inégalités sociales et territoriales, réduire le nombre de sorties sans qualification avec pour y parvenir, la création de 60 000 postes dans l'éducation sur cinq ans. Dans le même temps, les rythmes scolaires ont été réformés afin de mettre en place une organisation du temps scolaire plus respectueuse des rythmes naturels d'apprentissage et de repos des enfants ainsi qu'une meilleure articulation entre les temps scolaires et périscolaires. Jugé inefficace à long terme, le redoublement a été proscrit<sup>53</sup> dans l'enseignement primaire par le Décret N°2014-1377 du 18 novembre 2014 relatif au suivi et à l'accompagnement pédagogique des élèves sans autre alternative pour les élèves en difficulté. Depuis la rentrée 2017, la réforme « L'école de la confiance » impulsée par Jean-Michel Blanquer, actuel Ministre de l'Éducation Nationale, donne la priorité à l'école primaire. Cela se traduit par le dédoublement des classes de CP en REP + avec une extension aux classes de CE1 dès la rentrée 2018. L'objectif global est de 100% de réussite au CP avec l'assurance que chaque élève acquiert les savoirs fondamentaux. Chaque contexte local possédant des caractéristiques propres, les rythmes scolaires pourront être adaptés après consensus de la communauté éducative. Enfin, des stages de réussite seront proposés durant les vacances scolaires aux élèves de CM2 éprouvant des difficultés dans leurs apprentissages en français

---

<sup>53</sup> Le redoublement est proscrit sauf « cas exceptionnels » ayant un retentissement important sur les apprentissages.

et/ou en mathématiques afin de les réduire avant leur entrée en 6<sup>ème</sup>. L'obligation d'instruction change également. Si jusqu'à présent il n'y avait pas d'obligation d'instruction pour les enfants de trois à six ans, depuis la Loi École de la confiance du 26 juillet 2019 portée par Jean-Michel Blanquer, l'aménagement de l'obligation d'assiduité sera limité. Le Décret n° 2019-826 du 2 août 2019<sup>54</sup> relatif aux modalités d'aménagement de l'obligation d'assiduité en petite section d'école maternelle, qui entre en application à la rentrée, précise que « *l'obligation d'assiduité peut être aménagée en petite section d'école maternelle à la demande des personnes responsables de l'enfant. Ces aménagements ne peuvent porter que sur les heures de classe prévues l'après-midi* » (p.25). Par cet abaissement d'âge inédit depuis 1882 qui rend la maternelle obligatoire, l'objectif est d'assurer une continuité éducative entre les différents degrés scolaires et ainsi permettre aux élèves de mieux entrer dans les apprentissages dès leurs premières années de scolarisation.

### **3.2. Un temps scolaire marqué par l'apparition de difficultés d'apprentissage et de problèmes de comportement**

Le niveau de développement d'un enfant à son entrée à l'école conditionnerait en bonne partie les premières étapes de sa scolarisation. Selon le MELS (2000<sup>55</sup>) du Québec, l'entrée en primaire serait un moment « névralgique », conclusions consolidées par Potvin et Lapointe (2010) qui soulignent que « *des difficultés scolaires non résolues au primaire peuvent devenir un important facteur de risque de décrochage au secondaire* » (p.7). Selon ces chercheurs, la décision d'arrêter de fréquenter l'école ne se prendrait pas sous le coup d'une impulsion, mais serait la résultante d'un long cheminement pouvant débuter dès la maternelle. Ce processus peut être décrit en deux étapes - apparaissant et s'imbriquant progressivement avant que ne survienne la situation ultime de décrochage scolaire – qui se matérialisent par des difficultés d'apprentissage précoces et des problèmes de comportement (Raymond, 2000).

Bien avant des signes de rupture de la relation pédagogique, les dossiers scolaires de certains écoliers reflètent en premier lieu de grandes difficultés dans les apprentissages (Bonnéry, 2003 ;

---

<sup>54</sup> Décret n° 2019-826 du 2 août 2019 relatif aux modalités d'aménagement de l'obligation d'assiduité en petite section d'école maternelle, consultable en ligne [https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=62C689B98826DF4EDF54AA7444BEA85E.tplgfr35s\\_2?cidTexte=JORFTEXT000038874655&dateTexte=&oldAction=rechJO&categorieLien=id&idJO=JORFCON T000038874466](https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=62C689B98826DF4EDF54AA7444BEA85E.tplgfr35s_2?cidTexte=JORFTEXT000038874655&dateTexte=&oldAction=rechJO&categorieLien=id&idJO=JORFCON T000038874466)

<sup>55</sup> Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2000). *Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA). Définitions*. Québec.

Joshua, 1999). La nature de ce concept est difficile à cerner parce qu'elle correspond à un ensemble de problèmes très variés et qu'elle touche un public diversifié : les « Élèves à Besoins Éducatifs Particuliers » (EBEP). Cette appellation apparaît pour la première fois en 1978, dans le rapport Warnock qui propose une généralisation de la prise en compte de la difficulté scolaire quelle qu'en soit l'origine, temporaire ou non, en introduisant la notion de *Special Educational Needs*, traduite par l'expression « Besoins Éducatifs Spéciaux » (BES). Bien qu'elle apparaisse de plus en plus dans le champ éducatif, il n'existe pas de définition consensuelle et précise de cette notion, « *les élèves à besoins éducatifs particuliers pouvant présenter des profils singulièrement différents selon les pays* » (Ebersold & Detraux, 2012, p.104). Pour certains, elle fait référence à une déficience ou une maladie, pour d'autres, elle désigne également les élèves présentant des difficultés d'apprentissages et depuis peu sont également inclus les Enfants Nouvellement Arrivés en France (ENAF), les Enfants Allophones Nouvellement Arrivés en France (EANA), les enfants du voyage tout comme les enfants mineurs en milieu carcéral (OCDE, 2009 ; Ebersold, Schmitt & Priestley, 2010) Malgré la volonté de ne plus « médicaliser » les difficultés scolaires des enfants, le système éducatif français tel qu'organisé aujourd'hui reste cloisonné et répond principalement aux élèves en situation de handicap par le biais de la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. La France qui adhère aux valeurs qui sous-tendent la Déclaration de Salamanque de 1994 ainsi qu'aux recommandations de la Conférence de Genève de 2008 sur l'éducation pour l'inclusion, n'a pas fait le choix de les adopter comme principe d'organisation du système éducatif (Caraglio & Delaubier, 2012). Elle a néanmoins pour missions d'adapter l'offre éducative à la diversité des élèves, d'individualiser leur parcours scolaire, d'adapter leur programme, leur enseignement et leur organisation, de fournir des ressources humaines et des ressources matérielles supplémentaires. La prise en charge des EBEP nécessite de porter une attention aux normes, codes et pratiques scolaires, générateurs potentiels d'obstacles pour ces élèves ce qui suggère la mise en place d'une pédagogie adaptée par les enseignants, acteurs principaux dans la transmission des savoirs puis dans un second temps par la communauté éducative pour venir en aide aux enseignants dont les compétences présentes logiquement des limites, dans le champ médical par exemple.

Parmi les processus fondateurs de difficultés précoces peuvent être mentionnés les malentendus sociocognitifs, objet de nombreuses recherches ces dernières années (Bautier & Rochex, 2007 ; Bautier & Rayou, 2009 ; Bonnéry, 2007). Il s'agit de situations scolaires d'apprentissage pour lesquelles apparaissent des confusions d'ordre cognitif, social et relationnel qui conduisent

certaines élèves à passer « à côté » des enjeux cognitifs des tâches à effectuer telles que les exercices, les devoirs ou encore les leçons. Cette réalité est parfaitement imperceptible à leurs yeux, car ils pensent avoir répondu aux attentes de l'enseignant à partir de leur seule compréhension des consignes. Il est capital de préciser que la réciprocité est au cœur même de ce malentendu : en effet, les enseignants, voyant les élèves engagés dans la tâche, pensent qu'ils construisent de fait les savoirs. Secondariser une tâche relève de l'évidence pour les enseignants qui n'hésitent pas à tenir les familles responsables de ce travail non acquis par les élèves (Bonnéry, 2007). Ces élèves, rapidement placés dans une case étiquetée « en difficulté », subissent un traitement différencié de la part des enseignants, mais aussi des parents et des pairs ce qui aboutit à une véritable dévalorisation de soi (Millet & Thin, 2005) et au découragement appris (Deci & Ryan, 2002 ; Florin, 2011). Le peu voire l'absence de reconnaissance par l'école de la simple application des consignes peut générer un sentiment d'injustice chez ces élèves, perceptible notamment lors de la transition primaire-collège, quand l'évaluation scolaire porte davantage sur l'appropriation de savoirs et moins sur les efforts fournis en termes d'application des consignes (Bonnéry, 2007). Ce cumul de frustrations peut ouvrir la voie à une seconde étape : les problèmes de comportement<sup>56</sup>.

Cette appellation regroupe une population hétérogène composée d'élèves présentant des difficultés pouvant mener à un échec et/ou des retards d'apprentissage et qui répondent à l'unique critère de « *progrès ou [d'] absence de progrès du jeune en fonction des buts que se fixe l'école au regard de ses apprentissages, de sa socialisation et de sa qualification* » (MÉQ, 2000, p. 5). Cette approche globale des difficultés que peuvent avoir certains élèves vise à prévenir la pratique de l'étiquetage et à concentrer les efforts sur les actions préventives, mais empêche dans le même temps une prise en charge individualisée des élèves dont les situations ne sont pas identiques. D'après Saint-Laurent (2008), les problèmes de comportement les plus fréquents chez les élèves du primaire<sup>57</sup> seraient :

- **Les problèmes liés à la conduite et l'agressivité** (6 à 16% des garçons et 2 à 9% des filles) : l'élève ne suit pas les règles de vie, défie l'autorité, pousse et agace les autres, se met en colère, brise des objets, frappe ses camarades. Les garçons ont tendance à présenter des comportements manifestement agressifs alors que chez les filles, le trouble

---

<sup>56</sup> Nous souhaitons préciser que l'inverse est également possible : en premier lieu, l'apparition de problèmes de difficultés suivis des problèmes d'apprentissage.

<sup>57</sup> Saint-Laurent a également relevé le déficit de l'attention avec hyperactivité qui 3 à 5% de la population scolarisé au primaire. Néanmoins, nous ne l'avons pas retenu dans notre recherche car il s'agit d'un trouble que seul un diagnostic médical peut nommer ainsi ce que nous ne sommes pas habilités à faire.

caché est plus fréquent (mensonge, fugue...),

- **Le retrait social** : l'élève est timide, évite les contacts sociaux, est très refermé sur lui-même, est mal à l'aise ou inhibé en présence des autres, ne joue pas et ne parle pas avec les autres, n'a pas d'ami, à une image négative de lui-même et ne possède pas de compétences pour établir des relations interpersonnelles réciproquement satisfaisantes.

Pour les élèves n'ayant connu que des situations d'échec scolaire se matérialisant par des évaluations négatives de leurs enseignants et/ou leurs pairs, mais aussi du rejet, l'école ne représente à leurs yeux plus qu'une source de mauvaises expériences menant à une auto-dévalorisation, une faible estime d'eux-mêmes (Fortin *et al.*, 2004), une perte de confiance, autant d'éléments pouvant contribuer au développement d'un sentiment d'impuissance. Face à cette situation qu'ils ne peuvent supporter à terme, deux solutions s'offrent à eux : reconnaître la légitimité du verdict scolaire et par extension la place d'infériorité qui leur est conférée ou contester ce verdict et vivre sur le mode de l'opposition face à l'ordre scolaire établi (Bonnéry, 2007). Cette opposition à l'école se manifeste principalement par le refus du travail scolaire ainsi que les diverses formes de perturbation concourant à dégrader le climat de classe et aboutit à une rupture de la communication entre élèves et enseignants et *in fine* à un rejet mutuel, configuration dont s'est saisi à de nombreuses reprises Dubet (1998 ; 2012 ; 2014) : « *Enfin, dans les quartiers les plus difficiles, certains élèves se construisent comme des sujets contre l'école, dans une sorte de haine qui leur redonne une dignité dont l'école les prive en les enfermant dans l'échec. Dans ce cas, la culture juvénile devient anti-scolaire ; elle dénonce les bons élèves comme des « bouffons » et des « collaborateurs », elle accuse les enseignants de racisme et de violence diffuse puisque la promesse d'intégration scolaire se transforme en promesse d'exclusion* » (p.26). D'après lui, l'école aurait une responsabilité dans l'apparition de ces comportements juvéniles en encourageant implicitement les jeunes à s'auto-façonner par un jeu combinant succès et autonomie dans lequel seuls les mieux « armés » réussissent. Pour les autres, un sentiment de frustration leur est réservé produisant des effets délétères sur l'estime de soi et par contrecoups, sur leurs attitudes face aux apprentissages (Duclos & Bertrand, 1997). Le désengagement, la démotivation, l'éloignement de l'école se font bien souvent graduellement et ce dès le primaire (Potvin, Fortin & Lessard, 2005) : l'élève se trouve alors « à risque » de décrochage.

### **3.3.Scolarité des élèves « à risque » : des trajectoires sous des influences plurielles**

Lorsqu'un enfant arrive à l'école, il devient élève. Si ce métier d'élève (Perrenoud, 1992) requiert des exigences communes et applicables à l'ensemble de la population scolarisée, leurs trajectoires ne seront toutefois pas identiques en raison de contextes de vie différents. Cela est d'autant plus vrai pour les élèves « à risque » de décrochage dont les motifs les menant vers la sortie du système scolaire peuvent varier d'un élève à un autre.

#### **3.3.1. Portrait des élèves « à risque » de décrochage**

Citée par Saint-Laurent (2008), la Convention collective des enseignants du Québec définit les élèves à risque comme : « (...) *des élèves de l'éducation préscolaire, du primaire ou du secondaire qui présentent des facteurs de vulnérabilité susceptibles d'influer sur leur apprentissage ou leur comportement et peuvent ainsi être à risque notamment en regard de l'échec scolaire ou de leur socialisation, si une intervention rapide n'est pas effectuée* » (p.8). Il s'agit donc d'élèves n'ayant pas quitté les bancs de l'école, autrement dit toujours scolarisés mais dont l'issue demeure incertaine du fait de la présence d'un certain nombre de facteurs dans leur vie quotidienne. Aux États-Unis, à ses débuts, l'expression d'élèves « à risque » fut ethno-racialisée. En effet, les premières explications pour justifier le décrochage scolaire trouvèrent leurs origines dans les caractéristiques de l'élève et sa famille, sa communauté (l'apparence physique, le langage, la culture, les valeurs), issue de communautés ethniques minoritaires, entre autres, les Noirs et les immigrants (Hixson & Tinzmann, 1990) avant d'être modifiées (Natrielo, McDill & Pallas, 1990) en différentes connotations reliées aux idéologies et aux philosophies des éducateurs, des décideurs et du public en général au regard du rôle et des responsabilités de l'école, de la famille et de l'élève lui-même (Ainscow, 1996 ; Kalubi, 2001). L'élève « décrocheur » était associé à un profil unique et stéréotypé. Il s'agissait le plus souvent d'un garçon, issu de milieu défavorisé montrant des problèmes de comportement en classe et/ou de délinquance en dehors. Cette vision réductrice n'est aujourd'hui d'aucune utilité. Citant un document du Maryland State of Education<sup>58</sup>, Robertson et Collerette (2005) soulignent que de tels profils n'existent pas, pas plus qu'il n'existe de cause unique permettant de saisir de manière simple une situation de décrochage scolaire. En ce sens, il ne faut essentialiser ni les individus ni les événements ni même les situations propres au décrochage scolaire (Glasman & Oeuvarard,

---

<sup>58</sup> Maryland State Department of Education Taskforce on Dropout Prevention, Intervention, and Recovery 1998.



2004). Pour Hixson et Tinzmann (1990), les élèves dits « à risque » peuvent être regroupés sous cinq catégories : l'approche prédictive identifie un élève comme étant « à risque » lorsqu'il fait face à des conditions spécifiques<sup>59</sup> associées à une augmentation de la probabilité d'apparition du décrochage scolaire. Quant à l'approche descriptive, elle considère qu'un élève est « à risque » dès lors que les problèmes<sup>60</sup> commencent à se manifester. L'approche unilatérale estime pour sa part que tous les élèves sont à risque d'une manière ou d'une autre en vue de la complexité des problèmes qu'ils rencontrent. Concernant, l'approche institutionnelle, elle se centre sur les facteurs scolaires<sup>61</sup> pouvant engendrer des causes éventuelles de risque. Enfin, l'approche écologique<sup>62</sup> qui reconnaît l'éducation comme un processus prenant place, à la fois, à l'intérieur et à l'extérieur de l'école et soumise à la contrainte d'une pluralité d'éléments<sup>63</sup>. Si cette classification est intéressante dans sa contribution en termes d'identification des élèves à risque de décrochage scolaire, il convient de souligner que l'une des approches employées par les auteurs est l'approche prédictive. Or, l'approche par facteurs de risque est probabiliste puisqu'aucun moyen ne permet d'affirmer avec certitude la trajectoire scolaire d'un enfant, même en présence de plusieurs éléments négatifs dans son environnement. Cette catégorie avec le sens tel que conféré par son intitulé peut avoir des répercussions négatives en termes de perception et de prise en charge des élèves « à risque ».

Au Canada, le travail mené par Potvin et Lapointe en 2010 s'appuie sur trois études longitudinales : la première étude intitulée « Validation d'un modèle multidimensionnel et explicatif de l'adaptation sociale et de la réussite scolaire de jeunes à risque » a été réalisée par Fortin, Potvin, Royer et Marcotte dans le secondaire entre 1996 et 2002. Quant à la deuxième, elle a été menée par Potvin et Paradis en 2000, auprès d'élèves du primaire et porte le titre « Facteurs de réussite dès le début de l'éducation préscolaire et du primaire ». La troisième et dernière étude d'une durée de dix ans (1993-2004) a été menée auprès d'élèves de la maternelle à la fin du secondaire. Potvin, Leclerc et Massé l'ont nommée « Étape II d'une étude longitudinale sur les facteurs de réussite dès le début du primaire ». Dans la première étude, Potvin et Lapointe ont considéré que parmi les quatre types d'élèves à risque, trois étaient

---

<sup>59</sup> Peuvent être considérés comme conditions spécifiques un déficit d'attention ou une famille monoparentale.

<sup>60</sup> Nous pouvons citer comme problèmes : un faible rendement scolaire, un redoublement, de l'absentéisme.

<sup>61</sup> Les horaires, le curriculum ou encore les habiletés élémentaires sont des facteurs scolaires.

<sup>62</sup> L'approche écologique a été ajoutée par les auteurs dans un second temps.

<sup>63</sup> Par pluralité d'éléments, les auteurs énumèrent l'organisation sociale et académique de l'école, les caractéristiques personnelles des élèves et de leurs familles.

pertinents au primaire : peu intéressé et peu motivé, difficultés de comportement, dépressif. Pour les deux autres études, les auteurs ont conservé les profils suivants : l'élève préoccupant ainsi que l'élève rejeté. En les combinant, Potvin et Lapointe (2010) ont mis en évidence quatre types d'élèves à risque au primaire, définis à partir de caractéristiques scolaires (attitudes des enseignants et climat de classe), personnelles (performance scolaire, comportement, habiletés sociales) et familiales (qualité du climat familial). L'élève peu motivé, rare au primaire, possède des caractéristiques scolaires disparates : malgré une très bonne performance scolaire, une absence de problèmes majeurs de comportement et la possession d'un très bon répertoire d'habiletés sociales, il est peu motivé et s'ennuie souvent à l'école ce qui peut le conduire vers un évitement à l'effort, une incapacité à faire des choix voire dans les situations extrêmes, un état dépressif. Quant à l'élève avec des difficultés d'apprentissage - représentant entre 15 % et 20 % des élèves de la maternelle et des 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> année du primaire – selon les chercheurs, il accumule des retards scolaires, apprend et travaille lentement et sollicite fréquemment l'enseignant, mais adopte une attitude positive à l'égard de l'école et fait de surcroît des efforts et travaille fort. Du côté de ses caractéristiques personnelles et familiales, cet élève rencontre souvent des problèmes de l'attention et de moins bonnes habiletés sociales. L'élève qui a des difficultés de comportement extériorisées (entre 9 % à 12 % en maternelle, de 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> année selon Potvin et Paradis (2000) se comporte de façon inadéquate en classe et contribue à en dégrader l'atmosphère. Il y aurait rejet mutuel entre ce type d'élève et l'enseignant nourrissant ainsi leur relation réciproquement négative. Ce type d'élève arbore également des difficultés d'adaptation sociale et familiale. Enfin, à l'école primaire, l'élève ayant des difficultés de comportement intériorisées est très peu signalé et de fait est souvent rattaché au type élève en difficulté de comportement. Il peut selon le contexte, faire preuve d'une timidité excessive, d'un état léthargique, d'une anxiété excessive ou manifester des signes d'indifférence à l'égard de ce qui l'entoure. Il connaît par ailleurs des problèmes au sein de sa famille et peut, à un degré de tristesse élevé, connaître un épisode dépressif dans le secondaire.

Parmi ces quatre types d'élèves, le type « difficultés de comportement extériorisées » est probablement le plus à risque de décrochage bien que les difficultés d'apprentissage soient également un important facteur de risque. Il n'existe à l'heure actuelle en France aucune étude sur les profils d'élèves à risque de décrochage dans l'enseignement primaire. Pourtant, la construction de typologies spécifiques à l'abandon des études poursuit un double objectif : elle permet de rendre compte de la complexité des trajectoires à travers la mise en évidence de différents profils des élèves « à risque » de décrochage et en conséquence, de sortir du «

stéréotype du décrocheur scolaire » pour élargir la question à l'ensemble des situations qui peuvent conduire à l'abandon prématuré des études. Dans un deuxième temps, elle permet de penser de manière plus ciblée les actions de prévention à destination de ce public en mettant en évidence les facteurs de risques et les contextes d'apparition de difficultés de persévérance dans les études pour chaque élève.

L'approche par facteur de risques nécessite de dépasser l'analyse individuelle/individualisante ce que suggèrent Duru-Bellat et Mingat (1988) pour qui « *les inégalités sociales ne peuvent se réduire au jeu de variables individuelles (valeurs scolaires, niveaux d'aspiration), mais résultent pour partie de différences de fonctionnement d'un contexte de scolarisation à l'autre* » (p.650). Leurs travaux pionniers sur les effets établissement montrent que les mécanismes d'orientation au collège peuvent varier entre les établissements. Ainsi, les procédures de passage peuvent entraîner des différences importantes dans les taux de passage de l'ordre de 10%. Les établissements ne se contentent pas de produire la réussite ou l'échec de la même manière, mais, en outre, ce ne sont pas les mêmes facteurs qui entrent en jeu selon les collèges. Les estimations faites par d'autres chercheurs au niveau du collège et du primaire, révèlent des effets établissement assez modérés comparativement aux pays voisins de la France (Bressoux, 1995 ; Grisay, 1997). Depuis la réforme Haby de 1975 interdisant les classes de niveau, seulement un quart des établissements constitueraient des classes relativement hétérogènes (Duru-Bellat & Mingat, 1997). Cependant, par le jeu des options, certains établissements tentent de « préserver » les élèves les plus éloignés des milieux défavorisés (Payet, 1995). Comme le souligne Duru-Bellat (2001), par ce procédé « *les classes destinées aux plus faibles d'entre eux les enfoncez encore plus, tant elles constituent souvent un milieu d'apprentissage très défavorable* » (p.327). La constitution des classes, qui incombe directement aux établissements, peut produire des effets contre-productifs et participer au renforcement des écarts entre les élèves sur le plan scolaire, ethnique et social (Duru-Bellat, 2001). De son côté, Bressoux (1995), qui s'est intéressé aux enseignants du 1<sup>er</sup> degré, est parvenu au constat qu'au sein d'un même établissement, leurs pratiques pédagogiques, leurs représentations ou encore leurs attentes n'étaient pas hétérogènes. À niveau scolaire comparable, l'auteur a montré que les élèves progressaient différemment selon le maître avec lequel ils étaient scolarisés notamment la 1<sup>ère</sup> année du primaire (Bressoux, 1994 ; 1995 ; Mingat, 1984 ; 1991 ; Serra & Thauvel-Richard, 1994). Ces études tendent à montrer que les « effets maîtres » peuvent être aussi voire davantage préjudiciables que les « effets établissements » pour les élèves en situation de vulnérabilité.

### 3.3.2. Étudier le « risque » par le modèle « *Risk Factors Approach* »

Le paradigme de la prévention des facteurs de risque a été importé en criminologie par des pionniers comme Hawkins et Catalano (1992) à partir de la médecine, de la santé publique et de la justice, domaines ayant consacré beaucoup de temps et d'énergie à tenter de comprendre les causes d'une maladie et/ou des comportements juvéniles afin de pouvoir travailler par la suite sur leur prévention (Farrington, 2000 ; Moore, 1995). Les études convergent vers le même constat : il n'existerait pas de voie unique pour expliquer leur apparition. En revanche, la présence de plusieurs facteurs de risque augmenterait leur probabilité de se manifester. Les résultats font également état de l'interaction des facteurs de risque, de l'effet multiplicateur lorsque plusieurs facteurs de risque sont présents et de la façon dont certains facteurs de protection peuvent compenser les facteurs de risque. Pour Farrington (2000), l'approche par facteurs de risque<sup>64</sup> peut être utilisée pour « *identifier les variables à cibler, mais aussi pour identifier les personnes à cibler dans un programme d'intervention.* » (p.1). Dans le contexte scolaire, la détermination des facteurs de risque susceptibles de causer certains comportements auprès de groupes de jeunes à des étapes précises de leur développement pourrait aider les programmes à cibler leurs efforts de façon plus efficiente et plus rentable. Le paradigme des facteurs de risque est défini dans la littérature sur la criminologie, les sciences de l'éducation et la psychologie.

Trouvant son fondement dans les études épidémiologiques en médecine, le concept de risque renvoie à des facteurs qui accentuent ou diminuent les possibilités d'apparition de défaillance de l'état d'un patient ainsi que les processus qui les sous-tendent (Haggerty, Sherrod, Garmesey & Rutter, 1996). La reconnaissance de ces facteurs a permis de faire des prédictions envers ces individus « à risque » et d'élargir cette approche à d'autres domaines des Sciences Humaines et Sociales (SHS ; Trudel & Puentes-Neuman, 2000). Dans le champ de l'éducation, la première apparition « du risque » dans le cadre scolaire provient du MEQ (2000) pour qui cette notion renvoie à « *l'ensemble des difficultés pouvant mener à un échec, des retards d'apprentissage, des troubles émotionnels, des troubles du comportement, un retard de développement ou une déficience intellectuelle légère pouvant être observé à différents moments dans le parcours scolaire de l'élève* ». D'après Garnezy (1985), les facteurs de risque, de par leur présence, accroissent la possibilité qu'un enfant développe des difficultés d'adaptation sociale et

---

<sup>64</sup> Texte original : « *Identify the key risk factors for offending and implement prevention methods designed to counteract them.* »

psychique si on le compare à un enfant de la population générale. Décrivant de façon similaire ce modèle, Kazdin, Kraemer, Kessler, Kupfer et Offord (1997) considèrent qu'il s'agit d'une « *caractéristique, expérience ou événement qui, par sa présence, est associé à une augmentation de la probabilité (du risque) d'un résultat donné par rapport au niveau de base du résultat dans la population générale (qui n'est pas exposée)* » (p. 377). Pour Fortin et Bigras (1996) tout comme pour Mrazek et Haggerty (1994), un facteur de risque est un événement ou une condition qui augmente la probabilité pour un individu de développer un problème d'adaptation dans le milieu scolaire ou sociale comparativement à une personne de la population générale. Plus récemment, Farrington (2007) s'est emparé de cette question pour nous apporter un éclairage du point de vue de la criminologie, parfaitement transposable au contexte scolaire : « *les facteurs de risque sont des facteurs préalables qui augmentent le risque de comportement délinquant et sa fréquence, sa persistance ou sa durée* » (p.605). En somme, ce risque - pris dans le seul contexte scolaire - représente une probabilité élevée pour les élèves de quitter le système éducatif prématurément et/ou sans diplôme (Fortin, Royer, Marcotte, Potvin & Yergeau, 2004).

La profusion et la richesse de ces définitions nous amènent à formuler plusieurs remarques. La première est qu'une variable est reconnue comme un facteur de risque si elle est présente avant que le résultat ne soit observé et si elle est associée de façon significative avec ce même résultat. À ce propos, cette relation doit être considérée comme probabiliste et non déterministe. De même, il est important de souligner qu'un facteur de risque n'est pas nécessairement la cause du résultat et qu'isolé, il n'a pas de poids puisque c'est la conjonction et la combinaison de différents facteurs de risque qui augmentent la probabilité que le phénomène observé se passe. Enfin, il convient de préciser que les élèves à risque ont des parcours de vie qui leurs sont spécifiques (Feyfant, 2012), par conséquent aucun ne présente les mêmes facteurs que les autres ni les mêmes conséquences à des facteurs identiques. La seule certitude démontrée par le modèle intitulé « *Risk Factors Approach* » (Farrington, 1998) est que plus un élève cumule de facteurs de risque, plus la probabilité de vivre un événement problématique - tel que le fait d'entrer dans un processus de décrochage - est grande (Terrisse & Larose, 2001). La présence simultanée de deux facteurs de risque multiplierait par quatre la possibilité qu'un enfant connaisse des difficultés d'adaptation socio-affective dans sa vie (Rutter, 1985).

Cette approche par facteurs de risque vise à identifier les causes contribuant à la survenue de certains comportements chez un individu, dans un contexte défini et ce par une entrée

pluridisciplinaire dans les domaines de la psychologie (dimensions intrapsychiques, comportementales, interactionnelles), des sciences de l'éducation (pédagogie, environnement éducatif) et de la sociologie (construction sociale du phénomène, rôle des politiques, rapports entre les classes) afin de pouvoir élaborer et mettre en œuvre des programmes de prévention ou d'intervention et d'identifier les facteurs de protection permettant de contrer les facteurs de risque. A l'instar de Rumberger et Lim (2008), nous avons pris en considération les travaux sur les facteurs de risque en passant par les catégories dont les caractéristiques relèvent de l'élève (dimension personnelle) et celles propres aux institutions (école, famille, amis, communauté).

### **3.3.3. Des facteurs de risque aux effets préjudiciables**

Les études portant sur les processus de décrochage présentent toutes des résultats concordant concernant l'augmentation du risque de décrochage avec l'âge. Plus les élèves sont âgés et plus le risque de décrochage augmente (Bernard, 2011 ; Galand & Hospel, 2013 ; Rumberger, 2004) principalement pour ceux ayant accumulé des expériences négatives. Le sexe fait aussi partie de ces facteurs de risque. Les garçons sont généralement plus nombreux que les filles à présenter diverses caractéristiques propres aux élèves à risque et à quitter l'école avant d'obtenir leur diplôme au secondaire (Janosz, Le Blanc, Boulerice & Tremblay, 2000 ; Quiroga, Janosz, Bisset & Morin, 2013 ; Saint-Laurent, 2008). Le retard scolaire a un impact important sur la trajectoire scolaire des élèves et constitue un facteur de risque clé du décrochage scolaire (Galand & Hospel, 2013 ; Janosz & Leblanc, 1997). En France, la DEPP (RERS, 2018) a constaté qu'à la rentrée 2017, près de 8,6% des garçons et 6,7% des filles avaient connu un redoublement au cours du primaire.

Le statut socio-économique est l'un des facteurs familiaux pouvant expliquer l'échec scolaire au primaire : les élèves provenant d'un milieu socio-économique défavorisé présentent de plus grands risques d'avoir de moins bons résultats à leurs tests que ceux issus d'un milieu socio-économique élevé (Monso, Fougère, Givord & Pirus, 2019). Du fait d'un capital culturel peu élevé, ces familles ne sont pas en capacité de répondre et de s'adapter aux exigences scolaires (Bonnéry, 2004). Les difficultés sociales ou psychologiques de certaines familles (Millet & Thin, 2005) peuvent également entraver le bon déroulement de la scolarité des enfants. Les travaux de Pagani, Boulerice & Tremblay (1997) ainsi que ceux de Pagani, Boulerice, Vitaro & Tremblay (1999) ont pour leur part mis en évidence que le divorce des parents augmenterait significativement le risque d'échec scolaire et les actes de délinquance à l'adolescence et

davantage en cas d'absence de supervision parentale dès les premières années de scolarisation. En outre, les travaux de Martin (1997) ont montré que la rupture conjugale serait également un important facteur de précarisation sur le plan économique notamment lorsque le parent en charge des enfants est la mère. Les parents à faibles revenus ayant peu de congés payés seraient peu flexibles pour venir en aide à leurs enfants en cas de problèmes de comportement ou d'apprentissage (Heymann & Earle, 2000). Cependant, une enquête de l'INSEE (2020)<sup>65</sup> a révélé que les parents cadres rencontraient également des difficultés pour concilier vie professionnelle et responsabilités familiales<sup>66</sup>. D'après Wright (1999), un déménagement, dans ou en dehors de la ville, peut affecter négativement la trajectoire scolaire d'un élève. Tucker, Marx et Long (1998) arrivent à la même conclusion en spécifiant toutefois que ce constat n'est pas clairement établi dans les familles dans lesquelles les deux parents biologiques sont présents.

L'élève dont la situation démontre que les interventions de l'enseignant ou d'autres intervenants n'ont pas permis d'assurer la progression nécessaire selon les exigences minimales de réussite attendues est généralement reconnu en difficulté d'apprentissage (Battin-Pearson, Newcomb, Abbott, Hill, Catalano & Hawkins, 2000 ; Potvin & Lapointe, 2010). Ces élèves représentent la majorité de ceux étant « à risque ». Lorsqu'il est en interaction avec un autre facteur de risque, le déficit d'attention est associé au décrochage (Blaya & Fortin, 2011 ; Jimerson, Anderson & Whipple, 2002 ; Rumberger, 1995). Un autre facteur pouvant être mentionné est la déficience de l'estime de soi présente chez ces élèves qui les amène à se dévaloriser, à perdre confiance en eux et à douter de leurs capacités, contribuant ainsi à l'émergence du sentiment d'impuissance (Glasman, 2000). Ils développent généralement une attitude négative face à l'école, aux enseignants et à l'apprentissage (Toupin, Mercier, Déry, Côté & Ohayon, 1994), qu'ils perçoivent comme étant une source de mauvaises expériences, responsable, une fois le secondaire atteint, de leur abandon précoce (Fortin, Marcotte, Royer & Potvin, 2005 ; Galand & Hospel, 2013). Ils se différencient également des autres par leurs faibles performances scolaires et en viennent à nourrir peu d'ambition quant à leur réussite. De fait, ils entretiennent une attitude défaitiste face à leurs mauvaises notes contribuant à alimenter leur faible rendement scolaire (Potvin & Lapointe, 2010). Si ces composantes ont fait l'objet d'une analyse

---

<sup>65</sup> Enquête consultable en ligne <https://www.insee.fr/fr/statistiques/4465360>

<sup>66</sup> L'INSEE définit les responsabilités familiales comme le fait de vivre avec un ou plusieurs enfants de moins de 15 ans (le sien ou celui de son conjoint) ou de s'occuper régulièrement d'un ou plusieurs enfants de moins de 15 ans qui ne vivent pas avec soi.

spécifique, elles ont aussi été traitées de manière plus globale dans les travaux portant sur le climat scolaire et son influence sur le décrochage scolaire (Barile, Donohue, Anthony, Baker, Weaver & Henrich, 2012 ; Blaya, 2006 ; Cohen, McCabe, Michelli & Pickeral, 2009 ; Croninger & Lee, 2011 ; Debarbieux, Anton, Astor, Benbenishty, Bisson-Vaivre, Cohen & Vrand, 2012 ; Woolley & Bowen, 2007). Les mauvaises relations entre les élèves et les enseignants, les pratiques enseignantes, le traitement inéquitable et injuste des élèves et/ou le harcèlement, sont autant de composantes pouvant concourir à la dégradation du climat scolaire et possiblement au décrochage scolaire (Astor, Benbenishty & Nunez Estrada, 2009 ; Blaya, 2015 ; Bryk & Thum, 1989 ; Fallu & Janosz, 2003 ; Holt & Espelage, 2003 ; Lessard, Butler-Kisber, Fortin, Marcotte, Potvin, & Royer, 2008 ; Marzano, Marzano & Pickering, 2003 ; Thapa, Cohen, Guffey & Higgins-D'Alessandro, 2013). Au regard de l'influence du climat scolaire sur les apprentissages des élèves (Benbenishty & Astor, 2005 ; Bronfenbrenner, 1979), il conviendrait d'agir sur chacune de ces dimensions afin de contribuer à l'émergence d'un contexte apaisé, propice à l'épanouissement individuel et collectif, étape indispensable dans le processus de réussite scolaire.

Côté relationnel, Potvin et Lapointe (2010) notent que les jeunes « à risque » ont très souvent tendance à se regrouper avec des pairs qui traversent des expériences scolaires négatives similaires. Plus tard, à l'adolescence, ils formeront des groupes homogènes et leur développement social sera fortement sous l'influence des « amis » qu'ils côtoieront. En revanche, ils éprouvent des difficultés dans leurs relations avec le personnel enseignant et vivent fréquemment des situations familiales conflictuelles : ils n'ont que peu d'échanges sur leur vécu scolaire avec leurs parents (Potvin & Lapointe, 2010).

Mettre en place précocement des actions préventives auprès des élèves « à risque » présentant des difficultés liées à leurs apprentissages et/ou comportement semble être une nécessité puisque la trajectoire menant vers des problèmes plus sérieux semble établir ses balises dès la période préscolaire. Le risque est de voir ces problèmes générer l'apparition de futurs problèmes et de difficultés relationnelles avec les pairs. Si une grande partie des recherches se sont attachées à travailler sur les facteurs de risque du décrochage pour informer l'action publique, de plus en plus aujourd'hui ciblent les facteurs favorisant la persévérance et l'accrochage scolaire.



### 3.3.4. Quand « protection » rime avec « coéducation »

La recherche sur les facteurs de risque de délinquance a suscité des recherches sur les influences qui peuvent constituer un tampon entre la présence de facteurs de risque et le début de la délinquance que l'on nomme communément les facteurs de protection. Pollard, Hawkins et Arthur (1999) signalent que « *les facteurs de protection sont les facteurs intermédiaires ou modérés de l'effet de l'exposition aux facteurs de risque, ce qui réduit l'incidence du comportement problématique* »<sup>67</sup> (p.146). Ainsi, plus un enfant est entouré de facteurs de protection au quotidien, plus la probabilité qu'il développe ou rencontre un problème au cours de sa scolarité est amoindrie. Nous allons à présent les lister, un examen exhaustif dépassant la portée de la présente thèse.

Parmi les facteurs individuels qui favorisent la réussite scolaire des enfants, le sexe se situe au premier rang, parfois traité comme déterminisme de la réussite dans les matières scolaires (Connolly, McMaster & Hatchette, 1998 ; Davies & Brember, 1998 ; El Hassan, 2001 ; Frempong & Willms, 1999)<sup>68</sup>. Plus souvent, les recherches tentent plutôt de dépasser les explications simplistes (*beyond simplistic explanations* ; Kutnick, 1999), en abordant la question de l'identité sexuée ou de construction identitaire à travers les rapports sociaux de sexe (Bouchard & Saint-Amand, 2000 ; Connolly & Neill, 2001 ; Gagnon, 1998 ; Renold, 2001). Cette place est partagée avec une autre variable qui pourrait différer selon le sexe (Salomon & Strobel, 1998) : les relations sociales et les liens avec les pairs (Reynolds & McCoy, 1999). Parmi les facteurs de réussite, nous retrouvons aussi les facteurs psychologiques tels que la motivation et l'estime de soi (Barker & Dowson, 1999 ; Davies & Brember, 1998 ; Edwards, 2000 ; Makry Botsari, 1999 ; Skaalvik & Valas, 1999 ; Viau, 2000). Cependant, ces variables ne sont pas présentées comme innées, mais comme liées au vécu de l'enfant et à sa capacité d'adaptation (*coping*).

Du côté de l'environnement familial, les conditions de réalisation des devoirs à la maison et plus généralement l'accompagnement à la scolarité sont les facteurs les plus fréquemment identifiés pour expliquer la réussite scolaire au primaire. Dans l'une de ses études portant sur les communautés marocaines et turques, Crul (1999) montre l'entraide provenant des mères, mais aussi des frères et sœurs dans les devoirs des plus jeunes de la fratrie avec des effets en

---

<sup>67</sup> Texte originale : "*protective factors are those factors that mediate or moderate the effect of exposure to risk factors, resulting in reduced incidence of problem behavior.*"

<sup>68</sup> Ces études indiquent que ce sont majoritairement les garçons qui sont à risque de décrochage scolaire.

termes de réussite scolaire fonctionnement perçu par l'auteur comme un projet familial. L'implication des parents dans le travail scolaire devient l'enjeu de la réussite des enfants et même de l'harmonie familiale à travers les interactions et la communication suscitées entre parents et enfant, autre facteur de réussite scolaire (Ketsetzis, Ryan & Adams, 1998). Les travaux aux États-Unis concluent que l'engagement du parent dans l'éducation scolaire doit encore se manifester par des liens concrets avec l'école et une présence physique dans l'établissement (Ertl, 2000 ; Finn, 1998 ; Hampton, Mumford & Bond, 1998 ; Izzo, Weissberg, Kaspro & Fendrich, 1999 ; Marcon, 1998 ; Zellman & Waterman, 1998). Cette implication se manifesterait dans l'aide aux devoirs et le soutien au travail scolaire, mais aussi dans les interactions et relations interpersonnelles en parlant à la maison, de la vie scolaire de l'enfant (Luchuck, 1998 ; Périer, 2005).

La structure des classes, c'est-à-dire leur taille (Achilles, 1998 ; Cushman, 1999 ; Finn, 2002 ; Goldstein & Peter, 1998) ainsi que l'organisation et le quotidien des groupes-classes (Gentry, 1999 ; Gorrell, 1998 ; Petrello, 2000) font partie des facteurs relevant de l'école, assimilés à la réussite scolaire. Certains auteurs ont mis en évidence que le choix du temps alloué à chaque enseignement (Morlaix, 2000) ou l'aménagement d'un calendrier étalé sur toute l'année (Frazier & Morrison, 1998 ; Mitchell & Mitchell, 1999 ; Pittman & Herzog, 1998 ; Reece, Myers, Nofsinger & Brown, 2000) pouvaient éviter que les élèves perdent leurs acquis et leurs rythmes scolaires pendant les mois d'été voire même mieux les préparer à aborder leur entrée dans le secondaire. Le développement professionnel ayant pour objectif le maintien et l'actualisation des connaissances et des compétences ainsi que l'amélioration des pratiques aurait un impact sur les trajectoires scolaires des élèves (Ascher & Fruchter, 2001 ; Auduc, 1998 ; Goddard, Hoy, Hoy & Anita, 2002 ; Rosebery & Warren, 2000), de même que les facteurs liés aux perceptions, aux attentes et aux attributions de l'enseignant envers l'élève qui se situent dans le courant de toutes les études classiques sur l'étiquetage ou l'effet Pygmalion (Demaray & Elliott, 2002 ; Goddard, 2001 ; Maas, 2000). Pair (1998) invite pour sa part, les enseignants à changer le regard qu'ils peuvent porter à l'égard de familles d'élèves touchées par la pauvreté afin de prévenir toute disqualification sociale. Le soutien émotionnel fourni par l'enseignant est l'un des éléments primordiaux pour la réussite de l'élève (Lessard, Potvin & Fortin, 2012).

Du côté de la communauté, Bowen (1999) identifie le rôle joué par les travailleurs sociaux dans la réussite scolaire des jeunes : améliorer la participation familiale dans l'apprentissage domestique en facilitant l'échange d'informations entre la maison et l'école et en fournissant aux

familles des ressources éducatives. La participation aux activités extrascolaires est positivement perçue aux niveaux du bulletin scolaire et serait également corrélée à des facteurs d'engagement et de persistance scolaire, comme l'estime de soi, la perception du milieu scolaire, la motivation aux études, l'assiduité aux cours et la réussite scolaire (Archambault, 2006 ; Gardner, Cartledge, Seidl, Woolsey, Schley, Utley, 2001 ; Peet & Powell, 1999). Les effets bénéfiques de ces activités ont également été mis en exergue par Shumow (2001), principalement pour les élèves issus de familles à faibles revenus. La présence de programme extra-scolaire leur permet d'avoir accès aux mêmes types d'activités que ceux de classes aisées (Hofferth & Jankuniene, 2001). Les enfants qui participent à des activités après l'école sont considérés par leurs professeurs comme ceux ayant les meilleures compétences sociales et moins de problèmes de comportement que les autres (Pettit, Laird, Bates & Dodge, 1997 ; Pierce, Hamm & Vandell, 1999). Les principaux facteurs de protection individuels, familiaux et scolaires associés au décrochage scolaire permettent d'énoncer des propositions de réflexion et d'actions à mettre en place dans le but d'infléchir l'impact des facteurs de risque vers la réussite plutôt que vers l'échec. Qu'elles aient un caractère préventif ou curatif, les interventions doivent par conséquent s'effectuer sur plusieurs plans pour être réellement efficaces.

## **Conclusion du Chapitre 1**

L'investigation du décrochage scolaire par des éléments objectifs tels que les facteurs de risque ou les typologies d'élèves « à risque » de décrochage nous renseignent sur leur expérience scolaire. Il est désormais reconnu que tous les enfants n'accèdent pas à l'école avec les mêmes chances de réussite : certains élèves connaîtront une scolarité couronnée de succès, d'autres seront en échec et montreront des difficultés scolaires susceptibles de les conduire à décrocher. Sortir du système éducatif est problématique pour la vie future du « décrocheur » sur les plans sociaux, économiques et sécuritaires. D'après l'analyse des écrits scientifiques traitant du décrochage scolaire, nous sommes en mesure d'affirmer que ce phénomène apparaît dès les premières années de scolarisation des enfants de façon moins marquée que dans le secondaire. Il semblerait que ce processus soit marqué par deux moments forts - les difficultés d'apprentissage et les conduites a-scolaires - qui s'enchaînent sans un ordre d'apparition précis puis finissent par se confondre au fil du temps. Ces élèves, dès lors considérés comme « à risque » de décrocher, présentent des profils différents, mais actuellement non encore clairement identifiables, car il n'existe pour le moment aucune prise en compte de la diversité de la population écolière sous forme de typologie en France. Celle de Potvin et Lapointe (2010)

permet certes de fournir des premiers éléments de compréhension du phénomène, mais ne prend en compte que partiellement la complexité et la singularité de chaque trajectoire (Rumberger, 2001). L'hétérogénéité même de ces groupes d'individus requiert de se tourner vers une méthodologie mixte comprenant un volet quantitatif avec la réalisation d'études longitudinales (Blaya, 2009) combiné à un volet qualitatif passant par des récits de vie à visée biographique d'écoliers. Pour autant, nous savons que ceux exposés à ce risque potentiel sont plutôt les garçons, ayant un retard scolaire d'un an minimum, issus d'une famille nombreuse et dont les parents sont ouvriers. Cependant, le « risque » de décrochage résulte aussi du climat familial et scolaire, du statut socioéconomique, du genre ou encore de l'âge. Les effets cumulatifs de ces facteurs décrits dans de nombreuses études (Fortin & Picard, 1999 ; Janosz *et al.*, 2000) amplifient le risque de décrochage, mais n'ont pas nécessairement la même portée sur les élèves (Blaya, 2010 ; Douat, 2011 ; Esterlé-Hedibel, 2007 ; Fortin & Picard, 1999 ; Janosz, 2000). Du fait de leur interdépendance (Balas, 2012), le repérage des facteurs qui opèrent de manière significative n'est pas aisé et pourrait davantage conduire à des « *politiquespansements* ». De notre point de vue, il subsiste une incapacité à désenchevêtrer les facteurs pouvant être présents dans la scolarité de tout élève rendant difficile la mise en œuvre efficace de programmes de prévention et d'intervention contre le décrochage. Bien que le concept d'élèves « à risque » ait fait une réelle entrée dans les pratiques pédagogiques et est utilisé excessivement, ses contours demeurent flous notamment, car il n'en existe pas de définition univoque et de surcroît peu d'études portent sur cette question. Il est globalement associé aux enfants (et leurs familles) étiquetés selon la nature de leur « défaillances ». Nous avons tout de même pu observer que le fait d'être ou ne pas être « à risque » ne réside pas uniquement dans le lien avec un seul individu ni avec l'école. La société tout entière est concernée, parce qu'elle édifie des écoles à l'image d'une idéologie dominante, crée des environnements dans lesquels certains enfants seront « à risque ». De l'existant, ressort le constat que « le risque » est de nature transactionnelle et non un élément statique qu'une action brève et ponctuelle peut éliminer (Trudel & Puentes-Neuman, 2000). Il importe de fait de se positionner par rapport au sens à donner au concept d'élèves « à risque » pour mieux comprendre leurs besoins, car ils sont aux prises avec de multiples obstacles tout au long de leur parcours scolaire.

Le chapitre suivant sera consacré à un second risque auquel les descendants d'immigrés nord-africains sont susceptibles d'être confrontés en contexte scolaire : les processus d'ethno-racisation et de discrimination ethno-raciale.

***Chapitre 2 : De l'ethno-racisation à la discrimination ethno-raciale, un terrain conceptuel subtil et fragile, mais nécessaire pour appréhender la réalité***

Dans le cadre de notre thèse, nous avons choisi de porter notre attention sur les écoliers de cycle 3 descendants d'immigrés du Maghreb et plus spécifiquement leur expérience scolaire et le sens qu'ils y donnent. Avant d'étudier de plus près les facteurs de risque et de protection inhérents à ces élèves, nous avons souhaité aborder une seconde problématique qui peut avoir une influence sur leurs parcours scolaires : les pratiques ethno-raciales et discriminatoires. Plusieurs travaux ont abordé la question de la « fracture » entre l'univers scolaire et familial qui trouve son origine dans des mécanismes de domination et de reproduction, mais aussi dans des facteurs ethno-raciaux (Dubet & Lapeyronnie 1992 ; Payet 1995 ; Van Zanten 2000). Ainsi, en plus d'être considérés comme population à risque d'échec et de décrochage scolaires, les élèves issus de l'immigration - notamment nord-africaine - sont susceptibles de subir à l'école de l'ethno-racisation et de la discrimination ethno-raciale reposant sur leurs origines ethnique et/ou raciale supposées ou avérées de la part de l'institution (Felouzis, Liot & Perroton, 2005 ; Qribi, 2016 ; Zephir, 2007). Les mécanismes institutionnels entretiennent cette ethno-racisation et perpétuent ses effets (Merton, 1965) tout comme les agents (personnel de direction, enseignant et non enseignant) ainsi que les élèves. Du fait d'une méconnaissance ou d'une mauvaise maîtrise de leur définition, les concepts de race, ethnie ou encore discrimination sont souvent mobilisés de façon erronée.

Selon Jiwani, Janovitek et Cameron (2002), le racisme couvrirait un ensemble de croyances, d'attitudes et d'actions à l'origine des formes de discriminations notamment celles liées à l'origine, la race, l'ethnie et/ou aux convictions religieuses<sup>69</sup>. Ce « continuum » du racisme se subdiviserait en trois parties : les croyances derrière lesquelles se cachent les préjugés et les stéréotypes, puis, les attitudes qui se traduisent par de la méfiance et/ou de l'hostilité et enfin les actions qui peuvent prendre la forme d'injures, d'intimidation et/ou de discrimination par exemple. La discrimination serait le produit des attitudes et des actions (Jiwani *et al.*, 2002). Si le lien qui unit ces concepts peut parfois sembler évident, il nous paraît tout de même important

---

<sup>69</sup> Pour ces auteurs, le fait de relever des différences phénotypiques ou culturelles ne constitue pas en soi du racisme, ce qui en est, c'est la hiérarchisation de ces différences selon une échelle de valeurs.

de les définir l'un après l'autre, raison pour laquelle, avant d'aborder la partie sur leur manifestation concrète, nous désirons apporter quelques précisions les concernant.

### **1. Race et ethnie : conceptualiser pour dissiper toute ambiguïté**

Bien qu'ils soient parfois invoqués ensemble, bon nombre de personnes ont tendance à considérer la race et l'ethnie comme un seul et même mot, les utilisant indifféremment. Cependant, ces deux termes ont des significations et font références à des comportements qui leur sont propres. Pour Weber (1922), l'ethnie se trouve du côté de la subjectivité, de la croyance, de la représentation collective alors que la race est du côté de la parenté biologique effective. Cornell et Hartmann (1998) perçoivent la race comme un processus globalisant qui touche les structures les plus profondes de la société et l'ethnicité comme un processus de construction sociale plus localisé. Si ces termes sont polysémiques et font l'objet d'amples discussions académiques et politiques, nous tâcherons ici d'établir une distinction claire entre chacun d'eux pour pouvoir comprendre leur fonctionnement et leur articulation.

C'est seulement en 1896 que le terme « ethnie » est inventé par Vacher De Lapouge afin d'enlever à la notion de « race » toute dimension culturelle ou linguistique et de lui conférer ainsi un contenu uniquement basé sur des caractéristiques morphologiques et psychologiques supposées. Ce vocable diffère également de celui de nation qui fait référence à une société unifiée par un gouvernement commun ou une agrégation d'individus unis par des liens politique, une langue commune, un territoire commun. De fait, toute confusion entre ethnie, race et nation devient impensable et impossible. Cette distinction entre ces trois entités est également opérée par Weber (1922) dans son ouvrage *«Économie et Société* qui considère que les groupes ethniques sont des *« groupes humains qui nourrissent une croyance subjective à une communauté d'origine fondée sur des similitudes de l'habitus extérieur ou des mœurs, ou des deux, ou sur des souvenirs de la colonisation ou de la migration, de sorte que cette croyance devient importante pour la propagation de la communalisation, peu importe qu'une communauté de sang existe ou non subjectivement. »* (1921 ; 1971, p.416) Pour les défenseurs de l'existence d'une race, cette dernière se fonde sur une réalité contrairement à l'ethnie qui est de l'ordre de la subjectivité au même titre que la nation à la différence près que la nation est au même titre que l'ethnie, une entité possédant de surcroît une volonté d'existence politique. Les groupes ethniques n'ont pas d'existence tangible pas plus qu'ils n'impliquent de *« réelle activité communautaire »* (Poutignat & Streiff-Fenart, 1995, p.39). Refusant de définir des

## **Chapitre 2 : De l'ethno-racisation à la discrimination ethno-raciale, un terrain conceptuel subtil et fragile mais nécessaire pour appréhender la réalité**

---

groupes ethniques comme des entités culturelles, plusieurs scientifiques s'inscrivent à rebours de ces premières conceptions, à commencer par Moerman (1965), qui à partir de ces études sur les Lue, affirment que les catégories ethniques sont des clichés résultant des individus, repris et reproduits sans analyse par les anthropologues : « *Cela ne rime à rien de dire que les Lue se nomment Lue tout comme ils nomment Lue leurs traditions parce qu'ils sont Lue. Pour celui qui étudie la société avec sérieux, la préférence pour n'importe quelle identité devrait être un phénomène problématique et non une réponse réconfortante. La question n'est donc pas « qui sont les Lue ? »* » (cité par Rinaudo, 1998, p.13) Dans la même lignée, Barth (1969) considère que l'ethnicité n'est pas une question de culture, mais davantage d'organisation sociale : « *Les distinctions des catégories ethniques ne dépendent pas de l'absence de mobilité, de contact et d'information, mais impliquent des processus sociaux d'exclusion et d'incorporation par lesquelles des catégories discrètes se maintiennent, malgré des changements dans la participation et l'appartenance au cours des histoires individuelles.* » (Barth, cité par Poutignat & Streiff-Fenart, 1995, p.204) ce qui amène Rinaudo (1998) à observer que « *le passage de l'ethnie à l'ethnicité consiste alors à ne plus envisager le groupe ethnique comme une entité en soi définie une fois pour toutes, mais à le constituer en objet d'étude.* » (p.14). Isoler un groupe ethnique n'a pas de sens dans la mesure où son existence est soumise à celle d'autres groupes, séparés par une frontière, cette dernière était constituée à partir de marqueurs formés de traits culturels. Les groupes ethniques se définiraient donc en fonction des ressemblances et des dissemblances culturelles qu'ils perçoivent, comme « *des catégories d'attribution et d'identification au moyen desquelles les individus interprètent et organisent leurs interactions.* » (Barth, cité par Poutignat & Streiff-Fenart, 1995, p.204). Dans ce cas, ce qui est pris en considération est le point de vue des acteurs, ce qui leur fait sens. L'émergence de cette définition marque une rupture nette avec les conceptions précédentes des groupes ethniques par le retour de la notion de culture et l'arrêt des recensements des groupes. Ce changement rend compte des processus sociaux dans lesquels le statut ethnique et les formes culturelles qui permettent aux membres d'une société de l'avancer sont mobilisés par les acteurs comme des ressources pour l'interaction et les relations entre les individus. Dans sa forme actuelle, le concept d'ethnie est employé pour désigner l'ensemble des personnes qui partagent la même culture, la même langue, les mêmes traditions, les mêmes coutumes, avec l'idée d'une transmission de génération en génération. Le processus de construction de frontières et d'altérisation de certains groupes sociaux visant à les essentialiser voire les exclure du système de privilèges « blancs » en leur attribuant des caractéristiques culturelles qui les définiraient est

## **Chapitre 2 : De l'ethno-racisation à la discrimination ethno-raciale, un terrain conceptuel subtil et fragile mais nécessaire pour appréhender la réalité**

---

appelé « l'ethnisation ». Comme indiqué par Primon (2007), cette mise en catégorie peut être opérée par les personnes elles-mêmes ou par les autres<sup>70</sup>. Primon (2007) nous interpelle sur le risque encouru dans son usage même : « *Parler d'ethnisation en sociologie consiste non à poser a priori l'existence de groupes dits ethniques, mais bien au contraire à mettre l'accent sur le caractère relationnel ou construit de tels groupes ou catégories de personnes.* » (p.4). Cette dimension sociale est également mobilisée dans la définition que donne Martiniello de l'ethnicité (1995) et qui repose sur « *la production de définition sociale et politique de différenciation psychologique, physique et culturelle* » (p.18). Si dans les deux cas, les termes « ethnie » et « culture » restent liés, « *cela ne signifie pas que préexisterait, à la base de cette appartenance, une culture propre, spécifique, authentique, autrement dit une substance culturelle ethnique, déjà formée et fixée, qui définirait les groupes en question [...].* » (Primon, 2007, p.5). Pour De Rudder (1995), l'ethnisation est « *le processus par lequel l'imputation ou la revendication d'appartenance ethnique devient - par exclusion ou par préférence - un des référents déterminants de l'action et dans l'interaction, susceptible d'occulter les autres, par opposition aux situations où cette imputation ou revendication ne constitue qu'un des référents parmi d'autres du rôle et du statut* » (p.42). Ce processus consiste donc à essentialiser des groupes d'individus par des caractéristiques culturelles - mais pouvant être aussi physiques dans certains cas - de manière à les réifier en les situant à une place fixe dans les rapports sociaux et peut se décliner en stigmatisation, ségrégation, discrimination (Felouzis *et al.*, 2005 ; Payet, 1995).

Contrairement aux États-Unis<sup>71</sup>, la question de la race en France n'est pas considérée comme « utile », car le processus de catégorisation est produit par l'immigration et serait de fait exclusivement ethnique (Safi, 2013). Cependant, le lien entre immigration et colonisation ne peut excuser de définir les immigrés provenant de pays autrefois colonisés uniquement par leurs origines culturelles. Certaines catégories issues du colonialisme sont des catégories raciales au sens où elles sont construites sur un rapport de domination et d'assignation systémique. Pour Simon (2008), il y a une forme d'analogie entre les effets de la migration postcoloniale en France - et plus largement en Europe - avec l'histoire des États-Unis. Dans son acceptation contemporaine, le vocable « race » fait référence au rapport social de domination qui recourt à une opération de catégorisation des individus. Comme le rappellent Poutignat et Streiff-Fenart

---

<sup>70</sup> Ce chercheur précise que le premier cas renvoie à l'auto-catégorisation et le second à l'hétéro-catégorisation.

<sup>71</sup> Aux États-Unis, le concept de race est associé à celle de l'histoire de l'esclavage et de la ségrégation.



## Chapitre 2 : De l'ethno-racisation à la discrimination ethno-raciale, un terrain conceptuel subtil et fragile mais nécessaire pour appréhender la réalité

---

(1995), « (...) le terme « race » ne dénote plus l'hérédité bio-somatique, mais la perception des différences physiques, en ce qu'elles ont une incidence sur les statuts des groupes et des individus et les relations sociales. » (p.43). Il ne s'agit donc plus d'une catégorie objective, mais d'une idée construite par les individus (Primon, 2007). En effet, jusqu'au milieu du XVIII<sup>ème</sup> siècle, ce terme était entendu au sens de lignée, associée à une idée d'hérédité voire à la notion de sang en ce qui concerne les familles d'importance. Selon la construction théorique de Guillaumin (1972), il désigne les « catégories institutionnelles revêtues de la marque biologique » (p.12). Dit plus simplement, la race est utilisée pour décrire les caractéristiques physiques d'une personne (ou d'un groupe de personnes) c'est-à-dire sa couleur de peau, la couleur de ses yeux, la structure de son visage ou la couleur de ses cheveux et fait référence à des populations distinctes au sein de « l'espèce » plus grande. Pour autant, bien qu'il n'y ait pas de « races réelles », il existe toutefois des « races imaginaires » qui, dans l'ordre social, maintiennent cet état objectif « empiriquement effectif » (Guillaumin, 1992). Pour Safi (2013), « la distribution des critères phénotypiques ne produit pour autant pas automatiquement des groupes raciaux au sens sociologique. Des contextes historiques particuliers caractérisés par des rapports de domination peuvent en revanche construire du sens racial autour de critères phénotypiques. » (p.4). Le recours à des spécificités somatiques ne donnerait donc pas forcément lieu au racisme. Ce vocable fait son apparition en 1902 en France (et au Royaume-Uni) avec une intention positive, puisqu'il s'agissait pour « les idéologues nationalistes de marquer la supériorité de la « race française » sur des ennemis, présentés comme des « corps étrangers » de l'intérieur et de l'extérieur, qui la menaceraient de dégénérescence » (Balibar, 2005 p.17). La rupture avec cet usage intervint dans les années 1920-1930 pour marquer la différence avec l'Allemagne où les activités des groupes d'extrême droite et leurs doctrines dont les manifestations idéologiques étaient rattachées à des contextes historiques précis tels que l'esclavagisme, le nazisme ou la ségrégation<sup>72</sup>. En France, depuis la loi Pleven du 1<sup>er</sup> juillet 1972, le racisme est compris au sens juridique comme une « provocation à la discrimination, à la haine ou à la violence à l'égard d'une personne ou d'un groupe de personnes en raison de leur origine ou de leur appartenance, ou de leur non-appartenance, à une ethnie, une nation, une race ou une religion déterminée »<sup>73</sup> (p.6803). Il s'agit donc d'une attitude d'hostilité, oscillant entre mépris et haine, à l'égard d'un groupe humain défini sur la

---

<sup>72</sup> Dès lors, on parla de « nationalisme » pour désigner un ensemble de valeurs politiques supposées spécifiquement « latines », par opposition au « racisme » renvoyant au « germanique ».

<sup>73</sup> Consultable en ligne <https://www.legifrance.gouv.fr/download/securePrint?token=BOOnRNwwKngL52iwxu0ne>

## **Chapitre 2 : De l'ethno-racisation à la discrimination ethno-raciale, un terrain conceptuel subtil et fragile mais nécessaire pour appréhender la réalité**

---

base d'une identité raciale ou ethnique. Ces pratiques, qu'elles soient spontanées ou institutionnelles et qui ont en commun d'engendrer l'oppression, l'hostilité et la méfiance mutuelles sont qualifiées de « racistes » (Schaefer, 1990 ; Balibar, 2005). Bien que le racisme ait en premier lieu une assise biologique, il a évolué et s'est déplacé au cours de ces dernières années pour cibler également les cultures (Sears, 1998 ; Wiewiorka, 1998). Lorsque la désignation des membres d'un groupe (ou de plusieurs groupes) à partir de traits physiques apparents (ou imaginaires) est une représentation doublée d'une assignation sociale ayant des effets dans leur vie quotidienne, ces groupes sont qualifiés de « racisés ». L'intérêt de ce néologisme tient précisément au fait qu'il permet d'insister sur cette production sociale de la race et sur sa dimension dynamique. La race, en effet, n'est pas un préalable au rapport social, mais bien son produit ce que défendent De Rudder, Poiret & Vourc'h (2000) : « *Contrairement à ce que l'on croit, l'idée de « race » n'est pas ce sur quoi s'ancre le racisme, mais au contraire ce qu'il produit. (...) Toute classification dite « raciale » est, par définition, une classification raciste* » (p. 35). Quant aux notions de racialisation ou de racisation, Primon (2007) indique qu'elles « *mettent l'accent sur le caractère socialement construit des catégories ou groupes « racialisés » ou « racisés » et ont pour fonction de se substituer à l'idée commune de « race » en tant que chose et groupe discret basé sur des traits physiques.* » (p.6). Bien que la distinction entre ces deux vocables n'ait pas encore été clairement opérée en sciences sociales, nous pouvons prudemment avancer que la racisation englobe des comportements racistes et des actes discriminatoires, incluant ainsi l'ensemble des attitudes, comportements, pratiques, discours qui se rapportent à la race (Guillaumin, 1972 ; Taguieff, 1987) contrairement à la racialisation dont la portée est plus restrictive dans la mesure où elle vise seulement les catégories raciales et leur construction (Banton (1977), cité par Barot & Bird, 2001 ; Miles, 1988).

Le recours au terme « ethno-racisation » dans ce travail de recherche nous semble judicieux, car il présente l'avantage de mettre l'accent sur le caractère situé et dynamique de la « race » et de l'« ethnicité » comme l'indiquent Guillaumin (1972), De Rudder *et al.* (2000), Labelle (2011) et plus récemment Dhume (2011). Ces deux termes nous paraissent complémentaires dans la mesure où l'ethnicité est synonyme d'auto-identification puisqu'elle est le plus souvent choisie voire revendiquée et en ce sens elle peut engendrer des interactions sociales positives alors que l'appartenance raciale incarne la résultante de l'assignation à un groupe aboutissant à des formes d'oppression et de domination dans les rapports sociaux : elle est donc subie (Banton, 1998 ; Rex, 1986a ; Weber, 1922). L'appréhension de chacun de ces concepts ne

nécessite pas de déterminer de critères objectifs qui délimiteraient les frontières entre des groupes ethniques ou supposément raciaux, le degré auquel ces groupes se ressemblent ou se distinguent objectivement les uns des autres n'a aucune importance du moment que les individus croient qu'ils sont différents (Safi, 2013). Dans les deux cas, ce sont deux processus et procédés d'instauration dans les rapports sociaux d'une partition essentialiste entre deux figures cognitives : « Eux » et « Nous ». D'après Guillaumin (1972), cette « *altérité, [par rapport au système raciste], définit la condition de la minorité au sein de la société majoritaire et permet en retour l'identification de cette dernière.* » (p.265). S'intéresser aux mécanismes qui permettent de « nommer l'autre » au sein du système général implique nécessairement d'étudier le processus de catégorisation.

## **2. La catégorisation : un mécanisme de traitement et de hiérarchisation**

La notion de catégorie désigne un élément de base de l'activité de connaissance que les êtres humains déploient dans la vie ordinaire. Dans la tradition philosophique, la catégorie est utilisée pour parler d'une série finie de principes généraux qui permettent de définir la nature des entités qui peuplent le monde et de procéder à leur distribution en classes.

En psychologie sociale, le concept de catégorisation a été emprunté aux études sur la perception. Tajfel (1959) introduit l'idée que notre jugement perceptif relatif à des objets physiques dépend de la catégorie à laquelle on les a affectés subjectivement. Au côté de Wilkes (1963), ils tentent de mettre en évidence de manière empirique le processus de catégorisation à partir de la perception physique d'objets. Les résultats montrent qu'il y a une accentuation des ressemblances subjectivement ressenties, entre des stimuli appartenant à une même catégorie, et une accentuation des différences entre des stimuli appartenant à des catégories différentes. Le mécanisme de catégorisation consiste à classer et donc à regrouper au sein de catégories, des individus, des groupes ou bien des événements et ce en exagérant les ressemblances entre les éléments classés à l'intérieur d'une même catégorie. Cette découverte va être appliquée dans les relations quotidiennes aux relations entre groupes notamment en sociologie, discipline qui envisage cette notion sur un mode différent. Pour Durkheim (1985), les catégories ne sont pas issues de l'esprit, mais des représentations collectives qui émergent de la vie en société et imposent à tous ses membres un moyen identique d'ordonner le raisonnement et de concevoir le monde. Autrement dit, les contenus de connaissance dont disposent les membres d'une société dépendent des cadres sociaux qui ont façonné leur acquisition. Dans cette perspective,

## **Chapitre 2 : De l'ethno-racisation à la discrimination ethno-raciale, un terrain conceptuel subtil et fragile mais nécessaire pour appréhender la réalité**

---

les catégories sont collectives, intériorisées ou incorporées et déterminantes. Néanmoins, ce point de vue ne fait pas consensus puisque pour d'autres sociologues (Garfinkel & Sacks, 2007 ; Goffman, 1991 ; Simmel, 1984 ; Weber, 1922), cette classification peut être saisie de façon plus dynamique, comme une activité qui s'exprime dans la temporalité même d'une action en train de se faire. Les catégories sont des éléments dont les participants engagés dans des interactions situées se servent pour donner une intelligibilité mutuelle à ce qu'ils font. Ainsi, le travail de la sociologie de la connaissance ne consiste plus à rendre compte de l'arbitraire des formes de classification, mais plutôt de l'usage ordinaire que les individus font des catégories dans l'accomplissement de la coordination de l'action en commun. Dans le but premier de donner du sens au monde dans lequel il vit et le rendre plus prévisible, l'individu va mettre en place le processus de catégorisation « *C'est à l'aide de cet outil cognitif, [que] nous découpons, classifions et organisons notre environnement physique et social* » (Bourhis & Gagnon, 2006, p. 534). La catégorisation est par conséquent un mécanisme fondamental du traitement de l'information (Rosch & Lloyd, 1978) permettant à l'individu d'effectuer des généralisations fondées sur des connaissances antérieures propres à la catégorie à laquelle il fait face. De fait, elle répond à un principe de sélection. Ces catégories peuvent aussi bien concerner des *stimuli* physiques que sociaux et être en outre constituées à partir de critères visibles (la couleur de peau), non apparents (la conviction religieuse), imposés à la naissance (le sexe) ou encore choisis par les individus (la profession exercée) (Salès-Wuillemin, 2006). Rips, Schoben et Smith (1973) ont montré que certains membres étaient considérés comme plus typiques et s'avèrent, par conséquent, plus faciles à catégoriser. De la même manière, Rosch (1973 ; 1976) considère que l'élément le plus représentatif d'une catégorie est celui qui a le plus d'attributs en commun avec les autres membres de sa catégorie. Mais cette similarité des membres n'est pas évaluée de la même façon par tous : chacun percevra plus ou moins de similitudes ou de différences entre les membres d'une catégorie (Corneille, 1997). L'une des conséquences de la catégorisation est de conférer aux membres une propriété qui fait paraître le groupe cohérent, distinct et unitaire (Campbell, 1958 ; Hamilton & Sherman, 1996), ce qui implique, dans le cas des groupes sociaux, de considérer les membres comme semblables (Yzerbyt, Corneille & Estrada, 2001). Pour résumer, au fondement de toute vie en société, réside le processus de catégorisation du monde qui nous entoure. Ainsi, nous procédons à des divisions de notre environnement « *en ensembles de personnes ou de choses de même nature à partir de leurs caractéristiques* » (Gresy & Georges, 2012, p.15) nous permettant de classer les informations, de les « *étiqueter* ». Cependant, cette catégorisation sociale du monde environnant peut vite

dériver vers la caricature, la généralisation, c'est-à-dire la représentation simplifiée et grossière, ancrée, immuable, préconçue, déformée et imprécise de la réalité : ce sont les caractéristiques mêmes des stéréotypes.

### **3. Stéréotypes et préjugés : deux concepts incontestablement liés**

Le terme « stéréotype » a fait son entrée dans le champ des sciences sociales au XIX<sup>ème</sup> siècle en psychiatrie en étant appliqué à l'Homme pour parler de la fixité topographique et temporelle d'un comportement. Inventée par Lippman (1922), la notion de stéréotype désigne « *des images dans nos têtes* »<sup>74</sup> (p.262), images qui nous font le monde social non pas tel qu'il est, mais tel que nous croyons qu'il est. Il les dénomma ainsi en référence aux clichés typographiques obtenus par coulage de plomb dans un flan ou une empreinte, utilisés en imprimerie. Il en dégage quatre caractéristiques :

- 1) Les stéréotypes sont des idées consensuelles, c'est-à-dire socialement partagées,
- 2) Les stéréotypes sont rigides, c'est-à-dire qu'ils résistent à la preuve du contraire,
- 3) Les stéréotypes sont des généralisations excessives et simplifiées ce qui signifie que les membres d'une catégorie sont perçus comme étant tous les mêmes,
- 4) Les stéréotypes sont faux ou mal fondés.

Rice (1926) fut le premier à tenter d'opérationnaliser le concept de stéréotype. Cependant, la méthode employée renseignait peu quant au sujet du contenu réel du stéréotype et fut, pour cette raison, délaissée. Nous devons la première étude attestant de l'existence d'une stéréotypisation à Katz et Braly (1933) qui, désireux d'apporter des explications psychologiques à la discrimination ethno-raciale, ont montré qu'il existe bel et bien des traits typiquement associés à chacune des communautés<sup>75</sup>. Quelques années plus tard, ces résultats ont été repris et comparés à des recherches semblables par Madon, Smith, Jussim, Russell, Walkiewicz, Eccles & Palumbo (2001) qui ont mis en évidence que le contenu des stéréotypes n'a pas substantiellement changé. Pour autant, cette relative stabilité ne signifie pas qu'une évolution ne puisse avoir lieu.

---

<sup>74</sup> Texte originale : « *pictures in our heads* ».

<sup>75</sup> Les réponses données par les sujets interrogés (des Blancs américains) sont largement consensuelles. Les américains sont perçus comme (par ordre décroissant de citation) « travailleurs », « intelligents » et « matérialistes ». Les anglais « sportifs », « intelligents » et « conventionnels ». Les allemands « ayant l'esprit scientifique », « travailleurs » et « flegmatiques ».

## Chapitre 2 : De l'ethno-racisation à la discrimination ethno-raciale, un terrain conceptuel subtil et fragile mais nécessaire pour appréhender la réalité

---

Les définitions actuelles des stéréotypes évoquent des croyances à propos d'un groupe social (Ashmore & Del Boca, 1981 ; Zanna & Olson, 1994), ses caractéristiques, ses attributs (Judd & Park, 1993), ses comportements (Hilton & Von Hippel, 1996) et même ses traits physiques (Schneider, 2004). Leyens, Yzerbyt et Schadrone (1996) suggèrent que « *le stéréotype est un ensemble de croyances partagées à propos des caractéristiques personnelles, généralement des traits de personnalité, mais aussi des comportements propres à un groupe de personnes* » (p. 24). Preuve de son évolution, cette définition n'évoque plus les caractères de consensus, de fausseté ni même de rigidité. Bien que les stéréotypes soient socialement partagés, véhiculés et entretenus (Hilton & Von Hippel, 1996 ; Leyens, Yzerbyt & Schadrone, 1996 ; Macrae, Stangor, Hewstone & Mackie, 1996), ils ne sont pas pour autant approuvés (Devine & Elliot, 1995). Il importe donc de distinguer connaissance et adhésion. De ces croyances collectives, l'individu élabore une grille d'interprétation active dans le but d'appliquer à des individus « *un jugement – stéréotypique – qui [les] rend interchangeables avec les autres membres de leur catégorie* » (Leyens et al., 1996, p.24). En conséquence, les stéréotypes se situent au niveau des représentations sociales définies comme étant « *le produit et le processus d'une activité d'appropriation de la réalité extérieure à la pensée et d'élaboration psychologique et sociale de cette réalité* » (Jodelet, 1999, p.37). En ce sens, elles constituent une forme de théories naïves dans lesquelles interviennent les processus de généralisation propres à la pensée sociale (Guimelli, 1999 ; Rouquette, 1973), une modélisation de l'objet représenté au service des besoins et des intérêts d'un groupe. Par conséquent, les stéréotypes peuvent avoir pour fonction de donner du sens à la relation intergroupe dans laquelle ils s'inscrivent, de contribuer à la réduction de l'incertitude sociale (Hogg, 2007), la clarification des rôles sociaux (Eagly, 1995), le maintien ou l'instauration d'une identité endogroupe positive (Hogg & Abrams, 1988) et le renforcement de l'identité du groupe d'appartenance (Bert, 2003). Ils peuvent à l'opposé servir à légitimer des inégalités de pouvoir (Fiske, 1993), du « *statu quo* » (Jost & Banaji, 1994) ou des conflits intergroupes (Robinson, Keltner, Ward, & Ross, 1995). La confrontation à l'autre a pour effet de durcir les stéréotypes (Duru-Bellat, 2010) qui concourent en retour au renforcement des rapports de domination entre les groupes (Huguet, Brunot & Monteil, 2001). Par conséquent, tous les stéréotypes ne sont pas des jugements et des opinions inexacts (Vinacke, 1957). Ils pourraient reposer sur une base véridique, appelée « *noyau de vérité* »<sup>76</sup> (Allport, 1954 ; Eagly, 1987) et/ou une base erronée transmise socialement (Badad, Birnbum & Benne, 1983).

---

<sup>76</sup> Texte originale « *kernel of truth* ».

## **Chapitre 2 : De l'ethno-racisation à la discrimination ethno-raciale, un terrain conceptuel subtil et fragile mais nécessaire pour appréhender la réalité**

---

Généralement considéré comme la correspondance attitudinelle du stéréotype (Salès-Wuillemin, 2006), le préjugé renvoie majoritairement à une inclinaison construite socialement qui pousserait les sujets à établir une différenciation sociale, autrement dit à adopter un comportement discriminant envers certains groupes sociaux et leurs membres (Allport, 1954 ; Bourhis, Montreuil & Helly, 2005 ; Légal & Delouée, 2015) « *comportant une dimension évaluative, souvent négative à leur égard en fonction de leur propre appartenance sociale.* » (Fischer, 1987, p.104). Contrairement au stéréotype, dont le contenu peut être positif, le préjugé a une connotation globalement négative (Bourhis et al., 2005 ; Fischer, 1987 ; Gergen, Gergen & Jutras, 1981) même s'il existe des exceptions. En outre, si les stéréotypes ont une valeur de connaissance – bien que simplificatrices et/ou déformantes de la réalité - les préjugés ont quant à eux une dimension affective comme semble l'expliquer Légal et Delouée (2015) : « *À la différence des stéréotypes, qui ont une valeur de connaissance, les préjugés sont caractérisés par leur charge affective. En tant qu'attitudes, ils constituent un jugement de valeur simple à l'encontre d'un groupe social ou d'une personne appartenant à ce groupe. Le préjugé est ainsi fortement teinté du point de vue affectif et émotionnel.* » (p.15). D'après ces auteurs, les préjugés seraient composés de trois dimensions :

- 1) Une dimension affective, qui renvoie à l'attirance ou à la répulsion,
- 2) Une dimension cognitive, qui se réfère aux croyances et aux stéréotypes à l'égard du groupe,
- 3) Une dimension motivationnelle, qui correspond à la tendance à agir d'une certaine manière à l'égard d'un groupe.

Les préjugés présupposent obligatoirement l'existence de stéréotypes, en revanche les stéréotypes ne se traduisent pas nécessairement en préjugés. Stéréotypes et préjugés s'articulent comme le souligne Sillamy (2010) pour qui « *le préjugé est une attitude spécifique envers une personne ou une chose, négative ou positive, fondée sur une croyance imposée par le milieu et pouvant résister à l'information* » (p.206). Toute confusion est dès lors impossible : les préjugés font référence à des attitudes, des prises de position imposées par le milieu et se construisent sur la base des stéréotypes, qui eux, renvoient à des formes de représentations sociales. L'analyse réalisée par Berry (1992) indique que « *les individus, afin de garder les traces des nombreux groupes qui les entourent, peuvent développer et partager ces généralisations [les stéréotypes] comme un processus psychologique normal. Ces actes de catégorisations sont par essence bienveillants. Les difficultés se trouvent dans la généralisation excessive et les*

*évaluations souvent négatives [les préjugés] qui sont dirigées vers les membres des catégories* ». (p.45). Le rapport à l'Autre ne se construit pas sur une ouverture à l'existant, mais plutôt à partir de traces du passé laissant peu de place au présent. Cette résistance à l'extérieur, à tout changement, est liée au processus de rationalisation (Allport, 1954) qui consiste en une manipulation des informations par l'individu de manière à légitimer ses propres préjugés. Les préjugés font incontestablement figure de limite de la pensée dans la mesure où l'individu n'est plus apte à intégrer d'éléments nouveaux induits par un changement. Ces situations doivent être scrupuleusement surveillées puisqu'elles peuvent engendrer chez celui qui les entretient, de la peur, de la méfiance, de l'inconfort, du dégoût voire de l'hostilité envers les membres du groupe concerné pour aboutir à de la discrimination avec pour objectif de marquer l'altérité, d'établir une frontière entre le « Nous » et le « Eux » (Bourhis *et al.*, 2005).

#### **4. La discrimination : un passage à l'acte**

Les premières recherches sur le thème de la discrimination ont été développées à l'issue de la seconde guerre mondiale ainsi que dans la période post-colonialiste avec pour objectif de mieux comprendre le foisonnement des thèses racistes et antisémites (Allport, 1954 ; Levi-Strauss, 1952). À cette période, les débats étaient nettement orientés vers l'étude de la discrimination en lien avec l'appartenance ethnique, raciale et culturelle. Étymologiquement, le mot « discrimination » indique le fait d'établir une séparation ou une distinction entre les personnes et de les traiter différemment ; *crimen* en latin faisant référence au point de séparation : il est par conséquent neutre à l'origine. Il prend une connotation péjorative lorsque ce traitement est injuste ou illégitime. Sur le plan juridique, une discrimination se définit comme une distinction de droit ou de fait entre individus ou groupes aboutissant à une inégalité (Soulier, 1993). Cette atteinte de la norme d'égalité (Bereni & Chappe, 2011) est au cœur du rapport produit par le Haut Conseil à l'Intégration en 1998 qui pour la première fois reconnaît l'existence des discriminations liées aux origines. D'après ce rapport, la discrimination est entendue comme « *toute action ou attitude qui conduit, à situation de départ identique, à un traitement défavorable de personnes du fait de leur nationalité, origine, couleur de peau ou religion, qu'une intention discriminante soit, ou non, à l'origine de cette situation* » (p.10). Il s'agit d'un tournant dans l'expérience discriminatoire que peuvent vivre les immigrés puisque désormais les difficultés pouvant en découler ne sont plus considérées comme relevant d'un « problème d'intégration », mais du fonctionnement structurel de la société française (Fassin & Fassin, 2006). Dans la littérature scientifique, notamment dans le rapport sur les mobilités sociales produite par Dhume



## **Chapitre 2 : De l'ethno-racisation à la discrimination ethno-raciale, un terrain conceptuel subtil et fragile mais nécessaire pour appréhender la réalité**

---

et Hamdani (2043), la discrimination est définie comme étant « *un processus sociopolitique par lequel l'on traite en pratique différemment et inégalement les personnes vues comme membres de groupes moins légitimes ou de moindre qualité sociale et politique.* » (p.11) ou peut aussi être entendu comme le fait pour tout individu de ne pas pouvoir accéder à un bien, un service ou un espace en raison de son appartenance à un groupe stigmatisé (De Rudder, 1995 ; Lochak, 2004). La différenciation des groupes induit des rapports de force, des pressions sociales qui entretiennent les actes discriminatoires afin qu'un groupe puisse préserver une position dominante par rapport à un autre qui lui sera maintenu en position subalterne (Sidanius & Pratto, 1999) ce que confirme également Ben Ayed (2011) : « *La discrimination désigne une opération de séparation volontaire d'un groupe de personnes en fonction d'un attribut spécifique en vue de lui appliquer un traitement inférieur ou d'entraver son accès à différents biens, services, espaces, statuts ou droits. À ce titre, les discriminations sont aussi l'expression d'une domination ; cumulées, elles produisent des inégalités* » (p.66). Outre le fait d'être une dévalorisation sociale, les discriminations sont des actes en chaîne qui s'inscrivent dans un temps et une société donnée et (co)produites par des acteurs individuellement ou collectivement, consciemment ou non. Établir une discrimination suppose trois conditions : c'est un acte ou un processus de traitement différencié qui est basé sur un critère prohibé<sup>77</sup> par la loi dans le domaine de l'emploi, du logement, de l'éducation et de l'accès aux biens et services. Les critères prohibés par la loi s'inscrivent à un même niveau de traitement alors même qu'ils sont de nature différente (donnée immuable/comportement social) ce qui nous amène à nous interroger sur leur sélection.

En droit français<sup>78</sup> et européen,<sup>79</sup> mais aussi du point de vue de la sociologie, la discrimination peut revêtir de multiples formes. Elle peut tout d'abord être directe. Il s'agit d'une situation dans laquelle les critères de discrimination prohibés sont avérés : « *Constitue une discrimination directe la situation dans laquelle, sur le fondement de son appartenance ou de*

---

<sup>77</sup> Ces critères prohibés par la loi - au nombre de 20 - sont : l'âge, l'apparence physique, l'appartenance ou non à une ethnie, l'appartenance ou non à une nation, l'appartenance ou non à une race, l'appartenance ou non à une religion déterminée, l'état de santé, l'identité sexuelle, l'orientation sexuelle, la grossesse, la situation de famille, le handicap, le patronyme, le sexe, les activités syndicales, les caractéristiques génétiques, les mœurs, les opinions politiques, l'origine et le lieu de résidence. La Commission Européenne inclut dans les discriminations ce qui relève du harcèlement et de l'injonction à pratiquer la discrimination (Deubel, 2013), dans le but d'offrir une protection plus étendue aux individus.

<sup>78</sup> Loi n° 2008-496 du 27 mai 2008 portant diverses dispositions d'adaptation au droit communautaire dans le domaine de la lutte contre les discriminations, consultable en ligne <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/LEGIARTI000034110511/2017-03-02/#LEGIARTI000034110511>

<sup>79</sup> Directive 2000/43/CE, consultable en ligne <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000330443>

## **Chapitre 2 : De l'ethno-racisation à la discrimination ethno-raciale, un terrain conceptuel subtil et fragile mais nécessaire pour appréhender la réalité**

---

*sa non-appartenance, vraie ou supposée, à une ethnie ou une race, sa religion, ses convictions, son âge, son handicap, son orientation sexuelle ou son sexe, une personne est traitée de manière moins favorable qu'une autre ne l'est, ne l'a été ou ne l'aura été dans une situation comparable* ». Par exemple, le refus de location opposé à une personne pour un motif avoué ou non, (l'origine sociale ou ethnique par exemple) et se fondant sur un critère interdit par la loi, constitue une discrimination au logement. Lorsque les effets globaux d'une situation sont discriminatoires sans que l'on puisse attribuer spécifiquement cette différenciation de traitement à un groupe ethno-racial (Safi, 2013), on parle de discrimination indirecte. La loi considère que « *constitue une discrimination indirecte une disposition, un critère ou une pratique neutre en apparence, mais susceptible d'entraîner, pour l'un des motifs mentionnés au premier alinéa, un désavantage particulier pour des personnes par rapport à d'autres personnes, à moins que cette disposition, ce critère ou cette pratique ne soit objectivement justifié par un but légitime et que les moyens pour réaliser ce but ne soient nécessaires et appropriés* »<sup>80</sup>. Il peut s'agir par exemple d'une société qui, sans refuser de candidatures féminines, ne s'équipe pas pour autant de vestiaires exclusivement pour elles. Les discriminations indirectes sont nombreuses et plus difficiles à prouver. Parmi cette grande diversité, une troisième catégorie se distingue : la discrimination systémique. Rebeyrol (2010) la considère comme « *un processus qui met en jeu un système d'acteurs dans lequel personne ne manifeste directement d'intention discriminatoire, mais dont le résultat sera de produire une situation de discrimination* » (p.5). Dit autrement, cette perception de la discrimination s'émancipe d'une certaine manière de l'interconnexion entre les préjugés et l'acte discriminatoire (Bonilla-Silva, 1997 ; Safi, 2013). Un règlement qui préciserait qu'une personne ne peut exercer les fonctions de pompier à moins de mesurer 1,80m constituerait une mesure discriminatoire envers la majorité des femmes et relèverait par conséquent pleinement de cette catégorie. Lippert-Rasmussen (2006) interroge le champ de l'acceptable (ou pas) d'un point de vue moral en prenant pour base les caractéristiques relatives à l'âge, au sexe et à la race ce qui le conduit à définir deux catégories : les *p-based discriminations (age-based, sex-based, race-based discriminations)* sont moralement acceptables dans la mesure où la volonté n'est pas de porter préjudice à telle ou telle catégorie. C'est le cas lorsque des femmes sont embauchées à un poste de surveillant dans une prison de femmes par exemple. Les *p-ist discriminations (racist, sexist, ageist discriminations)* sont à *contrario* moralement inacceptables, car elles ont pour but de catégoriser les individus pour établir des droits différents. Dans les deux cas,

---

<sup>80</sup> Op. cité.

## Chapitre 2 : De l'ethno-racisation à la discrimination ethno-raciale, un terrain conceptuel subtil et fragile mais nécessaire pour appréhender la réalité

l'auteur estime qu'elles ont des conséquences néfastes pour les personnes discriminées. Wieviorka (2016) fait une distinction entre marginalité subie et choisie : dans le premier cas, elle est la conséquence de logiques de domination, d'exclusion, poussant certains groupes hors de la vie en société. Les individus n'y ont pas leur place, se heurtent à des barrières, sont enfermés dans des rôles aux effets limités. D'après ce chercheur, il existe également une marginalité « choisie » qui correspond à la formation de groupes pour des raisons religieuses, politiques ou encore économiques avec pour volonté la constitution de communautés solidaires face à la domination et à la société « classique ». La dénomination de cette catégorie peut être remise en question dans la mesure où elle ne décrit pas la réalité : ce choix reste contraint par les rapports de domination. Enfin, Feagin (1991) propose de classer en cinq catégories les discriminations selon les comportements des individus par ordre croissant d'intensité.

Tableau 1: Typologie des comportements discriminatoires selon leur niveau d'intensité

Niveau d'intensité	Type de discrimination	Exemple
Niveau 1	Évitement	Changer de place dans un bus pour ne pas être assis à côté de certaines personnes
Niveau 2	Rejet	Ne pas servir une personne dans un restaurant du fait de sa couleur de peau
Niveau 3	Attaques verbales	Proférer des insultes à caractère raciste, sexiste ou homophobe
Niveau 4	Persécutions	Contrôler de façon récurrentes l'identité d'une frange de la population
Niveau 5	Attaques physiques	Aggresser physiquement les membres d'un groupe identifié

Outre son contenu, l'intérêt de cette classification réside dans le rapport qui se joue entre l'auteur et la victime de discrimination. Dans les cas d'évitement, il n'y a pas de confrontation entre les deux acteurs, c'est l'auteur qui s'adapte à la situation au regard de ses choix. Dans le niveau supérieur, le rejet, l'acte discriminatoire est plus difficilement repérable, car la personne discriminée l'est, mais de façon plus sournoise. Quant aux trois derniers niveaux qui regroupent les attaques verbales, les persécutions et les attaques physiques, les comportements discriminatoires sont explicites, visibles et directement orientés vers les individus discriminés. Les discriminations nécessitent une vigilance permanente, car elles sont susceptibles d'être nuisibles à un niveau macro, micro et méso en raison de la pluralité de ses manifestations visibles et/ou invisibles et intensités plus ou moins fortes.

## **Conclusion du Chapitre 2**

Si l'idée d'une « race » humaine capable d'opérer une distinction entre les uns et les autres n'existe pas, son usage n'en demeure pas moins socialement efficient. Pour Poiret (2011), « *ce qui existe, ce sont des groupes racisés, constitués d'individus bien réels qui tendent à être traités comme l'incarnation de leur groupe d'appartenance et qui doivent donc apprendre à faire avec* » (p.107). Les processus d'ethnisation et de racisation que nous mobilisons dans ce travail de recherche et appliquons à la population immigrée du Maghreb ainsi qu'à leurs descendants, renvoient, en sociologie, au processus psychologique, social, historique, politique de construction des catégories ou groupes. Ces processus expriment un rapport social de domination-subordination (Dhume, 2011) qui fonctionne selon les origines des individus sur un mode naturalisant, culturalisant ou comme dans notre cas, selon une combinaison des deux<sup>81</sup>. Leur recours vise l'altérisation et l'essentialisation de ces groupes dont émergent deux figures cognitives marquant une frontière entre « Eux » et « Nous », le « dedans » et le « dehors ». L'identification d'un groupe par rapport à la population générale conduit à la catégorisation, puis la construction d'un discours stéréotypé, suivi de préjugés et *in fine* à l'apparition des discriminations. Nous avons vu que la catégorie incarne l'objet - dans notre cas les descendants d'immigrés maghrébins - sur lequel porte le stéréotype, produit de la catégorisation, mais aussi processus d'attribution englobant sous l'influence du groupe d'appartenance. Quant au préjugé, nous le percevons comme une prise de position construite sur la base des stéréotypes. Enfin, la discrimination qui forme un continuum inextricable avec le racisme, est du « *racisme en acte* » (De Rudder *et al.*, 2000, p.30) en ce sens qu'elle fait référence à un passage à l'acte, à la transposition des constructions mentales racistes de l'individu en action sur son environnement. Des éléments extérieurs comme les lois, les pressions sociales peuvent bloquer ou du moins limiter les actes discriminatoires. De même, des éléments intériorisés par l'individu comme les valeurs morales peuvent le pousser à refouler ses préjugés ou ses attitudes discriminatoires pour essayer d'agir de façon juste.

Après avoir présenté les deux risques auxquels étaient majoritairement soumis les descendants d'immigrés nord-africains, nous avons décidé de poursuivre cette recherche par la présentation de la communauté nord-africaine ayant immigré en France.

---

<sup>81</sup> Le mode naturalisation renvoie à la racisation et le mode culturalisant à l'ethnisation.

## ***Chapitre 3 : Portrait de la communauté nord-africaine en France***

Dans ce premier chapitre, nous avons tout d'abord consacré une partie aux caractéristiques propres à la communauté nord-africaine établie en France métropolitaine en commençant par définir le concept de « maghrébin ». Puis, nous avons vu que les immigrés maghrébins étaient arrivés en France depuis plusieurs années en étant encore enfants pour la plupart. Nous avons également étudié les différentes structures familiales au sein de cette communauté et avons porté un regard sur leur statut socio-économique. La seconde partie de ce chapitre a débuté par un rappel socio-historique de la scolarité de leurs enfants en tant que descendants d'immigrés et s'est poursuivie par une analyse de leur rapport à l'école. Enfin, nous avons terminé par la présentation des principaux facteurs de risque auxquels étaient exposés ces enfants à l'école.

### **1. Les spécificités de la communauté maghrébine en France**

Cette partie est consacrée aux caractéristiques de la population originaire d'Afrique du Nord résidant en France en comparaison avec les autres populations immigrées et non immigrées. Ont été abordés l'année de leur arrivée dans ce pays et leur âge, leur situation maritale, leur composition familiale, leur statut socio-économique ainsi que leurs conditions de vie.

#### **1.1. Qu'est-ce qu'un Maghrébin ?**

Apparu en France au début des années 1990, le mot « maghrébin » bénéficie d'une légitimité linguistique tant il est utilisé de façon familière au quotidien (Bruneaud, 2005). Pourtant, son étymologie a une histoire : « *Maghreb vient de l'arabe al-maghrib, « direction où le soleil se couche », « occident », avec pour première racine le verbe garaba, se coucher ou disparaître, appliqué aux astres. En fait, le Maghreb se situe bien à l'ouest de l'Égypte, jusqu'à l'océan Atlantique, c'est-à-dire le lieu où le soleil se couche, l'Occident. Aussi, le Maghreb s'assimile-t-il au « couchant » en berbère et lorsque les conquérants musulmans arrivèrent à ce qui est aujourd'hui appelé le Maghreb, le Maroc, l'Algérie et la Tunisie, ils dénommèrent ce territoire Djazirat-al-Maghrib, c'est-à-dire l'« île du Couchant » » (Pruvost, 2017, p.177-178). Le Machreq<sup>82</sup> désigne à l'inverse le levant toujours en référence au soleil et comprend les territoires qui n'appartiennent pas au Maghreb ou à la péninsule Arabique, notamment l'Irak, la Syrie, le Liban, la Jordanie et la Palestine. Dans son acceptation actuelle, le Maghreb s'étend*

---

<sup>82</sup> Il est possible de le trouver orthographié différemment : Machrek ou Mashreq.

tout le long de la Mer Méditerranée et du désert du Sahara (Stora, 1991) et comprend la Tunisie, le Maroc et l'Algérie dont les contextes historiques sont relativement semblables, puisqu'ils ont connu la conquête coloniale européenne (française principalement) et ont intensément lutté pour obtenir leur indépendance ce qui a laissé place au sentiment d'une trajectoire commune ainsi qu'au désir d'une union intermaghrébine. Ainsi, le « *garb* » des « occidentaux » (ou maghrébins) renvoie en premier lieu à une notion géographique.

Cependant, il s'agit également d'une référence identitaire, c'est-à-dire la façon dont sont désignés les habitants de ces pays. Bien qu'aujourd'hui il soit entré en désuétude, ce fut Lambert qui en 1651 eu recours au mot « *Maugarbin* » (1651, p.100 ; p.531) suite à un voyage au Caire. Au cours des années, des dérivés de ce terme apparurent : « *Magrebin* ((de) Thévenot, 1664 p. 294), « *Megrebin* » (Nau, 1679, p. 621), « *Maugrabin* » (Quinet, 1836, p. 204), « *maghrébin* » (Pihan, 1847, p. 5) ou encore « *Maghrébin* » (1847, Pihan, p. 186)<sup>83</sup>. Guénif-Souilamas (2000) précise que le mot maghrébin « désigne aussi les descendants de ces immigrés » (p.33) ce qui constitue un paradoxe puisqu'ils sont en grande majorité nés en France. Autre contradiction, le Maghreb désigne un espace « étranger pour les jeunes « Maghrébins » eux-mêmes » (Debarbieux, 1999, p.74). De ces affirmations, nous pouvons déduire que l'usage de ce mot découle soit d'une méconnaissance de son sens réel par les personnes qui en ont recours ou au contraire d'une volonté assumée de leur part, de procéder à une catégorisation socio-politique erronée de cette partie de la population qui est pourtant Française. Par ailleurs, le sens commun le connote péjorativement en le renvoyant aux banlieues, à la délinquance et/ou à l'incapacité à s'intégrer dans la société (Bruneaud, 2005). L'objectif est de marquer une forme d'altérité entre « Nous » les Français et « Eux » les autres, les étrangers. Situer l'« Ile du Maghreb » - expression donnée par Ibn Khaldoun - en Occident engendre un troisième paradoxe puisqu'ici « maghrébin » et « occidental » se confondent, ce sont finalement « les semblables à nous, Français » (Guénif-Souilamas, 2000, p.34). Or dans la pensée commune - consciente ou inconsciente - il s'agit bien de mettre une distance avec ces « étrangers » aux cultures, valeurs et milieux sociaux si différents venus de terres éloignées.

Bien que nous ayons conscience du risque de confusion d'ordre sémantique que pourrait entraîner l'usage du terme « Maghrébin », nous avons choisi de l'adopter tout au long de cette

---

<sup>83</sup> Dans le premier cas, « maghrébin » est employé comme un adjectif alors que dans le second cas, il s'agit d'un substantif ethnique.

thèse. Néanmoins, afin de ne pas alourdir cet écrit par son emploi abusif, nous les avons également désignés par l'appellation « immigrés d'Afrique du Nord » en sachant que des critiques peuvent là-aussi être émises quant à ce choix qui présente malgré tout l'avantage de cibler au moins sur le plan géographique, ce pan de la population de façon plus juste.

### **1.2. Une immigration ancienne et jeune**

En 2019, 6,7 millions des personnes vivant en France sont immigrées soit un quart de plus qu'il y a 10 ans<sup>84</sup>. La composition de la population immigrée actuelle en France s'est formée à partir de diverses vagues dont celle des immigrés en provenance d'Afrique du Nord qui se démarque incontestablement des autres. Parmi les immigrés résidant en France en 2019, 12,6% sont nés en Algérie, 12% au Maroc et 4,5% en Tunisie (INSEE, 2020)<sup>85</sup>. Un quart des immigrés nord-africains est arrivé avant 1971, la moitié avant 1987 et trois quarts avant 2001. L'immigration maghrébine a connu une impulsion dans les années 1950 et s'est amplifiée au cours des décennies suivantes. Un quart des immigrés de Tunisie et d'Algérie habitant en France en 2019 étaient arrivés à la fin des années 1960, un peu plus tôt que les immigrés du Maroc dont le premier quart était venu au milieu des années 1970. Dans les années 1980, un immigré maghrébin sur deux demeurait en France (1980 pour les Tunisiens, 1982 pour les Algériens et 1985 pour les Marocains. À la fin des années 1990, les trois quarts des immigrés en provenance des pays du Maghreb, résidant en France, étaient déjà arrivés. Ceux provenant d'Espagne et d'Italie sont arrivés en France le plus tôt : les premiers quarts respectivement en 1957 et 1950. Ceux qui ont contraire sont arrivés tardivement en France, en 1985, sont les immigrés provenant d'Afrique, d'Asie et de l'Amérique. Globalement, les immigrés des autres pays d'Europe ont connu une immigration tardive, mais rapide : en effet, la moitié d'entre eux est arrivée en France à la fin des années 1990, puis un quart supplémentaire au début des années 2000.

La continuité de l'immigration maghrébine s'explique par l'ancienneté de la présence de ses immigrés en France (INSEE, 2011)<sup>86</sup> : en 2019, 25 % des immigrés venus d'Algérie sont arrivés en France depuis 40 ans ou plus tandis que 29 % y vivent depuis moins de dix ans. Les migrations venues d'un pays d'Afrique hors Maghreb sont plus récentes. En 2019, le nombre d'immigrés d'Afrique hors Maghreb était de 670 000. 43 % d'entre eux sont en France depuis moins de dix ans et seuls 12 % y résident depuis 30 ans ou plus (3 % depuis 40 ans ou plus).

---

<sup>84</sup> En 2008, 5,3 millions d'immigrés vivaient en France.

<sup>85</sup> Enquête consultable en ligne <https://www.epsilon.insee.fr/jspui/bitstream/1/137689/1/ip1829.pdf>

<sup>86</sup> Enquête consultable en ligne <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1373887?sommaire=1373905>

Quant aux immigrés originaires d'Asie, la quasi-totalité (97 %) vit en France depuis moins de 40 ans. Au total, 20 % des immigrés vivent en France depuis 40 ans au moins, 50 % habitent en France depuis 10 à 40 ans et 30 % sont arrivés il y a moins de dix ans.

Parmi les immigrés résidant en France en 2019, un quart avait moins de 12 ans l'année de leur arrivée en France, la moitié moins de 22 ans et trois quarts moins de 29 ans. L'âge médian de 22 ans varie assez peu selon l'origine des immigrés. Toutefois, la proportion des personnes ayant migré comme enfants - avant six ans - est la plus élevée parmi celles originaires des pays du sud de l'Europe : Espagne, Italie ou Portugal et l'Asie : Turquie, du Cambodge, du Laos ou du Vietnam. À l'opposé, un quart des immigrés nés dans les autres pays de l'Union européenne est arrivé en France à 38 ans ou plus et 10% à 54 ans et plus, soit moins de 3 % pour l'ensemble des immigrés. Trois immigrés maghrébins sur quatre avaient moins de 29 ans à leur arrivée sur le territoire français. À noter toutefois que les immigrés tunisiens sont ceux ayant l'intervalle le moins ample en termes d'âge : en effet, ces derniers avaient entre 17 et 27 ans à leur arrivée en France contre 12 à 29 ans pour ceux originaires d'Algérie et 13 à 28 ans pour les immigrés marocains. L'immigration maghrébine reste assez homogène.

### **1.3. Une constellation de structures familiales**

La situation matrimoniale des immigrés - indépendamment de leur origine - est disparate et de surcroît similaire à celle de l'ensemble de la population non immigrée : ainsi, nous retrouvons des personnes mariées, divorcées, veuves ou encore célibataires, mais à des taux variables. En 2008, 63 % des immigrés adultes sont mariés soit 14 points de plus que le reste de la population. Ce taux est particulièrement élevé chez les immigrés maghrébins (70%) et turcs (80%) pour qui le mariage représente « *un moment de vérité* » expression empruntée à Streiff-Fenart (1985, p.129) au sens où c'est par cet acte que les individus vont faire perdurer leur lignée, par leurs descendance. En revanche, être célibataire est plus fréquent parmi les non-immigrés (35%) que les immigrés (24%) surtout pour les immigrés du bassin méditerranéen dont les taux oscillent entre 12% et 20%. Les divorces et le veuvage sont ordinaires dans les mêmes proportions (7% et 8%) chez les individus avec ou sans une histoire migratoire. La part importante d'immigrés espagnols et italiens veufs (16% et 21%) s'explique par leur ancienneté sur le territoire français et donc leur âge élevé. Au début de l'immigration maghrébine en France, les mariages étaient encore souvent arrangés dans le but d'unir ses enfants à des membres de sa famille ou à des voisins (Flanquart, 1999). Cependant, cette institution a



progressivement perdu son caractère mécanique et sacralisé au fur et à mesure que les familles immigrées maghrébines se sont intégrées dans la société française. De plus en plus d'immigrés maghrébins font le choix d'une union libre ou d'une liaison par un Pacte Civil de Solidarité (PACS) quand d'autres préfèrent rester seuls et/ou n'hésitent plus à divorcer, pratique encore mal perçue dans ces sociétés où le poids de la tradition pèse toujours.

Nous allons à présent, nous pencher sur les immigrés ayant fait le choix de se mettre en couple pour questionner leur composition au regard des pays de naissance respectifs de chaque conjoint. A ce sujet, Streiff-Fenart (1985) note que l'immigration a élargi le champ des partenaires possibles pour cette population. Ce constat est confirmé par l'INSEE (2020) portant sur la population immigrée en France qui indique qu'en 2017, près d'un tiers des immigrés adultes (35%) vivent en couple avec une personne non immigrée. Cette propension d'union avec un non-immigré touche dans la même proportion les immigrés maghrébins, mais davantage les immigrés issus d'une vague migratoire européenne ancienne tels que l'Espagne et l'Italie qui atteignent respectivement 55% et 57%. *À contrario*, seulement 15% des immigrés venus de Turquie sont enclins à la perspective d'un mariage mixte binational. Lorsque les deux conjoints sont immigrés comme c'est le cas pour 65% des immigrés, l'endogamie est privilégiée : dans six cas sur dix (58%), les conjoints ont la même origine. Cette pratique, que Lévi-Strauss (1967) qualifie de « *mariage préférentiel* », consiste à choisir prioritairement son futur époux/sa future épouse à l'intérieur d'un même groupe - ici géographique. Elle est largement adoptée par les immigrés turcs (83%) et maghrébins (64%) notamment comme l'affirme Streiff-Fenart (1985) : « *Quand il s'agit du mariage de leurs enfants, et même quand ils les marient dans le cadre de l'immigration, les émigrés se voient avec le regard de leur société d'origine. [...] ce qui est mis en cause et dont les émigrés ont à faire la preuve, c'est leur propre capacité à rester fidèles à leur groupe et à eux-mêmes en dépit de l'émigration. Le « bon mariage » pour les familles maghrébines en France, c'est celui qui témoigne de ce qu'on a réussi à maintenir ses enfants dans cette fidélité et qui permet de la mettre en scène par le respect scrupuleux (et peu importe après tout s'il est incertain) des signes les plus ostentatoires du mariage « dans la tradition »* (p.131). Gündüz (2013) ajoute que l'endogamie est plébiscitée pour ses supposées qualités morales que lui attribuent généralement les parents. Ainsi, deux individus de même origine qui s'unissent sont censés être encore porteurs des valeurs traditionnelles telles les pratiques religieuses, les coutumes, la langue. La pression familiale joue donc un rôle majeur dans l'effectivité même de l'endogamie. Mais ce choix conjugal peut, pour le pays d'accueil, être le signe d'un processus de ségrégation et de repli identitaire (Boos-

Nünning & Karakasoglu, 2005 ; Schroedter, 2006 ; Straßburger, 2003). Les immigrés provenant de vagues plus anciennes sont plus favorables à l'exogamie : ainsi, la conclusion de mariages transnationaux concerne 61% des immigrés venus d'Espagne et 62% des immigrés d'Italie. D'autres facteurs peuvent par ailleurs justifier ces différentes configurations : la distance linguistique, et/ou religieuse, l'homogamie et/ou les conditions de la migration. Outre l'état matrimonial et sa composition, la diversité des origines de la population résidant en France se retrouve également dans la taille des familles. Tous rangs de naissance confondus et quel que soit le lien à la migration, les mères donnent naissance à leurs enfants aux alentours de 30 ans en moyenne (INSEE, 2011)<sup>87</sup>. Cependant, les familles immigrées ont davantage d'enfants que les familles non immigrées. L'indicateur conjoncturel de fécondité<sup>88</sup> est de 2,6 enfants par femme immigrée, contre 1,9 pour l'ensemble des femmes résidant en France.

Les immigrées originaires d'Italie, d'Espagne et du Portugal sont les moins fécondes, avec 1,8 enfant par femme en moyenne. Ce sont les femmes maghrébines les plus fécondes (entre 3,3 et 3,5 enfants par femme en moyenne), leurs familles sont donc plus grandes par leur taille que les autres familles immigrées ou les familles sans origine migratoire directe : deux tiers des Maghrébins ont deux enfants ou plus contre seulement un tiers chez les familles non immigrées. Quatre familles sur dix n'ont pas d'enfant chez les familles non immigrées et 28 % en ont un seul. Les familles marocaines sont, quant à elles, les plus nombreuses en nombre d'enfants/famille : 53,4 % des familles ont trois enfants ou plus. Il y a une ligne de partage claire dans la taille des familles. La fécondité des femmes immigrées est à mettre en lien avec leur expérience migratoire qui les amène à différer leur maternité : avant leur arrivée en France, ces femmes ont une fécondité faible, mais qui par un effet de rattrapage croît fortement l'année de leur arrivée ou l'année suivante. Le second élément à prendre en considération pour expliquer la variation de la fécondité des femmes immigrées est leur niveau de diplôme. Les femmes moins diplômées ont une fécondité nettement plus élevée que celles plus diplômées. Or, nombreuses sont les femmes immigrées à avoir été peu voire pas scolarisées dans leur pays d'origine. L'absence de diplôme qui est une norme vis-à-vis du marché du travail en France les empêche de s'y positionner durablement : elles se retrouvent de fait soit au chômage soit

---

<sup>87</sup> Enquête Famille et logements (EFL, 2011) consultable en ligne <https://www.insee.fr/fr/metadonnees/source/serie/s1233>

<sup>88</sup> Il s'agit de la somme des taux de fécondité par âge, de 15 à 50 ans. On peut l'interpréter comme le nombre d'enfants qu'aurait une femme tout au long de sa vie si les taux de fécondité par âge restaient identiques à ceux de l'année considérée. L'indicateur conjoncturel de fécondité est ici estimé à partir du recensement par la méthode des « enfants déclarés au foyer », qui fournit une valeur légèrement sous-estimée car certains enfants ne vivent pas avec leur mère.

femmes au foyer. Elles compensent donc ce temps libre par une fécondité plus exacerbée que les homologues sans lien avec la migration.

### **1.4.Des familles au statut socio-économique faible**

Le statut socio-économique désigne la position qu'occupe une personne dans la société. Pour mesurer ce statut plusieurs indicateurs doivent être associés : l'éducation, la profession et le revenu<sup>89</sup>. Il y a une corrélation entre ces indicateurs puisque le niveau d'instruction laisse apparaître une esquisse des professions auxquelles un individu aura accès, elles-mêmes associées à un revenu. Cette partie sera donc consacrée à la mesure du statut socio-économique des immigrés maghrébins en croisant les résultats issus de l'analyse de leur niveau d'études, le métier qu'ils exercent ainsi que leurs rémunérations.

#### **1.4.1. Une communauté majoritairement instruite et formée**

En combinant les résultats des enquêtes annuelles de recensement de la population menées par l'INSEE de 2004 à 2007 à ceux de l'enquête TeO (2010), nous pouvons réaliser des comparaisons entre le niveau de diplôme de la population majoritaire et ceux des immigrés.

**Tableau 2 : Niveau de diplôme des immigrés et non immigrés en France en 2012 (en %). Sources : INSEE, Enquêtes annuelles de recensement de la population de 2004 à 2007 ; INSEE-INED, Enquête Trajectoires et Origines, 2008**

<b>Pays de naissance</b>	<b>Aucun diplôme</b>	<b>Brevet des collèges, CAP ou BEP</b>	<b>Baccalauréat ou équivalent</b>	<b>Supérieur</b>
<b>Population* majoritaire</b>	<b>15</b>	<b>16</b>	<b>19</b>	<b>50</b>
<b>Population immigrée</b>	<b>27</b>	<b>10</b>	<b>24</b>	<b>39</b>
Europe	24	11	25	40
Afrique	35	12	24	29
Maroc	35	10	32	23
Algérie	37	13	17	33
Tunisie	26	13	25	36
Asie	23	6	23	48
Amérique/Océanie	16	5	23	56

\* Données pour la région Ile-de-France uniquement

<sup>89</sup> L'éducation représente l'acquisition de la culture que possède l'individu. Quant à la profession, elle est le symbole du niveau social atteint. Enfin, le revenu détermine, entre autres, l'accès à différentes ressources.

Le constat général qui se dégage à la lecture du tableau est que le niveau d'instruction des immigrés est inférieur à celui des non immigrés (Moguérou, Hamel & Santelli, 2013). En effet, un quart de la population immigrée (27%) n'était pas diplômé contre 15% de la population majoritaire. Nous pouvons relever de forts écarts selon le pays de naissance des immigrés : un tiers des immigrés provenant du Maghreb n'a pas de diplôme alors que ce taux atteint 23% pour ceux d'Asie et même 16% pour les populations d'Amérique et d'Océanie. En outre, les données révèlent que 16% des immigrés et 10% de la population ont au mieux le Brevet des collèges. Les immigrés originaires d'Asie, d'Amérique et d'Océanie ont le niveau de diplôme le plus élevé avec respectivement 71% et 79% qui détiennent un baccalauréat ou plus - équivalent d'accomplissement des études secondaires - alors qu'il est de 63% pour l'ensemble des immigrés. Leurs résultats sont aussi supérieurs à ceux de la population majoritaire dont le pourcentage d'obtention d'un diplôme de niveau V et plus est de 69%. Parmi les natifs du Maghreb, ceux de Tunisie ont des scores proches de ceux de la population européenne et majoritaire (61% contre 65% et 69%) contrairement aux populations algériennes et marocaines, moins diplômés du secondaire et du supérieur (respectivement 50% et 55%). Les immigrés - en particulier les natifs d'Afrique du Nord - ont certes un niveau d'instruction moins élevé que la population sans ascendance migratoire directe, mais qui doit faire l'objet d'une discussion pour en expliquer les raisons. A commencer par le contexte social, économique, politique et scolaire de la France, qui ne peut être comparé à celui du Maghreb qui est en voie de développement. De plus, la récente obtention des trois indépendances nécessite une période de transition marquée par des réformes notamment sur le plan scolaire (scolarisation de tous les enfants, lutte contre la décrochage scolaire) et qui exige du temps avant de parvenir à un système performant. Il faut aussi préciser que certains ont peut-être tout simplement fait le choix d'arrêter leurs études. Il n'en demeure pas moins que les profils éducationnels des immigrés ont beaucoup évolué ces 40 dernières années comme le rapporte Boubakri (2009). Ainsi, les nouveaux (ou *primo*) migrants d'Afrique du Nord sont plus instruits, mieux formés et ont plus de diplômes ce qui leur permet à priori de prétendre à de meilleurs emplois.

#### **1.4.2. Une occupation d'emplois modeste avec peu de qualifications**

Le croisement des données issues des résultats des enquêtes annuelles de recensement de la population menées par l'INSEE de 2004 à 2007 et celles de l'enquête TeO (2010), nous permet d'effectuer des rapprochements entre la situation professionnelle de la population majoritaire et ceux des immigrés en activité.

**Tableau 3 : Catégories socioprofessionnelles de la population majoritaire et des immigrés (en %).**  
Sources : INSEE, Enquêtes annuelles de recensement de la population de 2004 à 2007 ; INSEE-INED, Enquête Trajectoires et Origines, 2008

	Population majoritaire	Population immigrée			
		Tunisie	Maroc	Algérie	Ensemble
<b>Indépendants</b>	8,5	11	6	7	9
<b>Cadres ou assimilés</b>	17	12	10	9	13
<b>Professions inter.</b>	25,5	14	15	15	16
<b>EOQ*</b>	28	28	27	29	27
<b>EONQ<sup>90**</sup></b>	21	35	42	40	35
<b>Ensemble</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

\* Employés ou ouvriers qualifiés

\*\* Employés ou ouvriers non qualifiés

Deux tiers des immigrés (62%) - toutes nationalités confondues - sont employés ou ouvriers contre un individu de la population majoritaire sur deux (49%). Le critère de qualification permet d'observer au sein même de cette catégorie, des disparités entre ces deux populations : du côté de la population majoritaire, 28% est qualifiée et 21% ne l'est pas, tendance qui s'inverse pour la population immigrée avec respectivement 27% de qualifiée et 35% de non qualifiée. Les immigrés des pays de l'Afrique du Nord présentent globalement les mêmes résultats que la moyenne des immigrés. Ils appartiennent donc à des classes sociales populaires négativement connotées au même titre que les immigrés provenant d'autres pays africains qui sont à 39% employés et 31% ouvriers et dont les deux-tiers n'ont pas de qualification. Quant aux immigrés européens - qui occupent également en majorité des postes en tant que cadres ou employés - ils se situent en nombre dans la catégorie « professions intermédiaires ». *A contrario*, les familles issues de la population majoritaire relèvent, dans plus de 40% des cas, des classes sociales moyennes et supérieures : en effet, un quart travaille dans des professions intermédiaires et 17% sont cadres. Le pourcentage d'immigrés appartenant à ces positions sociales est nettement inférieur (29%) : seulement un immigré maghrébin sur dix occupe un poste de cadre 13% pour l'ensemble des immigrés. Ceux venus de Tunisie sont légèrement plus nombreux que les autres immigrés à être devenus indépendants (11% contre 9%) et ont plutôt privilégié les activités du bâtiment, du transport, du commerce de détail alimentaire ou celles

<sup>90</sup> La définition retenue pour délimiter l'emploi non qualifié au sein des employés repose sur le critère d'adéquation entre contenu des emplois et spécialité de formation des individus qui les exercent. Une profession est ainsi définie comme qualifiée si son accès en début de carrière nécessite une formation spécifique. Pour les ouvriers, l'emploi non qualifié est défini à partir des codes de la nomenclature Insee des professions et catégories socioprofessionnelles, codes 67, 68 et 69 de la PCS 2003.

de la restauration et de l'hôtellerie. Ce taux est identique pour la population majoritaire (8,5%). Contrairement aux non immigrés, il n'y a quasiment pas d'agriculteurs parmi les immigrés (Espagne, 1% et Italie, 1%). Selon le sexe des individus d'importants écarts apparaissent (Merllié & Monso, 2007). Moguérou et al., (2013) notent qu'environ deux tiers des femmes (55% de la population majoritaire et 66% de la population immigrée) occupent des positions subalternes contre la moitié des hommes (43% de la population majoritaire et 59% de la population immigrée) fruit de la socialisation familiale - sujet qui fera l'objet d'une analyse ultérieurement - qui se répercute *in fine* lors de l'arrivée des femmes sur le marché du travail.

Cette conclusion ne saurait cependant être la seule explication. Ces inégalités en termes d'emploi entre les deux sexes peuvent aussi découler du choix que font certaines femmes de privilégier une vie de famille plutôt qu'une carrière professionnelle ou encore du niveau d'études requis pour accéder à certains postes haut placés que toutes ne possèdent pas nécessairement.

### **1.4.3. Des revenus et un niveau de vie inférieurs à ceux des autres populations**

En 2015, les immigrés vivant dans un ménage ordinaire en France ont déclaré un salaire net mensuel médian de 1 152 euros, contre 1 762 euros chez les non-immigrés (INSEE, 2015)<sup>91</sup>. Si le niveau de salaire des immigrés de l'Union européenne à 27 (UE 27) est similaire à celui des non-immigrés, le salaire des autres immigrés n'est que de 1 300 euros. 45 % de ces derniers font partie des 30 % de salariés les moins bien payés alors que 18 % font partie des 30 % les mieux payés. Le métier exercé figure parmi les facteurs les plus explicatifs du salaire. À catégorie socioprofessionnelle comparable, le salaire à temps complet des immigrés nés hors UE 27 se rapproche de celui des non-immigrés : - 9 % chez les femmes employées et - 6 % chez les hommes ouvriers. Pour certains métiers les moins qualifiés tels que les ouvriers sans qualification et/ou les services aux particuliers, mais aussi pour les plus qualifiés, les cadres, les immigrés nés hors UE 27 gagnent même un salaire aussi élevé. Ce constat ne vaut toutefois pas pour toutes les origines. La rémunération des cadres immigrés d'Afrique est ainsi légèrement plus faible que celle des non-immigrés. D'une manière générale, les écarts de salaire entre pays d'origine sont plus réduits parmi les très diplômés et les peu diplômés. Le salaire d'un immigré né hors UE 27 ayant le baccalauréat est inférieur de 16 % à celui d'un non-

---

<sup>91</sup> Source : Insee - Données 2015. Observatoire des inégalités.

immigré ayant le même diplôme. Globalement, les immigrés originaires de Turquie ou d'Afrique, qu'ils soient du Maghreb ou d'Afrique subsaharienne, ont les salaires médians à temps complet les plus bas (1 152 euros). Les immigrés de l'UE 27 ont les salaires médians les plus élevés (entre 1 800 et 1 850 euros), le plus souvent supérieurs à celui des non-immigrés (1 762 euros), à l'exception des immigrés du Portugal (1 600 euros). Les écarts de salaires s'expliquent en partie par des différences dans les emplois occupés et par les caractéristiques sociodémographiques des populations concernées (sexe, âge, diplôme), mais aussi par un nombre d'heures travaillées plus faible pour les immigrés nés hors UE 27, surtout les femmes. Le salaire médian d'une immigrée née hors UE 27 travaillant à temps partiel est ainsi inférieur de 28% à celui d'une non-immigrée. À temps de travail égal, les immigrés nés hors UE 27, quel que soit leur sexe, perçoivent globalement un salaire plus faible que les non-immigrés. À temps complet, leur salaire est inférieur de 13 %. Pour compléter cette analyse, Meurs, Lhommeau et Okba (2012) ont relevé un écart entre le salaire que chacun devrait percevoir s'il était traité comme les salariés issus de la population majoritaire et celui effectivement perçu et ont déduit une forte corrélation de cet indicateur avec les ressentis individuels d'injustice dans les promotions et les licenciements. Cela laisse à penser que cet écart non expliqué correspond en partie tout du moins à des traitements discriminatoires sur le lieu de travail.

Grâce au revenu disponible, il est possible de connaître le montant dont dispose un ménage afin de le consommer et/ou l'épargner. Les différentes ressources qui le composent associées à une myriade d'autres éléments (taille, âge, origine, emploi, niveau d'étude du ménage) peuvent concourir à l'accroissement des inégalités existantes. D'après l'INSEE (2018)<sup>92</sup>, en 2015, les ménages dont la Personne de Référence (PR) et, le cas échéant, son conjoint sont immigrés disposent d'un revenu disponible annuel moyen de 27 930 euros, un montant inférieur de 24 % à celui de l'ensemble des ménages (36 750 euros). Celui des ménages mixtes dépasse les 40 000 euros, mais n'est pas directement comparable, car, par construction, ces ménages ne peuvent pas être constitués de personnes seules, avec ou sans enfant, disposant généralement de ressources plus faibles. Les revenus d'activité et les allocations chômage sont la principale composante du revenu disponible des ménages immigrés. Ils représentent, comme pour l'ensemble des ménages, environ 70 % du revenu disponible<sup>93</sup>. Leurs revenus du patrimoine et

---

<sup>92</sup> Source INSEE, Les revenus et le patrimoine des ménages. Edition 2018.

<sup>93</sup> Le revenu disponible comprend les revenus déclarés à l'administration fiscale, les revenus financiers non déclarés et imputés (produits d'assurance-vie, livrets exonérés, PEA, PEP, CEL, PEL), les prestations sociales perçues et la prime pour l'emploi, nets des impôts directs (impôt sur le revenu, taxe d'habitation, CSG et CRDS).

leurs pensions et retraites en représentent une part moindre que pour l'ensemble des ménages. Les prestations sociales y occupent une part plus importante : 15 % contre 5 % pour l'ensemble des ménages, les ménages immigrés comptant plus de familles monoparentales et de familles nombreuses que la moyenne et leurs revenus d'activité étant plus faibles. De même, la part des impôts est plus faible (-12 % contre -15 % pour l'ensemble des ménages). L'écart de revenus entre ménages immigrés et non immigrés s'élève à 36 % avant transferts et prélèvements (25% après). Quelle que soit la composition familiale, l'écart joue en défaveur des ménages immigrés : il va de 14 % pour les familles monoparentales à 33 % pour les familles nombreuses.

Le niveau de vie<sup>94</sup> permet, quant à lui, de tenir compte de la taille des ménages et des économies d'échelle en leur sein, grâce aux unités de consommation<sup>95</sup>. La taille des ménages immigrés étant en moyenne plus importante que celle de l'ensemble des ménages, l'écart de revenu s'accroît lorsque l'on considère le niveau de vie. En 2015, le niveau de vie annuel moyen des personnes vivant dans un ménage immigré s'élève à 16 160 euros contre 23 440 euros pour l'ensemble de la population soit un écart de 31 % (INSEE, 2018). Des facteurs structurels expliquent une partie de ces écarts : les personnes vivant dans des ménages immigrés sont souvent plus jeunes, moins souvent en emploi qualifié. Celles vivant au sein d'un ménage mixte ont un niveau de vie supérieur à celles vivant dans un ménage immigré, mais il reste toutefois inférieur à la moyenne. De plus, les immigrés vivent dans des familles souvent plus nombreuses, ce qui a aussi un impact sur le niveau de vie par personne. Ils touchent des salaires inférieurs aux non-immigrés, car ils occupent des emplois plus souvent précaires et moins qualifiés. Leur niveau de diplôme ne leur permet pas d'accéder aux mêmes emplois que la moyenne des actifs. S'ajoute à cela l'effet des discriminations du fait des employeurs. En outre, lorsqu'ils n'ont pas la nationalité française, tout particulièrement s'ils ne sont pas issus de l'UE, les immigrés sont interdits d'emploi dans toute une partie de la fonction publique.

---

Il est ainsi proche du concept de revenu disponible au sens de la comptabilité nationale mais son champ est un peu moins étendu.

<sup>94</sup> Le niveau de vie est le revenu disponible du ménage divisé par le nombre d'unités de consommation (UC), qui permettent de tenir compte de la taille du ménage et des économies d'échelle réalisées en son sein. Il est donc le même pour toutes les personnes d'un même ménage.

<sup>95</sup> Les unités de consommation sont calculées selon l'échelle d'équivalence dite de l'« OCDE modifiée » qui attribue une UC au premier adulte du ménage, 0,5 UC aux autres personnes de 14 ans ou plus et 0,3 UC aux enfants de moins de 14 ans.



Du fait d'un niveau de vie bas, les personnes vivant dans un ménage immigré sont de surcroît plus exposées à la pauvreté. Leur taux de pauvreté monétaire<sup>96</sup> vaut 37 % : il est encore plus élevé quand la PR du ménage est originaire d'Afrique (plus de 40 %). Un ménage sur quatre (26%) dont la personne de référence est née au Maghreb, connaît des restrictions dues à une insuffisance de ses ressources. Ainsi, un tiers des ménages immigrés (30%) et des ménages mixtes (27%) déclarent ne pas être en mesure de couvrir toutes leurs dépenses courantes. Par ailleurs, 32 % des ménages immigrés et 24 % des ménages mixtes ne disposent d'aucune forme d'épargne. Ce sont eux également qui subissent le plus de restrictions de consommation. En effet, 38 % affirment ne pas pouvoir partir en vacances contre 30 % en moyenne. Plus d'un ménage immigré ou mixte sur six a été dans l'année dans l'impossibilité de payer à temps des factures et/ou des loyers et des charges et/ou des impôts, soit presque deux fois plus qu'en moyenne. Enfin, 11 % des ménages immigrés et 12 % des ménages mixtes, contre 8 % en moyenne connaissent au moins trois difficultés concernant leur logement. Cette surreprésentation vient essentiellement du surpeuplement dans le logement. Finalement, les immigrés subissent à la fois les difficultés que rencontrent en général les milieux populaires - les inégalités sociales – mais aussi des difficultés propres à leurs origines se manifestant par des actes et/ou propos discriminatoires.

### **1.5.Des caractéristiques environnementales défavorables**

En 2008, 13 % des immigrés âgés de 18 à 50 ans résidaient dans une des communes françaises faisant partie des 10% les plus pauvres contre 6% des non immigrés. Habiter dans une commune pauvre est particulièrement fréquent pour les populations issues de l'immigration nord-africaine : plus de 15% des immigrés venus d'Algérie et 20% du Maroc sont dans cette situation. La population immigrée en provenance de Tunisie de même que celles issues de courants migratoires européens plus anciens (Espagne, Portugal et Italie), se démarquent pour leur part des autres pays immigrés avec des taux compris entre 4% et 8% et se distinguent en conséquence peu de la population non immigrée (6%). En procédant à une analyse plus fine du quartier, nous observons que le clivage entre population immigrée et non immigrée est plus marqué : en effet, si 17% des personnes sans lien avec la migration vivent dans un des quartiers faisant partie des 10% les plus denses en logement social, autrement dit les HLM, elles sont 40% parmi les immigrés. Ceux d'Afrique du Nord sont même surreprésentés puisqu'ils

---

<sup>96</sup> Le taux de pauvreté monétaire correspond au pourcentage de la population dont le niveau de vie est inférieur au seuil de pauvreté fixé à 60% du niveau de vie médian de la population. Le seuil est déterminé par rapport à la distribution des niveaux de vie de l'ensemble de la population.

atteignent respectivement 56%, 50% et 40% chez les immigrés Algériens, Marocains et Tunisiens. En outre, leur logement se concentre nettement dans les quartiers comptant le plus de chômeurs : trois immigrés sur dix (29%) sont dans cette situation contre un non immigré sur dix (10%). Pour les immigrés d'Algérie et du Maroc, ce taux dépasse même les 40% (respectivement 41% et 45%). A l'inverse, il se rapproche de celui des non-immigrés pour les Espagnols (17%), Italiens (12%) et Portugais (11%). La supériorité numérique de la population immigrée nord-africaine est également observable dans les 10% des quartiers les plus denses en immigrés puisqu'ils sont en moyenne 57% à être dans ce cas contre 13% des non immigrés. D'une façon générale, les immigrés habitent beaucoup moins souvent en zone rurale ou dans les petites agglomérations, privilégiées par les non immigrés et se sont davantage établis dans les Zones Urbaines Sensibles (ZUS)<sup>97</sup>, autre critère permettant une comparaison entre ces deux groupes. Parmi les populations immigrées, celles d'origine africaine sont, là encore, plus concentrées dans quartiers réputés comme étant « en grande difficulté » : 28% pour les immigrés algériens et marocains et 18% pour les immigrés tunisiens contre 19% pour l'ensemble des immigrés et uniquement 4% pour les non immigrés. En se limitant au champ des unités urbaines de 20 000 habitants et plus, la surreprésentation des immigrés dans une ZUS diminue, mais reste élevée par rapport à la population non immigrée. L'analyse des statuts que possèdent les individus vis-à-vis de leur logement révèle de fortes inégalités selon l'existence ou non d'une expérience migratoire.

La position « propriétaire » est moins répandue chez les immigrés (33%) que chez les non immigrés (55%). Dans le détail, la propriété immobilière concerne un quart des immigrés maghrébins (25%), mais la moitié des immigrés nés au sein de l'Union Européenne des 27 (50%). Hormis l'origine, l'accès à la propriété est corrélée à l'âge que les personnes soient immigrées ou non. Cependant, la part des propriétaires sans lien migratoire est nettement plus élevée que celle des immigrées et ce quel que soit l'âge retenu : deux personnes de la population minoritaire sur dix ayant 30 ans possèdent leur propre bien immobilier (19%) et le double pour les natifs (40%). Ces taux croissent respectivement à 45% et 65% entre 41 et 50 ans. En situation de location, les personnes appartenant à la population majoritaire sont environ trois fois moins nombreuses à faire appel aux bailleurs sociaux que les immigrés d'Afrique du Nord (14% contre 46%). Les faibles ressources ou la grande taille de ces ménages, expliquent en partie ce recours plus fréquent aux bailleurs sociaux, en particulier dans les grandes

---

<sup>97</sup> Les zones urbaines sensibles (ZUS) sont des quartiers qui ont été ciblés par la politique de la ville, à partir de 1996, en raison de leurs difficultés urbaines, économiques et sociales.

agglomérations. Indépendamment de l'origine, les individus sont plus sujets à louer un logement vide (24%) que meublé (8%), choix davantage prisé par les étudiants.

## **2. La scolarité des descendants d'immigrés**

Les descendants directs d'immigrés sont les personnes nées en France ayant au moins un parent immigré et n'ayant elle-même pas connu la migration. En 2018, 7,5 millions de personnes correspondaient à cette définition, soit 11,2% de la population française (INSEE, 2019)<sup>98</sup>. Pour un peu plus de la moitié (55%), l'un des deux parents n'est pas immigré, généralement la mère dans un cas sur deux. Pour ceux ayant les deux parents immigrés, ils sont dans 90% des cas, nés dans le même pays. Dans le cadre de notre recherche, nous avons choisi de travailler sur les enfants issus de l'immigration maghrébine qui représentent 31% des descendants d'immigrés, en accordant explicitement une place centrale à la question de leurs origines et leurs effets éventuels sur leur scolarisation en l'analysant à deux niveaux : le public et l'action de l'école. Ces deux gammes mobilisent des couples généralement antinomiques : échec/réussite, découragement/mobilisation, racisme/discrimination, moi /autres. Le constat d'inégalités scolaires associées aux difficultés spécifiques des enfants de migrants est confirmé et maintenu depuis plusieurs années (Berque, 1985 ; Marangé & Lebon, 1982).

### **2.1.L'origine des élèves, une controverse surexploitée**

Apparus à la fin des années 1960, les premiers travaux ont d'abord considéré l'échec des enfants de migrants comme « naturel » et non « contradictoire » au regard de la manière dont ce public était représenté : ils sont marqués d'une différence d'appartenance culturelle établie sur des critères ostentatoires - la couleur de peau, le nom, l'ethnie d'origine - qu'il est impossible de ne pas les voir. Pour Chomentowski (2009) « *L'enfant, bien qu'élève de notre école est d'abord l'enfant d'une famille et d'une culture* » (p.100). De ce point de vue, ressort l'idée que cette frange de la population scolarisée était pourvue d'un certain nombre de caractéristiques prétendues, ancrées et préalables à l'entrée à l'école : autrement dit, la culture. Par culture, nous reprenons la définition donnée par Moro (2002) : « *La culture devient ainsi un ensemble dynamique de représentations mobiles, en continuelle transformation, s'emboîtant les unes dans les autres ; un système ouvert et cohérent avec lequel le sujet est en constante interaction. À cette dimension de l'appartenance culturelle, il faut adjoindre la dynamique de l'événement migratoire, ses conséquences potentiellement traumatiques pour l'individu et, toujours,*

---

<sup>98</sup> Consultable en ligne <https://www.insee.fr/fr/statistiques/4238437?sommaire=4238781>

*l'acculturation secondaire à cette migration.* » (p.160). Elle constitue donc une frontière, une délimitation entre le « dedans » et le « dehors ». Les enfants dont les parents ont migré sont porteurs d'une double identité avec laquelle ils ont la nécessité de négocier : celle de leur identité la plus ancienne et celle de leur identité de Français. Selon Moro (1998), les enfants de migrants ont « *à reconstituer seul, en l'espace de quelques années ce que des générations ont lentement élaboré et transmis.* » (p.15). L'origine de ces enfants était fortement peinte comme une entrave à leur scolarisation : il s'agissait avant tout de leur échec, « *comme s'il y avait un lien de causalité entre l'appartenance des enfants à des familles immigrées et l'échec scolaire* » (Zeroulou 1993, p.142). Le paradigme du « handicap socio-culturel » va venir étayer ce point de vue en postulant que la réussite des élèves est déterminée par la culture de la famille. Les enfants des classes plus aisées ayant un capital culturel plus proche de celui véhiculé par l'école accèdent plus facilement aux valeurs scolaires (Bourdieu, 1966). *A contrario*, les enfants des classes populaires - dont est issue la quasi-totalité des enfants descendants d'immigrés - manquent de moyens culturels, de conditions de vie correctes ce qui les désavantagerait à l'école, car ils ne sont pas en mesure de répondre aux exigences de la culture scolaire. Ogbu (1978) propose trois manières de théoriser ce paradigme comme suit :

- La théorie de la « déprivation » est ce qui manque à l'enfant ou à l'adolescent pour réussir sur le plan scolaire.
- La théorie du conflit culturel représente le désavantage subi par l'élève lorsque sa culture familiale ne s'accorde pas à celle supposée nécessaire pour réussir à l'école.
- La théorie de la déficience institutionnelle symbolise le désavantage produit par l'institution scolaire dans sa façon de traiter l'élève qui provient d'un milieu populaire ou d'une culture différente.

Les enfants de familles immigrées - sous prétexte qu'ils sont nés en France - sont considérés par l'école comme locuteurs natifs et détenteurs des mêmes compétences et savoirs de la langue française que leurs pairs dont le français est réellement la langue maternelle (Chomentowski, 2008). Cependant, la possession de ce « droit du sol » ne suffit pas à elle-seule à une attribution « naturelle » de la langue française à ces élèves comme langue première. « *Bien des élèves poussent pour la première fois la porte de l'école avec un bagage linguistique aussi léger que désordonné.* » (Bentolila, 2007, p.9). Pour accéder à la norme, les élèves devront abandonner en grande partie leur langue maternelle, cette langue relevant de la sphère privée, de l'intime, pour laisser place à la langue publique, scolaire. Le fait de parler une langue autre que celle employée par la population majoritaire - les enfants sans ascendance migratoire directe - à

l'école peut être considéré comme un handicap, un frein aux apprentissages. D'après Zirotti (2006), « *Le prestige de la langue est lié au statut du groupe qui la porte ; de ce point de vue, un premier clivage oppose immigrations européennes et non européennes, l'italien, le portugais et l'espagnol, langues valorisées, à l'arabe et au turc, par exemple* » (p.75). Certaines langues comme l'anglais ou l'allemand représenteraient donc une plus-value aux yeux de l'institution scolaire quand d'autres - l'arabe par exemple - seraient perçues au contraire comme génératrices de difficultés pour les élèves. La distance entre ces deux milieux - école et maison - constitue l'une des valeurs prédictives de réussite ou d'échec scolaire. Les travaux de Boulot et Boyzon-Fradet (1984) vont montrer, à classe sociale identique, des résultats scolaires similaires entre élèves d'origine étrangère et français d'origine. De vives critiques vont remettre en question le concept de handicap socioculturel – entre autres sa vision trop réductrice et pas assez globalisante empêchant une réelle prise en compte d'autres types de problèmes - puis laisser place à une série de recherches allant à contre-courant de celles précédemment menées sur ce thème dans le but de dévoiler une image plus positive de l'immigration. C'est dans ce contexte qu'émergent les travaux de Zeroulou (1985) qui, à partir d'une comparaison de deux groupes originaires d'Algérie, va révéler des « réussites paradoxales » d'une partie des élèves. De son analyse portant sur des entretiens avec 26 familles immigrées, Lahire (1995) va parler de « *belles réussites* ». Les nombreuses recherches ayant pour objet le couple immigration/école traité à travers la réfraction de la réussite (Charlot, Bautier & Rochex, 1992 ; Laacher, 1990 ; Santelli, 2001) vont avoir pour conséquence d'entraîner un inversement de l'effet d'origine. Les théories sur les enfants de migrants vont alors être généralisées et la migration présentée comme « un facteur de réussite » et comme « une chance contre l'échec scolaire » (Laurens, 1995) pour cette population scolarisée. Dans la poursuite de cette lignée, l'enquête de Vallet et Caille (1996) va conclure que les enfants d'immigrés ont un parcours scolaire moins favorable que celui de la population majoritaire, mais que ce constat s'inverse « toutes choses égales par ailleurs ». A la fin du collège, les élèves avec ascendance migratoire auraient une probabilité plus élevée que leurs camarades français d'accéder à une seconde générale ou technologique. Au-delà d'une volonté de donner une image positive de l'immigration, ces résultats vont également être utilisés à des fins politiques avec pour objectif d'éviter de porter toute accusation de discrimination de la part de l'école en lui assénant au contraire une représentation de « *fabrique* » facilitatrice de la scolarité de ces élèves : ainsi « *l'école intègre et ne discrimine pas* » (Richard, 1999)<sup>99</sup>. Malgré ce basculement, les conclusions des travaux menés ces

---

<sup>99</sup> Consultable en ligne <http://census.web.ined.fr/debat/Contributions/Mars-1999/listcensus163j.html>

dernières années génèrent un sentiment de répétition et stagnation en partie dû à une faible variation des angles choisis pour traiter la question de l'origine des enfants d'immigrés dans le contexte scolaire (Payet, 1995).

## **2.2. Les familles immigrées et l'école**

Les immigrés – nés étrangers à l'étranger – constituent un groupe à la fois spécifique, par rapport aux Français d'origine et hétérogène au sein même de leur groupe, selon leur parcours migratoire et leur histoire culturelle et sociale (Brinbaum, 2013). Mener une recherche sur ces familles permet de mettre à jour les représentations qu'elles ont de l'école pouvant être porteuses de dispositions particulières et contribue à expliquer comment leurs enfants et elles-mêmes abordent leurs relations avec l'institution scolaire.

### **2.2.1. L'habitus, déterminant du destin scolaire et social des individus ?**

Bourdieu (1974) s'est intéressé aux dispositions culturelles transmises au sein de la famille à partir de l'habitus, concept qui occupe une place prépondérante dans ses travaux : *L'habitus est une « loi immanente, déposée en chaque agent par la prime éducation, qui est la condition non seulement de la concertation des pratiques, mais aussi des pratiques de concertation, puisque les redressements et les ajustements consciemment opérés par les agents eux-mêmes supposent la maîtrise d'un code commun et que les entreprises de mobilisation collective ne peuvent réussir sans un minimum de concordance entre l'habitus des agents mobilisateurs et les dispositions de ceux dont ils s'efforcent d'exprimer les aspirations. »* (p.272). En ce sens, l'habitus constitue un capital social et culturel s'exprimant dans les pratiques quotidiennes dont la transmission est signe d'appartenance à une catégorie sociale (Elias, 1939). Cette notion permet de formaliser le rapport entre héritage culturel et réussite scolaire. Plus l'écart entre ces deux types d'habitus (habitus de classe et habitus scolaire) est grand, moins les chances de réussite scolaire sont importantes. De cette réflexion, nous comprenons que l'habitus pourrait orienter d'une certaine manière les parcours scolaires ce que montre Assenmaker (2014) lorsqu'il donne l'exemple d'un père turc d'origine paysanne qui n'a jamais été scolarisé et qui soutient que *« toute école, parce qu'elle est une école et parce qu'elle est faite pour apprendre, est bonne a priori »* (p.8). D'autres « représentations types » du système éducatif transparaissent des entretiens que ce chercheur a mené : *« institution capable de donner des chances de réussite aux jeunes, mais également de les enfermer dans une voie de garage »* (p.8). En partant du

concept d'habitus créé par Bourdieu (1974) qui suggère que nos actions seraient en grande partie influencées par l'héritage que nous transmet notre entourage familial, nous saisissons que ces discours pourraient générer certaines dispositions et attitudes envers l'école, différents l'un de l'autre. Ainsi, le premier type de représentation pourrait conduire à une forme de soumission totale envers l'institution se traduisant en une confiance « aveugle » doublée d'une certaine absence de réticence à s'y engager. *A contrario*, le second cas conduirait à une attitude beaucoup plus éclairée et libre.

Bien que Bourdieu (1974) emploie l'expression « habitus de classe », qui implique que les individus, dans une situation donnée, produisent le comportement correspondant à ce qui est attendu d'eux par leur contexte social, il n'en demeure pas moins que chaque personne possède une trajectoire individuelle propre et occupe une position particulière au sein de sa classe. De fait, l'habitus comporte aussi une dimension individuelle qui fait que chaque habitus particulier peut être envisagé comme une variante du collectif et ainsi le libérer de tout déterminisme scolaire et social pesant sur lui. Ceci est d'autant plus vrai pour les descendants d'immigrés nord-africains dont l'incorporation peut être qualifiée de « perturbée » en ce qu'elle ne connaît pas de consolidation, de validation. Ce qui est intégré dans le milieu familial n'est pas confirmé à et par l'école et inversement les acquis scolaires ne sont pas validés au sein de la famille. Cette confrontation et cette division contre soi-même renvoie à l'« *habitus déchiré* » (Bourdieu (1997, p.190). Les dispositions incorporées se traduisent par une distanciation de la situation doublée d'un espace de négociations structuré par le refus du choix parental par les enfants (Hammouche, 1994).

### **2.2.2. Quelles représentations les familles immigrées ont-elles de l'école ?**

A partir de l'analyse d'entretiens de migrants, Assenmaker (2014) a mis en évidence un certain nombre de déterminants capables d'influencer les représentations de l'institution scolaire. Le premier point que l'auteur aborde est le lien que les migrants établissent entre la scolarité dans leur pays d'origine et celle du pays d'accueil et qui en fonction des expériences de chacun, génère des représentations de l'institution scolaire similaires ou antinomiques. Il note toutefois des divergences au sein d'un même pays selon l'appartenance ethnique, religieuse ou encore sociale. Pour introduire le deuxième facteur, l'auteur cite Zeroulou et ses travaux (1988) dans le but d'expliquer que les projets migratoires des familles - les intentions qui les ont amenées à

quitter leur pays d'origine – façonneraient la représentation de leur avenir et *de facto* les perceptions à l'égard de l'école. Assenmaker (2014) pointe ensuite du doigt le décalage actuel entre les représentations du public scolaire véhiculées par le système éducatif et celles portées par les personnes issues de l'immigration qui selon lui pourrait être constitutif d'une légitimation des désaccords existants entre eux. Par exemple, l'école française aurait pour objectif le développement de l'autonomie des individus envers le groupe social ou la communauté, autrement dit, une forme de libre arbitre (Dubet, 2002). Le quatrième et dernier déterminant identifié par Assenmaker (2014) est la socialisation de ces jeunes construite à partir de leurs divers environnements et forgeant ces représentations, elles-mêmes génératrices de dispositions propres à l'égard de l'institution. L'auteur nous interpelle sur la culture dite « de rue » spécialement forte dans les lieux concentrant une part importante de familles immigrées et dont la structure serait dans l'opposition, le rejet de la culture scolaire comme potentiel espace de réussite pour les jeunes issus de l'immigration.

En France, la représentation que les parents immigrés ont de l'école semble plutôt positive avec dans tous les cas des attentes fortes en matière de réussite sociale et professionnelle. Une perception positive de l'école conduit les familles à s'intéresser davantage au parcours de l'enfant et à l'accompagner. Pour Devaux (1990), les familles immigrées ont bien intégré le rôle de l'école comme moyen de promotion sociale et économique. Une étude datant de 2012<sup>100</sup> a révélé une attente forte de ces familles vis-à-vis de l'école pour expliquer les réussites scolaires de leurs enfants à milieu social comparable (Vallet & Caille, 1996). Les parents du panel attendent de l'école qu'elle assure la fonction d'ascenseur social (26%), qu'elle donne une formation pour assurer un projet professionnel (25%), un métier (18%). La transmission des savoirs ne vient qu'en 4<sup>ème</sup> place (16%). Moins de 1% des parents perçoivent l'école comme une contrainte ou obligation. Pour les parents immigrés défavorisés la réussite scolaire est le moyen de permettre aux enfants d'échapper aux conditions de vie difficile qui sont les leurs. Vatz-Laaroussi, Rachédi, Kanouté et Duchesne (2005) ont fait le même constat pour d'autres populations immigrées et soulignent, dans une étude sur les relations école-familles immigrées, « la récurrence du discours des familles sur la réussite scolaire » et le fait que les familles n'hésitent pas à avoir recours aux associations pour les accompagner dans cette relation.

---

<sup>100</sup> Étude « Scolarisation des enfants de migrants d'origine subsaharienne en France », GRDR (Groupe de recherche et de réalisation pour le développement rural) – Migration, Citoyenneté, Développement, 2011/2012.



### **2.2.3. Des aspirations scolaires et sociales affirmées**

Dans leur rapport à l'école, les familles immigrées principalement celles du Maghreb, se distinguent des familles non immigrées par des aspirations scolaires beaucoup plus élevées (Brinbaum, 1999, 2002 ; Brinbaum & Kieffer, 2005 ; Brinbaum & Delacroix, 2016), reflet d'un rapport plus positif à l'école. Ces ambitions se manifestent notamment au travers des vœux d'orientation de fin de troisième : à notes égales, les enfants d'immigrés expriment plus fréquemment un vœu d'orientation en seconde générale ou technologique. C'est pourquoi, « toutes choses égales par ailleurs » en matière de situation familiale et sociale, ils deviennent plus fréquemment bachelier général ou technologique que les autres élèves. Plusieurs éléments explicatifs peuvent être avancés :

- Bien qu'une majorité des familles immigrées proviennent de pays où l'offre scolaire est très faible, l'échec scolaire n'est pas intergénérationnel,
- Une forte volonté de mobilité sociale - souvent sous-jacente à l'immigration - de plus en plus partagée par leurs enfants dans leurs projets universitaires et *in fine* professionnels,
- Une anticipation des difficultés que pourront rencontrer leurs enfants sur le marché de l'emploi.

En étudiant les différences qui pourraient expliquer les réussites scolaires divergentes au sein des familles immigrées algériennes en France, Zeroulou (1988) a observé que toutes les familles étaient porteuses d'un projet et d'une volonté d'ascension sociale en quittant leur milieu d'origine. De ce constat, elle a pu identifier plusieurs facteurs qui influent sur la réussite ou l'échec scolaire : en premier lieu, la position sociale des parents dans le pays d'origine qui suppose que certaines familles possèdent un capital culturel facilitant la transition de l'Algérie vers la France. Puis, les modalités objectives d'émigration et la rapidité avec laquelle s'est opéré le regroupement familial. Pour terminer, le projet migratoire qui viserait soit le retour en Algérie et un sentiment de provisoire qui risque de se muer en absence de projet de vie dans le cas où la famille est confrontée à des échecs, soit l'implantation définitive en France, plus compatible avec l'investissement scolaire.

Dans leurs travaux, Brinbaum et Kieffer (2007) s'intéressent aux effets séparés des origines nationales et des origines sociales sur les réussites scolaires. Elles dévoilent notamment que les fortes aspirations scolaires des familles immigrées à l'égard de l'école génèrent, à origine sociale identique, des réussites scolaires supérieures chez les enfants issus de familles

immigrées. « *Les aspirations élevées des familles immigrées, du fait même de la migration, construirait leur projet autour de la scolarité de leurs enfants, percevant le système éducatif comme un moyen d'intégration et de mobilité sociale ascendante* » (Brinbaum et Kieffer, 2007, p.2). Elles montrent également qu'à position sociale identique, les enfants d'immigrés maghrébins auraient davantage tendance à envisager d'entreprendre des études dans les filières générales ainsi que d'accéder à des études supérieures que les « Français de souche » et les Portugais. L'orientation précoce des premiers dans des filières technologiques et professionnelles serait dès lors particulièrement mal vécue. Des logiques éducatives différentes en vue de l'insertion sociale et professionnelle apparaissent selon l'origine nationale. Les familles maghrébines aspirent davantage pour leurs enfants à des études longues en enseignement général que d'autres familles immigrées qui ont quant à elles une préférence pour les études courtes, professionnelles ou techniques, privilégiant une recherche d'emploi rapide (Brinbaum, 1999). Les familles maghrébines évoquent le plus souvent les diplômes de l'enseignement supérieur comme utiles pour trouver un emploi et ce deux fois plus que les Français sans ascendance migratoire et trois fois plus que les Portugais (Brinbaum & Kieffer, 2005). Ces aspirations élevées s'avèrent néanmoins indéterminées, parfois floues ou irréalistes, dans certaines familles qui ont un rapport plutôt instrumental à l'école ; du fait de leur connaissance parfois limitée du système éducatif et de la diversité des cursus qu'il propose (Thin, 1998 ; Van Zanten, 2001). Les parents immigrés transmettent leurs ambitions de mobilité sociale à leurs enfants ; ils sont plus nombreux à souhaiter poursuivre des études supérieures à caractéristiques sociales, familiales et scolaires contrôlées. Les aspirations ont un impact positif sur les scolarités, mais elles ne se traduisent pas toujours concrètement aux moments clés des orientations. Parmi les jeunes interrogés en 2002<sup>101</sup> dont les parents sont ouvriers et employés, 46 % des jeunes d'origine maghrébine déclarent avoir reçu une aide de leurs parents dans l'orientation contre 61 % des Français sans ascendance migratoire. Les aspirations des familles immigrées témoignent d'une croyance forte en l'école. Cette dimension subjective révèle la singularité de la migration maghrébine qui favorise un rapport positif à l'école et un désir affirmé de d'ascension et de mobilité scolaire et sociale et ce même si certaines familles sont peu dotées sur les plans scolaire, économique et social (Brinbaum, 2013).

---

<sup>101</sup> Pour cette étude, le champ concerne les jeunes ayant répondu à l'enquête 2002 dont les parents ont répondu à l'enquête en 1998 (Panel 1995)

### **2.3. Être « enfant d’immigré maghrébin » : un statut qui induit des risques sur la scolarité**

En France, la question de la scolarité des enfants d’immigrés est fortement associée à la spécificité de leurs positions scolaires (Zirotti, 1997). Bien que les études concernant la scolarité des enfants de migrants soient abondantes, celles portant sur la scolarité des élèves descendants d’immigrés originaires du Maghreb, plus précisément au niveau de l’enseignement primaire suscitent un intérêt moindre dans la recherche. Des chercheurs se sont emparés de cette question et leur contribution a incontestablement apporté un éclairage sur cette population, mais toujours de façon parcellaire : soit leur origine est associée à une scolarité chaotique, soit elle est traitée sous le prisme du racisme et de la discrimination sans oublier les approches pathologisantes (Chomentowski, 2009 ; Lahire, 1995 ; Vallet et Caille, 1996 ; Zeroulou 1985 ; 1993). Nous avons choisi de parler de l’expérience scolaire des descendants d’immigrés nord-africains pour des raisons purement pratiques, mais nous nous devons de rappeler qu’il n’existe pas un modèle, une trajectoire, car dans ce cas, cela reviendrait à homogénéiser des situations très variables et à concevoir une catégorie fictive avec tous les risques inhérents à cette démarche (Zaidman & Bachelet, 2007). Les paramètres qui influent sur l’expérience scolaire des élèves étant à la fois multiple et intriquée, il s’agit de déterminer l’influence respective des différents facteurs pouvant expliquer la diversité en matière de vécu scolaire entre enfants d’immigrés et ceux de la population majoritaire.

#### **2.3.1. L’école, un lieu facilitateur du décrochage scolaire**

Si les facteurs personnels et familiaux pèsent, conjointement à d’autres facteurs, sur les processus de décrochage scolaire, bien des auteurs s’interrogent sur le rôle de l’école elle-même dans les arrêts de scolarité.

En 2008, le Haut Conseil de l’éducation définissait le critère d’une orientation réussie : « *permettre à chacun d’exploiter tout son potentiel et de s’insérer professionnellement* » (p.9). La finalité de l’orientation serait donc d’être professionnellement inséré sans obligation d’obtenir de diplôme, exigence émanant de l’école pour « *diplômer [les élèves] au bon niveau et dans des secteurs qui offrent des débouchés* » (p.9). Dardier, Laïb & Robert-Bobée (2013) ont révélé qu’une partie des élèves ayant décroché ont refusé les vœux d’orientation qui leur avaient été proposés essentiellement au moment du passage en seconde ou du choix de la spécialité professionnelle. Ces parcours « contraints » sont souvent à l’origine d’une rupture de

parcours. Ce processus d'orientation - souvent incohérent et brusque - se résume bien souvent à une suite de décisions ponctuelles basées sur les notes obtenues parfois conjuguées au comportement de l'élève pour davantage les légitimées, mais souvent prises sans réel réflexion ni recul, à l'occasion des classes « palier » que sont les classes de troisième, de seconde voire de terminale. Dans ce processus, l'élève et sa famille ne sont pas invités à exprimer leurs points de vue, leurs choix, leurs envies et apparaissent malgré eux comme inactifs, indifférents à cette affectation non désirée. L'orientation est encore fréquemment perçue « *comme une sanction des résultats scolaires, et non (...) comme la construction du choix d'un parcours de formation* » (Cour des comptes, 2012, p.12)<sup>102</sup>. Le système scolaire français qui se caractérise par une hiérarchie forte entre les différentes voies, propose des orientations par défaut. A l'issue du collège, les descendants d'immigrés sont moins souvent orientés en seconde générale et technologique : 49 % d'entre eux connaissent cette orientation contre 60 % des jeunes dont la famille n'a pas connu l'immigration. Les choix et les décisions d'orientation restent de surcroît fortement associés à l'origine sociale des élèves et au niveau de qualification de leurs parents. La Cour des comptes (2012) relève ainsi : « *Un enfant d'ouvrier non qualifié a cinq fois moins de probabilités d'obtenir un baccalauréat général qu'un enfant de cadre, mais en revanche trois fois plus d'obtenir un baccalauréat professionnel, six fois plus d'obtenir un CAP ou un BEP, et neuf fois plus de n'avoir aucun diplôme* » (p.132). Les biais sociaux dus aux stratégies et à l'arrière-plan socio-économique des familles ne sont que faiblement corrigés par l'institution scolaire qui se prononce « *d'avantage sur l'adéquation entre le choix de la famille et les capacités de l'élève qu'il ne recherche l'orientation la plus adaptée aux performances scolaires du jeune.* » (DEPP, 2013, p.6)<sup>103</sup>. Une orientation non choisie peut être pénalisante pour l'élève, notamment au moment de son entrée dans la vie professionnelle (Blaya, 2010 ; DEPP, 2013). En effet, le taux d'emploi serait inférieur de 14 à 20 points pour ceux qui n'auraient pas préparé et/ou choisi leur orientation. Les conséquences d'un tel choix dépasseraient donc le cadre scolaire pour s'établir plus largement dans celui de la société. Une orientation subie a un impact sur la scolarité de l'élève et *in fine* sur son entrée dans la vie active, car au cœur de cet enjeu, se trouve la question de la motivation, nettement affectée dans un processus imposé. Pour les élèves présentant des difficultés scolaires importantes - comme cela est souvent le cas pour ceux issus de l'immigration maghrébine - trois options en matière

---

<sup>102</sup> Cour des comptes, L'orientation à la fin du collège : la diversité des destins scolaires selon les académies, septembre 2012.

<sup>103</sup> DEPP, Le déroulement de la procédure d'orientation en fin de troisième reste marqué par de fortes disparités scolaires et sociales, note d'information n°13.24, novembre 2013.

d'orientation sont envisageables : le redoublement, le passage en classe supérieure ou l'affectation en classe spécialisée. En France, la filière SEGPA, relevant de l'enseignement spécialisé, est très étanche par rapport au reste du système éducatif. Or, les enfants immigrés sont sur-représentés dans ces classes (Ichou, 2013 ; 2018) avec une probabilité plus élevée de se retrouver scolarisés en classe spécialisée au cours de leur scolarité que ceux de la population majoritaire (Vallet & Caille, 1996) concourant davantage à leur échec qu'à leur réussite scolaire. Bien qu'elles offrent un environnement scolaire adapté et individualisé à ces élèves, ces classes feraient partie des facteurs de risque de décrochage scolaire (Janosz & Leblanc, 1997 ; Rutter, 1983), car elles constituent une certaine forme de ségrégation au sein de la population scolarisée et participent au risque de marginaliser davantage les élèves issus de l'immigration maghrébine, compromettant ainsi leur scolarité et par extension leur intégration sur le marché du travail.

Par ailleurs, le fait pour un élève d'être « à l'heure », « en avance » ou « en retard » conditionne fortement la scolarité des jeunes comme ont pu le montrer Rumberger (1995), Paul et Troncin (2004) ou Blaya et Hayden (2003) pour qui « *Le redoublement est une des caractéristiques communes chez les jeunes en désaffiliation scolaire ou en décrochage* » (p.14). A partir des panels de 1978 et 1998 portant sur les carrières scolaires des élèves, Caille et Rosenwald (2006) ont pu analyser l'ampleur des évolutions survenues en 20 ans et conclure que les enfants d'immigrés constituent globalement une population fortement exposée au risque d'échec scolaire. Parmi ceux entrés au CP en 1997, seulement 72 % contre 83 % des enfants de familles mixtes et 84 % de ceux de familles non immigrées parviennent à l'heure ou en avance en 6<sup>ème</sup>. Depuis la rentrée 2018, le recours au maintien dans la même classe doit rester exceptionnelle. Les politiques éducatives visant à limiter les redoublements pendant la scolarité élémentaire ces vingt dernières années ont tout de même permis aux élèves, en particulier les enfants d'immigrés d'en bénéficier. En témoigne l'analyse faite à partir du Panel de 2007 constitué d'élèves du second degré recrutés en septembre 2007 et suivis depuis cette date par la DEPP du MENESR. Cet échantillon comprend 35 000 élèves entrés pour la première fois en 2007 en sixième dans un collège public ou privé de France métropolitaine ou des Départements et Régions d'Outre-Mer (DROM) dont 3 910 enfants d'immigrés, c'est-à-dire les élèves qui vivent dans une famille dont les deux parents sont immigrés – ils sont eux-mêmes nés étrangers à l'étranger – ou famille monoparentale dont l'unique parent est immigré. Afin d'éviter tout biais, les enfants de familles mixtes ont été exclus du champ du fait de leurs caractéristiques sociales et des comportements scolaires proches de ceux des enfants de familles non immigrées

(Brinbaum & Kieffer, 2009). Les données indiquent que près des trois quarts d'entre eux parviennent aujourd'hui à la classe de sixième sans avoir connu de redoublement dans le primaire. Mais force est de constater que quatre ans plus tard, ils ne sont plus que 49,5% à atteindre la classe de seconde générale et technologique sans avoir redoublé au collège. Les élèves dont les parents sont originaires du Maghreb présentent un risque d'être « en retard » à leur arrivée en 6<sup>ème</sup> légèrement supérieur à la majeure partie des autres élèves d'immigrés : ils sont 27,8% pour les Algériens, 26,4% pour les Marocains et 30,1% pour les Tunisiens contre 25,2% pour l'ensemble de la population d'immigrés. Le constat est identique lorsque nous comparons l'arrivée en 2<sup>nde</sup> générale et technologique des élèves issus de l'immigration maghrébine à celle des autres élèves ayant une origine migratoire : la probabilité d'être à l'heure à ce niveau d'étude pour les premiers est inférieure à celle de la moyenne. Ces chiffres restent supérieurs à ceux des élèves étrangers puisque 67,9% d'entre eux n'ont pas connu de redoublement dans le primaire (contre 74,8% pour ceux nés en France) et 41,8% dans le secondaire (contre 49,5%). En revanche, par rapport aux autres élèves, leur réussite est moindre : respectivement 82 % et 57 % de l'ensemble des collégiens du panel 2007 n'ont pas redoublé. Ces redoublements - souvent plus fréquents chez les enfants d'immigrés que la population majoritaire - sont le reflet d'un déficit assez marqué en matière d'acquis cognitifs (Jimerson, Egeland, Sroufe & Carlson, 2000). En effet, nombreux sont ceux possédant des difficultés sur le plan scolaire notamment en français et en mathématiques comme le dévoilent systématiquement les résultats issus des tests PISA. L'examen des niveaux d'acquis dans ces disciplines rendent compte d'inégalités de parcours selon l'existence ou non d'une origine migratoire. Près d'un élève de 15 ans issu de l'immigration sur deux (46%) n'atteint pas le niveau 2 en mathématiques - niveau auquel ils sont déjà considérés en difficulté sévère - et connaît donc des difficultés qui entravent ses chances de poursuivre des études et de s'insérer dans la vie professionnelle. Par rapport aux collégiens issus de familles non immigrées, les écoliers dont les parents sont immigrés réussissent neuf items de moins sur 100 en français et 11 de moins en mathématiques à l'évaluation nationale de 6<sup>ème</sup>. Plus exactement, un peu plus d'un tiers seulement des enfants d'immigrés obtient un score égal ou supérieur à la médiane à l'évaluation nationale à l'entrée en sixième, (36,6% en français et 35,1% en mathématiques). Si nous nous en référons à la définition de la médiane, ces élèves font donc partie des 50 % de collégiens qui réussissent le mieux dans ces deux disciplines. Les descendants d'immigrés du Maghreb ont globalement des résultats inférieurs à ceux des autres enfants ayant également une origine migratoire. Ceux dont les parents sont de Tunisie obtiennent de meilleurs résultats à l'examen d'entrée en 6<sup>ème</sup> que leurs pairs dont les parents viennent d'Algérie ou du Maroc en

français. Néanmoins, cet avantage se perd complètement quatre ans plus tard avec pour les premiers une baisse nette de leur niveau d'acquis dans cette discipline (-5 points) et à *contrario* une hausse pour les enfants d'immigrés Algériens. En ce qui concerne les mathématiques, le constat est le même : les scores obtenus en début de collège par les enfants de toute ascendance migratoire confondue sont supérieurs à ceux du Maghreb (35,1% contre 31,3%). En fin de collège, le retard dans cette matière persiste pour redescendre à 29,6% pour les descendants d'immigrés Maghrébins contre 31,6% de l'ensemble de la population scolarisée ayant des parents immigrés. Parmi les élèves entrés en sixième en 1995, seulement 22 % d'entre eux obtiennent le baccalauréat général et technologique sans avoir redoublés contre 32 % des jeunes de familles non immigrées.

Souvent invoquée par les décrocheurs, la mauvaise relation avec l'établissement participerait au processus de décrochage scolaire (Potvin, Paradis & Pouliot, 2000). Plus qu'une question de culture ou d'origine, la qualité des relations avec le personnel enseignant et les élèves issus de l'immigration est l'un des éléments les plus souvent cités comme déterminant des trajectoires scolaires de ces élèves (Mc Andrew, Tardif-Grenier & Audet, 2013). Plusieurs études majoritairement québécoises (Potvin & Leclercq, 2012 ; Vatz Laaroussi, Kanouté & Rachédi, 2008) renseignent sur les perceptions d'élèves en situation d'échec ou en décrochage et mettent en exergue que les élèves avaient le sentiment que les professeurs étaient peu disponibles, se souciaient peu de leurs progrès et avaient des attentes inférieures à leur égard, ce qu'indiquent précisément les travaux de recherche de Blaya, Gilles, Plunus et Tièche-Christinat (2011) portant sur le poids des facteurs scolaires dans le processus de décrochage scolaire : « *Le sentiment que les enseignants ne sont pas suffisamment à l'écoute, qu'ils sont peu aidants, le manque de confiance en leurs capacités d'innovations pédagogiques sont autant d'éléments qui distinguent les élèves qui sont à risque de décrochage* » (p.232). Qribi (2016) tend pour sa part à montrer que le relationnel noué avec l'enseignant, les interactions avec les pairs ainsi que la dynamique et l'ambiance d'établissement sont des éléments décisifs affectant l'expérience scolaire de lycéens descendants d'immigrés maghrébins. Son étude a révélé qu'un élève sur deux se sentait considéré par son enseignant comme plutôt mauvais élève ou élève moyen. Or, l'enseignant est le plus en mesure de créer les situations ou contextes les plus favorables pour la performance de ses élèves (Duru-Bellat, 2002) comme ont pu le démontrer Rosenthal et Jacobson (1968) avec l'« effet Pygmalion », prophétie auto-réalisatrice qui suggère que le comportement d'une personne peut être influencé par ce que son entourage pense et attend d'elle (ou la façon dont elle-même se perçoit). Dans les faits, les élèves concernés se retrouvent

enfermés dans le jugement négatif dont ils pensent être l'objet tout en accentuant les traits (Palmer & Humphrey, 1990). A terme, ces « prédictions » produisent une détérioration de l'image de soi de ces élèves (Walgrave, 1992, p.43) qui répondront à cette « injonction » en abandonnant le système scolaire (Esterle-Hedibel, 2007, p.164). Le regard de l'enseignant - qu'il soit positif ou négatif - affecterait donc la relation pédagogique et le rapport aux apprentissages et plus globalement l'intérêt porté pour une matière (Dubet & Martuccelli, 1996). Par ailleurs, Qribi (2016) révèle qu'un nombre préoccupant d'élèves de familles immigrées (estimé entre 26% et 38%) a également vécu une expérience de discrimination ethno-raciale. Cette « vérité » rend compte de la porosité de l'école face aux logiques de fonctionnement de la société dans laquelle elle s'inscrit puisqu'elle-même n'est pas à l'abri de pratiques discriminatoires. La question de l'origine ethnique semble poser problème dans le système éducatif français, constat soutenu par les travaux de Zéphir (2007) qui évoque le racisme des professeurs dénoncé par des élèves orientés vers des filières dévalorisées. La qualité de la relation enseignant-élève, du fait des attitudes et des comportements qui peuvent en résulter, contribue à favoriser ou non la réussite scolaire des jeunes (Fortin *et al.*, 2004) et influence la façon dont les élèves perçoivent l'établissement scolaire et l'école (Blaya & Hayden, 2003).

Le contexte social et la composition ethnique des établissements sont peu interrogés au regard de la progression des élèves (Duru-Bellat, 2003) alors même que les travaux s'y intéressant mettent en exergue leurs influences sur les apprentissages ainsi que les inégalités entre élèves. Felouzis et Perroton (2007) rappellent que la sociologie de l'éducation anglo-saxonne - qui aborde ce sujet par l'emploi du terme *school mix* - a largement contribué à montrer de quelle manière ces variables se révèlent décisives pour saisir des situations entre élèves qui au départ sont identiques, mais arborent des différences à l'arrivée. Plus prégnant pour les élèves de milieu défavorisés, ce constat a également été mis en évidence par Coleman, Campbelle, Hobson, MPartland, Mood, Weinfeld et York (1966) : « *Les caractéristiques des autres élèves rendent compte de plus de variations dans la réussite des élèves issus des minorités que n'importe quelle caractéristique des équipements scolaires et un peu plus que les attitudes du corps enseignant* » (p. 303 cités par Cherkaoui, 1979, p. 60). Les conclusions de Mayeske, Wisler, Beaton, Weinfeld, Cohen, Okada, Proshek et Tae (1972) qui analysent plus finement les données précédemment produites conduisent à ne pas négliger les effets d'agrégation qui correspondent à la somme des actions individuelles, qui par agglomération, deviennent des effets émergents (ou systèmes d'action). Adaptée au contexte scolaire par Monseur et Crahay



(2008), cette expression désigne les effets spécifiques produits sur les performances scolaires par le regroupement d'élèves d'une même catégorie sociale ou ethnique au sein d'un même établissement. Pour ces auteurs, l'affectation des élèves dans les écoles ne relève donc en rien du hasard : les enfants des familles de statut socio-économique supérieur fréquentent les meilleures écoles et celles-ci sont meilleures parce qu'elles sont précisément fréquentées par des élèves issus de milieu aisé. Ce qui laisse entendre qu'à l'inverse ceux provenant de familles ayant un statut socio-économique bas fréquentent les moins bonnes écoles et que réciproquement ces établissements sont les moins bons parce qu'ils accueillent les élèves possédant cette spécificité commune. Il est important de souligner que le contexte de scolarisation - défini par une pluralité d'éléments - s'inscrit avant tout dans un contexte social lui-même déterminé par les caractéristiques des élèves (Duru-Bellat, 2002). Par cette reconnaissance, il s'agit de prendre en considération le fait que les classes sont contenues dans une structure plus vaste qu'est l'école, elle-même nichée dans un périmètre social plus large, que ce soit la communauté, le quartier, la ville, le village ou le pays (Teddlé & Reynolds, 2000 ; Pons, 2011). Le phénomène d'agrégation toucherait de nombreux systèmes éducatifs (Husén, 1975 ; Keeves, 1992 ; Vandenberghe, 2001) avec toutefois des conséquences variables selon les pays (Crahay & Monseur, 2006). Provenir d'un milieu social défavorisé (Battin-Pearson et al., 2000 ; Zvoch, 2009) et/ou appartenir à une minorité visible (Dalton, Glennie & Ingels, 2009) - catégories dont font partie les élèves issus de l'immigration maghrébine - augmenteraient ainsi le risque d'abandonner les études.

### **2.3.2. Le rôle de la famille dans le parcours scolaire**

Les enfants dont les parents ont un statut socio-économique bas accèdent moins souvent aux niveaux les plus élevés du cursus scolaire que ceux dont les parents en ont un élevé (Asdih, 2000 ; Coleman et al., 1966 ; Monseur & Crahay, 2008). Après avoir examiné des études portant sur le niveau de diplômes des parents d'élèves (Moguéro, 2013), nous observons des disparités associées à une forte concentration dans le bas de l'échelle sociale. D'un point de vue général, le niveau de scolarisation des parents immigrés est considérablement inférieur à celui des parents non immigrés. Deux tiers des enfants d'immigrés maghrébins ont des parents n'ayant aucun diplôme contre 18% des personnes de la population majoritaire. En outre, un quart des parents non immigrés sont détenteurs d'un diplôme de niveau IV et plus, c'est-à-dire le baccalauréat ou diplôme du supérieur, ce qui n'est le cas que de 8 % des parents arrivés d'Afrique du Nord. L'analyse de l'origine sociale de ces familles montre que près de 80 % des ménages immigrés maghrébins font partie de milieux populaires contre 46 % de ceux de la

population majoritaire. Rares sont les familles de la population minoritaire à appartenir aux positions sociales moyennes et supérieures (9 %) en comparaison aux positions occupées par la population majoritaire (30 %). Or Broccolichi (1998, cité par Millet et Thin, 2005, p.385) a montré que les collégiens de milieux « populaires » sont les plus touchés par les scolarités interrompues précocement qui sont « dix fois plus fréquentes pour les enfants d'ouvriers que pour les enfants de cadres » (p. 3). Ces résultats montrent la pertinence d'interroger le statut socio-économique des parents comme facteur pouvant avoir une influence sur leur implication dans la scolarité de leurs enfants (Asdih, 2003 ; Esterle-Hedibel, 2007 ; Ferreira, Golsteyn & Parra-Cely, 2018 ; Millet & Thin, 2005 ; Wanlin, Meyers, Stoffel & Houssemand, 2011). Outre le statut socio-économique, l'engagement dans la scolarité et l'engagement parental jouent un rôle primordial dans les trajectoires scolaires des élèves. Globalement, cet engagement demeure faible chez les familles immigrées maghrébines ce qui peut avoir une incidence sur la scolarité des élèves (Potvin, Deslandes, Beaulieu, Marcotte, Fortin, Royer & Leclerc, 1999). Ainsi, plus de la moitié des mères immigrées ne s'occuperaient pas des devoirs de leurs enfants contre les trois quarts des mères françaises de même milieu socio-économique qui à l'inverse s'en occuperaient. Celles n'ayant jamais été scolarisées ne suivraient pas le travail de leurs enfants dans 87 % des cas contre 55% des mères scolarisées sans diplôme. L'écart se réduit entre les mères ayant migré pendant l'enfance et étant scolarisées en France et celles non immigrées (7 points d'écart). En revanche, les mères ayant connu une immigration tardive sont moins investies. Selon Gecas (1989) un statut socio-économique bas entraînerait un sentiment d'efficacité plus faible auprès de ces enfants : « *La classe sociale a une influence sur le développement du sentiment d'auto-efficacité, car elle a un rapport avec les opportunités d'investissement des individus dans l'action efficace et cela particulièrement sur le lieu de travail, parce qu'elle a des relations avec les systèmes de croyances qui évaluent et différencient les actions des individus.* » (p.301). Bandura (1986) pour qui le Sentiment d'Efficacité Personnelle (SEP) renvoie « *aux jugements que les personnes font à propos de leur capacité à organiser et réaliser des ensembles d'actions requises pour atteindre des types de performances attendus* » (p.391) souligne que le SEP peut influencer sur la performance. Ces convictions que possèdent les personnes de leurs aptitudes fluctuent selon le modelage effectué à partir des expériences réalisées par d'autres personnes. Cela signifierait que les enfants des milieux populaires - dont font majoritairement partie les familles d'immigrées - sont plus à même de connaître des embûches au cours de leur scolarité, car ils se construisent à partir d'un héritage familial doté d'un capital culturel plus faible que ceux issus des classes dominantes.

Ainsi, face au cumul de difficultés qu'ils rencontreront à l'école et qu'ils ne parviendront pas à gérer, ils développeront probablement un SEP peu élevé.

L'Enquête « Efforts d'éducation des familles » publiée au début des années 1990 met en évidence des différences de suivi scolaire selon la migration (Brinbaum, 2002) : en effet, les immigrés suivent moins leurs enfants que les Français originaires de même milieu social avec respectivement 43 % contre 77 % pour les mères et 38 % contre 48 % pour les pères avec une diminution de cet dans l'enseignement secondaire. Les familles françaises se mobilisent dès l'école primaire, car elles repèrent d'emblée l'enjeu sous-jacent à la scolarisation. Les parents immigrés éprouvent quant à eux davantage de difficultés à venir en aide à leurs enfants ayant des difficultés précoces - alors même que se jouent les apprentissages de la lecture et de l'écriture - notamment, car le fait de leur venir en aide requiert de disposer d'un certain capital scolaire, le leur pouvant être peu élevé. Ce constat est repris et partagé par Bonnéry (2008) : « *Les familles populaires, faute d'études longues, n'ont pas intégré [les] formes d'éducation scolaire. Mais l'École fait comme si ces dernières étaient prérequis par tous, car répandues dans certaines familles, et elle entretient ainsi les malentendus, donc les inégalités sociales de réussite scolaire* » (p.111). Outre les niveaux d'éducation et socio-économiques des parents qui représentent bien un facteur de risque significatif en termes de difficultés d'adaptation scolaire des enfants et de conduites qu'ils adoptent, la maîtrise de la langue française a un impact avéré sur le suivi scolaire. Il convient de rappeler que dans certaines familles, les mères apprennent le français en même temps que leurs enfants et certaines sont illettrées voire analphabètes. En moyenne, 25% des mères maghrébines aident leurs enfants à faire leurs devoirs au collège comparé à 87% des mères françaises de même milieu social. Il arrive que les pères se substituent à leurs épouses dans cette tâche. Le suivi dépend surtout du capital scolaire et linguistique des parents. Alors que le suivi est faible chez les pères de tout niveau scolaire confondu, il n'y a pas de différence liée à l'origine migratoire en début de scolarité. Une distance est observable au collège - les pères français d'origine étant plus à même d'aider dans le travail scolaire de leurs enfants - puis elle se réduit au lycée. De façon plus globale, « les nouveaux pères » chercheraient une répartition égalitaire des tâches qui concernent les enfants (De Singly, 2010). Ils veulent être plus disponibles pour leurs enfants, mais dans les pratiques les évolutions sont limitées. L'image d'un père pourvoyeur de revenus se maintient. L'emploi féminin est moins rémunéré, les gardes d'enfants sont difficiles, les prestations sociales sont plus avantageuses pour les mères : c'est donc souvent la femme qui renonce à exercer un emploi ou qui investit moins que son conjoint sa vie professionnelle pour éduquer les enfants. Ces familles peuvent

par ailleurs entretenir un rapport différencié à l'institution ainsi qu'une certaine invisibilité dans l'espace scolaire. Les représentations négatives chez certains enseignants du secondaire des familles de milieux populaires seraient encore prégnantes dans leurs discours (Léger, 1983 ; Qribi, 2016 ; Zéphir, 2007). Tantôt qualifiés de « démissionnaires », notamment lorsqu'ils sont absents de l'espace scolaire ; tantôt d'« indifférents » « à l'égard des affaires scolaires, en général et de la scolarité de l'enfant en particulier (...) ». Or on sait que les relations parents-enseignants suivent la logique des sociabilités sociales ordinaires » (Lahire, 1995, p.271). La présence des parents dans l'enceinte scolaire ne va pas de soi. Certaines familles immigrées, qu'elles accordent une confiance aveugle à l'institution scolaire ou/et qu'elles ne se sentent pas légitimes pour intervenir, ne vont pas spontanément rencontrer les enseignants. Les difficultés d'expression sont invoquées chez les immigrés d'Afrique du Nord en particulier. En effet, la langue française joue un rôle prépondérant : lorsque la mère ne parle pas le français, la participation aux réunions décroît considérablement. Quant aux pères originaires d'Afrique du Nord, ils déclarent se sentir souvent mal à l'aise dans cette situation, pas à leur place, qu'ils attribuent de manière limpide aux femmes (Thin, 1998 ; Van Zanten, 1990). Dans les familles françaises, c'est la mère qui participe le plus souvent à ces rencontres. Certains parents immigrés évitent les contacts avec les enseignants, que ce soit par respect à leur égard, par manque d'instruction ou par crainte de ne pas comprendre ce qui est dit lors de ces rencontres. Une autre distinction s'opère selon le milieu social : les familles populaires côtoient moins l'espace scolaire que les cadres supérieurs (20 points d'écart avec les ouvriers non qualifiés) et les immigrés moins que les Français d'origine de même milieu social. De même, les familles où la mère est diplômée y participent davantage, les ouvriers qualifiés plus que les non qualifiés. Les immigrés sont plus souvent sollicités par les enseignants que les non immigrés (Brinbaum, 2002). D'une manière générale, les échanges semblent plus subis dans les familles populaires, élément fournissant une autre explication quant au fait de moins ou ne pas se rendre à ces réunions. Les représentations des parents induisent parfois des malentendus, voire des tensions avec les enseignants (Dubet, 1997). Brinbaum (2013) observe un changement relatif au rapport à l'institution scolaire : 27% des familles nord-africaines pensent qu'il est utile de rencontrer les enseignants contre 28% des familles françaises. L'élévation du niveau d'éducation des familles immigrées, comme l'ouverture de l'école aux familles, peut contribuer à expliquer ce faible écart entre les deux populations (Brinbaum, 2013).

Le fait de grandir dans une famille nombreuse aurait un effet négatif sur les parcours scolaires et sociales des enfants (Moguéro et al., 2013 ; Rumberger, Ghatak, Poulos, Ritter &

Dornbusch, 1990, cité par Rumberger, 2001 ; Violette, 1991, citée par Potvin *et al.*, 1999). Pour rappel, une famille est dite nombreuse lorsqu'elle est constituée de trois enfants ou plus (INSEE, 2020). Boudesseul, Caro, Grelet et Vivent (2014) constatent que : « *Les enfants bénéficient inégalement auprès de leurs parents des ressources matérielles et culturelles susceptibles de soutenir leur travail scolaire, d'autant plus lorsque la mère élève seule ses enfants, et surtout lorsque ceux-ci sont nombreux* » (p.13). Du fait d'un nombre important d'enfants, il a été constaté une réduction du temps d'aide aux devoirs au sein de ces familles, ce qui accentue le risque de décrocher (Boudesseul *et al.*, 2014). Plus précisément, l'INSEE (2013) a estimé à 29% le nombre de décrocheurs issus d'une famille nombreuse. Les résultats des travaux de Moguérou *et al.* (2013) ont révélé que la taille de la fratrie demeure un désavantage quant à la destinée scolaire et sociale des enfants : plus il y a d'enfants au sein d'une famille, plus la probabilité de devenir cadre diminue et celle d'occuper des emplois d'employés ou d'ouvriers non qualifiés augmente. Le constat demeure le même pour la catégorie socioprofessionnelle « employés et ouvriers non qualifiés ». Merllié et Monso (2010) ont relevé d'autres éléments entrant en jeu dans la scolarité des enfants issus de familles nombreuses : le fait de partager une chambre avec plusieurs membres de la fratrie peut avoir un effet négatif sur la concentration des enfants notamment lors de la réalisation de leurs devoirs et par conséquent sur leurs parcours scolaires. *A contrario*, le fait de disposer de sa propre chambre favoriserait la réussite scolaire (Gouyon, 2004 ; Goux & Maurin, 2002). La sur-occupation des logements peut également conduire à « l'extériorisation du temps libre » (Mohammed, 2007) ou la faiblesse des ressources économiques des parents influençant les choix d'orientations comme par exemple faire des études courtes pour soulager financièrement les parents.

Dans l'une des parties précédentes<sup>104</sup>, nous avons vu que les garçons d'origine maghrébine suivaient de moins bonnes trajectoires scolaires que les filles. Or la famille n'est pas étrangère à ce désavantage, car elle joue un rôle capital dans la socialisation des enfants en matière de construction de leur identité de genre. Pour Rocher (1968), la socialisation est le « *processus par lequel la personne humaine apprend et intériorise tout au cours de sa vie les éléments socioculturels de son milieu, les intègre à la structure de sa personnalité sous l'influence d'expériences et d'agents significatifs et par là s'adapte à l'environnement où elle doit vivre* »

---

<sup>104</sup> Partie I, Chapitre 2, Être « enfant d'immigré maghrébin » : un statut qui induit des risques sur la scolarité, Les facteurs scolaires.

(p. 132). La socialisation permet aux individus d'intérioriser la culture du groupe d'origine, c'est-à-dire l'ensemble des manières de faire, de penser et d'agir (Durkheim, 1895) que partagent tous les membres de ce groupe. Cette culture est non seulement intériorisée, mais également incorporée : elle s'inscrit de manière durable dans notre corps. Ce processus est nécessaire puisqu'il permet à chaque individu d'acquérir une identité qui est une propriété non figée (Berger & Luckmann, 1966), résultat d'une construction permanente entre les éléments personnels apportés par des expériences de la vie collective et des éléments conférés par l'appartenance sociale d'origine, le statut ou encore l'appartenance à un groupe d'âge ou à un sexe. Ainsi, le travail identitaire s'effectue de manière continue tout au long de la trajectoire individuelle et dépend à la fois du contexte et des ressources qui peuvent être mobilisées. Bien qu'elle se fasse en premier lieu au sein de la famille, la socialisation peut être différentielle, c'est-à-dire s'exercer et se présenter sous divers aspects selon les milieux sociaux ou le genre. L'un des enjeux de la socialisation en matière de genre est l'apprentissage de « rôles de sexe » qui renvoient à des normes de comportements différentes inculquées aux filles et aux garçons (Stoller, 1968) et qui sont acquis de la même manière que les autres comportements, c'est-à-dire par l'imitation du modèle de son propre sexe ainsi que par les apports différentiels de l'entourage social (Bandura, 1971 ; 1977). Les différences sexuées dans l'éducation sont socialement et culturellement ancrées : à partir du XIX<sup>ème</sup> siècle, l'éducation des enfants - en lien direct avec leur sexe - est adaptée à leur avenir au sein de la société. Les filles sont « formées » à devenir des épouses et mères, elles sont rapidement retirées de l'école, car leur instruction n'est pas considérée comme nécessaire. En revanche, les garçons sont incités à s'accomplir dans la vie publique et professionnelle et doivent par conséquent recevoir une instruction plus longue. Les attentes et comportements à l'égard des filles et des garçons demeurent aujourd'hui encore différenciés particulièrement au sein des classes populaires dans lesquelles nous retrouvons bon nombre de familles immigrées qui privilégient les rôles de sexe traditionnels et rejettent toute déviance ou écart. De même, l'étude de Rubin, Provenzano et Luria (1974) met en évidence que l'enfant est pensé et projeté comme garçon ou fille par ses parents avant même sa naissance. Après avoir indiqué aux participants un sexe différent à partir du même bébé, les filles ont été décrites comme petites, mignonnes, les traits fins alors que les adjectifs pour qualifier les garçons étaient solides, costauds, éveillés, les traits marqués. Belotti (1974) montre que très tôt apparaît l'idée dans l'éducation que les filles doivent faire plus d'efforts : elles sont sevrées plus rapidement que les garçons, l'allaitement dure moins longtemps et les mères leurs permettent moins la tétine ou le pouce. La pudeur est exigée de leur part alors que l'exhibitionnisme est plus facilement accepté venant des garçons. L'habitude

de la propreté ainsi que l'expression des émotions sont beaucoup plus attendues chez les filles que les garçons. Les filles sont considérées par leurs mères comme partenaires dans la vie domestique. L'importante implication des filles dans la sphère domestique (Baudelot & Estabiet, 1992) les contraint à s'élever au rang d'adulte très tôt, dédiant une grande partie de leur temps libre aux devoirs scolaires. Du côté des hommes issus des milieux populaires, la virilité est une norme partagée et valorisée, tandis que le côté efféminé qu'ils associent aux classes supérieures est rejeté. Ceux qui présentent les meilleurs résultats scolaires ont généralement fait l'objet d'un contrôle parental très strict. En dehors de ce surinvestissement du domestique chez les filles des milieux populaires, il existe des différences plus fortes dans les loisirs : les filles ont des loisirs surtout à domicile ou dans un cadre extérieur organisé, sont plus surveillées dans leurs sorties et entrent plus souvent en conflit avec leurs parents sur cette question alors que les garçons sont plus libres de sortir dans la rue comme ils le désirent (Bihl & Pfefferkorn, 2002 ; Octobre, 2011 ; Pasquier, 2016). Bien que les résultats de nombreuses études aient montré une ascendance des filles sur les garçons par rapport aux performances scolaires, cette inégale répartition sexuée des tâches associée au fort contrôle qu'elles subissent peuvent également provoquer chez elles de la colère, de la rébellion et générer des conflits aux effets préjudiciables pour leur scolarité (Moguéro & Santelli, 2012).

Nombre de familles immigrées maghrébines sont exposées à une plus grande « vulnérabilité sociale » produite par des parcours de vie traversés par un enchaînement de mésaventures sociales (faible niveau scolaire, précarité économique, nombreux enfants) dont les effets altèrent leurs rôles de parents et pèsent négativement sur les conditions de socialisation et de scolarisation de leurs enfants (Millet, 2003). En effet, selon Thin (1998) cette condition - inhérente au contexte des familles immigrées d'Afrique du Nord - contraindrait la possibilité qu'ont les élèves d'entrer dans les apprentissages, de conférer un sens durable aux activités scolaires et d'acquérir par conséquent un capital scolaire par l'école.

### **2.3.3. La contribution des caractéristiques individuelles**

Deux types de variables propres à l'élève ont été mis en évidence par la littérature : les variables d'appartenance à une catégorie sociale (l'âge, le sexe, la nationalité...) ainsi que les variables individuelles qui correspondent aux représentations sociales, aux sentiments, à la personnalité, à la motivation, au comportement en tant qu'élève, aux difficultés d'apprentissage et/ou aux compétences (Fortin *et al.*, 2013). Afin de comprendre les évolutions de vie et de carrière des sujets et plus précisément pour expliquer l'échec et le décrochage scolaire, Ferreira *et al.* (2018)

nous invitent à prendre en compte l'interaction dynamique entre les caractéristiques personnelles des individus et les situations au sein desquelles les personnes se développent.

Appartenir au sexe féminin ou masculin est un facteur de risque du décrochage scolaire des élèves issus de l'immigration, car il atténue ou renforce les inégalités de parcours scolaires. Cette affirmation est corroborée par l'enquête internationale sur les acquis scolaires des élèves de 15 ans PISA 2012 (OCDE, 2015)<sup>105</sup> qui divulgue qu'en l'espace de dix ans, l'écart de performance scolaire entre les élèves issus de l'immigration et les autochtones s'est creusé. Diverses pistes peuvent être évoquées pour le justifier : le défaut de scolarisation des parents, souvent issus de régions agricoles, pauvres ou n'ayant jamais été scolarisés. Mais dans ce cas, le critère lié à l'origine devrait s'appliquer aux filles comme aux garçons, ce qui n'est pas totalement le cas. Pour rappel, ce n'est que vers la fin des années 80 que les inégalités de sexe ont commencé à susciter un intérêt croissant (Baudelot & Establet, 1992 ; Duru-Bellat, 2004) ; alors même que, dès le début des années 70, les filles avaient rattrapé leur retard scolaire sur les garçons et les avaient même dépassés pour ce qui est du nombre de bacheliers. Dans les années 1990, Vallet et Caille (1996) vont relever que les filles, toutes choses égales par ailleurs, connaissent à l'école primaire de meilleures scolarités que les garçons, mais sans croiser les dimensions sexe et origine nationale. D'autres études - qui quant à elles ont inclus ces deux paramètres - vont à leur tour confirmer que les jeunes femmes issues de l'immigration réussissent globalement mieux à l'école que leurs homologues de sexe masculin (CNESCO, 2015<sup>106</sup> ; Lorcerie, 1998). En considérant les enfants d'immigrés âgés de 18 à 35 ans ayant suivi toute leur scolarité en France, nous pouvons noter que les filles avec une ascendance migratoire sont tout autant bachelières que les jeunes femmes de la population majoritaire (62% contre 65%). Cependant, des disparités surgissent entre immigrés, selon leur pays de provenance (Brinbaum, Primon & Moguérou, 2011). Ainsi, trois filles d'immigrés du Sud-Est de l'Asie sur quatre décrochent un bac et un tiers chez les filles issues de l'Afrique subsaharienne, notamment d'Afrique francophone, un score sensiblement identique à la population majoritaire. Mais ce taux est bien plus faible parmi les élèves féminines dont les parents sont venus de Turquie, (38 %) ou d'Algérie (51 %). Terrail (1992) note une connexion entre sexe et origine sociale : selon lui, cette sur-réussite des filles à tous les niveaux, exception

---

<sup>105</sup> Consultable en ligne <https://www.oecd.org/fr/education/Les-eleves-immigres-et-lecole-avancer-sur-le-chemin-de-lintegration.pdf>

<sup>106</sup> Rapport consultable en ligne [https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2015/01/CP\\_Ecole-et-immigration-2201153.pdf](https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2015/01/CP_Ecole-et-immigration-2201153.pdf)



faite des derniers échelons et des voies les plus sélectives de l'enseignement supérieur, est d'autant plus marquée qu'elles proviennent d'un milieu défavorisé. Selon Auduc (2009), l'école joue un rôle émancipateur pour les jeunes filles en les reconnaissant comme étant égales aux garçons, ce qui n'est pas nécessairement le cas au sein de leur famille. Ceci pourrait expliquer un investissement plus élevé de leur part dans le contexte scolaire. Les travaux de Brinbaum et al., (2011) confirment la relégation des garçons avec ou sans ascendance migratoire dans le système éducatif face à leurs *alter ego* filles et ce aux différentes étapes du cursus scolaire (CNESCO, 2015 ; Auduc, 2009). En effet, 57 % des garçons de la population majoritaire sont bacheliers (8 points en moins que les filles), mais seuls 48 % des enfants d'immigrés réussissent ce diplôme (13 points en plus pour leurs homologues féminines). Là encore, l'origine importe de manière significative avec 26 % seulement pour ceux dont les parents sont originaires de Turquie, 40 % pour l'Afrique sahélienne ou 41 % pour l'Algérie. Globalement, 55 % des descendants d'immigrés, ou immigrés arrivés avant six ans, sont aujourd'hui bacheliers soit sept points de moins que les adolescents du groupe majoritaire, pour l'obtention de ce diplôme incarnant dans notre société actuelle une norme. Malgré de meilleurs résultats scolaires que la population masculine, les filles s'orientent vers des voies moins sélectives et prestigieuses telles que les sciences, la technologie, l'ingénierie et les mathématiques (OCDE, 2012)<sup>107</sup>. Certaines filières leur apparaissent comme peu compatibles avec l'idée qu'elles ont construit - par transmission d'éléments - de la place et du rôle des femmes dans la société, notamment celui de devenir mère (De Boissieu, 2009 ; Petrovic, 2004a). La reproduction des élites au sein des familles immigrées se perpétue au profit des premiers (Brinbaum et al., 2011).

Outre le sexe, le critère de diplomation associé à l'origine migratoire, expose les élèves descendants d'immigrés à de multiples risques tant d'un point de vue personnel que professionnel. A partir des données issues de l'enquête TeO (2010), Brinbaum et al. (2011) apportent des précisions quant aux niveaux de diplôme des 18-35 ans scolarisés en France et ayant terminé leurs études initiales. En croisant leur analyse et la définition du décrochage scolaire donnée par le MEN depuis 2006, nous pouvons noter qu'il y a plus de jeunes issus de l'immigration en situation de décrochage – dans les faits cela signifie qu'ils n'ont pas atteints le niveau de qualification V ou IV, exigence minimale requise par la loi pour ne pas être comptabilisé comme ayant décroché - par rapport à ceux de la population majoritaire (21% contre 14%). Plus précisément, 13% des descendants d'immigrés sortent du système éducatif

---

<sup>107</sup> Consultable en ligne

[https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/pisa%20in%20focus%20n%22%20\(fra\)-Final.pdf](https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/pisa%20in%20focus%20n%22%20(fra)-Final.pdf)

sans diplôme contre seulement 8% de la population majoritaire. Cependant, ce taux présente de forte variation selon le pays de naissance des parents : principalement élevé pour les descendants d'immigrés originaires de Turquie (27 %), il diminue en restant toutefois conséquent pour ceux issus du Maghreb avec respectivement 18 % pour ceux originaires d'Algérie, 15 % du Maroc et de la Tunisie. Le nombre de descendants d'immigrés d'Europe sans diplôme reste sensiblement proche de celui la population majoritaire. C'est le cas des descendants d'immigrés du Portugal (11%), d'Espagne et d'Italie (9%). En outre, un certain nombre sort du système éducatif avec le Brevet des collèges uniquement : de 5 à 11% en moyenne contre 6% pour les natifs, l'écart le plus important étant avec ceux dont les parents sont nés en Afrique du Nord et en Turquie (5 points de différence). De ces observations, nous en déduisons que 86% des élèves sans ascendance migratoire directe et 79% des descendants d'immigrés ont décroché au minimum un diplôme de niveau III ou IV et ne font donc pas partie de la population qualifiée de « décrocheurs » par la loi. Qu'ils aient ou non une origine migratoire, les élèves ayant été scolarisés en France se distinguent par un taux important d'obtention d'un CAP/BEP ou Baccalauréat puisqu'un élève sur deux a décroché l'un de ces deux diplômes. Cela est certainement l'expression d'une volonté de leur part d'intégrer rapidement le marché du travail mais aussi probablement liée à la fin de l'instruction théoriquement obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans en France.

Concernant les enfants descendants d'immigrés maghrébins, nous avons montré qu'il existait un fossé entre la culture acquise dans la sphère familiale et celle de l'école communément associée aux classes dominantes (Dubet & Martuccelli, 1996). Or, lorsque des individus sont pris entre deux cultures opposées, ils peuvent manifester diverses attitudes : un emprunt des éléments de la seconde culture sans remise en question de la culture d'origine ou à l'inverse un repli sur la culture d'origine (Belgacem, 2012) accompagné d'un rejet de l'école. Cette forme d'opposition peut être interprétée comme de la résistance, mais aussi, tel que le proposent Barrère (2003) ou Van Zanten (2000) comme « *une adaptation non consciente à des contextes de scolarisation dévalorisés* » (p.378). En effet, ces élèves enclins à travailler au début de leur scolarité finissent par dégrader le climat de classe en pratiquant un « chahut anémique » (Broccolichchi & Ouevrard, 1993), aboutissement d'une série d'éléments aux effets préjudiciables : l'orientation non choisie, l'effet d'agrégation, la mauvaise relation avec les enseignants, les propos et comportements racistes et/ou discriminatoires. Pour Auduc (2009), ceci est d'autant plus observable chez les garçons issus de l'immigration d'Afrique du Nord dont la posture dominante de « petits rois » dans le milieu familial n'est pas reconnue à l'école.

Ce lieu peut alors devenir propice au développement d'une sous-culture délinquante du fait du décalage perçu par les élèves de milieu populaire entre le discours et la réalité des possibilités qui s'offrent à eux (Esterle-Hedibel, 2006). Ils pensent pouvoir réussir comme les autres alors que l'école contribue à perpétuer les inégalités sociales (Roché, 2001). Face à ce qu'ils perçoivent comme des situations leurrées, d'exclusion ou des pratiques discriminatoires (Mc Andrew, Ephraïm, Lemire & Swift, 2004 ; Potvin, Moquet & Jones, 2010 ; Potvin & Leclercq, 2012), génératrices de désillusions et de frustrations, ces jeunes développent des réactions fonctionnant par paires opposées : fierté/révolte (Perroton, 2000 ; Zirotti, 2006), injustice/équité (Mc Andrew, Tardif-Grenier & Audet, 2013) ou encore persévérance/retrait. Les éloignant considérablement des normes scolaires, l'adoption de telles réponses a un réel effet négatif sur la poursuite des études (Beaud, 2002 ; Van Zanten, 2001) avec comme premier signe apparent, l'absentéisme. Or en France, le lien entre absentéisme et délinquance est clairement établi dans les textes officiels : « *L'absentéisme scolaire peut être le signe d'un mal-être et d'une situation personnelle, familiale ou sociale fragilisée pouvant conduire, dans les situations les plus graves, à la marginalisation, voire à la délinquance ou la violence.* »<sup>108</sup> . Pour Becker (1985), l'absentéisme représente une forme de « déviance » au même titre qu'en Angleterre où la question de l'absentéisme scolaire serait étroitement liée à celle de la délinquance juvénile (Blaya & Hayden, 2004). D'après Roché (2001), les élèves peu investis sur le plan scolaire seraient plus exposés à la délinquance, car ils disposeraient de plus de temps pour cela. Cependant, comme le note Esterle-Hedibel (2006) ou Chamboredon (1997) tous les jeunes en échec scolaire ou désinvestis de l'école ne sont pas pour autant délinquants. L'interruption des études sans qualification ne signifie pas qu'un élève va embrasser une carrière de délinquant. De fait, le lien entre décrochage scolaire et délinquance est à relativiser : ceux ayant arrêté leurs études pour des raisons familiales par exemple ne commettent pas nécessairement d'actes délinquants par la suite (Jarjoura, 1993). Douat (2007) ajoute que l'absentéisme est une pratique singulière d'oscillation entre présence et absence, mais qui ne débouche pas nécessairement sur une rupture scolaire précoce. Dans ces conditions, il convient alors d'examiner ces éléments spécifiques aux élèves avec une ascendance migratoire d'Afrique du Nord non comme généralisables à l'ensemble de cette population, mais comme des suppositions de facteurs de risque qui - combinées à d'autres paramètres de leurs contextes de vie - peuvent influencer sur leurs trajectoires scolaires allant jusqu'à les inciter à délaisser l'école.

---

<sup>108</sup> Violence en milieu scolaire, lutte contre la violence en milieu scolaire et renforcement des partenariats, Circulaire n° 98-194 du 2 octobre 1998. JO du 11 octobre 1998, hors-série n° 11 du 15 octobre 1998.

### **Conclusion du Chapitre 3**

Depuis la proclamation de leur indépendance respective, les pays du Maghreb ont connu de profondes mutations et ont dû faire face à des défis majeurs. La pérennité de la situation économique peu favorable à l'emploi, conjuguée à une expansion démographique caractérisée par l'arrivée massive sur le marché de l'emploi des jeunes actifs, ainsi qu'aux inégalités économiques entre les pays et le développement des réseaux migratoires ont contraint une partie des habitants à émigrer en Europe et surtout en France dès la première décennie des indépendances pour atteindre l'apogée à la fin des années 1960. Les hommes ont été les plus nombreux à se déplacer, mais avec l'accroissement du niveau d'éducation des femmes du fait d'une élévation du taux de scolarisation, de l'adoption de lois en faveur de leur accès à l'emploi et d'une plus grande autonomie, le profil des immigrés s'est féminisé. Leurs enfants font l'objet depuis plusieurs années de recherches portant en majorité sur leur scolarité. Les processus qui influent sur leur destinée scolaire et professionnelle sont à la fois multiples et fortement intriqués. En effet, des auteurs ont mis en exergue que les enfants d'immigrés ont grandi dans des environnements qui selon les contextes et les critères observés apparaissent plus ou moins favorables à leur réussite scolaire (Blaya, 2010 ; Blaya & Hayden, 2004 ; Brinbaum & Kieffer, 2009 ; Brinbaum et al., 2011 ; Dardier, Laïb & Robert-Bobée, 2013 ; Esterle-Hedibel, 2006 ; Felouzis & Perroton, 2007 ; Ichou, 2018 ; Moguérou & Santelli, 2012). Somme toute, un quart des élèves descendants d'Afrique du Nord (22%) finit par quitter le système scolaire sans diplôme ou avec des diplômes faiblement reconnus sur le marché du travail contre 11% des individus de la population majoritaire. Parallèlement, la part des diplômés du supérieur est de 25% chez les fils et les filles d'immigrés maghrébins, ce qui est plus faible que dans la population majoritaire (35%). Or, la force du lien entre le diplôme et l'emploi en France fait du parcours scolaire un enjeu de long terme (Meron & Minni, 1995). Tel que l'avaient montré entre autres Vallet et Caille (1996) ou plus récemment Ichou, (2013, 2018), ces pourcentages indiquent que les élèves descendants d'immigrés ont une expérience scolaire davantage marquée par des difficultés voire des retards scolaires, mais nécessitant d'être examinée avec prudence, car il n'existe pas d'homogénéité au sein même d'une catégorie : des critères de comparaison identiques n'aboutissent pas nécessairement à des résultats identiques. Chaque histoire de vie se construit différemment. Ainsi, l'expérience scolaire devrait prendre des formes plurielles. Au vu de ces conclusions, il nous a semblé essentiel dans une seconde partie de faire un état des lieux de la situation scolaire des descendants d'immigrés maghrébins du primaire (cycle 3) et du secondaire (collège) pour comprendre les logiques d'actions qui leur paraissent adaptées au contexte qu'ils vivent à l'école (Dubet & Martuccelli, 1996).

***Chapitre 4 : La phase exploratoire, étape préalable à la problématique***

Ce chapitre aborde la phase exploratoire que nous avons choisi de consacrer à l'expérience scolaire des collégiens ayant une ascendance nord-africaine. Nous avons commencé par justifier notre choix de mettre en place cette phase, puis nous avons présenté les différents éléments la constituant et nous avons terminé par la présentation des principaux résultats des entretiens qui nous ont permis de questionner l'expérience scolaire de ce public.

### **1. Pourquoi opter pour une phase exploratoire ?**

Avant d'élaborer notre problématique et d'aller à la rencontre des descendants d'immigrés maghrébins fréquentant les classes de CM1 et/ou de CM2, nous avons choisi d'éprouver notre cadre théorique ainsi que notre question de départ à des entretiens réalisés auprès de collégiens dont l'un des deux parents au moins est né au Maghreb. Dans leur *Manuel de recherche en sciences sociales*, Quivy et Campenhoudt (2011) font la part belle à cette étape : « *Si les lectures aident à faire le point sur les connaissances concernant le problème de départ ; les entretiens contribuent à découvrir les aspects du problème à prendre en considération, ils permettent de dégager de nouvelles pistes et élargissent ou rectifient le champ d'investigation des lectures.* » (p.82). A l'instar de ces auteurs, nous considérons qu'à ce stade, lectures et entretiens peuvent se compléter et s'enrichir mutuellement. Ainsi, nos lectures ayant servi à bâtir notre revue de littérature vont par la suite nous permettre de donner un cadre aux entretiens que nous allons mener et réciproquement, les entretiens vont nous permettre de vérifier la pertinence de notre cadre théorique et nous aider à trouver des idées pour formuler les questionnements susceptibles de guider la suite de notre travail. Cette étape nous a permis de nous distancier par rapport à nos idées préconçues : en effet, nous pensions que les collégiens que nous allions rencontrer auraient d'importantes difficultés scolaires, ne seraient pas investis dans leur scolarité, seraient fréquemment en retard et/ou absents avec possiblement des exclusions et du retard scolaire. Nous nous attendions également à ce que leurs parents soient peu présents du fait de leur emploi, d'un faible niveau scolaire ou de la barrière de la langue. Enfin, il nous semblait fort probable de recueillir des enquêtés, des témoignages de racisme, d'ethnisation et de discrimination ethno-raciale aussi bien de la part de leurs pairs que des enseignants. Réaliser ces entretiens nous a permis de nous confronter à la réalité du terrain (Bachelard, 1968).

Contrairement au concept de décrochage scolaire qui nous était familier puisque nous l'avions déjà traité dans le cadre de notre Mémoire de Master 2, nous ne connaissions que très peu le champ relatif aux rapports de domination et d'altérisation dont font partie les concepts d'ethno-racisation et de discrimination. Leur signification respective, associée à notre méconnaissance du sujet, nous a obligées à être prudentes et à le tester auprès d'un petit échantillon à même de le comprendre dans les grandes lignes et ainsi nous permettre de procéder à des études de cas plus poussées (Lamoureux, 2006). Nous voulions tout de même être confrontées à une population « test » assez similaire de celle ciblée par notre travail dans le but d'anticiper les obstacles éventuels que nous pourrions rencontrer avec les écoliers dans la seconde phase, raison pour laquelle notre choix s'est arrêté sur des collégiens dont les parents proviennent du Maghreb. Afin de mieux cerner les caractéristiques personnelles, familiales et/ou scolaires qui peuvent expliquer les différences de trajectoires scolaires de ces élèves, la méthode que nous avons privilégiée est la démarche exploratoire qualitative. Selon Deslauriers et Kérisit (1997), « *A cause de leur caractère exemplaire et fugace, plusieurs phénomènes sociaux résistent à la mesure. Une recherche qualitative de nature exploratoire permet de se familiariser avec les gens et leurs préoccupations.* » (p.88). Nous avons estimé qu'une démarche qualitative de nature exploratoire était celle permettant de capter au plus près les éléments présents dans les différents environnements des élèves issus de l'immigration maghrébine.

Appelé plus justement « entretien centré sur la personne », l'entretien exploratoire que nous devons à Carl Rogers, a pour objectif d'aider les personnes à résoudre leurs problèmes d'ordre psychologique. Cependant, ce célèbre psychothérapeute américain considère que l'analyse ne peut porter ses fruits que si elle est entièrement menée par le patient lui-même. Pour parvenir à un tel résultat, Rogers a conçu et expérimenté une méthode thérapeutique axée sur la non-directivité : cette démarche consiste à laisser au patient le choix du thème de l'entretien ainsi que la maîtrise de son déroulement. Le patient accéderait à une meilleure connaissance et acceptation de lui-même en fonctionnant en quelque sorte comme un miroir qui lui renvoie sans cesse sa propre image et lui permet de l'approfondir et de l'assumer. Dans les faits, l'interviewer - après avoir déterminé et explicité le thème ou le problème à explorer - adopte une attitude d'empathie<sup>109</sup> ce qui ne signifie pas approuver. D'après Quivy et Van Campenhout (2011), cette méthode ne peut être strictement non-directive lorsqu'elle est appliquée dans la recherche

---

<sup>109</sup> Il essaye de comprendre l'autre comme s'il était à sa place sans oublier toutefois qu'il ne l'est jamais vraiment.

en sciences sociales. De même que la neutralité de l'interviewer ne peut être observée : « *En effet, l'entretien est toujours demandé par le chercheur et non par l'interlocuteur. Il porte plus ou moins directement sur le thème imposé par le chercheur et non sur ce dont son interlocuteur désire parler. Enfin, son objectif est lié aux objectifs de la recherche et non au développement personnel de la personne interviewée.* » (p.86). Nombreuses sont les différences entre l'application de base de cette méthode et son usage final. De fait, le terme d' « entretien semi-directif » nous semble plus approprié à la situation. Il n'en demeure pas moins que nous avons réinvesti dans le cadre de notre recherche, certaines caractéristiques majeures de cette méthode énoncée par Ruquoy (1995) : « *Adopter une attitude de neutralité bienveillante, Être aussi peu directif que possible et donc poser le moins de questions possible tout en veillant à poursuivre les objectifs de l'entretien, Reconnaître à l'interviewé une compétence réelle, lui montrer qu'on vient apprendre auprès de lui et le laisser maître du choix de ses propos, bref le placer en « position haute, Accepter inconditionnellement ses propos comme une perception légitime des problèmes et des situations étudiées, sans lui imposer les catégories mentales de l'interviewer ni prendre part à un débat d'idées avec lui.* » (p.59). A partir de ces recommandations, nous nous sommes efforcées de poser le moins de questions possible, mais aussi d'énoncer toute formulation de notre part de la manière la plus ouverte possible. Nous nous sommes également abstenues de toute implication durant l'entretien afin de pas fausser les réponses obtenues. Nos interventions se sont limitées au maximum à écouter, comprendre et accompagner le discours des collégiens dans le seul but de les aider à s'exprimer. Nous détaillons ci-dessous notre démarche exploratoire.

## **2. Les éléments constitutifs de la phase exploratoire**

Pour pouvoir remplir cette fonction de rupture et d'ouverture vers des perspectives de recherche valables, les entretiens exploratoires doivent respecter trois conditions : définir le terrain d'investigation et la catégorie de personnes la plus à même de nous apporter des réponses utiles et pertinentes, expliquer le démarche mise en œuvre et présenter l'analyse permettant de les exploiter. Ce sont ces points que nous avons présentés tout au long de cette sous-partie.

### **2.1. Le centre social, lieu du premier contact avec les collégiens**

Les entretiens que nous avons menés se sont déroulés dans un centre-social situé dans les Alpes-Maritimes. Selon la Charte fédérale des centres sociaux (2000), un centre social se définit comme un « *foyer d'initiatives porté par des habitants associés, appuyé par des professionnels*

capables de définir et de mettre en œuvre un projet de développement social local pour l'ensemble de la population d'un territoire » (p.2). Il s'agit d'un équipement pouvant être géré par une association ou une institution et agréé par les Caisses d'Allocations Familiales (CAF). Pour que cet agrément lui soit délivré, deux missions générales, définies par la Circulaire n°2012-013 de la Caisse Nationale des Allocations Familiales (CNAF) du 20 juin 2012 relative à l'animation de la vie sociale<sup>110</sup> doivent être remplies :

- Un lieu de proximité à vocation globale, familiale et intergénérationnelle, qui accueille toute la population en veillant à la mixité sociale,
- Un lieu d'animation de la vie sociale permettant aux habitants d'exprimer, de concevoir et de réaliser leurs projets.

Pour ce premier terrain de recherche dont l'accès a été « *direct* » (Blanchet & Gotman, 2007, p.53), nous avons tout d'abord pris contact par mail avec le Directeur de l'établissement pour lui expliquer succinctement les raisons pour lesquelles nous le sollicitons et lui avons demandé s'il acceptait de nous rencontrer afin de lui présenter notre travail plus amplement. Une fois son accord obtenu, nous avons fixé un rendez-vous ainsi qu'un horaire qui convenaient à tous. Le jour de l'entrevue, nous lui avons exposé notre recherche et les attentes que nous avions vis-à-vis de lui. Il nous a présenté et fait visiter son établissement. Les animateurs - premières personnes que nous avons rencontrées - nous ont expliqué qu'ils avaient pour mission de divertir les élèves grâce à des jeux de société, des groupes de discussion sur des thèmes faisant écho à leur vie quotidienne, de l'informatique ou encore du théâtre. Nous nous sommes par la suite entretenues avec les bénévoles qui étaient exclusivement chargés de venir en aide aux collégiens dans leurs devoirs. Afin de ne pas brusquer les collégiens qui ne nous connaissaient pas, il fut convenu que nous rejoignons dans un premier temps l'équipe composée de bénévoles pour l'accompagnement à la scolarité. Cette participation nous a d'abord permis de nous imprégner de la dynamique particulière de notre terrain de recherche, puis de repérer des participants potentiels pour la collecte de données. Nous avons également conscience que par ce biais, nous pourrions créer un lien de confiance avec les élèves qui, par la suite, faciliterait nos échanges et un investissement de leur part probablement plus important dans notre travail de recueil de données. Les bénévoles nous ont rapidement mis à l'aise et ont largement contribué à notre bonne intégration dans leur équipe, mais surtout auprès des collégiens.

---

<sup>110</sup> Circulaire n°2012-013 de la Caisse Nationale des Allocations Familiales du 20 juin 2012 relative à l'animation de la vie sociale, consultable en ligne [https://www.caf.fr/sites/default/files/circulaire\\_cnaf\\_relative\\_a\\_lanimation\\_de\\_la\\_vie\\_sociale.pdf](https://www.caf.fr/sites/default/files/circulaire_cnaf_relative_a_lanimation_de_la_vie_sociale.pdf)



Certains se sont montrés curieux dès les premières minutes et ont voulu apprendre à nous connaître en nous posant des questions, pour d'autres en revanche, il a fallu plus de temps pour nouer une relation basée sur la confiance. Étant moi-même descendante d'immigrés maghrébins<sup>111</sup>, je<sup>112</sup> possède un univers de références - notamment culturels - commun à ceux des collégiens que j'ai côtoyés ce qui a contribué à les rassurer et, *in fine*, à tendre vers un « *effet de non-dangerosité du chercheur* » (Congoste, 2012, p.53) d'autant plus nécessaire au travail sur les objets sensibles. Nous sommes intervenues aussi bien en français, qu'en mathématiques ou en histoire-géographie, toutes classes confondues. Nous avons fréquenté ce terrain quatre mois, de mars 2016 à juin 2016, à raison de trois jours par semaine : les lundis, mardis et jeudis sur le temps périscolaire, de 16h30 à 19h. Au bout d'un mois de présence, nous avons réuni les collégiens dans l'une des salles du centre social afin de leur parler de notre travail de recherche. La majorité nous connaissait déjà en raison des échanges quotidiens et du lien de confiance généré du fait de notre présence régulière dans la structure. L'objectif était, à travers des explications simples sur la raison même de notre étude, de mobiliser un maximum de collégiens volontaires pour y participer. En évoquant le fait que chacun des entretiens seraient enregistrés à l'aide d'un dictaphone, nous avons dû faire face pour certains à la crainte de voir leurs propos restitués à leurs enseignants ou leurs parents, pour d'autres, à l'idée qu'ils passeraient à la télévision et qu'ils deviendraient des « *stars*<sup>113</sup> ». Une déconstruction de ces représentations fut nécessaire. Une fois les échanges terminés, ceux qui n'étaient pas intéressés ont quitté la pièce, les autres ont récupéré un formulaire de consentement à destination de leurs parents avec un texte présentant notre démarche, document nécessaire pour pouvoir s'entretenir avec une personne mineure. Les dates et heures de passage de chaque entretien ont été définis au fur et à mesure que nous parvenaient les autorisations parentales.

## **2.2. Les collégiens, population de référence en termes de recherche sur la scolarité**

Cette étape investigatrice nous a permis d'ouvrir des pistes de réflexion pour faire évoluer notre question de départ en question effective de recherche et faire émerger une ou plusieurs interrogations. Selon Mongeau (2008), « *dans le contexte d'une démarche qualitative, les personnes (ou unités) composant l'échantillon sont généralement choisies intentionnellement*

---

<sup>111</sup> Introduction, 2. Une recherche faisant écho à mon vécu personnel.

<sup>112</sup> L'emploi de la première personne du singulier se substitue au « *nous* » afin de pouvoir me questionner sur ma proximité avec l'objet de recherche et l'impact que cela a pu produire dans mes relations avec les enquêtés.

<sup>113</sup> Ce mot a été prononcé à plusieurs reprises par différents jeunes.

pour leurs caractéristiques. Il s'agit donc d'un échantillon non aléatoire » (p.92). Plusieurs paramètres ont été pris en compte afin de le constituer. Nous avons choisi de travailler avec des collégiens, car les recherches à ce sujet montrent que le décrochage scolaire, les pratiques ethno-raciales ainsi que les discriminations ethno-raciales et leurs effets délétères sont les plus visibles à ce niveau d'études particulièrement. Pour rappel, est considéré comme décrocheur en France : « Tout élève qui, à l'issue de la scolarité obligatoire, n'a pas atteint un niveau de formation sanctionné par un diplôme national ou un titre professionnel enregistré et classé au niveau V du Répertoire National des Certifications Professionnelles »<sup>114</sup>. Selon les indicateurs officiels de la DEPP parus en 2020, 754 200 candidats de France métropolitaine et des DOM ont obtenu le Diplôme National du Brevet (DNB) portant le taux de réussite à 90,5% contre 87,3% en 2016. Au-delà d'un gain non négligeable de trois points en quatre ans, ce constat suggère également qu'un élève sur dix n'a pas décroché ce diplôme. Des phénomènes tels que le décrochage scolaire, les processus d'ethno-racisation et/ou de discrimination ethno-raciale pouvant toucher les élèves de tout âge et à tout moment, il nous a semblé judicieux d'ouvrir ce travail à tous, c'est pourquoi nous n'avons pas émis de limites par rapport à l'âge, le niveau d'études<sup>115</sup> ni même à l'établissement fréquenté. En ce qui concerne l'origine migratoire, nous avons retenu les élèves dont le pays de naissance des parents se situe en Afrique du Nord, c'est-à-dire le Maroc, l'Algérie ou la Tunisie, en revanche, nous devons préciser que nous avons souhaité uniquement rencontrer les collégiens nés en France ou arrivés avant l'âge de six ans. L'explication d'un tel choix réside dans le fait que notre étude porte sur l'expérience scolaire relatif au système éducatif français, il était donc impératif d'avoir un échantillon constitué d'élèves ayant suivi leur scolarité dans ce pays et qui sont selon nous, les mieux placés pour répondre à nos questions en nous restituant leur vécu scolaire, personnel et familial.

Selon Quivy et Van Campenhoudt (2011), les collégiens choisis sont des « *témoins privilégiés* » (p.84), autrement dit, ce ne sont pas les personnes directement concernées par notre étude, mais du fait de leur position, elles ont une bonne connaissance du problème. Ces jeunes étaient tous mineurs au moment de notre rencontre au printemps 2016, l'obtention de l'autorisation parentale a donc été obligatoire pour pouvoir mener les entretiens. L'échantillon est composé de sept filles et sept garçons. La moyenne d'âge est de 12 ans avec des âges

---

<sup>114</sup> Article L122-2 du Code de l'Éducation, consultable en ligne <https://www.legifrance.gouv.fr/codes/id/LEGISCTA000006166562/2018-07-23/>

<sup>115</sup> Nous avons accepté d'interroger les collégiens scolarisés en classe de sixième, cinquième, quatrième et troisième.

s'étendant de 11 ans à 14 ans. Six collégiens étaient en classe de 6<sup>ème</sup>, cinq en 5<sup>ème</sup>, deux en 4<sup>ème</sup> et un en 3<sup>ème</sup> et provenaient de deux collèges différents. Sur cet ensemble, six collégiens ont des origines tunisiennes, sept ont des origines algériennes, quant au dernier élève, il est issu de l'immigration marocaine. Onze collégiens ont leurs deux parents immigrés, c'est-à-dire nés de nationalité étrangère à l'étranger et résidant en France. Sur cet ensemble, nous avons noté que onze couples sont nés dans le même pays. Trois collégiens sont issus d'un couple mixte que l'INSEE (2017) définit comme « *un couple formé d'une personne immigrée et d'une personne non immigrée.* »<sup>116</sup>. Ici, le père est un immigré d'Algérie tandis que la mère n'a pas d'expérience migratoire.

### **2.3.L'entretien : de sa préparation à son protocole d'exploitation**

Une fois l'accord d'interroger les collégiens du centre social obtenu, nous sommes passées à la phase suivante : l'organisation des entretiens. Pour cela, nous avons rédigé un guide d'entretien (annexe 1) inspiré de l'enquête de victimation de Debarbieux (2011). Nous nous sommes donc appuyées sur la littérature en lien avec le climat scolaire (relationnel, apprentissages, sentiments d'appartenance et de sécurité, environnement physique) en raison de la place importante qu'il occupe dans l'expérience scolaire des élèves. Trois items constituent notre guide d'entretien. Le premier correspond à la scolarité globale des élèves, et se compose de questions relatives à la dimension relationnelle avec le personnel enseignant et non enseignant et les pairs, le sentiment de bien-être dans la classe, le comportement en classe, le sentiment d'être écouté, respecté, aidé et soutenu, l'(in)assiduité scolaire, le sentiment d'appartenance et d'attachement à l'établissement. Le second item renvoie aux difficultés scolaires que peuvent rencontrer les élèves au cours de leur scolarité. Nous l'avons mesuré en posant des questions sur la présence ou non de difficultés, le moment de leur apparition, les matières concernées, la nature des difficultés, l'aide reçue (ou non) des enseignants, de la famille, l'entourage proche et éventuellement le centre social et l'estime que les collégiens interrogés avaient d'eux-mêmes. Notre troisième et dernier item que nous avons intitulé « discrimination et origine » avait pour objectif de recueillir des informations au sujet du sentiment d'un traitement différencié en contexte scolaire, par les enseignants, le personnel non enseignant et/ou les pairs. En cas de réponse positive, nous avons demandé aux collégiens de nous donner des précisions sur la situation vécue ainsi que l'aide possiblement reçue. Notre guide s'est achevé par des questions

---

<sup>116</sup> INSEE, Statistique et études, *Être né en France d'un parent immigré*, février 2017, consultable en ligne <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2575541>

signalétiques : pays de naissance de l'élève et de ses parents, niveau scolaire et professions des parents, nombre de frères et sœurs, langue parlée à la maison. Ces items et leurs questions nous ont servi avant tout de repère avec pour seule obligation d'être abordés soit par les jeunes spontanément, soit par nous-mêmes sans forcément respecter l'ordre que nous avons préétabli. Pour Ruquoy (1995) : « *Le guide d'entretien est essentiellement un aide-mémoire pour l'interviewer, qui peut ainsi vérifier de temps à autre quels sont les points qui restent à aborder.* » (p.76-78). La réalisation des entretiens s'est faite en face à face et de façon individuelle. Le consentement des parents de chaque enquêté a été scrupuleusement vérifié en amont afin de garantir une déontologie tant pour les enquêtés que pour l'enquêteur (annexe 12).

Si la structure et le contenu du guide d'entretien est important, l'environnement dans lequel il va se dérouler l'est tout autant. Une salle a été mise à notre disposition pour que les échanges puissent avoir lieu dans de bonnes conditions. Elle ne devait pas être à proximité d'une quelconque source de bruit d'une part pour ne pas faire obstacle à l'enregistrement des propos recueillis et d'autre part pour garantir la confidentialité du contenu de ces échanges. En revanche, la salle choisie n'impliquait pas nécessairement d'être à l'abri des regards surtout que des mineurs étaient engagés dans ce travail. De fait, la salle dans laquelle se sont déroulés les entretiens possédait des murs entièrement vitrés : nous étions donc visibles en tout temps.

Les propos de chaque élève ont été enregistrés grâce à un dictaphone que nous leur avons présenté pour les familiariser avec l'outil. Nous avons débuté nos entretiens par une question large, appelant d'emblée une réponse à caractère narratif ou tout du moins impliquant un développement de la réponse apportée. Le temps de passation des entretiens a été variable : entre 9 minutes 35 secondes pour le plus court et 27 minutes 39 secondes pour le plus long avec une moyenne de 17 minutes par entretien. L'un a duré moins de 10 minutes, cinq ont dépassé 20 minutes et les huit autres ont eu des durées comprises entre 10 et 20 minutes. Pour certains, ces temps peuvent paraître courts, mais étant donné que notre travail s'inscrit dans une phase exploratoire, l'entretien a une fonction essentiellement heuristique, c'est-à-dire qu'il sert à la découverte d'idées et de pistes de travail qui se matérialiseront sous forme de questionnements ultérieurs, par conséquent nous estimons que les durées de nos échanges ont été suffisantes dès lors où les réponses fournies ont répondu à nos attentes. Concernant l'exploitation de nos données, nous avons traité le discours de chaque enquêté en tant que « *source d'information* » (Quivy & Van Campenhout, 2011, p.95). Puisque nous n'avons pas vocation à vérifier des hypothèses, mais à ouvrir des pistes de réflexion, de confronter notre cadre théorique et d'élargir

nos lectures, nous avons fait le choix d'un traitement ouvert, en utilisant une grille d'analyse thématique (annexe 10), s'appuyant sur le guide d'entretien (annexe 1) ainsi que l'écoute et la lecture des enregistrements - fidèlement retranscrits – dont ont émergé des idées, des mots, des phrases qui, confrontés les uns face aux autres, ont permis de mettre en évidence les convergences et divergences de points de vue.

### **3. La scolarité des collégiens issus de l'immigration maghrébine : un constat global plutôt rassurant**

Les études ayant porté un intérêt spécifique à la scolarité des enfants nés en France (ou arrivés en France avant l'âge de six ans) issus de l'immigration maghrébine mettent en évidence des parcours jalonnés de difficultés scolaires avec une exposition élevée aux facteurs de risque de discriminations et de décrochage scolaire (Dhume, 2010 ; Dhume & Sagnard-Haddaoui, 2006 ; Lorcerie, 2003 ; Noël, 1999 ; Payet, 1995 ; Duru-Bellat & Van Zanten, 2006). Les 14 jeunes que nous avons rencontrés dans le cadre de notre travail de recherche sont inscrits et fréquentent tous un collège : ils sont donc encore scolarisés. De ce fait, il nous a semblé important de nous intéresser à l'expérience scolaire de chacun afin de dresser un état des lieux de leur situation.

#### **3.1. Des relations avec les adultes fragiles, mais globalement positives**

Les recherches menées ces dernières années suggèrent que la relation entre un élève et son enseignant serait fortement associée à la réussite scolaire et au risque de décrochage (Blaya, 2010 ; Cossette, Potvin, Marcotte, Fortin, Royer & Leclerc, 2004 ; Debarbieux *et al.*, 2012 ; Fortin, Marcotte, Potvin, Royer & Joly, 2006 ; Lessard *et al.*, 2008) et jouerait un rôle déterminant sur le lien que l'élève aurait avec l'école, sur son rendement scolaire et sur son sentiment de bien-être au plan psychosocial (Brewster & Bowen, 2004 ; Fredriksen & Rhodes, 2004). Plusieurs variables propres au milieu scolaire telles que les attitudes négatives de l'enseignant et un climat de classe peu propice à l'engagement scolaire contribueraient significativement à l'abandon des études au secondaire (Fortin, Plante & Bradley, 2011). Les sources d'influence seraient plurielles et proviendraient des environnements personnels, scolaires et familiaux de l'élève. En questionnant nos enquêtés - dont la scolarité ne fait forcément partie des « meilleures » - sur leurs relations avec leurs enseignants, nous avons appris qu'elles étaient perçues dans l'ensemble comme bonnes :

« *J'aimerais savoir ce que tu penses des relations que tu as avec tes enseignants ?* »

« *Ils sont sympas ils sont bien.* » (Entretien n°4, Anissa<sup>117</sup>, fille de 12 ans, 6<sup>ème</sup>, descendante d'immigrés algériens)

« *Alors la première question j'aimerais savoir ce que tu penses de tes relations avec tes enseignants ?* »

« *J'aime bien mes enseignants, j'aime bien mes professeurs ils sont gentils avec moi (...).* » (Entretien n°7, Sarah, fille de 12 ans, 6<sup>ème</sup>, descendante d'immigrés algériens)

La plupart des élèves ayant apporté ces réponses fréquentaient au moment des entretiens, les classes de 6<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup>. Ils ont donc quitté l'enseignement primaire depuis peu et subissent pour certains les effets de la transition entre les deux degrés d'enseignement. Ces témoignages concordent avec les résultats de l'enquête conduite par Debarbieux en 2011 sur la victimation et le climat scolaire dans le primaire qui indiquent que les élèves sont majoritairement heureux à l'école et entretiennent de bonnes relations avec leurs enseignants. Les mots que les collégiens emploient à l'égard de ces derniers ne trompent pas : « *gentils* », « *sympas* ». Ce sont des adjectifs surtout utilisés pour les enseignants du primaire lorsqu'ils représentent pour les écoliers un idéal qu'ils souhaitent probablement retrouver au collège. Le lien entre élève-enseignant semble avoir une importance en termes de prévention contre l'absentéisme puisque comme a pu le montrer Blaya (2009) : 22,3% des collégiens interrogés ont déclaré s'être absents sans excuse pour cause de mauvaises relations avec leurs enseignants. Pour Davis (2003), cette relation entre enseignant-élèves renvoie à ce qu'il nomme la « perspective de l'attachement ». Elle soutient que ce type de relation serait influencé par les croyances du jeune à propos des adultes, des enseignants en général et des interactions adulte-jeune. Autrement dit, des pensées positives pourraient augmenter et/ou renforcer la motivation du jeune et par conséquent le mener vers le chemin de la persévérance et de la réussite scolaire (Barile *et al.*, 2012 ; Croninger & Lee, 2001 ; Fallu & Janosz, 2003). Fortin *et al.* (2011) estiment qu'une bonne relation enseignant-élève aboutit à un faible niveau de conflits accompagné d'un haut niveau de proximité et de soutien. Ainsi, nous ne sommes pas étonnées de constater dans nos analyses que onze collégiens ont suffisamment confiance en leurs enseignants pour aller se confier à eux pour tout problème relatif à leur scolarité. C'est le cas de Mélissa (C1)<sup>118</sup> qui se sent confiante à l'égard de sa professeure de français, mais aussi de Anissa (C4) qui explique ne s'être jamais retrouvée dans cette situation, mais qui sait qu'elle peut compter sur ses enseignants en cas de nécessité. En revanche, lorsque nous avons demandé aux collégiens si

---

<sup>117</sup> Afin de préserver l'anonymat des collégiens, nous leur avons attribués des prénoms fictifs.

<sup>118</sup> Pour des raisons pratiques, nous avons codifié nos entretiens en utilisant la lettre C pour collégien suivi du numéro d'entretien.

cette confiance envers leurs professeurs serait la même sur un plan personnel - à quelques exceptions près - leurs réponses ont été sans appel : douze collégiens sur quatorze ont indiqué qu'ils n'iraient pas se confier à leurs enseignants pour un problème d'ordre privé ce qui est le cas de Chaïma (C6) qui ne voit aucun inconvénient à communiquer avec ses enseignants au sujet de sa scolarité, mais pour qui la sphère privée ne peut être exposée :

**« Et si c'est un problème au niveau personnel tu penses la même chose aussi ? »**

**« Non pas trop. »**

**« Pourquoi ? »**

**« Parce que si j'ai un truc personnel, j'ai pas trop envie de le dire, de l'expliquer et parce que j'ai peur que ils le disent à d'autres personnes et que ça part loin. »** (Entretien n°6, Chaïma, fille de 12 ans, 5<sup>ème</sup>, descendante d'immigrés tunisiens)

De même, Ali (E10) considère que tout ce qui est personnel n'est pas l'affaire de l'école, mais doit être abordé en famille uniquement :

**« Et si tu as un problème personnel, tu vas en parler aux enseignants ? »**

**« Nan nan j'en parle pas. À aucun adulte de l'établissement. »**

**« Ok pourquoi ? »**

**« Ça ne les regarde pas. Si je dois parler à quelqu'un c'est à ma famille. »** (Entretien n°10, Ali, 14 ans, 3<sup>ème</sup>, descendant d'immigrés marocain par sa mère et comorien par son père)

Cependant, la création de ce lien de confiance peut être entravée au moment de quitter le primaire pour accéder au secondaire lorsque se produit le passage d'un seul enseignant pour l'année scolaire à une pluralité d'enseignants pour chaque discipline. Les élèves peuvent se sentir seuls, abandonnés, ne pas comprendre cette situation, ce qui peut leur donner une impression négative de certains enseignants :

**« Alors on va commencer. Première question, ça concerne ta scolarité. J'aimerais que tu me dises quels sont tes rapports avec tes enseignants et tes camarades de classe ? »**

**« Heu ça se passe bien. »**

**« Est-ce que vous vous entendez bien ? »**

**« Oui ils sont sympas. »**

**« Tous tes enseignants ? »**

**« Pas tous. Y en a qui sont sympa et y en a qui crient toujours et qui sont blessants, méchants. »** (Entretien n°1, Mélissa, fille de 11 ans, 6<sup>ème</sup>, descendante d'immigrés tunisiens)

**« J'aimerais savoir ce que tu penses de tes relations avec tes enseignants (...). »**

**« (...) y'a des profs sympas et y'a des profs qui s'énervent un peu trop pour rien (...). »** (Entretien n°3, Adel, garçon de 11 ans, 6<sup>ème</sup>, descendant d'immigrés tunisiens)

« *Ma première question, qu'est-ce que tu penses de ta relation avec tes enseignants ?* »

« *Ça va.* »

« *Avec tous les enseignants ça se passe bien ?* »

« *Pas trop.* »

« *Alors avec quels enseignants ça ne va pas trop ?* »

« *Le prof d'anglais, le prof de physique et sport.* » (Entretien n°8, Loubna, fille de 12 ans, 5<sup>ème</sup>, descendante d'immigrés algériens)

Cette nette césure dans les perceptions qu'ont les élèves de leurs enseignants débute donc à l'entrée au collège et se poursuit tout au long de ce palier scolaire, soit quatre ans, comme nous l'avons constaté en interrogeant des élèves de 4<sup>ème</sup> et de 3<sup>ème</sup> :

« *Est-ce que tu peux me dire ce que tu penses de ta relation avec tes enseignants ?* »

« *Ça dépend des profs.* »

« *Tu peux m'en dire plus ?* »

« *Et ben y'a des profs avec qui ça se passe très bien et y'en a où je comprends pas leur cours et je fais rien.* » (Entretien n°9, Malik, garçon de 14 ans, 4<sup>ème</sup>, descendant d'immigrés algériens)

Plusieurs chercheurs (Galand & Phillipot, 2005 ; Zimmer-Gembeck & Locke, 2007) ont montré que les élèves des années supérieures auraient une vision plus négative de leurs relations avec leurs enseignants comparativement à leurs pairs du 1<sup>er</sup> cycle du secondaire. Ainsi, les lycéens sentent moins d'engagement, moins de structure et moins de mesures soutenant leur autonomie à l'école de la part des enseignants (Zimmer-Gembeck & Locke, 2007). Lorsque nous avons demandé aux élèves de nous expliquer pour quelles raisons, leurs enseignants étaient négativement perçus, voici les réponses qu'ils nous ont apportées :

« *Avec qui ça se passe bien ?* »

« *Ma prof de SVT, la prof d'histoire géographie, d'arts plastique. Mon prof de mathématiques est gentil aussi, ma prof de sport, mais après ma prof de musique, elle s'énerve trop pour rien. Après tu parles, elle te crie dessus et j'aime pas.* »

« *Et tu trouves que c'est normal de parler en classe ?* »

« *Non, mais t'as parlé à peine, tu chuchotes, tu dis un truc, ils te mettent une heure de colle et un rapport, une exclusion de classe et j'aime pas.* » (Entretien n°3, Adel, garçon de 11 ans, 6<sup>ème</sup>, descendant d'immigrés tunisiens)

« *Et les enseignants comment est-ce qu'ils se comportent ?* »

« *Ouais des fois ils sont en colère parce que en fait je fais autre chose.* » (Entretien n°9, Malik, garçon de 14 ans, 4<sup>ème</sup>, descendant d'immigrés algériens)

Ces témoignages montrent que certains enseignants réagissent de la sorte envers leurs élèves en réaction à un manque de travail de leur part voire même à des attitudes qui ne répondent pas



aux exigences scolaires comme le fait de parler ou de s'adonner à une tâche non scolaire. Pour autant, les variables personnelles ne peuvent à elles seules expliquer l'influence sur la relation enseignant-élève. Les caractéristiques de l'enseignant joueraient également un rôle important dans cette relation (Davis, 2003 ; Fredriksen & Rhodes, 2004 ; Sava, 2002).

Puisque notre partie exploratoire concerne le secondaire, nous avons trouvé intéressant de consacrer une question à deux acteurs, autres que le personnel enseignant, qui selon nous ont une place prépondérante dans la vie scolaire de ces jeunes et occupent des fonctions complémentaires : les Conseillers Principaux d'Éducation (CPE) et les surveillants. Au collège, les CPE sont davantage présents dans les espaces collectifs<sup>119</sup> alors qu'au lycée ces activités sont en grande partie déléguées aux surveillants, les CPE ayant la charge du contrôle individuel (Jouveneau, 2013). Les rapports entre nos enquêtés et eux sont jugés plutôt « bons » :

« **Avec la CPE ?** »

« *La CPE, oui je m'entends bien.* »

« **Et avec les surveillants ?** »

« *Oui je m'entends bien aussi.* » (Entretien n°14, Younès, garçon de 12 ans, 5<sup>ème</sup>, descendant d'immigrés tunisiens)

« **Et avec les CPE, comment ça se passe avec eux ?** »

« *C'est bien.* »

« **Et les surveillants aussi ?** »

« *Oui ça se passe très bien.* » (Entretien n°9, Malik, garçon de 14 ans, 4<sup>ème</sup>, descendant d'immigrés algériens)

Ce constat ne fait pas consensus avec les résultats de l'étude menée par Barthélémy (2000) qui indiquent que 120 élèves sur 121 ont noté un manque de contact avec les CPE. L'auteure relève cependant que lorsque le contact est établi, il concerne essentiellement les jeunes issus de milieu défavorisé dont les parents n'ont pas suivi une scolarité longue et ne connaissent pas le fonctionnement des établissements scolaires. Les CPE ne sont plus perçus comme des « gendarmes » de l'établissement, mais comme des « éducateurs » (Bouvier, 1997). Ils accordent une place importante à la dimension affective notamment les relations qu'ils construisent avec les élèves et leurs familles et qui selon eux, permettraient d'instaurer un climat de confiance. Ainsi, au moment des rencontres, formelles ou non, les élèves viendraient plus détendus, car une relation est déjà existante. Les rôles qu'ils peuvent tenir sont multiples : adjoint, exécuteur de tâches administratives, médiateur ou encore relais à la demande des enseignants particulièrement dans les situations conflictuelles avec les élèves (Barthélémy,

---

<sup>119</sup> Les couloirs, les salles de permanence, la cours de récréation ainsi que la cantine font partie des espaces collectifs.

2000 ; Caré, 1994). Ils sont le maillon intermédiaire entre les enseignants, les surveillants et la direction et accomplissent à ce titre, une fonction de « tampon » (Jouvenceau, 2013, p.8). Les rencontres sont principalement organisées pour régler des problèmes d'absence et de retard et/ou en cas de conflits. Lorsqu'il s'agit de rencontres pédagogiques ou éducatives, les élèves - particulièrement ceux provenant des classes moyennes - adopteraient des stratégies d'évitement (Dubet, Cousin & Guillemet, 1989). D'après Barthélémy (2000), il semblerait que les élèves en difficulté choisissent comme interlocuteurs privilégiés les CPE qui seraient perçus comme étant les plus à même de diagnostiquer la source de leurs problèmes ce que confirme le témoignage de Sarah (C7) :

« **Et ça se passe comment avec les CPE ?** »  
« Ça se passe bien. Quand j'ai un problème, je vais les voir et je peux compter sur eux quand j'ai des problèmes. »  
(Entretien n°7, Sarah, fille de 12 ans, 6<sup>ème</sup>, descendante d'immigrés algériens)

Ce choix s'explique par le temps dont disposent les CPE pour s'occuper de chaque situation au cas par cas et mettre en évidence des problèmes que les enseignants peuvent repérer, mais pour lesquels ils n'ont finalement que très peu de moyens d'action. Les conclusions de l'étude Jouvenceau (2013) sur le métier de CPE mettent en lumière des disparités selon le type d'établissement : dans les établissements défavorisés, les aspects de la discipline et de l'accompagnement social sont très présents ce qui peut selon les contextes, conduire les CPE à pratiquer un accompagnement individuel ou collectif des élèves. À l'opposé, dans les établissements plus favorisés, le disciplinaire est moins prononcé, les CPE pratiquent donc des styles spécialisés autour de l'accompagnement social et des activités socio-éducatives. Par les nombreuses casquettes qu'ils endossent, les CPE sont visibles et présents dans les moments clés de la scolarité des élèves, ce qui explique qu'ils peuvent être perçus par les jeunes de notre échantillon comme des référents.

Le recrutement d'assistants d'éducation (AED) a eu un large impact sur la vie dans les établissements scolaires principalement en termes de gestion et de prévention des violences (Thouroude, 2011). Cette élève qualifie de « fraternelle » la relation qu'elle entretient avec les AED du collège qu'elle fréquente :

« **Et avec les surveillants ?** »  
« Ben y'a des surveillants qui sont sympas, on dirait c'est nos frères, ils rigolent avec nous, ils vont jouer ensemble et tout ils sont amusants, ils sont rigolos, ils nous protègent. » (Entretien n°1, Mélissa, fille de 11 ans, 6<sup>ème</sup>, descendante d'immigrés tunisiens)

Les travaux de Charlot, Émin L. & De Peretti (2002) ont montré comment, bien que non formés, ces personnels ont contribué à pacifier le climat des établissements scolaires, en particulier dans les collèges. Du simple exécuteur de tâches administratives à pédagogue, les AED sont les premiers interlocuteurs entre le corps enseignant, le personnel de l'école et les élèves. Leurs nombreuses missions font d'eux des référents majeurs pour les élèves.

### **3.2. Les pairs, véritables piliers dans la scolarité**

Les recherches consacrées aux relations entre les élèves montrent l'importance du rôle joué par le groupe de pairs dans le développement personnel, social, émotionnel et cognitif des adolescents (Berndt, 2002 ; Bukowski, Brendgen & Vitaro, 2007). Cet engagement des adolescents vers les pairs proviendrait de leurs difficultés à se séparer de leurs parents. Ils mettent donc en place un mécanisme de défense : l'adhésion à un groupe où « *tous les membres s'identifient les uns aux autres ; il en résulte un idéal du moi collectif* » (Coslin, 2002, p.142). A la lumière de ces éléments, les relations amicales méritent d'être scrupuleusement examinées principalement pour leurs éventuelles conséquences sur le plan scolaire. De nos entretiens, il apparaît que les élèves entretiennent dans l'ensemble de bonnes relations avec leurs camarades :

« **Et avec les élèves ?** »

« *Ben on est tous amis ensemble, on se protège tous, on se respecte tous et on est amis entre nous, tous ensemble on est amis.* » (Entretien n°1, Mélissa, fille de 11 ans, 6<sup>ème</sup>, descendante d'immigrés tunisiens)

Cette déclaration concorde avec les travaux de Coslin (2002) pour qui au contact des pairs « *s'élabore une image de groupes, des signes d'appartenance qui nient la singularité de l'individu pour valoriser le « nous » source de sécurité, de protection devant l'angoisse existentielle* » (p. 142). L'entrée dans le secondaire offre « *un environnement social plus étendu et de multiples possibilités d'interactions sociales avec des groupes de pairs différenciés* » (Claes, 2003, p.7) et coïncide avec les changements physiques, émotionnels et cognitifs de l'adolescent souvent synonymes de remise en question, d'instabilité, de contradictions et de « *tumulte émotionnel* » (Claes, 2010, p.428). Quelques points de tensions ont été tout de même relevés lors de nos discussions avec les enquêtés :

« **Avec ton accord je souhaiterais que l'on revienne à ce que tu me disais au début à savoir tes problèmes que tu avais avant. Est-ce que tu veux en parler ?** »

« *Oui je voudrais bien. C'était à l'école primaire pendant trois années CP, CE1, CE2, j'ai été harcelée comme j'étais trop gentille. Je me disais que c'était normal et que ça arrivait à tout le monde et j'en parlais à personne et ce n'est que l'année dernière que je l'ai dévoilé parce que j'ai commencé à devenir violente avec mes parents. Du coup,*

*ils s'en doutaient et je me sentais pas bien au fond de moi et j'en ai parlé avec l'assistante sociale du collège et c'était surtout au CE2 que j'ai été harcelée et depuis je me sens pas bien et pas libre depuis que j'ai été harcelée. »*

*« Et tu as été harcelée par qui ? »*

*« Par des camarades de classe. »*

*« Et qu'est-ce que tu entends par « harcelée » ? »*

*« Ils me mettaient dans des coins et ils me frappaient et ils ne m'acceptaient pas comme j'étais parce que j'étais trop gentille. Ils insultaient, aussi mes parents. Mes parents avaient divorcé à ce moment-là et j'étais avec ma mère seulement. C'était un moment difficile pour moi et pour ma mère aussi. On vivait seules, ils n'arrêtaient pas d'insulter ma mère parce qu'elle était voilée. Ils s'imaginaient des choses. » (Entretien n°2, Esma, fille de 12 ans, 5<sup>ème</sup>, descendante d'immigrés tunisiens)*

Ce sont principalement les filles qui ont fait état de situations conflictuelles avec leurs pairs. En fonction du genre, le groupe de pairs ne recouvre pas la même réalité : les disparités entre les amitiés des filles et celles des garçons seraient plus visibles à l'adolescence (Mallet, 2003). Du côté des filles, les amitiés sont plus intimes, intenses, exclusives et reposent sur l'affectivité et la confiance. Elles manifestent plus de craintes de trahison, de jalousie ou encore d'anxiété sociale que leurs homologues masculins (La Greca & Lopez, 1998, cités par Kindelberger & Mallet, 2006) et seraient moins enclines à la venue de nouveaux membres dans leur groupe. Selon Rubi (2005), certaines adolescentes s'inscrivent dans des logiques de rapports de force se matérialisant par des paroles et/ou des gestes blessants et/ou intimidants envers leurs victimes comme le confirme les récits suivants :

*« Et avec tes camarades de classe ? »*

*« Ça dépend. Parce qu'il y a des personnes avec qui je me dispute et avec qui maintenant je ne parle plus donc c'est terminé et des personnes avec qui je reste je parle, mais aussi les personnes avec qui je parle, mais je ne reste pas avec elles. »*

*« Et les personnes avec qui tu t'es disputée c'étaient tes amies ? »*

*« Si c'étaient mes meilleures amies et on s'est disputé. (...) Bah en fait elle a insulté ma mère et elle m'a frappée aussi et donc c'est parti très loin cette histoire. » (Entretien n°4, Anissa, fille de 12 ans, 6<sup>ème</sup>, descendante d'immigrés algériens)*

*« Ça veut dire quoi ça va ? »*

*« Y'a des filles dans l'établissement avec qui j'ai des problèmes ? »*

*« Quel genre de problème ? »*

*« Ben elles cherchent les camarades, elles cherchent les problèmes. Elles cherchent à provoquer les autres avec des insultes. Elles les frappent, elles commencent à les critiquer sur leur physique alors qu'elle a rien fait. Par exemple, si une fille se dispute avec une autre fille bah c'est personnel, obligé de rentrer dedans, de critiquer, de se défendre. » (Entretien n°6, Chaïma, fille de 12 ans, 5<sup>ème</sup>, descendante d'immigrés tunisiens)*

La pression exercée par le groupe est dans ce dernier cas, un élément non négligeable. Hanish, Martin, Fabes, Leonard et Herzog (2005) ont observé que les filles étaient les plus sensibles et qu'elles avaient tendance à adopter des comportements agressifs en présence de pairs agressifs. Cela signifie qu'un membre peut devenir violent sous l'influence du groupe ou de l'un de ses membres. Pour les jeunes issus de milieux défavorisés, l'amitié semble jouer un rôle d'intégration, de valorisation et de protection de l'école et ses agents, vécue comme lieu de « *dangers symboliques* » (Millet & Thin, 2005).

### **3.3. Les difficultés, un marqueur modérément présent dans la scolarité des descendants d'immigrés maghrébins**

L'ensemble des élèves rencontrés ont déclaré avoir eu et/ou avoir actuellement des difficultés scolaires. Onze collégiens nous ont confié que ces difficultés étaient survenues au cours du collège :

« *Depuis quand est-ce que tu as ces difficultés ?* »  
« *Que depuis le collège et l'école primaire ça se passe bien.* »  
(Entretien n°8, Loubna, fille de 12 ans, 5<sup>ème</sup>, descendante d'immigrés algériens)

Pour les trois autres élèves interrogés, ces difficultés ont débuté en amont, dès le primaire :

« *Et depuis quand est-ce que tu as des difficultés ? Est-ce que c'est depuis le collège ou est-ce que tu en avais quand tu étais...* »  
« *Nan, j'ai en eu au primaire.* » (Entretien n°1, Mélissa, fille de 11 ans, 6<sup>ème</sup>, descendante d'immigrés tunisiens)

« *J'aimerais savoir si tu as déjà eu des difficultés scolaires à l'école primaire ?* »  
« *Oui j'en ai toujours eu.* » (Entretien n°2, Esma, fille de 12 ans, 5<sup>ème</sup>, descendante d'immigrés tunisiens)

Bien qu'il soit de plus en plus délaissé au profit d'un dépistage et d'un soutien plus précoces aux élèves en grande difficulté, le redoublement nous a semblé être une piste à explorer puisque d'après l'âge des collégiens interrogés, il était encore autorisé selon la nature et le degré de difficultés lorsque ces derniers ont effectué leur scolarité dans le primaire. D'après l'enquête PISA 2012 (OCDE, 2014), 28% des élèves de 15 ans ont indiqué avoir redoublé au moins une fois durant leur scolarité obligatoire dont 7% au moins une fois dans l'enseignement primaire. Par ailleurs, la probabilité de redoubler est significativement plus forte parmi les élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé. Même si nous ne le leur avons pas directement demandé, nous avons pu déduire si les collégiens rencontrés avaient vécu ou non cette situation

en réunissant deux critères : l'âge et la classe fréquentée. Nous avons ainsi relevé que au sein de notre échantillon, seulement deux de nos enquêtés masculins avaient peut-être redoublé<sup>120</sup>. Ces chiffres vont dans le sens des conclusions émises par PISA 2012 (2014) : cette pratique est plus courante chez les garçons. Les nouvelles recommandations qui, s'appuient sur des études menées sur ce sujet, considèrent que le redoublement est à proscrire pour son coût élevé, sa contre-productivité et ses effets vis-à-vis des élèves et leur réussite (Brodaty, Gary-Bogo & Prieto, 2008 ; Cosnefroy & Rocher, 2005 ; Goos, 2013 ; Leyrit, 2010 ; Schwerd & West, 2012).

Les retards scolaires cumulés au cours du primaire deviennent essentiellement visibles dans les matières qui nécessitent de mobiliser les compétences et savoir-faire les plus scolaires, soit les savoirs dits « fondamentaux ». Parmi les élèves que nous avons interrogés, la moitié a affirmé avoir des difficultés en français et mathématiques :

**« Mais depuis quand est-ce que tu as ces difficultés. »**

*« Au primaire, j'avais des difficultés en maths et un peu en histoire-géo et en français j'avais pas une grande moyenne, mais je suis montée à 13, j'étais à 8/9. » (Entretien n°7, Sarah, fille de 12 ans, 6<sup>ème</sup>, descendante d'immigrés algériens)*

**« Est-ce que tu as des difficultés scolaires dans certaines matières ? »**

*« Oui, les maths et un peu le français. » (Entretien n°9, Malik, garçon de 14 ans, 4<sup>ème</sup>, descendant d'immigrés algériens)*

Ce constat n'est pas nouveau puisqu'il apparaissait déjà dans le rapport établi à partir des résultats issus des tests PISA de 2015 qui indiquent que « dans les pays de l'OCDE, plus d'un élève de 15 ans sur quatre n'atteint pas le niveau seuil de compétences dans au moins l'un des trois domaines majeurs d'évaluation de l'enquête PISA, à savoir les mathématiques, la compréhension de l'écrit et les sciences. » (OCDE, 2016, p.13)<sup>121</sup>. En outre, l'enquête PISA de 2012 avait repéré que la proportion de descendants d'immigrés parmi les élèves obtenant un score sous le niveau 2 en mathématiques<sup>122</sup> atteint 43 % en France contre 22 % pour l'ensemble des élèves, et 23 % en moyenne dans les pays de l'OCDE. Parmi les autres disciplines scolaires, l'Anglais et l'Histoire-Géographie ont également été cités comme faisant obstacles à la scolarité pour un élève sur quatre. Quant aux matières scientifiques et artistiques<sup>123</sup>, elles n'ont été

---

<sup>120</sup> Cette estimation est à prendre avec précaution dans la mesure où le redoublement peut être la conséquence de divers facteurs comme la maladie et non les difficultés scolaires.

<sup>121</sup> Étude consultable en ligne <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/Low-performers-infographic-FR.pdf>

<sup>122</sup> Seuil en deçà duquel l'élève « n'a pas acquis les compétences minimales requises pour trouver sa place dans la société contemporaine » ; Perspectives de l'éducation 2015, OCDE.

<sup>123</sup> Les matières scientifiques et artistiques regroupent : la physique-chimie, les Sciences de la Vie et de la Terre (SVT), la musique et les arts plastiques.

mentionnées que par un élève exception faite pour la physique-chimie qui l'a été à trois reprises. Nous avons également noté que trois élèves ont déclaré avoir des difficultés « *un peu de partout* ». Bien que notre échantillon ne soit pas de taille conséquente, nous pouvons tout de même constater - en ne prenant que le critère « sexe » - qu'aucun des deux groupes ne se distingue significativement en termes de réussite et ce qu'elle que soit la discipline retenue. Ce constat fait écho à l'enquête PISA 2015 qui souligne que l'écart de performance entre les garçons et les filles s'est réduit et n'est plus significatif en sciences et en mathématiques. Cette réduction est à mettre en lien avec la légère baisse du niveau des garçons qui réussissaient mieux les années précédentes. En compréhension de l'écrit, l'écart s'est lui aussi réduit,<sup>124</sup> mais reste néanmoins largement en faveur des filles.

Ces difficultés d'apprentissage revêtent diverses formes. Les deux tiers des collégiens expliquent ces difficultés par un problème de compréhension :

« *Quand tu dis vraiment faible, tu veux dire quoi ? Par rapport à quoi tu es faible ?* »

« *Je n'arrive pas me concentrer parce que les gens me parlent alors je parle donc ça me déconcentre et je ne comprends pas trop aussi parce qu'ils font des choses compliquées parce que j'étais dans une école où le niveau était vraiment faible donc je suis venue en sixième dans ce collège et le niveau est haut, mais je ne comprends rien.* » (Entretien n°4, Anissa, fille de 12 ans, 6<sup>ème</sup>, descendante d'immigrés algériens)

La compréhension, notamment en lecture, est aujourd'hui un sujet de préoccupation dans l'univers scolaire : les résultats très contrastés des élèves français sont soulignés par différentes enquêtes, nationales et internationales. L'étude internationale « *Progress in International Reading Literacy Study* » (PIRLS, 2016)<sup>125</sup> qui regroupe 50 pays - mesure les performances en compréhension de l'écrit des élèves en fin de 4<sup>ème</sup> année de scolarité obligatoire ce qui correspond à la classe de CM1 pour la France, indépendamment de leur âge, leur parcours et l'organisation du système éducatif. Le score de la France, qui est de 511 points, est supérieur à celui de la moyenne internationale (500 points), mais inférieur à celui de l'Europe (540 points) et de l'OCDE (541 points). La performance globale française baisse progressivement à chaque évaluation en particulier pour les élèves fréquentant les établissements situés en réseau d'éducation prioritaire (Bishop, Cèbe & Piquée 2015). De telles difficultés et disparités entre la France et les pays voisins peuvent s'expliquer par l'accent plus ou moins marqué que met

---

<sup>124</sup> Entre 2009 et 2015, cet écart est passé de 40 points à 29 points.

<sup>125</sup> Étude consultable en ligne <https://www.education.gouv.fr/pirls-2016-evaluation-internationale-des-eleves-de-cm1-en-comprehension-de-l-ecrit-evolution-des-11429>

chaque système éducatif sur l'enseignement de ces processus, à ce niveau de scolarité. Ces incompréhensions, si elles ne sont pas rapidement prises en charge, peuvent conduire à d'autres difficultés d'apprentissage comme nous l'avons relevé lors de nos échanges avec les collégiens : ainsi, six d'entre eux nous ont fait part de problèmes de mémorisation et/ou de restitution des leçons. En revanche, la justification de ces difficultés réside pour trois autres collégiens dans une baisse de motivation qui limite leur implication dans leur scolarité :

« **Dans quelle matière tu te souviens ?** »  
« *C'était tout en fait je ne révisais jamais. Dès qu'il y avait un contrôle je ne savais même pas.* »  
« **Comment tu l'expliques ?** »  
« *Parce que je n'avais pas envie de travailler.* » (Entretien n°10, Ali, garçon de 14 ans, 3<sup>ème</sup>, descendant d'immigrés marocain par sa mère et comorien par son père)

Pour bon nombre d'élèves, l'émergence des difficultés trouve son explication lors de la transition entre le primaire et le secondaire, moment charnière qui pour certains peut s'avérer rude. Nombreux sont les auteurs à s'être emparés de ce sujet à l'instar de Coslin (2007) pour qui la confrontation à cette nouvelle expérience scolaire mêlée aux changements psychologiques et physiologiques que vivent les adolescents, va engendrer de multiples variations pouvant constituer des freins aux apprentissages : en effet, « *la visibilité la plus grande de l'échec scolaire se situe (...) au niveau du collège* » (Best, 1997, p.157). Millet et Thin (2005) ainsi que Balas (2012) parviennent à un constat identique : l'entrée au collège s'accompagne d'une série de changements constituant une césure dans les habitudes scolaires de certains élèves. Cette coupure se joue à la fois sur le plan de l'emploi du temps dont le volume augmente et le découpage se complexifie, de l'organisation spatiale de l'établissement, des exigences du point de vue du travail personnel et des attentes des professeurs, de l'encadrement plus morcelé qu'à l'école élémentaire comme en témoigne cette collégienne :

« (...) *En CM2 j'ai eu une prof très sympathique qui m'a beaucoup aidée parce que ma mère lui a dit que je ne parlais pas trop français et que j'avais peur des moqueries des gens quand je posais une question et que je ne comprenais pas. Du coup, je ne demandais pas. Et depuis qu'elle m'a aidé, j'ai augmenté mes notes et j'ai moins de difficultés. Le souci c'est qu'en 6<sup>ème</sup> j'avais différents professeurs qui m'écoutaient pas tous. C'étaient pas les mêmes professeurs, du coup ils ne connaissaient pas mes difficultés et du coup j'ai à nouveau des difficultés (...).* » (Entretien n°2, Esma, fille de 12 ans, 5<sup>ème</sup>, descendante d'immigrés tunisiens)

Cette période de bouleversements devient donc déstabilisante pour les élèves les moins solides scolairement, notamment ceux issus de l'immigration et de surcroît provenant de milieux



socialement défavorisés. En réaction à ces difficultés, 12 collégiens sur les 14 interrogés nous ont indiqué qu'ils sollicitaient leurs enseignants en leur demandant de répéter le cours. D'autres alternatives ont été évoquées par les enquêtés pour pallier ces difficultés : apprendre plus, écouter plus, réviser plus ou encore réfléchir seul dans un premier temps.

Les difficultés précoces rencontrées par les collégiens dans le primaire se sont ancrées et leur progression dans le secondaire s'est poursuivie avec des résultats scolaires irréguliers, tout juste dans la moyenne (Millet & Thin, 2005) :

« (...) J'ai eu des bonnes notes, mais dans d'autres tests j'ai pas eu une bonne note. » (Entretien n°4, Anissa, fille de 12 ans, 6<sup>ème</sup>, descendante d'immigrés algériens)

« Au primaire, j'avais des difficultés en maths et un peu en histoire-géo, mais en français j'avais pas une grande moyenne, mais je suis montée à 13. J'étais à 8/9. » (Entretien n°7, Sarah, fille de 12 ans, 6<sup>ème</sup>, descendante d'immigrés algériens)

Avoir des difficultés du point de vue de sa scolarité ne signifie pas être condamné à échouer et à abandonner jusqu'à décrocher. Parmi les nombreuses croyances que nous partageons socialement, l'une d'elles concerne l'effet bénéfique de l'estime de soi sur la réussite dans les différents domaines de notre vie. Elle correspond à la valeur que les individus s'accordent, s'ils s'aiment ou ne s'aiment pas (André, 2005). Ce sentiment subjectif, chez un sujet donné, d'être ou ne pas être capable de réussir ce qu'il entreprend renvoie à la notion de « confiance en soi », composante partielle de l'estime de soi. Malgré la présence incontestable de difficultés dans leurs trajectoires scolaires, nous avons souhaité savoir comment se positionnaient les descendants d'immigrés maghrébins par rapport à ces deux critères. Mélissa (C1) a reconnu avoir des difficultés dans certaines disciplines, mais était plutôt confiante quant au fait de parvenir à s'en défaire :

« Et par rapport aux difficultés que tu as rencontrées que ce soit en histoire géographie, en anglais ou dans d'autres matières, est-ce que tu penses que tu vas réussir justement à surmonter ces difficultés ? »  
« Oui. »  
« Ca ça ne te fait pas peur quand tu as une difficulté ? »  
« Nan, je m'améliore, je force et j'arrive. » (Entretien n°1, Mélissa, fille de 11 ans, 6<sup>ème</sup>, descendante d'immigrés tunisiens)

Ce discours prédomine également chez Anissa (C4), Ali (C10) et Farah (C12) :

« Est-ce que tu penses que par rapport aux difficultés dont tu m'as parlé, est-ce que tu penses que tu vas t'en sortir, les surmonter ? »  
« Je pense que oui je suis sûre. »  
« De quelle manière ? »

« Parce qu'en primaire il m'arrivait quelques fois d'avoir des mauvaises notes et je me dis non c'est pas grave et quand tu fais les tests pour rentrer en sixième, je révise rien et j'arrivais à passer quand même. Cette année je révise, mais j'ai peur de pas passer en cinquième, mais je sais que je vais passer. » (Entretien n°4, Anissa, fille de 12 ans, 6<sup>ème</sup>, descendante d'immigrés algériens)

« **Est-ce que tu penses que tu vas réussir à surmonter tes difficultés ?** »  
« J'essaye de m'accrocher et même si j'ai une mauvaise note je me dis j'ai essayé c'est pas grave je reste positif. » (Entretien n°10, Ali, garçon de 14 ans, 3<sup>ème</sup>, descendant d'immigrés marocain et comorien)

« **Par rapport aux difficultés que tu as en anglais et en histoire géographie, est-ce que tu penses que tu vas les surmonter ?** »  
« Anglais c'est déjà fait, histoire géographie j'ai que 11 de moyenne. »  
« **Est-ce que tu penses que tu vas augmenter ta moyenne ?** »  
« Oui. » (Entretien n°12, Farah, fille de 12 ans, 6<sup>ème</sup>, descendante d'immigrés algériens)

Il ressort de ces témoignages que la confiance et l'estime en soi permettent de ne pas se décourager au premier échec : en effet, quiconque est convaincu de pouvoir réussir considère un éventuel échec comme une étape devant laquelle il ne faut pas s'arrêter (Seys, 2011). La confiance en soi incarne d'une certaine façon, la base de la ténacité, de l'effort et de la persévérance (Pintrich & Schrauben, 1992). Les travaux pionniers de Bandura (2003) sur le sentiment d'efficacité personnelle confirment l'existence d'un lien important entre ce qu'un individu pense de lui dans un domaine et sa performance dans ce domaine. S'il est certain que les élèves qui ont une bonne estime de soi et pensent être capables de réussir possèdent des atouts importants dans leur scolarité, ces derniers n'entretiennent pour autant pas de lien direct avec la réussite ou l'échec scolaire, mais avec leurs efforts dans l'apprentissage et leur persistance face aux difficultés (Martinot, 2006). D'autres entretiens - ceux de Esma (C2) et de Sarah (C7) par exemple - ont laissé apparaître quelques contrastes par rapport à ce qui a été précédemment mis en lumière :

« **Est-ce que tu penses que tu vas réussir à surmonter ces difficultés ?** »  
« Je ne crois pas. »  
« **Pourquoi ?** »  
« Je ne sais pas, je n'ai pas confiance en moi. »  
« **Et tu penses que quelqu'un pourrait t'aider ?** »  
(...)  
« **Est-ce qu'il y a des matières où tu as de très bonnes notes ?** »  
« Oui l'anglais. »  
« **Et ben t'es fière de toi quand tu as de bonnes notes ?** »  
« Oui...ça veut dire que j'ai des capacités, que je peux réussir. »  
(Entretien n°2, Esma, fille de 12 ans, 5<sup>ème</sup>, descendante d'immigrés tunisiens)

« **Par rapport aux difficultés que tu as en mathématiques et en histoire géographique est-ce que tu penses que tu vas les surmonter ?** »  
« Histoire-géographie je ne pense pas, mais mathématiques peut-être »  
« **Pourquoi pas histoire ?** »  
« Je ne sais pas. »  
« **Tu as les capacités pour y arriver ?** »  
« Peut-être. »  
« **Est-ce que toi tu penses que tu as les capacités ?** »  
« J'ai les capacités. » (Entretien n°7, Sarah, fille de 12 ans, 6<sup>ème</sup>, descendante d'immigrés algériens)

Ces déclarations nous permettent de saisir que bien qu'elles soient liées, l'estime de soi et la confiance en soi ne sont pas équivalentes (Marsh, 1992 ; Rosenberg, 1979). De fait, une personne peut présenter une forte estime de soi tout en se considérant relativement incompétente à l'école, autrement dit, tout en possédant une faible croyance en ses aptitudes dans ses apprentissages (Harter, 1986), observation qui vaut également dans la situation inverse. Pour une poignée de collégiens, l'amélioration de leurs résultats scolaires - qui implique dans le même temps une hausse de l'estime de soi - ne peut venir que d'eux-mêmes :

« **Alors par rapport aux difficultés que tu as en anglais, est-ce que tu penses que tu vas réussir à les surmonter ?** »  
« Oui. »  
« **Et comment est-ce que tu pourrais y arriver ?** »  
« En travaillant plus et en écoutant en classe, en levant la main si je comprends pas un truc. » (Entretien n°6, Chaïma, fille de 12 ans, 5<sup>ème</sup>, descendante d'immigrés tunisiens)

Mais pour d'autres, elle requiert l'intervention des enseignants :

« **Est-ce que tu as des idées sur les façons dont on pourrait t'aider à régler tes problèmes scolaires ?** »  
« J'aimerais que le prof soit à l'écoute de tout le monde. Par exemple, si quelqu'un a pas compris, il faut aller à côté de lui et lui expliquer parce que généralement quand on lui dit qu'on a pas compris il dit « il faut faire ci, il faut faire ça et après c'est bon », mais on a toujours pas compris. » (Entretien n°4, Anissa, fille de 12 ans, 6<sup>ème</sup>, descendante d'immigrés algériens)

« **Alors qu'est-ce qu'il manquerait pour que tu arrives ?** »  
« Bah déjà que les professeurs ils expliquent mieux en détail dans le bulletin. Ils me rabaissent au lieu de dire qu'il faut m'aider plus. Au lieu qu'ils viennent me voir, ils prennent mon carnet soit parce que j'ai pas mon cahier, soit parce que j'ai pas fait mes devoirs. » (Entretien n°8, Loubna, fille de 12 ans, 5<sup>ème</sup>, descendante d'immigrés algériens)

Ces « messages » peuvent se matérialiser sous une forme verbale (soutien, des critiques, des encouragements et/ou des conseils) ou non verbale (attentes, attention, tâches assignées, degré

d'autonomie accordé). A ce sujet, Butler (1988) considère que la manière de transmettre les résultats aux élèves a un impact sur leur confiance et leurs performances scolaires : ainsi, un feed-back commenté aurait pour effet un intérêt et un rendement plus élevé qu'un feed-back noté. L'étayage de l'élève ne se suffit plus d'une relation personnelle avec le maître, l'attente de maîtrise des savoirs met l'élève à nu, devant lui-même et devant la classe. Les exigences s'élèvent et la situation d'échec aggravée n'est souvent même plus pondérée par le maintien d'un lien personnalisé avec l'enseignant (Broccolichi & Ben-Ayed, 1999).

### **3.4. Des pratiques langagières et comportementales dans les normes**

Outre la qualité de la relation avec les enseignants, les difficultés d'apprentissage que les élèves du secondaire rencontrent peuvent se manifester par l'intermédiaire de multiples pratiques d'évitement. Apprendre suppose pour les élèves de se conformer à des manières d'être, des postures, des temporalités. Pour pouvoir recueillir du matériau sur cette question, nous avons demandé aux collégiens de nous parler de leurs comportements en classe : 13 élèves sur 14 ont répondu qu'ils bavardaient. Pour une partie d'entre eux « *rester assis dans la position d'écoute ou d'écriture scolaires semble tout simplement impossible* » (Millet & Thin, 2005, p.140) :

« *Mais quand y'a des cours qui m'ennuient, je parle tout seul ou avec mes camarades, je dessine. Si ça m'intéresse pas, c'est que ça m'intéresse pas.* » (Entretien n°3, Adel, garçon de 11 ans, 6<sup>ème</sup>, descendant d'immigrés tunisiens)

Pour la plupart, il s'agit d'un bavardage tolérable du fait qu'il soit discret, occasionnel et de faible durée :

« *Comment est-ce que tu te comportes en classe ?* »  
« *Je travaille après des fois je parle vite fait, je fais le con après je me reconcentre et j'apprends.* »  
« *Donc il t'arrive parfois de bavarder ?* »  
« *Bah oui c'est normal, mais sinon en général j'écoute.* » (Entretien n°10, Ali, garçon de 14 ans, 3<sup>ème</sup>, descendant d'immigrés marocain et comorien)

« *Comment est-ce que tu te comportes en classe ?* »  
« *Je parle pas.* »  
« *OK donc pas de bavardage ?* »  
« *Si parfois. Oui, un petit peu quand même, mais pas longtemps.* » (Entretien n°14, Younès, garçon de 12 ans, 5<sup>ème</sup>, descendant d'immigrés tunisiens)

Dans leur étude sur les postures du corps en contexte scolaire, Millet et Thin (2007) ont mis en évidence que les collégiens présentant des difficultés cognitives dans les apprentissages,

apparaissaient généralement « dissipés » ou « indociles » (p.8). Périer (2004) parle pour sa part de « *retrait* » (p.87) pour qualifier cette désaffection manifeste pendant un cours. Non conformes aux attentes scolaires, ces attitudes peuvent être perçues par certains enseignants comme une absence de volonté de travailler, une forme de désintérêt, voire même une intention de perturber le cours (Millet & Thin, 2007), une absence de « *déférence* » à l'égard de la situation scolaire, de l'autorité pédagogique et des enseignants (Goffman, 1974, p.51). Nous avons déjà pu traiter la question des pratiques comportementales de 27 collégiens en classe de 4<sup>ème</sup> au cours de la réalisation de notre Mémoire de Master 2 (Ben Lakhdhar, 2015). A partir de séances d'observations participantes dans quatre cours (Français, Mathématiques, Anglais et Éducation Physique et Sportive) et de copies d'examens des élèves, nous avons constaté que « *certains collégiens ne peuvent rester assis sur leurs chaises longtemps, ils ont le besoin d'occuper l'espace dans lequel ils se trouvent en se déplaçant, sans l'autorisation de leurs professeurs. Pour occuper leur temps, ils font usage de leurs téléphones portables et de leurs baladeurs pour écouter de la musique ou ils s'envoient des boulettes ou des avions en papier.* » (p.61). Le groupe était qualifié de « perturbateur » en raison des règles qui régissaient le système scolaire et qui ne s'apparentaient pas à leurs milieux de vie quotidiens. Dans certains cours, ces élèves finissaient par prendre le dessus sur leurs enseignants qui ne s'imposaient pas assez suffisamment : ils n'avaient pas de limites et pensaient, de ce fait, pouvoir faire ce que bon leur semble. Bien loin de cette vision, les élèves que nous avons interrogés reconnaissent qu'ils écoutent leurs enseignants et qu'ils participent même soit de façon spontanée, soit lorsqu'ils sont interrogés. Cependant, ils admettent dans le même temps que ces changements de comportements varient en fonction de l'intérêt qu'ils accordent à l'enseignement dispensé. Deux témoignages d'élèves ont été choisis pour illustrer ce constat :

**« OK j'aimerais savoir comment tu te comportes en classe ? »**

*« Sans mentir dans les cours que j'aime bien ça va je suis attentif, mais il y a des cours ennuyeux dans la journée et qui servent à rien. Par exemple la musique, la prof c'est une personne âgée, elle crie pour rien et moi je comprends pas parce que la musique on a une heure par semaine et on perd de notre temps parce que la musique va nous servir à rien je sais pas. Je sais pas elle nous crie dessus. Elle nous dit si on fait pas ça on va avoir une heure de colle, mais pour moi la musique ça sert à rien. Ce qui m'intéresse le plus, c'est le français, les mathématiques et l'anglais parce que depuis tout petit je veux devenir pilote d'avion, mais on m'a dit que c'était difficile. Il fallait que je sois grave fort en mathématiques et français aussi donc je me donne à fond dans ces matières-là. C'est pas que je mets de côté les autres matières, mais je me donne plus à fond sur les matières qui vont me faire réussir dans l'avenir. » (Entretien n°3, Adel, garçon de 11 ans, 6<sup>ème</sup>, descendant d'immigrés tunisiens)*

« **Comment est-ce que tu te comportes en classe ?** »

« Ça dépend par exemple en cours de mathématiques je parle, je bavarde. En histoire géographie, je ne participe pas trop, mais je ne parle pas parce que je suis faible en histoire géographie. Et après généralement les autres matières je participe, mais par contre je parle, mais pas trop sinon cours le de maths je bavarde beaucoup. » (Entretien n°4, Anissa, fille de 12 ans, 6<sup>ème</sup>, descendante d'immigrés algériens)

Généralement, chez ces élèves, l'ennui s'accompagne d'une profonde déception de l'institution scolaire qui à leurs yeux ne joue ni un rôle de reconnaissance, ni un rôle de promotion sociale (Rapport interministériel de recherches sur les processus de déscolarisation, 2003)<sup>126</sup>. L'ennui qui est une caractéristique prégnante dans les discours des élèves (Bernard & Michaut, 2014 ; Blaya, 2010 ; Cartaut & Blaya, 2017) pourrait avoir une influence sur l'expérience scolaire des élèves, notamment le climat scolaire perçu comme négatif avec un risque accru de décrocher (OCDE, 2013 ; Godeau, Navarro & Arnaud, 2010). Pour échapper au travail scolaire, des stratégies de défense peuvent être mises en place comme le fait de se reconnaître « incompetent » devant une tâche (Perrenoud, 1994) ce que nous avons eu l'occasion de relever dans le discours de cet élève :

« Ce n'est pas que ça m'intéresse pas, mais oui déjà je n'y arrive pas. Par exemple si on me donne un travail à faire et que je sais que j'arrive pas ben je vais baisser les bras. » (Entretien n°8, Loubna, fille de 12 ans, 5<sup>ème</sup>, descendante d'immigrés algériens)

Pour d'autres, rester assis sur leurs chaises, face à leurs bureaux, ce rapport au corps, représente une forme de contrainte, une certaine discipline du corps. Un élève nous a confié son besoin d'être parfois « en mouvement » :

« Je danse des fois. »

« **En classe ?** »

« Ouais. »

« **Pourquoi tu danses ?** »

« Ben moi et mon pote, on danse comme ça. » (Entretien n°13, Redouane, garçon de 12 ans, 5<sup>ème</sup>, descendant d'immigrés algériens et tunisiens par ses grands-parents)

Cette mobilité, contraire à la posture exigée de tout élève, renvoie d'après Millet et Thin (2005) « au besoin de s'occuper » (p.140). La non-conformité des postures corporelles de ces collégiens aux exigences du corps scolaire comme corps discipliné peut constituer un frein dans leurs apprentissages et est souvent doublée de pratiques langagières non appropriées au monde scolaire. La compréhension du vécu scolaire des collégiens passe incontestablement par

---

<sup>126</sup> Rapport consultable en ligne [http://cosoter-ressources.info/doc\\_num.php?explnum\\_id=1300](http://cosoter-ressources.info/doc_num.php?explnum_id=1300)

l'analyse de la place du langage dans le processus d'apprentissage en portant une attention particulière aux activités du langage qui ne sont pas facilement saisissables ni interprétables : « *Le langage et sa production sont loin d'être des objets transparents à travers lesquels on observerait sans peine un travail intellectuel.* » (Plane, 2001, p. 252). Nonnon (2001) préconise de « *s'intéresser à des indices ténus, minuscules... se centrer sur les moments de rupture, d'hésitation, d'effort, autant que sur les réussites et les marques convergentes.* » (p.99). De notre recherche menée dans le cadre de notre Mémoire de recherche de Master 2 (Ben Lakhdhar, 2015), nous avons pu noter que « *La base du français est globalement maîtrisée par tous les élèves. Ils s'expriment correctement par des phrases simples. Cependant, lorsqu'elles se complexifient, soit, ils font des erreurs manifestes, soit ils ont recours à l'argot, procédé qui leur permet de se comprendre uniquement entre eux. Certains font même appel à la langue arabe pour échanger avec des camarades. L'oral est un moyen employé par ces collégiens pour divertir, déranger, se moquer ou s'imposer, il est rarement utilisé pour participer aux cours.* » (p.61). Cette observation concernait plus précisément un groupe de sept collégiens – quatre filles et trois garçons - issus de l'immigration maghrébine. Or, pour Millet et Thin (2005), « *la confrontation des pratiques langagières des enfants des milieux populaires aux normes du langage scolaire standard est l'un des fondements de leurs difficultés d'apprentissage scolaire* » (p.132). Lors de nos entretiens, nous avons constaté des similarités avec ce groupe : les élèves ont de bonnes habiletés de la langue française, mais commettent de nombreuses erreurs dont la prégnance est palpable lorsqu'ils s'expriment à l'oral :

« *Ben du collègue...en fait j'ai réagi je me suis heu...si je rate ça ben après je vais rater un peu toutes mes études parce que la 6<sup>ème</sup> c'est un peu la base du collège. Ben je me suis améliorée et j'ai plus appris mes leçons. J'ai demandé à la prof de m'aider et elle m'a aidée et elle m'a donné une idée comment apprendre ma leçon et elle m'a aidée. Parfois dans les exercices, elle m'a expliqué et ben en anglais pareil et jusqu'à là, je me sens plus mieux. (...) Ben en fait j'ai demandé à ma prof de français « est ce qu'ya pas une aide ou quelque chose pour améliorer ? » Elle m'avait dit y'a (Nom du centre social) elle m'a écrit elle m'a, je l'ai dit à ma mère, elle a écrit un mot, elle s'est vue elle et ma mère, elles ont pu parler et elle a donné l'adresse et ma mère elle est venue m'inscrire. » (Entretien n°1, Mélissa, fille de 11 ans, 6<sup>ème</sup>, descendante d'immigrés tunisiens)*

« *Ce qui est bien, c'est le travail, mais tout ce qui est fréquentation j'aime pas trop parce que beaucoup de gens disent que sur mon collège les gens qu'il y a sont faux.* » (Entretien n°4, Anissa, fille de 12 ans, 6<sup>ème</sup>, descendante d'immigrés algériens)

« *Ouais y'a pas de problème à ce niveau-là. (...) Non non elle est jamais venue à part pour déposer le chèque des sous pour la cantine. (...) Oui, mais maintenant je viens juste un peu jouer après je*

*viens et comme ça après je vais chez moi et je vais faire mes devoirs là-bas parce que des fois y'a des gens qui m'expliquent pas bien.»*  
(Entretien n°11, Yazid, garçon de 11 ans, 6<sup>ème</sup>, descendant d'immigrés tunisiens)

Le constat global qui ressort des témoignages est que la plupart de ces élèves emploient un langage hétéroclite relevant de pratiques argotiques et familières, une sorte de « laisser aller » dans la prononciation. Bautier (2002) a mis en évidence que le rapport au langage de certains jeunes privilégiant l'usage de formes orales familières faisant l'objet d'un fort investissement identitaire peut rendre problématique leur maîtrise des pratiques scolaires de l'écrit, ces dernières nécessitant une appropriation de fonctions de prise de distance et d'élaboration spécifiques. L'entrée de ces élèves dans l'écrit qui, traditionnellement est favorisée par l'usage même de l'oral, est dans ce cas compromise par des formes entrant en conflit avec celles qui sous-tendent les usages et apprentissages scolaires ce qui a pour conséquence d'empêcher les élèves d'accéder à des tâches élaborées, secondes, comme décrire ou expliquer. Cette possible opposition peut donner lieu à des tensions entre élèves et enseignants et entraver le bon déroulement des apprentissages. Les problèmes disciplinaires apparaissent et avec eux, les sanctions telles que les avertissements et/ou les exclusions avec ou sans maintien dans l'établissement tombent et s'accumulent. En réponse à ces situations, certains élèves préfèrent adopter des stratégies d'évitement qui se manifestent par des retards et/ou des absences.

### **3.5.Des retards et absences majoritairement justifiés et peu récurrents**

À la question « *As-tu déjà été en retard et/ou absent au cours de l'année ?* », 13 collégiens ont répondu par l'affirmatif - sept garçons et six filles. Dans la majorité des cas, il s'agit de retards et d'absences occasionnels, pratique fréquente chez les adolescents (Choquet & Ledoux, 1994). Or, il est avéré que les élèves retardataires ou absentéistes passent à côté de possibilités d'apprentissage (OCDE, 2016<sup>127</sup>). En outre, ces attitudes perturbent la classe, créant ainsi un climat de discipline peu propice à l'apprentissage pour leurs camarades. Comparativement aux élèves de 15 ans des pays de l'OCDE, les élèves français sont plus souvent en retard : respectivement 44% et 53% soit un écart de 9% (OCDE, 2016). Lors des entretiens, un collégien sur deux a affirmé être arrivé dans son établissement cinq minutes minimum après le début du cours suite à un réveil tardif :

*« D'accord et tes retards c'est par rapport à quoi ? »*  
*« C'est des fois je me lève tard, je m'habille, mais c'est loin de chez moi (... ) et j'ai des escaliers à monter. Il y a des montées, il y a des fois où*

---

<sup>127</sup> Consultable en ligne <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-France-FRA.pdf>



*je vais vite et des fois je prends mon temps, mais après quand on arrive en retard, on passe à la vie scolaire et on prend un billet de retard et après t'es autorisé à aller en cours des fois oui, des fois non. »*  
(Entretien n°3, Adel, garçon de 11 ans, 6<sup>ème</sup>, descendant d'immigrés tunisiens)

« **Est-ce qu'il t'arrive d'être en retard ou d'être absente ?** »  
« *Oui les retards.* »  
« **C'est pourquoi ?** »  
« *Le réveil, on a besoin de dormir.* » (Entretien n°8, Loubna, fille de 12 ans, 5<sup>ème</sup>, descendante d'immigrés algériens)

« **Alors pourquoi est-ce que tu arrives « beaucoup » en retard ?** »  
« *Parce que des fois je me lève tard, j'ai envie de dormir. Je me réveille, mais après je dors.* »  
« **Et alors comment tu fais pour te réveiller la deuxième fois ?** »  
« *Ben j'ai mon téléphone.* » (Entretien n°11, Yazid, garçon de 11 ans, 6<sup>ème</sup>, descendant d'immigrés tunisiens)

Ces élèves se lèvent tard, car ils dorment tard comme l'indique Yanis (C5) « *Le retard bah comme je vous ai dit, je dors tard.* ». Les troubles du sommeil de l'enfant et de l'adolescent affectent près de 30 % des enfants (Lecendreux, 2007). L'étude de Ngantcha, Janssen, Godeau et Spilka (2016) portant sur les pratiques d'écrans chez les collégiens met en lumière que l'allongement du temps passé devant les écrans - qu'il s'agisse de la télévision, des jeux vidéo ou d'Internet - entraînerait également une réduction du temps de sommeil, indispensable à la santé des adolescents (Léger, Richard, Godeau & Beck, 2012) qui étaient 71 % à déclarer surfer quotidiennement sur Internet en 2011 contre seulement un quart (23 %) en 1999 (Le Nezet & Spilka, 2014), hausse justifiée par la palette infinie de contenus qu'offrent ces supports (Fontar & Kredens, 2010). Les enfants présentant des troubles du sommeil développeraient des troubles du comportement dans 36 % des cas ainsi que des troubles cognitifs (Marshall & Born, 2007) : les capacités liées à l'attention, la concentration, la mémorisation de même que l'apprentissage seraient affectées (Picard, 2008 ; Sharif & Sargent, 2006). Or, comme cela a été mis en évidence dans notre première partie<sup>128</sup>, les enfants ayant des troubles d'apprentissage sont plus exposés au risque de quitter le système éducatif prématurément et/ou sans diplôme du secondaire.

Lorsque nous avons abordé le sujet des absences avec les enquêtés, nous avons constaté qu'elles étaient peu nombreuses alors que nous étions en fin d'année scolaire<sup>129</sup>. Pour huit collégiens, la raison était d'ordre médical, pour deux collégiens il s'agit d'un motif religieux, pour deux autres

---

<sup>128</sup> Partie I, chapitre 1, 3.2. Un temps propice à l'apparition de difficultés d'apprentissage et de problèmes de comportement.

<sup>129</sup> Nous étions au mois de mai.

collégiens, leur absence était due respectivement au décès d'un membre de leur famille et la venue d'un proche de l'étranger. Ces motifs ont également été mis en avant par Blaya (2009). Cependant, dans son étude, les collégiens rencontrés ont majoritairement indiqué qu'ils n'étaient pas venus à l'école pour des raisons d'ordre scolaire liés à l'enseignant, à la discipline ou aux pairs. Ces différences peuvent être expliqués d'une part par les choix méthodologiques : la taille des échantillons (14 collégiens contre 3289), leur composition (rejet des élèves de 6<sup>ème</sup> dans l'enquête de Blaya) et d'autre part, par les politiques éducatives mises en place pour lutter contre l'absentéisme non justifié depuis plusieurs années en France. Deux collégiens n'ont pas justifié leur absence, un a expliqué s'être levé tard et un a déclaré n'en avoir jamais eu dans l'année. Dans ce dernier cas, l'élève présente des caractéristiques allant à l'encontre des conclusions émises par Choquet et Ledoux (1994) : bien qu'il soit un garçon, fréquentant la classe de 3<sup>ème</sup> et de surcroit descendant d'immigré, il explique :

« Est-ce que ça t'arrive d'être en retard, d'être absent ? »

« C'est rare en général je ne suis jamais absent et en retard, je me lève à 6h du matin. » (Entretien n°10, Ali, garçon de 14 ans, 3<sup>ème</sup>, descendant d'immigrés marocain par sa mère et comorien par son père).

Notons par ailleurs que les élèves de 15 ans en France qui manquent des journées de cours sans autorisation sont majoritairement scolarisés en lycée professionnel ou redoublants de collège (RERS, 2018 ; 2019 ; OCDE, 2016<sup>130</sup> ; Paul & Troncin, 2004). Or, nous avons constaté que deux collégiens uniquement étaient dans ce cas, ce qui explique que nous retrouvons un faible pourcentage d'élèves ayant manqué l'école sans l'accord de leurs parents. En effet, seul un élève a reconnu ne pas s'être soumis à l'obligation d'assiduité scolaire sans indiquer la raison qui l'avait poussé à adopter ce comportement :

« Franchement ça m'est arrivé de sécher une seule fois. » (Entretien n°9, Malik, garçon de 14 ans, 4<sup>ème</sup>, descendant d'immigrés algériens).

Cette réponse suggère de faire preuve de prudence, car suite à l'énoncé d'une question sensible et/ou personnelle, la personne interrogée se positionne et décide de baisser sa garde ou non, de répondre honnêtement ou non, de se rendre compte de ses capacités à mobiliser des informations en vue de les restituer. Cette tendance de l'individu à vouloir à émettre un avis le positionnant favorablement aux yeux de l'enquêté - plus largement, la société - peut générer un biais de désirabilité sociale Pansu et Beauvois (2004) définissent comme « *l'adéquation connue des comportements observés ou anticipés d'une personne aux motivations ou aux affects*

---

<sup>130</sup> Consultable en ligne <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-France-FRA.pdf>

*réputés des membres typiques d'un collectif social* » (p.171). Nass, Moon et Carney (1999) expliquent que le biais de désirabilité est déclenché par deux facteurs : la nature des questions et la présence d'un enquêteur. Cette dernière active l'existence de normes sociales dont il s'agit - pour l'enquêté - de ne pas s'éloigner.

Bien qu'il s'agisse d'une conduite « enfrenant » les lois en vigueur, ces résultats sont plus encourageants que ceux généralement produits par de nombreuses études ayant également étudié la prévalence de l'absentéisme chez les élèves du secondaire (Blaya, 2009 ; Choquet & Ledoux, 1994 ; RERS, 2018, 2019 ; Toulemonde, 1996) dont les taux sont plus importants. Ces recherches reconnaissent toutefois la non-récursivité de l'absentéisme : autrement dit, bien que ce phénomène soit observable, il n'est pas pratiqué de manière régulière par les élèves.

### **3.6. Les pratiques ethno-raciales et discriminatoires : l'apanage des descendants d'immigrés maghrébins ?**

Au regard des éléments mis en évidence dans cette partie, comment expliquer cet écart entre les propos des collégiens qui indiquent une scolarité sans embûches majeures à l'école primaire et les différentes études qui exposent des résultats différents ? Sont-ils bercés par l'illusion d'avoir véritablement été de bons écoliers ou au contraire cette situation est-elle révélatrice d'une réelle inadaptation des pratiques d'enseignement du collège envers le public accueilli ? Difficile à l'heure actuelle d'y répondre. Pour Cayouette-Remblière (2014) l'école primaire « *établit les prémisses des carrières d'échec de certains membres de ces configurations et dans le même temps en consacre d'autres* » (p.16). Les trajectoires scolaires des élèves seraient donc déterminées à l'avance. N'étant pas étanche aux logiques de fonctionnement de la société dans laquelle elle s'inscrit, l'école en tant qu'institution n'est pas exempte de pratiques ethno-raciales et discriminatoires. Ces situations peuvent avoir lieu lors des temps récréatifs et méridiens, espaces et moments parfois peu contrôlés (Boxberger & Carra, 2014) dans lesquels peut encore s'exercer « la loi du plus fort » (Rubi, 2005) et ce malgré la volonté des enseignants de la circonscrire en prônant les valeurs démocratiques et citoyennes. Difficilement saisissables, ces expériences - souvent vécues douloureusement pour les élèves issus de l'immigration - entraînent des effets délétères sur leurs trajectoires scolaires et sociales. Travailler sur des objets tels que l'ethno-racisation ou les discriminations suppose tout d'abord de rendre visible ces manifestations qui impliquent « *les Uns et les Autres* » (Delphy, 2008, p.7).

### 3.6.1. Des processus qui impliquent des rôles pluriels

Traditionnellement, l'ethno-racisation et les discriminations ethno-raciales se développent dans le cadre fermé d'une relation duale « *dans laquelle ego reconnaît alter comme différent* » (Dubet, 2014, p.335). Autrement dit, une relation de force asymétrique entre un dominant et un dominé. Cependant, il arrive que ces processus se déroulent en présence de tiers et forment ainsi une relation triangulaire impliquant une victime, notion impliquant des rapports entre les Hommes (Ruby, 1997), d'où la présence d'un ou plusieurs auteurs et témoins aboutissant à une violence de groupe. Afin d'éviter toute essentialisation, l'usage de « victime » doit être compris comme un processus pouvant avoir pour soubassement les rapports de domination et non un état. Les divers entretiens que nous avons conduits révèlent qu'être victime d'ethno-racisation et de discrimination ethno-raciale est monnaie courante chez les élèves issus de l'immigration maghrébine puisque douze collégiens ont affirmé l'avoir été au moins une fois au sein de leur établissement. Sarah (C7) nous confie que certains élèves l'ont déjà traitée de « *rebeu* » qui signifie « arabe » en verlan. Le récit de Chaïma (C6) vient corroborer ce témoignage :

« *Oui, un jour dans les escaliers il y avait des élèves qui criaient, mais il n'y avait pas que moi qui criait, il y avait les autres et comme par hasard la CPE m'a attrapée et les autres ils disent ouais c'est juste parce que c'est l'Arabe.* » (Entretien n°6, Chaïma, fille de 12 ans, 5<sup>ème</sup>, descendante d'immigrés tunisiens)

Le sentiment d'être victime est ici doublé d'un sentiment d'injustice que l'enquêtée rattache à un attribut ethnique ici matérialisé par le mot « arabe ». Selon la recherche conduite par Olweus (1994), des signes visibles différencient les victimes des autres élèves : le port de lunettes, la couleur des cheveux ou de la peau ou encore les difficultés d'élocution. Que ces signes soient réels ou supposés, ils servent de justification à la victimisation. Toute expérience de victimisation a un impact dans les mois et les années qui suivent (Godeau, Catheline, Gaspar de Matos & Ehlinger, 2016) sur les victimes qui peuvent développer de l'anxiété, une perte de l'estime de soi, une phobie scolaire et sociale, une dépression voire même des idées et/ou actes suicidaires (McCabe, Antony, Summerfeldt, Liss & Swinson, 2003), des troubles de la socialisation ainsi qu'une altération des fonctions cognitives telles que la mémoire, la concentration, les capacités d'abstraction (Debarbieux, 2011), une baisse des résultats scolaires accompagnée d'une augmentation de l'absentéisme (DeRosier, Kupersmidt & Patterson, 1994 ; Sharp & Smith, 1994). Bien que l'ethno-racisation et les discriminations ethno-raciales semblent faire partie de l'expérience scolaire des descendants d'immigrés d'Afrique du Nord, il n'en demeure pas moins qu'une partie de cette population minorisée a recours à ces pratiques.

En effet, trois enquêtés ont affirmé de manière implicite en être auteurs. Par exemple, Sarah (C7) nous apprend qu'elle emploie le mot « *Babtous* » - verlan de toubab, utilisé pour désigner quelqu'un à la peau blanche - en réponse aux propos racistes qu'elle dit subir. Quant à Malik (C9) et Ali (C10), deux collégiens de 14 ans, respectivement descendants d'immigrés algériens et marocains/comoriens, outre le fait d'admettre que l'altérisation est bien ancrée dans le paysage scolaire, indique que son usage sert à divertir *sans* avoir conscience qu'eux aussi participent - au même titre que les élèves de la population majoritaire - à sa propagation :

« *Est-ce que tu as le sentiment d'être traité différemment des autres élèves ?* »

« *Des fois entre élèves mais c'est pour rigoler.* » (Entretien n°9, Malik, garçon de 14 ans, 4<sup>ème</sup>, descendant d'immigrés algériens)

« *Je voudrais savoir si dans l'établissement y a des problèmes de différenciation par rapport aux élèves ?* »

« *Surtout j'ai eu des vanes pour rigoler par exemple sourcils, mais ça c'est pour rigoler.* » (Entretien n°10, Ali, garçon de 14 ans, 3<sup>ème</sup>, descendant d'immigrés marocain par sa mère et comorien par son père)

Rire dans des situations dans lesquelles se jouent des rapports de domination et d'altérisation peut être entendu comme un signe de mépris ou d'indifférence, mais aussi une manière de contenir ses émotions aux effets potentiellement nuisibles (Moussaoui, 2013). La dérision permet également à la victime d'entretenir l'illusion de son triomphe sur les humiliations dont elle est la cible. Cette action collective de « rire ensemble » suggère une forme d'accord tacite entre victimes, auteurs et témoins d'un énoncé qui par sa caractéristique transgressive est censé provoquer un choc, mais qui est finalement accepté et de fait atténué voire efface sa portée séparatrice (Deschenaux & Clément, 2013).

Dépassant la simple relation agresseur/victime, les études disponibles montrent que de nombreux témoins pouvant jouer des rôles variés dans les situations de violence (Garandeau, Lee, & Salmivalli, 2014a ; Garandeau, Poskiparta & Salmivalli, 2014b ; Hutchings & Clarkson, 2015 ; Nocentini & Menesini, 2016 ; Olweus & Limber, 2010 ; Salmivalli, Poskiparta, Ahtola, & Haataja, 2013). Il s'agit d'un tiers dont le rôle premier est d'aider à mieux voir, mieux comprendre ce qui s'est passé et qui par conséquent ne doit soutenir ni la parole de la victime, ni la parole de l'auteur (Mausen & Gomart, 2000). Leur rôle est prépondérant dans les dynamiques sociales observées (Kubiszewska, 2018). Au cours de nos entretiens, un élève sur deux a déclaré avoir été témoin de racisme et de discrimination fondée sur la race et/ou l'ethnie. Parmi les informations récoltées, Sarah (C7) explique que chez les élèves « *y en a parfois qui disent rebeus* » tout comme Chaïma (C6) qui a déjà assisté à de telles situations impliquant

seulement des élèves. Ces témoignages rappellent toute la difficulté à endosser ce rôle - souvent involontairement - et à prendre la décision de (ré)agir sans prendre le risque d'entraîner la riposte de l'agresseur et de ses soutiens (Boulton, 2013). Dans les deux exemples choisis, les collégiennes - qui étaient des témoins - ne sont pas intervenues. Plusieurs études montrent que la réponse la plus communément adoptée par les témoins relève de l'inaction et ce même s'ils ne cautionnent pas la violence (Oh & Hazler, 2009 ; Rigby & Johnson, 2006 ; Salmivalli & Voeten, 2004). Ce qui rend ce statut effectif est précisément le fait de rendre compte de sa propre expérience « *en dehors de l'acte de témoigner, en dehors de la réactualisation d'un passé plus ou moins défini, il n'y a en effet pas de témoin, mais seulement des observateurs, fortuits ou expérimentés.* » (Mausen & Gomart, 2000, p. 71). Faire le choix de se taire sous-entend d'une part l'inexistence de cette fonction et d'autre part, un accord silencieux avec cette oppression à l'encontre de groupes sociaux « infériorisés » alors que réagir c'est exprimer son opposition, se mettre du côté de la victime et lutter contre la banalisation de tels actes.

Cette pluralité de rôles qu'endossent les élèves en tant qu'agresseurs, agressés ou témoins, simultanément ou en différé, indique que la victimisation dépasse le cadre sécuritaire puisque ses effets touchent également le milieu scolaire et médical. Pour circonscrire cette problématique, des séances de sensibilisation peuvent être mises en place et/ou maintenues pour permettre une prise de conscience à la fois individuelle et collective. Une écoute et une aide par du personnel compétent permettrait de libérer et prendre en compte la parole de la victime, mais aussi celle des agresseurs pour pouvoir comprendre leurs motivations tout comme celle des témoins qui jouent un rôle déterminant dans ce processus et ce dès l'école primaire pour une efficacité visible dans le secondaire.

### **3.6.2. Le recours à l'ethno-racisation et à la discrimination ethno-raciale pour marquer la différence**

D'après les cas d'ethno-racisation et de discrimination ethno-raciale auto-rapportés, les personnes qui en sont à l'origine se fondent sur des critères somato-biologiques :

« *Alors ma prof de musique parce qu'elle est raciste.* »  
« **Ah oui comment tu sais ?** »  
« *Ben parce qu'elle me traite d'Arabe (...). Elle me dit t'es un étranger, pourquoi tu restes ici ?* »  
« **Mais est-ce que tu es un étranger ?** »  
« *Bah non, mais elle voit que je suis Arabe donc elle dit ça, mais mes parents ils sont en France.* » (Entretien n°13, Redouane, garçon de 12 ans, 5<sup>ème</sup>, descendant d'immigrés algériens)

Dans cet extrait, la pensée raciste de l'enseignante est parfaitement illustrée par l'usage d'un « *terme général de l'altérité* » représenté par le vocable « étranger » et un « *terme particulier de l'altérité* » indiqué par le mot « arabe » (Bonnafous, 1989, p.23). Ces expériences ne se limitent pas à des propos et/ou actes ethno-raciaux - avec ou sans traitement défavorable - puisque les élèves perçus comme « arabes » déclarent être parfois considérés comme étant de confession musulmane supposée, assimilés à une communauté « *dangereuse* », voire à des « *terroristes* ». Pour Esmâ (C2), collégienne de 12 ans, d'origine tunisienne, certains élèves de son établissement n'acceptent pas le fait que sa mère soit voilée. Or, cet accessoire est compris comme une manière de s'affirmer d'un point de vue culturel, identitaire et religieux (Boons-Grafé & Collin, 1990) et est traditionnellement rattaché à l'Islam alors qu'il est commun aux trois religions monothéistes. Elle ajoute que ses camarades de classe perçoivent ceux qui pratiquent cette religion comme « *dangereux* » :

« *Ils s'attaquaient à ma religion.* »  
« *Et ils te disaient quoi ?* »  
« *Qu'on était dangereux.* » (Entretien n°2, Esmâ, fille de 12 ans, 5<sup>ème</sup>,  
descendante d'immigrés tunisiens)

L'exposition de ces faits et de leur caractère incontestablement raciste sont révélateurs de l'amalgame fait entre un marqueur ethnico-religieux - le foulard (ou voile islamique) - et un qualificatif associé au champ lexical du terrorisme : « dangereux » qui conduit à une généralisation de ce public. Peu de temps après un attentat survenu dans sa ville, Redouane (C13), fils d'immigrés maghrébins de 12 ans se remémore des paroles tenues à son encontre :

« *Je sais pas depuis que le truc, le terroriste...t'es un Arabe faites attention à lui.* » (Entretien n°13, Redouane, garçon de 12 ans, 5<sup>ème</sup>,  
descendant d'immigrés algériens et tunisiens)

Ces exemples donnent une image stéréotypée d'une partie de la population d'origine maghrébine par un glissement sémantique qui d'« arabes » passe à « dangereux » puis à « terroristes ». Cette mise en catégorie découle non pas de la propre expérience des élèves majoritaires, mais des croyances collectivement construites et partagées entre autres par les médias (Eberhard, 2001). Cette association entre origine, religion et danger nuit à l'image des élèves d'origine maghrébine qui sont de surcroît, victimes d'une double stigmatisation : ici, le marqueur religieux tend à redoubler le marqueur racial. Cette « sur-stigmatisation » s'explique par l'émergence d'événements récents dans un contexte social déjà affecté : les attentats et un repli communautaire incitant à la neutralité voire l'invisibilité religieuse. D'après Baillet (2002), cette confusion entre islam et terrorisme opérée par les populations occidentales, de

culture judéo-chrétienne s'établit sur des préjugés, d'*a priori*, de fausses évidences, traduisant une méconnaissance de la pensée et de la théologie islamiques et issu d'une médiatisation trop grande de l'islam radical qui suscite des peurs et des malentendus, chez les non-musulmans mais qui légitime dans un même temps de nouvelles formes de rejet (Robine, 2006).

### **3.6.3. Le silence comme réponse à l'ethno-racisation et à la discrimination ethno-raciale**

S'opposer à l'ethno-racisation suppose toujours une action et une argumentation explicitement orientées vers la dénonciation des faits (Bonnafous, 1989). A cette fin, nous avons voulu connaître les réactions de nos enquêtés ethno-racisés et discriminés face à toute manifestation d'idéologie ethno-raciste subie ou ressentie. Mélissa (C1) la première collégienne que nous avons interrogée, nous avait précédemment relaté qu'elle avait subi des attaques ethno-racistes de la part de son enseignante d'anglais. Malgré son statut de victime, elle lui a présenté des excuses par crainte de problèmes ultérieurs :

« Et ben en fait, elle traitait, elle aimait pas du tout les Arabes quoi. Sans faire exprès une fois je l'ai touchée avec mon pied, mais elle dit « mais arrête tu vas me rendre Arabe » et je lui ai fait « désolée, mais... ».  
« **Tu t'es excusée ?** »  
« Oui, je lui ai fait « désolée » parce qu'après si je fais « non, non Madame vous avez pas le droit », après j'aurai des problèmes. »  
« **Et t'en as parlé avec tes parents ?** »  
« Oui, mais en fait c'était à la fin de l'année après ma mère elle m'a dit c'est pas grave l'année est presque finie. » (Entretien n°1, Mélissa, fille de 11 ans, 6<sup>ème</sup>, descendante d'immigrés tunisiens)

Cette situation est classique chez les familles immigrées : les parents ne souhaitent pas être stigmatisés comme « démissionnaires » en cas de problème d'autorité avec leurs enfants (Barou, 2012 ; Blaya, 2010) et leur imposent de se conformer au respect des règles de fonctionnement de l'institution. D'une manière générale, les relations entre les familles et l'école fonctionnent par des attitudes dichotomiques : défiance/confiance, espoir/frustration, admiration/mépris qui, du fait d'une forme d'opacité des fonctionnements de chacun, conduisent à la confusion et l'incompréhension (Barou, 2012 ; Blaya, 2010 ; Dubet, 2001 ; Lahire, 1995 ; Queiroz (de), 2007). Dans l'extrait partagé, il est fort probable que « la distance physique » imposée par la mère de notre enquêtée soit due au fait qu'elle ne maîtrise pas la langue française comme nous l'a indiqué Mélissa (C1) ainsi qu'à une volonté de ne pas se montrer - synonyme de discrétion et de protection pour cette communauté - et non à un désintérêt pour la scolarité de son enfant (Lorcerie & Cavallo, 2002). Somme toute, cette



collégienne a fait le choix de se ranger derrière la décision de sa mère en ne signalant pas cette expérience ethno-raciale. Le silence face à de telles pratiques est assez récurrent dans les témoignages récoltés auprès de nos enquêtés : un collégien sur deux - qu'il soit victime ou témoin - a fait le choix de ne pas partager son histoire. Pour Esma (C2), la maîtrise des codes et indices nécessaires auraient pu lui permettre de les reconnaître et d'en parler :

« Je croyais que c'était normal que ça arrivait à tout le monde et quand j'en ai parlé, on m'a dit que non. » (Entretien n°2, Esma, fille de 12 ans, 5<sup>ème</sup>, descendante d'immigrés tunisiens)

Le discours de Chaïma (C6) mène au même constat :

« **Et par rapport à ça tu t'es sentie comment ?** »  
« Ça m'a un peu dérangée. »  
« **Tu n'as rien dit ? Tu n'as pas réagi ?** »  
« Non. »  
« **Et est-ce que tu trouves ça normal ?** »  
« Non. »  
« **Et c'est déjà arrivé avec d'autres élèves ?** »  
« Oui personne n'en parle personne. » (Entretien n°6, Chaïma, fille de 12 ans, 5<sup>ème</sup>, descendante d'immigrés tunisiens)

Bien que Loubna (C8) ressente de l'injustice face à ces conduites, elle non plus ne s'est pas tournée vers un adulte pour dénoncer cette expérience :

« Je ne sais pas et la prof de musique elle a dit que tous les Arabes faisaient le bordel dans la classe. »  
« **Et toi tu t'es sentie comment quand tu as entendu ça ?** »  
« Ça m'énerve c'est comme si on critiquait ma famille et même c'était blessant pour les personnes qui sont arabes. »  
« **Est-ce que quelqu'un en a parlé à un autre adulte ?** »  
« Non pas du tout. »  
« **Et tu n'en as pas parlé à tes parents ?** »  
« Non plus non. »  
« **Est-ce que vous en avez parlé entre les élèves ?** »  
« Oui et on a trouvé ça injuste. »  
« **Et vous lui avez dit à la prof ?** »  
« Non. » (Entretien n°8, Loubna, fille de 12 ans, 5<sup>ème</sup>, descendante d'immigrés algériens)

Malgré l'anormalité de ces situations, le racisme représente un objet de recherche particulièrement « excitable » (Peretti-Ndiaye, 2015, p.82) qui lorsqu'il est évoqué, est chargé d'un caractère irritable et entouré de non-dits : aux tabous parant les contacts entre groupes (Elias & Scotson, 1997) s'associent le refus d'évoquer ces manifestations de racisme prohibées (Body-Gendrot & Wihtol de Wenden, 2003) ainsi que ce rapport d'oppression et de différenciation qui produisent le racisme (Olender, 2009).

### 3.6.4. De la difficulté à (re)connaître la discrimination ethno-raciale

Pour qu'une action soit qualifiée de discriminatoire, l'observation d'un nombre de conditions est requise (Guélamine, 2006) avec une part objective, fixe et indiscutable émanant de la sphère juridique et une part subjective, variable et pouvant être remise en question dans la mesure où son degré d'appréciation varie selon l'angle de perception que possède un individu. Or, lors de l'analyse des entretiens, nous avons remarqué que bon nombre de collégiens entretenaient un rapport ambigu à leur expérience scolaire ce qui pouvait faire obstacle au repérage des situations de discrimination ethno-raciale dans le champ scolaire (Brinbaum, Chauvel & Tenret, 2013). En effet, près d'un élève sur deux a affirmé ne pas avoir eu le sentiment d'être traité différemment des autres élèves alors que deux-tiers l'ont réellement été. À l'opposé, certains collégiens ont eu le sentiment d'avoir été traités différemment par rapport à d'autres élèves sans qu'il y ait au final de correspondance avec une expérience de discrimination ethno-raciale. Or « nommer, c'est à la fois poser le problème et déjà le résoudre, d'une certaine façon » (Cuche, 2004, p.9). Dans ce qui suit, Loubna (C8), fille de 12 ans qui entame sa seconde année au collège au moment de l'entretien, partage son vécu tout en mêlant dans son discours investissement scolaire méritocratie, ethno-racisation et discrimination ethno-raciale :

« Par exemple en français le mercredi on a deux heures, bah la deuxième heure elle envoie les intelligents au CDI<sup>131</sup> pour pouvoir faire un projet divertissant et nous elle nous amène à travailler comme des malades. Et par exemple le prof de maths, il se dit que j'ai jamais eu de 6/10 alors j'en aurai jamais et la dernière fois il nous a donné un contrôle à faire, j'avais révisé et j'ai eu 7/10. Il m'a pris ma feuille et m'a fait recommencer et du coup j'ai eu une mauvaise note. [...] Et bah déjà pour l'histoire du CDI on va dire que tous les Français vont faire quelque chose d'amusant et les autres les métisses, les Arabes elle les gardes avec eux pour les faire bosser. » (Entretien n°8, Loubna, fille de 12 ans, 5<sup>ème</sup>, descendante d'immigrés algériens)

Cette ambivalence se retrouve également chez Malik (C9) qui dans un premier temps explique qu'il ne peut pas y avoir de pratiques ethno-raciales au sein de son établissement, car « c'est un collège international » autrement dit, le brassage de cultures ethniques rend difficile la survenue de telles pratiques du côté des élèves. Mais lorsque nous avons affiné notre question en l'orientant spécifiquement vers les enseignants, sa réponse fut plus nuancée :

« Peut-être que le prof avec les notes, il a fait des différences. [...] Je me rappelle un jour il y avait un camarade qui avait lancé un papier sur quelqu'un. Il a dit « c'est Malik », elle a dit je fais confiance à (Prénom du collégien). » (Entretien n°9, Malik, garçon de 14 ans, 4<sup>ème</sup>, descendant d'immigrés algériens)

---

<sup>131</sup> Centre de Documentation et d'Information.

Descendant d'immigrés tunisiens, Younès (C14), 12 ans, nous confie qu'il a le sentiment d'être traité différemment au regard de son travail scolaire en lien avec le fait qu'il soit « arabe ». Il commence par affirmer qu'il se débrouille bien en mathématiques, mais que son enseignant fait appel à un autre élève pour lui venir en aide avant de finir par reconnaître qu'il rencontre quelques difficultés dans cette discipline :

*« Par exemple on dit que j'ai des difficultés en maths alors que ça va je suis fort en maths, mais on me met à côté d'une personne qui peut m'aider alors que c'est pas vrai. Si, il y a certaines choses que je comprends pas, mais c'est pas normal de mettre un arabe à côté d'un Blanc. » (Entretien n°14, Younès, garçon de 12 ans, 5<sup>ème</sup>, descendant d'immigrés tunisiens)*

Puis il relate une anecdote qui là encore est chargée de doute quant à un possible lien avec une expérience de racisme et de discrimination ethno-raciale :

*« En fait je sais pas elle a perdu une équerre et moi je lui ai dit « c'est bon c'est qu'une équerre pourquoi tu pleures ? » Elle m'a dit : Qui dit que c'est pas toi qui l'a volée, tu t'appelles Younès ? » (Entretien n°14, Younès, garçon de 12 ans, 5<sup>ème</sup>, descendant d'immigrés tunisiens)*

Cette stéréotypisation se manifestant par l'association du prénom de l'élève - qui renvoie à ses origines - au vol, s'inscrit dans une double logique : raciste et essentialiste. Nombreux ont été les témoignages qui ont soulevé des discordances entre les premières réponses données et celles apportées après que nous avons eu affiné les questions. Le type de discrimination en jeu pourrait en partie expliquer cette situation : en effet, après examen de l'ensemble des situations rapportées, il s'agit principalement de rejet ou d'attaques verbales donc d'actes plus sournois pouvant compliquer la perception du traitement défavorable.

### **3.7. Le devenir scolaire de l'enfant : une forte dépendance à la famille**

Une représentation courante, notamment parmi l'institution scolaire et ses agents, voudrait que le rapport des familles immigrées à l'école soit problématique, marqué par leur « manque » culturel, en tout cas qu'il soit bien distinct de celui des familles perçues comme « ordinaires », celles des classes dominantes qui en représentent le modèle idéal et légitime.

#### **3.7.1. La famille comme entité génératrice de stabilité**

Sur l'ensemble des familles des élèves interrogés, douze parents sont nés en Tunisie, onze en Algérie et un au Maroc. Le mariage est la situation matrimoniale la plus courante chez les familles immigrées nord-africaines : neufs couples sont mariés et trois ont divorcés.

En prenant pour point de repère l'année de naissance de leurs enfants qui sont nés en France, nous pouvons déduire que ces familles immigrées nord-africaines se sont majoritairement établies en métropole depuis une dizaine d'années minimum (peut-être plus pour les familles ayant des aînés nés en France). Cette stabilité géographique se retrouve également dans leur lieu d'habitation. En effet, toutes vivent dans la ville depuis plusieurs années dont la majorité en centre-ville. Deux d'entre elles ont déménagé au cours de l'année sans qu'il y ait eu de changement d'établissement fréquenté par leurs enfants.

Cette stabilité familiale pluri-située est productrice d'un climat familial positif ce qui peut être un facteur de protection des différentes problématiques auxquelles sont confrontés les descendants d'immigrés maghrébins à l'école telles que le décrochage scolaire et/ou les processus ethno-raciaux ainsi que la discrimination ethno- raciale.

### **3.7.2. Des familles appartenant au milieu populaire**

Lors du recueil de la parole de chaque collégien, nous avons noté que très peu connaissaient le niveau scolaire de leurs parents ou éventuellement les diplômes obtenus. Très souvent vagues et hésitantes, les réponses formulées à l'égard du niveau d'étude le plus haut atteint par les parents se limitaient à « collège », « lycée », « troisième », « brevet » ou « baccalauréat » et ont été par conséquent peu exploitables. Dans la plupart des cas, mères et pères ont atteint le même niveau scolaire. Deux élèves ont affirmé que leurs parents n'avaient pas été scolarisés : il s'agit de Yanis (C5) et Ali (C10). Quant à Loubna (C8), l'information ne lui semble pas être claire :

« *Est-ce que tu sais si tes parents ont fait des études ?* »  
« *Non enfin mon père a passé le concours pour être aide-soignant et l'a réussi.* »  
« *Et ta mère elle fait quoi comme travail ?* »  
« *Elle travaille au « black<sup>132</sup> », elle aide les personnes âgées le matin.* »  
« **Mais tu sais si elle a un diplôme pour pouvoir faire ce métier ?** »  
« *Non, enfin si peut-être... je ne sais pas.* » (Entretien n°8, Loubna, fille de 12 ans, 5<sup>ème</sup>, descendante d'immigrés algériens)

Les conclusions contenues dans une étude de l'INSEE (2018) ont montré que la plupart des immigrés arrivés avant 1981 ont des parents qui étaient peu ou pas du tout scolarisés : dans un tiers des cas, aucun des deux parents n'avait jamais été à l'école ; dans deux cas sur cinq, le parent ayant le plus haut niveau de diplôme avait atteint le niveau de l'enseignement primaire. Bien qu'elle ait diminué au fil des années, la non-scolarisation des (non)-immigrés reste

---

<sup>132</sup> L'expression « travailler au black » signifie travailler sans être déclaré.

d'actualité et est souvent associée aux difficultés d'apprentissages voire à l'échec scolaire de leurs enfants. Ce flou qui règne autour de la question du niveau d'études des parents est récurrent. D'après une partie de nos enquêtés, l'absence même de discussion avec leurs parents sur ce sujet aboutit à cette situation : « *On parle jamais elle en a fait.* » (E5), « *Je sais pas (...)* » (E14). Pour ne pas introduire de biais dans notre analyse, nous avons choisi de ne pas attribuer de niveau scolaire à ces parents. Même en ayant connaissance de l'emploi qu'ils occupent, nous ne pouvions avoir recours à ce procédé notamment, car il est avéré que les descendants d'immigrés occupent souvent des emplois sous-qualifiés (INSEE, 2018). Autrement dit, il est possible que dans leur pays d'origine ils aient suivi de longues études et obtenu un diplôme qui leur aurait permis d'avoir accès à un meilleur emploi, mais que pour de multiples raisons (diplôme et/ou études non reconnus, pratiques discriminatoires à l'embauche) ils se soient retrouvés à un niveau social inférieur dans leur pays d'accueil. En dehors de cette frange de la population n'ayant pas reçu une instruction scolaire, le partage des informations par les collégiens tend à souligner une certaine homogénéité au sein du groupe ayant fréquenté une école : en effet, l'ensemble des parents ont été scolarisés et ont accompli leur scolarité dans le primaire ce qui signifie *à priori* qu'ils maîtrisent les fondamentaux de leur langue : la lecture et l'écriture. Parmi les réponses obtenues, nous avons pu établir que la moitié des parents avait arrêté sa scolarité au collège. Plus précisément, certains n'ont effectué que la première année de collège comme les parents d'Esma (C2) : « *Tu m'as dit que ta maman c'était jusqu'à la classe de sixième.* ». « *Et mon papa aussi.* » mais aussi ceux de Chaïma (C6) : « *(...) ils ont quitté l'école en sixième.* », d'autres se sont arrêtés en fin de secondaire inférieur, autrement dit, la classe de troisième ce qui est le cas des parents de Mélissa (C1) : « *Heu ma mère oui, elle a terminé en 3<sup>ème</sup> mais elle a pas réussi (...).* » ou ceux d'Anissa (C4) : « *(...) mon père n'a pas réussi son brevet et donc il s'est dit qu'il n'allait pas réussir du coup il a arrêté (...).* ». Outre le fait de témoigner d'un niveau scolaire bas, ces situations restituent l'échec vécu par les parents sur le plan scolaire et leur non-persévérance dans leurs études puisque dans les deux cas, ils n'ont pas tenté de passer leurs examens une seconde fois avec l'espoir de décrocher un diplôme et ont de surcroît mis un terme à leur scolarité. Au regard du droit français, ils sont considérés comme décrocheurs puisqu'ils n'ont pas de qualification minimale comme l'exige la loi : un diplôme de niveau III ou IV selon le RNCP. Cependant, tous les parents n'ont pas connu cette issue et ont eu l'opportunité de continuer leurs études une fois le collège terminé : dix parents ont poursuivi leur scolarité jusqu'au lycée à l'instar des parents de Redouane (C13), Younès (C14) ou encore Malik (C9) :

« *Est-ce qu'ils ont fait des études ?* »

« *Mes parents oui. Ma mère oui.* »

« *Elle a fait quoi tu le sais ?* »

« *Elle s'est arrêtée au lycée et mon père aussi.* » (Entretien n°9, Malik, garçon de 14 ans, 4<sup>ème</sup>, descendant d'immigrés algériens)

Ces données vont à l'encontre des préjugés au sujet des parents immigrés souvent perçus comme possédant un bagage scolaire faible et sont d'autant plus encourageantes que quatre parents ont obtenu leur baccalauréat sans avoir toutefois de précisions quant à la filière choisie. Ainsi, le père de Mélissa (C1), la mère d'Anissa (C4) et les parents d'Adel (C3) sont diplômés du secondaire et malgré qu'ils aient mis un terme à leur scolarité après cette réussite. Aucun parent n'a fait d'étude dans l'enseignement supérieur.

Si le niveau d'études des parents a posé quelques problèmes à certains collégiens en termes de connaissances, en revanche, ces derniers ont manifesté plus de facilité à répondre à la question relative aux emplois que leurs parents occupaient (ou avaient occupés). Seul un élève n'a pas fourni d'éléments à ce sujet, expliquant qu'il ne voyait plus son père et ne parlait pas avec sa mère de son activité professionnelle (C5). Du côté des mères de familles, les métiers exercés étaient : femme de ménage (n=5), femme au foyer (n=4), employée de cuisine (n=2) et aide à la personne (n=1). Une mère était à la recherche d'un emploi. Concernant les pères de familles, les professions mentionnées étaient : employé de cuisine (n=5), maçon (n=2), ouvrier en usine (n=2), boulanger (n=1) cuisiner (n=1) et aide-soignant (n=1). Ce sont des professions qui relèvent des catégories 2 (artisans/commerçants), 5 (employés) et 6 (ouvriers) et 8 (autres personnes sans activité professionnelle) de la nomenclature des Professions et Catégories Socio-professionnelles (PCS) de l'INSEE (2003). Ainsi, il ressort de ces entretiens que ces familles sont issues du milieu populaire.

### **3.7.3. Un investissement parental fort**

Les premiers textes officiels concernant les parents à l'école apparaissent après la massification scolaire comme le montre Durning (2006) : « *L'idée que l'implication des familles est nécessaire pour que les enfants réussissent à l'école paraît aller de soi aujourd'hui. Elle n'aurait pas été admise dans les années 30 où, quelles que soient les difficultés de l'enfant, le rôle de l'école était d'apporter les connaissances de base à tous les enfants de la République* » (p.201). D'après Moguérou (2013), les parents immigrés issus de milieux populaires aident moins souvent leurs enfants dans leurs devoirs que les parents de la population majoritaire des

mêmes milieux sociaux. Sept collégiens nous ont indiqué que leur mère prenait en charge cette « activité » : moins de 20 % des enfants d'immigrés déclarent avoir été soutenus par leur père dans cette tâche, contre 36 % des enfants de la population majoritaire (Moguéro, 2013). L'aide apportée par les mères est bien plus conséquente que celle des pères, elles « *persévèrent* », comme l'écrivait Héran (1994) dans le titre de son article. En effet, les hommes délèguent à leurs épouses cette tâche, car dans toute société patriarcale, il est encore considéré que ce sont eux les « pourvoyeurs de revenus » avec en parallèle des emplois moins bien rémunérés pour les femmes raisons pour lesquelles elles investissent moins la sphère professionnelle et davantage l'éducation de leurs enfants (Barou, 2012 ; Crul, 1999). Qu'ils disposent ou non des compétences requises pour un suivi efficace du travail scolaire, 12 collégiens nous ont indiqué que leurs parents privilégiaient les discussions et conversations autour de la scolarité ce qui relève aussi de la mobilisation parentale (Terrail, 1997). Il semblerait ainsi que les parents immigrés maghrébins voudraient avoir un rôle à jouer dans la scolarité et seraient loin d'être des parents « démissionnaires » ou « inaptes » à suivre le cursus scolaire de leurs enfants malgré les différences culturelles de ces familles et qui peuvent se révéler éloignées des normes du système éducatif du pays d'accueil comme ont pu le démontrer de nombreuses études (Lorcerie & Cavallo, 2002 ; Poullaouec, 2010 ; Thin, 1998). Pour la mère Mélissa (C1), la communication avec sa fille sur son quotidien à l'école semble importante :

**« D'accord. Mais est-ce que du coup tu parles quand même avec tes parents de l'école, de ce que tu as fait ? »**  
**« Oui ma mère me pose des questions quand j'arrive. Elle me fait « bonjour, ça va t'as passé une bonne journée ? Qu'est-ce tu as fait à l'école ? T'as travaillé sur quoi ? » Et des questions. »** (Entretien n°1, Mélissa, fille de 11 ans, 6<sup>ème</sup>, descendante d'immigrés tunisiens)

Anissa (C4), élève de 12 ans en classe de 6<sup>ème</sup> au moment de l'entretien, nous explique qu'elle a des discussions avec ses parents au sujet de l'école, mais que contrairement à eux, elle leur en parle sans même attendre qu'ils la sollicitent ce qui peut être interprété comme un besoin de les tenir informés sur ce qui se passe dans sa vie de collégienne, mais aussi une façon de se rassurer. Dans le cas d'Ali (C10), élève de 3<sup>ème</sup>, l'implication de sa mère dans ses études peut s'expliquer par l'importance que représente cette classe : l'orientation en lycée général ou professionnel et l'examen du Brevet comme lui-même le mentionne :

**« Ok ben justement en parlant de tes parents, est-ce que vous parlez de ce qui se passe à l'école ? »**  
**« Oui ma mère elle me demande, elle me dit c'était bien là. Elle savait que j'avais le brevet blanc j'étais angoissé. »** (Entretien n°10, Ali, garçon de 14 ans, 3<sup>ème</sup>, descendant d'immigrés marocain et comorien)

Outre le dialogue, les parents ont recours à d'autres moyens pour « contrôler » la scolarité de leurs enfants - notamment leurs notes - à commencer par le carnet de correspondance véritable mine d'informations qui permet au père de Adel (C3) qui, ne vivant pas en France suite au divorce avec la mère de ce dernier, s'en sert comme support pour se tenir informé de l'avancée de son fils dans ses études :

**« Tes parents sont impliqués dans ta scolarité ? »**

*« Non pas tout le temps, c'est moi quand je leur dis, mais parfois ça vient aussi comme ça de me dire va chercher ton carnet que je regarde un peu. Après c'est surtout ma mère parce que mes parents sont divorcés, mais mon père je ne le vois pas tout le temps. Mais mon père est plus droit que ma mère enfin c'est pas qu'il est jamais là, mais il est en Tunisie parce qu'il a des problèmes et quand il vient il se donne à fond dans notre travail : il prend notre carnet, il vérifie des fois les exercices, c'est lui qui les corrige. » (Entretien n°3, Adel, garçon de 11 ans, 6<sup>ème</sup>, descendant d'immigrés tunisiens)*

Par ailleurs, huit collégiens nous ont informé que leurs parents se connectaient à Agora. Utilisé dans les établissements du secondaire sous différentes appellations, cet espace numérique de travail gère la vie scolaire ce qui implique la contribution de tous : personnels de direction, enseignants, parents et élèves. Grâce à des identifiants propres à chacun, il est possible pour les parents d'avoir accès à l'emploi du temps de leurs enfants, leurs devoirs, leurs retards, absences et/ou sanctions, mais surtout leurs performances scolaires sous forme de notes tel que cela nous a été rapporté par Chaïma (C6), Sarah (C7) ou encore Yazid (C11). Selon Queiroz (de) (1981), les familles populaires exercent leur suivi par un contrôle formel des notes, mais s'en remettent aux enseignants pour ce qui relève du contenu des enseignements et la pédagogie, se percevant inaptes et incapables d'intervenir.

Bien que le logiciel Agora témoigne des progrès fait en matière de communication entre l'école et la famille, plusieurs critiques peuvent être émises : tous les foyers ne sont pas équipés d'un ordinateur et d'une connexion internet ce qui rend l'accès au site de l'établissement impossible. De même, l'ensemble des parents ne maîtrisent pas forcément le français : ils ne peuvent donc pas utiliser Agora comme ressource potentielle en tant que parents impliqués auprès de leurs enfants. De plus, le fait que les parents apprennent tout en temps réel peut « neutraliser » la parole des enfants et la faire passer au second plan. S'ajoutent à cela, la multitude de renseignements qui peuvent donner la sensation à l'élève d'être « fliqué » en permanence et être générateurs de stress voire de tensions avec sa famille et l'école. De plus, diffuser à une classe l'ensemble des notes des élèves contraint ces derniers à se comparer et à entrer en compétition les uns avec les autres. Si pour certains ce procédé peut être source de motivation



et d'apaisement au regard de leurs capacités, pour d'autres en revanche, il peut établir une hiérarchisation entre élèves causant des complexes d'infériorité, de l'humiliation et du découragement face à leur propre savoir.

Pour qu'il y ait engagement de la part des parents dans les apprentissages, ils doivent avoir le sentiment de posséder cette compétence voire d'être « invités » par les enseignants pour pouvoir la mettre en pratique (Duru-Bellat & Van Zanten, 2006). Or du fait de la barrière de la langue, les familles immigrées peuvent ne pas saisir toutes les logiques relatives au fonctionnement du système éducatif du pays d'accueil ce qui peut poser problème (Crozier, 2004 ; Deslandes et Bertrand, 2004 ; Thin, 2009). Ces recherches relatives à la langue concordent avec ceux que nous avons relevés lors de notre entretien avec Mélissa (C1) :

**« Et par rapport à tes parents, est-ce qu'eux t'aident dans ta scolarité quand tu as des difficultés ? »**  
**« Ben ma mère ne parle pas très bien français et mon père ne sait pas très bien parler français. »** (Entretien n°1, Mélissa, fille de 11 ans, 6<sup>ème</sup>, descendante d'immigrés tunisiens)

Même s'ils ne maîtrisent pas la langue de leur pays d'accueil, ses parents - principalement sa mère - essaient d'accompagner au mieux leur fille dans ses études en l'interrogeant sur ses activités quotidiennes à l'école. Enfin, comme tous les parents des collégiens interrogés, ils investissent l'établissement scolaire de leur enfant, mais pour des motifs purement administratifs et contraints se traduisant par les réunions entre parents et professeurs, le dépôt de documents et la récupération du relevé de notes chaque trimestre tels que renseignés par leurs enfants :

**« Est-ce qu'elle a déjà rencontré tes professeurs ? Elle est déjà allée dans ton école ? »**  
**« Oui oui elle est déjà partie pour la réunion du premier trimestre parents/professeurs et c'était pour donner le bulletin du premier trimestre et elle a vu mes notes et elle a eu des explications. »** (Entretien n°6, Chaïma, fille de 12 ans, 5<sup>ème</sup>, descendante d'immigrés tunisiens)  
**« Est-ce qu'ils sont déjà venus dans ton école ? Est-ce qu'ils ont déjà rencontré tes professeurs ? »**  
**« Oui. »**  
**« Dans quel cadre c'était ? »**  
**« Pour récupérer les bulletins de note et pour les réunions parents/profs. »** (Entretien n°7, Sarah, fille de 12 ans, 6<sup>ème</sup>, descendante d'immigrés algériens)

Cette présence aux seules convocations « secondaires » peut s'expliquer par la très forte confiance qu'affichent ces parents envers l'institution scolaire (Bruneaud, 2005 ; Dubet, 1997 ; Ichou & Oberti, 2014 ; Tiberj & Simon, 2010), le sentiment d'être démuné ou peu légitime pour

intervenir sur la scolarité (Dubet, 1997), mais aussi la crainte de nuire au « bon déroulement » de la scolarité de leurs enfants en s’y immisçant ce que semblent indiquer Lorcerie et Cavallo (2002) : « *Pris entre la légitimité sociale et éducative d’une école qui s’impose à leurs enfants et à laquelle ils essaient de se conformer, et le sentiment de leur incompétence en matière pédagogique, les parents évitent le contact direct avec l’école.* » (p.8). Le sentiment d’incompétence et d’illégitimité conduit ainsi à une faible participation au travail scolaire à la maison. Pour ces familles, se rendre à l’école pour des questions disciplinaires touchant leurs enfants en tant qu’élèves, peut être perçu comme « *une atteinte à l’honneur et à l’identité familiale, comme une réactivation de la stigmatisation sociale* » (Lorcerie & Cavallo, 2002, p.8) ce que certains collégiens ont parfaitement saisi :

« *Et tu penses que si jamais ton professeur de français convoque tes parents, tu penses que tes parents iraient le rencontrer ?* »

« *Convoqués en quoi ?* »

« *Ben pour dire : on aimerait parler du travail de Mélissa, par exemple, est ce que vous pouvez venir ?* »

« *Oui ils viendraient et si elle dit un truc gentil, ma mère elle sera contente et un truc de méchant ben j’aurai une tapette.* » (Entretien n°1, Mélissa, fille de 11 ans, 6<sup>ème</sup>, descendante d’immigrés tunisiens)

« *Et alors à ton avis pourquoi est-ce que vous ne parlez pas ensemble de ta scolarité ?* »

« *J’ai peur de leurs réactions.* »

« *Pourquoi y’a des choses que tu ne fais pas bien à l’école ?* »

« *Oui.* »

« *Tu pourrais leur parler des choses positives !* »

« *Oui j’aimerais, mais après le sujet va déraper et on va parler des choses négatives.* » (Entretien n°8, Loubna, fille de 12 ans, 5<sup>ème</sup>, descendante d’immigrés algériens)

Contrairement aux parents des classes moyennes et supérieurs dont la culture est proche de celle de l’école, les parents de milieux populaires sont ceux qui évitent le plus les rencontres individuelles avec les enseignants, encore plus si leurs enfants présentent des difficultés d’apprentissages et/ou de comportement (Duru Bellat & Van Zanten, 2006). Les réticences qu’ils éprouvent en retournant à l’école peuvent s’expliquer par une crainte de plonger à nouveau dans un passé qui leur est peut-être douloureux (Meirieu, 2000), car il les a potentiellement privés d’une certaine forme de reconnaissance sociale (Migeot-Alvarado, 2000). Pujol et Gontier (1998) soulignent qu’« *il apparaît dans un même groupe social, diverses formes de mobilisation parentale, ce qui permet de penser que le critère de la « position sociale » ne permet pas de conclure à une uniformité en termes d’attitudes par rapport à l’école* » (p. 258). Ainsi, ces comportements ne peuvent être spécifiquement rattachés aux seules familles immigrées (Ichou & Oberti, 2014) en raison de leur diversité et complexité (Lahire, 1995 ;

Lorcerie & Cavallo, 2002 ; Terrail, 1997). Pour les familles peu voire pas visibles, leur représentation devant l'institution scolaire s'opère par le recours à des tierces personnes, plus ou moins proches, à commencer par la fratrie.

### **3.7.4. Les tierces personnes : des filets de secours pour les familles immigrées**

L'appel à des personnes ressources proches ou non de l'environnement des familles permet aux parents de combler les lacunes qu'ils ont ou pensent avoir sur le plan culturel et scolaire et par conséquent d'agir sur le destin scolaire de leurs enfants (Dubreuil, 2001 ; Ichou, 2013, 2018 ; Laacher, 1990 ; Lahire, 1995 ; Santelli, 2001). L'étude longitudinale de Broccolichi et Larguèze (1997) au sujet des trajectoires scolaires des élèves souligne l'importance de l'accompagnement scolaire dans ou hors de la cellule familiale : les résultats mis à jour par les auteurs indiquent que le risque de décrochage scolaire chez les élèves de moins de 16 ans est influencé par l'absence ou à la présence d'un accompagnement scolaire. Cependant, cette intervention n'est pas toujours comprise par l'institution scolaire en particulier lorsque ce sont les aînés qui sont mobilisés. L'étude de Lorcerie et Carvallo (2006) soulève le point suivant : « *Cet effacement des parents devant les agents scolaires peut se doubler d'une véritable mobilisation, notamment par l'appel à des personnes tierces plus familières de l'univers scolaire, en particulier aux aînés qui constituent alors le relais de parents qui les considèrent comme plus aptes qu'eux à dialoguer et négocier avec les enseignants.* » (p.8). La moitié des collégiens interrogés - issue de familles immigrées et nombreuses - a bénéficié de l'aide de ses aînés, traditionnellement perçus comme ceux qui vont seconder leurs parents (Moguéro, 2013) pour réaliser leurs devoirs avec une légère prédominance pour les sœurs. Pour Mélissa (C1) dont les parents parlent et comprennent très peu la langue française et qui par conséquent ne peuvent lui apporter une aide sur le plan scolaire, c'est à son frère qu'incombe la prise en charge de sa cadette :

« (...) j'attends mon frère qu'il m'aide. » (Entretien n°1, Mélissa, fille de 11 ans, 6<sup>ème</sup>, descendante d'immigrés tunisiens)

C'est également le cas de Sarah (C7) qui bénéficie d'une aide ponctuelle de son père, mais aussi de son frère :

« J'essaye de comprendre toute seule sinon je peux aller chez mon frère. » (Entretien n°7, Sarah, fille de 12 ans, CM2, descendante d'immigrés algériens)

Il en est de même pour Younès (C14) et Redouane (C13) qui nous ont indiqué recevoir de l'aide respectivement de leurs frères et leurs sœurs. Ces résultats tendent à montrer que la fratrie peut devenir une ressource, en particulier dans les familles les plus démunies dont le capital culturel diffère de celui du pays d'accueil et ne corrompt donc pas les conditions de scolarité des enfants en cas de taille de fratrie conséquente (Vanhée, Bois, Panabière, Court & Bertrand, 2013) ce que montre Chaïb (1998) : « *La place du calcul et du mimétisme social est importante dans la fratrie au fur et à mesure que progresse la familiarité avec l'institution scolaire. Et dans ce contexte, la fratrie joue un rôle actif dans la fabrication des destins scolaires puisqu'elle tend à favoriser dans le temps une meilleure compréhension et rentabilisation des filières et des diplômes.* » (p.92). Les enfants d'ouvriers reçoivent plus souvent que les autres le soutien d'un membre de la famille autre que leurs parents (Poullaouec, 2010) qui contribue d'une certaine façon à la réalisation du projet scolaire espéré par les parents pour leurs enfants lesquels n'ont pas été en mesure de le mettre en œuvre faute de moyens (Moguéro, 2013).

En dehors du cercle familial, les parents font également appel au tissu associatif qu'ils considèrent comme plus apte à les suppléer dans le suivi des devoirs de leurs enfants (Tondellier, 2014). Ce tiers est une ressource pour la famille notamment pour son coût moins élevé que le tutorat individualisé à domicile<sup>133</sup>. Le recours à des associations, notamment aux centres sociaux, est une pratique fréquente mentionnée par la totalité des collégiens. Dans certains cas, l'inscription fait suite à une recommandation d'un adulte de l'école - CPE, enseignants, assistante sociale - aux parents ou à l'élève « en difficulté » :

**« Et du coup je voulais savoir comment est-ce que tu t'es retrouvée à faire le soutien scolaire ? »**

*« Ben...en fait c'était au début de l'année quand je vous ai parlé de mes problèmes. Ben en fait j'ai demandé à ma prof de français est ce qu'y a pas une aide ou quelque chose pour m'améliorer. Elle m'avait dit y'a (Nom de la structure) elle m'a écrit, je l'ai dit à ma mère, elle a écrit un mot, elle s'est vue elle et ma mère, elles ont pu parler et elle a donné l'adresse et ma mère elle est venue m'inscrire. » (Entretien n°1, Mélissa, fille de 11 ans, 6<sup>ème</sup>, descendante d'immigrés tunisiens)*

L'influence des pairs joue également un rôle dans cette décision puisque trois collégiens nous ont confié fréquenter ce lieu, car leurs amis y venaient déjà :

**« Est-ce qu'il t'arrive de venir (nom du centre social) pour le soutien scolaire ? »**

*« Oui ».*

**« Et depuis combien de temps ? »**

---

<sup>133</sup> Le prise en charge par une structure associative coûte 20€ à l'année contre 10€ de l'heure en moyenne pour le tutorat individualisé.

« Novembre 2015 ».

« **Qui t'a envoyée ici ?** »

« *C'est ma copine qui m'a fait découvrir cet endroit et ma mère a accepté de m'y inscrire.* » (Entretien n°8, Loubna, fille de 12 ans, 5<sup>ème</sup>, descendante d'immigrés algériens)

La présence d'une personne familière - telle un ami servant de repère dans un lieu inconnu - est capitale à un âge où se construisent les relations entre ces adolescents. L'inscription à l'aide aux devoirs se fait sur la base du volontariat uniquement, autrement dit, tous les élèves rencontrés ont fait le choix d'y aller que ce soit pour recevoir une aide ponctuelle ou quotidienne, améliorer ses notes ou les stabiliser, comprendre une leçon ou une matière ou simplement pour partager un moment entre élèves et bénévoles. Cet engagement traduit dans tous les cas, une volonté de réussir sur le plan scolaire et *in fine* social.

### **3.8.L'école, lieu de bien-être pour les descendants d'immigrés maghrébins**

Aujourd'hui, de nombreux systèmes éducatifs comme la France, la Finlande ou encore le Canada, considèrent que la réussite des élèves ne se réduit pas à leurs performances académiques, mais qu'elle renvoie aussi à leur bien-être et à leur développement personnel en contexte scolaire. Pour ces raisons, il nous a paru essentiel d'interroger cette dimension. De nombreux indicateurs étant utilisés pour l'évaluer (Pollar & Lee, 2003), la définition du bien-être en contexte scolaire ne fait pas consensus. Néanmoins, le seul point d'accord entre chercheurs, est que celui-ci renvoie à l'évaluation cognitive et affective de la satisfaction globale des expériences vécues à l'école (Huebner, Ash, & Laughlin, 2001). Sur ce sujet, 13 collégiens ont répondu qu'ils se sentaient bien dans leur classe et/ou l'établissement :

« **Comment est-ce que tu te sens au sein de ta classe ?** »

« *Je suis bien, je suis accepté.* » (Entretien n°10, Ali, 14 ans, 3<sup>ème</sup>, descendant d'immigrés marocain par sa mère et comorien par son père)

Ces résultats concordent avec ceux de deux enquêtes d'ampleur nationale portant sur la victimation et le climat scolaire : la première a été conduite auprès d'élèves de 12 à 16 ans dans 38 collèges de tous types sociaux par l'Observatoire International de la Violence à l'École (Debarbieux, OIVE, 2003), la seconde au collège par les services de la DEPP (DEPP, 2011)<sup>134</sup>. Ces deux enquêtes montrent que plus de 90% des élèves vivent plutôt heureux dans leur

---

<sup>134</sup> DEPP/Ministère de l'éducation nationale (2011). Résultats de la première enquête nationale de victimation au sein des collèges publics au printemps 2011. Note d'information n° 12-14, octobre. En ligne [http://media.education.gouv.fr/file/2011/49/0/DEPP-NI-2011-14-enquete-nationale-victimation-colleges-publics\\_197490.pdf](http://media.education.gouv.fr/file/2011/49/0/DEPP-NI-2011-14-enquete-nationale-victimation-colleges-publics_197490.pdf)

établissement scolaire et/ou dans la classe. D'après l'enquête PISA 2015, 76% des élèves français s'estiment satisfaits à l'école. La satisfaction que ressentent les élèves de leur vie à l'école aurait pour effet la réussite scolaire (Benbenishty & Astor, 2005 ; Cohen, 2006 ; De Pedro, 2012). Néanmoins, pour certains élèves, l'école peut aussi devenir un véritable lieu de cauchemar ce que confirme l'une de nos enquêtées, Esma (C2) :

« **Comment est-ce que tu te sens au sein de la classe ?** »

« (Pas de réponse.) »

« **Pourquoi tu ne réponds pas ?** »

« Parce que je ne sais pas. »

« **Est-ce que quand tu te lèves tu es contente d'aller à l'école ?** »

« Oui. Longtemps non. »

« **Pourquoi ?** »

« Parce que quand je pars ça me rappelle des mauvais souvenirs d'avant. (...). C'était à l'école primaire pendant 3 années CP, CE1, CE2 j'ai été harcelée comme j'étais trop gentille je me disais que c'était normal et que ça arrivait à tout le monde et j'en parlais à personne et ce n'est que l'année dernière que je l'ai dévoilé parce que j'ai commencé à devenir violente avec mes parents. Du coup, ils s'en doutaient et je me sentais pas bien au fond de moi et j'en ai parlé avec l'assistante sociale du collège. Et c'était surtout au CE2 que j'ai été harcelée et depuis je me sens pas bien et pas libre depuis que j'ai été harcelée. »

« **Et tu as été harcelée par qui ?** »

« Par des camarades de classe. Ils me mettaient dans des coins et ils me frappaient et ils ne m'acceptaient pas comme j'étais parce que j'étais trop gentille. Ils m'insultaient, aussi mes parents. Mes parents avaient divorcé à ce moment-là et j'étais avec ma mère seulement. C'était un moment difficile pour moi et pour ma mère aussi. On vivait seules (...). » (Entretien n°2, Esma, fille de 12 ans, 5<sup>ème</sup>, descendante d'immigrés tunisiens)

Les conséquences du harcèlement sur le plan scolaire peuvent être désastreuses comme le montre Blaya (2010) qui estime entre 20 et 25% le pourcentage d'élèves absentéistes chroniques n'allant plus à l'école par peur de leurs agresseurs. En outre, le fait d'être exposé régulièrement à des comportements violents altère les fonctions cognitives comme la mémoire, la concentration ou encore les capacités d'abstraction (Debarbieux, 2011). Au-delà de la dimension individuelle, ces effets se répercutent aussi au niveau collectif puisque le climat de classe et/ou d'établissement peuvent être affectés (Salmivalli & Voeten, 2004). Pour Adel (C3) son sentiment global de bien-être en classe dépend du lien qui l'unit à ses camarades et peut de fait fluctuer :

« **OK comment est-ce que tu te sens dans ta classe ?** »

« Bien parce que y'a des personnes que j'aime bien qui sont gentils, mais après y'a des personnes pareil qui s'énervent pour rien. Tu leur dis un truc, ils s'énervent pour rien et voilà. »

« **Mais globalement tu te sens bien ?** »

*« Oui je me sens bien en fait quand je respecte quelqu'un il me respecte. Je le respecte pas il me respecte pas et moi c'est pas que je respecte pas les gens que j'aime pas, mais je leur parle pas et les gens que j'aime pas eux cherchent la bagarre, nan la dispute. Et les gens avec qui je reste ils me connaissent, ils connaissent mon caractère donc ils ne vont pas venir insulter parce qu'ils savent que je m'énerve vite. Et où est-ce que j'aime pas ils font exprès, ils se moquent et après ils savent que je m'énerve vite et après ils font les victimes genre. » (Entretien n°3, Adel, garçon de 11 ans, 6<sup>ème</sup>, descendant d'immigrés tunisiens)*

Cette référence aux pairs comme vecteurs de bien-être ou au contraire de malaise apparaît également dans le discours de Mélissa (C1) qui relate une expérience négative vécue avec les élèves de sa classe. Nous soulignons que les éléments exposés se situent dans le passé et que sa situation s'est améliorée puisqu'elle finit par affirmer qu'elle se sentait bien au moment où nous lui avons posé la question. Toutefois, le fait de revenir sur cet événement laisse deviner la violence qu'elle a pu ressentir lors de sa manifestation :

*« Comment tu te sens au sein de ta classe justement ? »  
« Je me sens...je me sens...au début de l'année pas très bien parce qu'il y avait une fille qu'on...qu'on s'aimait pas du tout, elle me, elle était tout le temps derrière mon dos et elle est allée mentir devant la CPE et tout, mais maintenant je me sens mieux, quand la CPE elle l'a punie, je me sens bien, je me sens tranquille, je me sens...on dirait les élèves, on dirait c'est mes sœurs quoi. » (Entretien n°1, Mélissa, fille de 11 ans, 6<sup>ème</sup>, descendante d'immigrés tunisiens)*

Pour d'autres collégiens, leur mal-être réside dans des motifs autres que les pairs à l'image de Younès (C14) qui explique qu'il ne va « pas bien », car il a été placé dans une classe dans laquelle l'ensemble des élèves pratiquent l'allemand comme langue étrangère sauf lui :

*« Comment est-ce que tu te sens dans ta classe ? »  
« Pas bien. »  
« Pourquoi ? »  
« Si je veux dire je suis bien avec mes camarades, mais parfois je sais pas, ils sont contre moi. Je sais pas ce qu'ils ont les élèves parce que moi je fais pas allemand et on m'a mis dans une classe allemand et ils me disent : pourquoi t'es dans cette classe ? » (Entretien n°14, Younès, garçon de 12 ans, 5<sup>ème</sup>, descendant d'immigrés tunisiens)*

Ses propos confus oscillant entre acceptation et rejet de sa part et de celle de ses camarades de classe sont le fruit de son sentiment d'avoir été injustement traité en ayant été orienté dans cette classe dans laquelle il n'a visiblement pas sa place : il se contredit en auto-projetant sa propre exclusion sur l'ensemble du groupe alors même qu'il affirme dès les premiers instants être « bien » avec eux.

D'après ces témoignages, le sentiment de bien-être est loin de faire partie de l'expérience scolaire d'une majorité des collégiens. Afin d'en comprendre les causes, nous avons décidé de poursuivre notre travail d'investigation en les interrogeant sur le respect et l'écoute, deux notions comprises dans le climat relationnel et qui selon nous sont le soubassement même du sentiment de bien-être à l'école et par conséquent de la réussite scolaire. Nous souhaitons préciser que puisque le climat scolaire renvoie à la dimension subjective des élèves, nous avons retenu tous les motifs qu'ils nous avaient fournis dès lors où une situation était vécue comme une absence de respect et/ou d'écoute. A partir de ce critère, nous avons établi que quatre collégiens ne se sont pas sentis respectés par leurs enseignants et/ou leurs pairs et huit collégiens ont eu le sentiment de ne pas être écoutés. Dans la majorité des propos recueillis, les élèves ont été davantage incriminés que les enseignants. Ces extraits d'entretiens viennent soutenir ces observations, à commencer celui d'Adel (C3) qui relève qu'en réponse au désintérêt que manifestent certains élèves dans les cours, les enseignants adoptent la même attitude ce qui le contrarie notamment quand il souhaite prendre la parole :

**« OK est-ce que tu as le sentiment d'être écouté par tes enseignants et par tes camarades quand tu as quelque chose à dire ? »**

*« Ben ya des fois quand tout le monde lève le doigt bah y'a personne qui t'écoute. Tout le monde parle avec qui il veut avec leurs camarades et les profs en ont marre, mais quand il crie, personne ne comprend que le prof veut la parole et après c'est sûr quand tu lèves le doigt pendant 10 minutes le prof n'interroge pas. Après c'est un peu saoulant de lever le doigt pendant 10 minutes après je relâche la main et je ne pose plus de questions. Déjà ça me fait mal aux mains et c'est que c'est un peu saoulant que personne t'écoute quand tu veux parler. » (Entretien n°3, Adel, garçon de 11 ans, 6<sup>ème</sup>, descendant d'immigrés tunisiens)*

Puis, lorsque nous avons évoqué le sujet du respect avec lui, ce collégien nous a signifié qu'il ne le ressentait pas constamment. Avec les informations qu'il a divulguées par la suite, nous avons compris qu'il s'inscrivait dans un rapport de force et de dénégation avec ses camarades :

**« Est-ce que tu as le sentiment qu'on te respecte ? »**

*« Pas tout le temps y'a des fois oui. »*

**« Tu parles du côté des enseignants ou des élèves ? »**

*« Bah des élèves, certains oui certains non parce qu'ils savent que j'ai un fort caractère et c'est pas que je les oblige à me respecter en fait ceux que j'aime bien, je suis gentil avec eux et ceux que j'aime pas bah je suis méchant avec eux donc je leur parle mal. »*

*(...)*

**« Et les enseignants ? »**

*« Bah des fois je les respecte pas, c'est comme si je m'en foutais de leur cours ça m'intéresse pas et eux aussi ils ont plus envie de te respecter parce que genre au début ils t'aiment bien, mais si tu les respectes, ils te respectent et si tu les respectes pas, ils te respectent pas. » (Entretien n°3, Adel, garçon de 11 ans, 6<sup>ème</sup>, descendant d'immigrés tunisiens)*



Chaïma (C6) qui lors de nos échanges nous avait parlé de ses problèmes relationnels avec un groupe de filles de son établissement, a également ressenti un manque de respect et d'écoute uniquement de la part des élèves, qu'ils soient dans sa classe ou non :

« **Oui est-ce que tu as le sentiment d'être écoutée quand tu as quelque chose à dire ?** »  
« *Pas trop. Ma classe c'est une classe qui bavarde et les garçons n'écoutent pas parce qu'ils font le bazar.* »  
« **Mais si par exemple tu lèves la main pour parler, est-ce que tes camarades t'écoutent ?** »  
« *Pas forcément.* »  
« **Et les enseignants, est-ce que si tu as quelque chose à dire ils vont écouter ?** »  
« *Oui.* »  
(...)  
« **Est-ce que tu as le sentiment qu'on te respecte ?** »  
« *Non.* »  
« **Pourquoi ? Est-ce que tu trouves que les enseignants, les CPE, les surveillants vous respectent ?** »  
« *Oui, mais pas les élèves ?* »  
« **Tu parles du groupe de filles ?** »  
« *Un peu de tous.* »  
(...)  
« **Ça veut dire quoi « ils respectent pas » ? Peux-tu me donner des exemples ?** »  
« *Ils insultent la personne. (Entretien n°6, Chaïma, fille de 12 ans, 5<sup>ème</sup>, descendante d'immigrés tunisiens)* »

D'après Joing (2008), l'estimation du caractère agressif, violent perçu comme tel passe par une évaluation des comportements des élèves et rarement de ceux des enseignants. La représentation d'une violence à l'école gomme l'idée d'une possible violence de l'institution et la limite de surcroît à celle de la violence des élèves à l'école (Mabillon-Bonfils, 2007). Autrement dit, dans les représentations, le degré de violence d'un établissement est largement dépendant de celui des usagers, notamment les élèves. Pourtant les témoignages d'élèves recueillis par Merle (2005) indiquent qu'il existerait bien une violence de la part des enseignants principalement sous forme d'humiliation et/ou de rabais (Choquet & Héran, 1996). Ces marques d'« incivilités » font partie de ce que Debarbieux, Garnier, Montoya et Tichit (1999) appellent les micro-violences ou encore de ce que Joing, Lorgnier, Mikulovic et Bui-Xuan (2010) considèrent comme « *les petites violences quotidiennes* » (p.5) et qui sont, comme le souligne Blaya (2006), un ensemble de faits cumulés, pénalisables ou non, de petits délits ou infractions non pris en compte qui, répétés, induisent dans le milieu scolaire une impression de désordre, un sentiment de non-respect. Ces violences sont « banales » dans le système scolaire à tel point qu'il est impossible d'en établir une distinction entre établissements (Debarbieux, 2003) et reposent sur des « *échanges verbaux, des petits manquements au code de conduite*

établi par les équipes éducatives ou des difficultés relationnelles » (Galand, Philippot, Petit, Born & Buidin, 2004, p.480). Esma (C2) rapporte des situations relevant de cette catégorie :

« **Est-ce que tu as le sentiment d'être écoutée quand tu as quelque chose à dire de la part des enseignants ou de tes camarades ?** »  
« Pas trop des deux côtés. »  
(...)  
« **Est-ce que tu as le sentiment qu'on te respecte à l'école de la part de tes enseignants, des surveillants, de tes camarades de classe ?** »  
« Les enseignants oui, mais mes camarades pas tous, ils ne m'acceptent pas comme je suis. »  
« **Qu'est-ce que ça veut dire « comme je suis » ?** »  
« Ça veut dire que je suis trop gentille avec les gens et à un moment donné, ils abusent avec moi. Ils commencent à me critiquer, c'est pour ça que j'ai pas trop envie d'aller à l'école, c'est pour ça. » (Entretien n°2, Esma, fille de 12 ans, 5<sup>ème</sup>, descendante d'immigrés tunisiens)

Ce sont « ces petits évènements répétitifs, et non les faits graves isolés, qui semblent avoir le plus d'impact sur la qualité de vie à l'école » (Galand et al., 2004, p.480) et qui sont susceptibles de détériorer fortement les conditions de vie à l'école des élèves. Pour mesurer l'impact réel de ces « infractions à l'ordre conçu » (Debarbieux 1996, p.42), nous avons demandé aux collégiens s'ils aimait leur école : les réponses révèlent une palette de sentiments très riche. En effet, huit d'entre eux ont répondu par l'affirmative, cinq ont un avis mitigé sur la question et le dernier nous a fourni une réponse négative. Lorsque nous leur avons demandé leurs réactions face à un changement d'établissement : sur les 14 élèves constituant notre échantillon, 12 ont déclaré que s'ils devaient quitter leur collège pour un autre, ils seraient embêtés. La raison la plus invoquée concerne les amis comme nous le confie Ali (E10) :

« **Est-ce que tu aimes bien ton école ?** »  
« Franchement pour un collège comme ça, c'est un peu un collège nul. »  
« **Pourquoi tu penses qu'il est nul ce collège ?** »  
« Parce que...ils sont en manque de matériel ici. Après y'a beaucoup de profs qui veulent partir du collège et les parents d'élèves ne conseillent pas aux élèves de venir ici. Je pense que c'est un peu un collège pourri. Ça s'est calmé au niveau du bordel. »  
« **Tu aimes ton collège ?** »  
« Ouais ouais ça va. »  
« **Ok on imagine que tu dois déménager, est-ce que du coup ça t'embêterait de changer d'école ?** »  
« Bah ouais parce que je perds mes collègues et tout, mais par rapport à l'école en elle-même le collège non ça non ça va. » (Entretien n°10, Ali, 14 ans, 3<sup>ème</sup>, descendant d'immigrés marocain par sa mère et comorien par son père)

Ce sont les « collègues », autrement dit les camarades d'Ali (C10) qui lui permettent de persévérer dans ses études, car comme il l'explique, plusieurs éléments contribuent à la

détérioration du climat d'établissement. Malgré le harcèlement douloureux qu'elle a subi et qui lui a laissé des séquelles, Esma (C2) estime qu'un changement d'établissement lui permettrait probablement de faire table rase du passé, mais que pour autant l'idée de quitter ses amis lui paraît difficile :

« *Est-ce que tu aimes ton école ?* »  
« *Oui ça va.* »  
« *Si tu devais déménager est-ce que ça t'embêterait de quitter ton école ?* »  
« *Moitié oui moitié non.* »  
« *Pourquoi ? Explique-moi.* »  
« *Oui parce que quand je vais changer, j'aurai une autre vie, j'oublierai tout ce qui s'est passé et peut-être que ça changera et non parce que je vais devoir quitter mes amis.* » (Entretien n°2, Esma, fille de 12 ans, 5<sup>ème</sup>, descendante d'immigrés tunisiens)

Ce besoin inné d'établir des relations intimes et satisfaisantes (Baumeister & Leary, 1995 ; Lavigne, Vallerand & Crevier-Braud, 2011), d'aimer et d'être aimés en retour, de prendre soin des autres et d'être pris en charge (Deci & Ryan, 2002), de développer des liens stables et d'ordre affectueux (Baumeister & Leary, 1995) est universel. L'association aux sentiments d'être écoutés, soutenus, respectés, confiants, de pouvoir rencontrer d'autres jeunes et adultes, éléments présentés précédemment, peut contribuer à l'émergence du sentiment d'appartenance à l'école. Certes les déclarations des collégiens indiquent qu'ils ont noué des liens forts avec certains adultes et élèves, mais ne semblent pas pour autant attachés à leur établissement ce qui fait écho à l'enquête PISA 2012, d'après laquelle 47 % des élèves français seulement déclarent se sentir chez eux à l'école, proportion la plus basse de tous les pays y ayant participé.

Malgré l'absence de ce sentiment d'appartenance à l'école, les collégiens ayant contribué par leur participation à cette partie de notre travail de recherche ont des attentes élevées en termes de poursuite d'études et/ou de métiers envisagés. En effet, les 14 collégiens ont tous le désir de poursuivre leur scolarité jusqu'au lycée dont 13 qui ont fait part implicitement ou explicitement de leur volonté de s'orienter vers un lycée général :

« *Est-ce que tu sais si tu vas continuer l'école après la troisième ?* »  
« *Oui je pense faire un lycée général.* » (Entretien n°4, Anissa, fille de 12 ans, 6<sup>ème</sup>, descendante d'immigrés algériens)

Pour certains élèves, cette question qui à première vue paraît dénuée de toute difficulté n'a pas été évidente en termes de projection scolaire et/ou professionnelle notamment, car ils viennent de débiter leur scolarité dans le secondaire. C'est le cas de Adel (C4), un collégien scolarisé en classe de 6<sup>ème</sup> pour qui la question de l'orientation n'est pas encore d'actualité :

« *J'aimerais savoir ce que tu aimerais faire après la classe de troisième ?* »

« *Pilote d'avion, mais j'ai un peu peur parce qu'on peut risquer sa vie (...), mais je sais pas encore.* »

« *Alors du coup tu aimerais aller au lycée ?* »

« *Je ne sais pas encore ce que j'aimerais faire, mais je ne sais pas, on a pas encore expliqué en général ou en pro, j'ai pas trop compris ça donc je sais pas, je sais que je vais continuer. Déjà il faut que je m'informe sur le métier, il faut faire quoi pour arriver jusqu'à ce métier.* » (Entretien n°3, Adel, garçon de 11 ans, 6<sup>ème</sup>, descendant d'immigrés tunisiens)

Seule une élève, Loubna (C8), souhaiterait emprunter la voie professionnelle pour réaliser le métier de ses rêves, coiffeuse, et semble très confiante quant à son avenir :

« *Est-ce que tu sais ce que tu vas faire après la classe de troisième ?* »

« *J'aimerais commencer la coiffure.* »

« *Est-ce que tu t'es renseignée pour savoir ce qu'il fallait faire ?* »

« *Oui. J'ai rencontré la conseillère du collège pour en parler.* »

(Entretien n°8, Loubna, fille de 12 ans, 5<sup>ème</sup>, descendante d'immigrés algériens)

Cette certitude qui s'explique par un objectif scolaire et *in fine* professionnel précis à atteindre a également été observée chez Ali (E10) :

« *Qu'est-ce que tu aimerais faire après la classe de troisième, tu as déjà une idée ?* »

« *Je vais aller (Nom de l'établissement), je vais faire une seconde générale SES pratique et méthodes et pratiques scientifiques. Après je ferai un Master informatique je pense.* »

« *Parce que tu aimerais devenir ingénieur en informatique ?* »

« (Acquiescement de la tête). » (Entretien n°10, Ali, 14 ans, 3<sup>ème</sup>, descendant d'immigrés marocain par sa mère et comorien par son père)

Le fait que Ali (E10) soit en classe de troisième, c'est-à-dire à la fin d'un cycle qui nécessite de prendre une décision fondamentale pour la suite de sa vie en tant qu'élève, a pu justifier la clarté et la solidité de son projet. Malgré des aspirations scolaires et professionnelles élevées, de nombreuses études ont clairement établi que les descendants d'immigrés maghrébins rencontraient plus de difficultés d'insertion professionnelle que les Français d'origine et étaient davantage confrontés au chômage et à la précarité (Aeberhardt, Fougère, Pouget & Rathelot, 2010 ; Brinbaum & Guégnard, 2012 ; Brinbaum et Issehnane, 2015 ; Brinbaum & Primon, 2013 ; Brinbaum & Issehnane, 2015 ; Frickey & Primon, 2006). Ces conclusions trouvent leurs fondements dans leurs origines sociales, leur niveau d'éducation ou encore leur lieu de résidence à forte ségrégation sociale. Mais même après contrôle, ces caractéristiques initiales défavorables persistent suggérant des discriminations à l'embauche qui prennent appui sur des

études utilisant le testing (Duguet, L'Horty & Petit, 2009 ; Petit, Duguet, L'Horty, Parquet & Sari, 2013). Les mesures prises pour protéger et aider les descendants d'immigrés ne doivent pas se limiter au contexte scolaire, mais doivent également être étendues à l'ensemble de leurs environnements pour une meilleure efficacité.

### **Conclusion du Chapitre 4**

Les entretiens menés auprès de 14 descendants d'immigrés nord-africains a permis de relever des disparités en termes d'expérience scolaire : si pour certains, elle est synonyme de bien-être et de réussite, pour d'autres en revanche, elle renvoie à des difficultés scolaires, des mauvaises relations avec les pairs et/ou le personnel enseignant ainsi que des rapports d'altérisation. L'environnement familial est également sujet à controverse puisque selon les collégiens, l'implication parentale dans leur scolarité n'est pas la même. : certains parents s'en tiennent à des formalités purement administratives quand d'autres viennent en aide à leurs enfants pour la réalisation de leurs devoirs, rencontrent les enseignants voire participent aux sorties extrascolaires. Ces constatations nous ont permis de mieux saisir les processus d'ethno-racisation et de discrimination ethno-raciale mais également d'avoir un premier aperçu de la façon dont les descendants d'immigrés nord-africains percevaient leur environnement scolaire.

À partir des facteurs de risque présentés tout au long de cette partie, nous aurions pu nous attendre à observer des trajectoires scolaires marquées par davantage de situations d'échec se manifestant par des taux d'absentéisme et/ou de redoublement plus importants que ceux mis en lumière, des notes inférieures à la moyenne, des relations conflictuelles avec les enseignants et/ou des ambitions scolaires davantage tournées vers des études courtes en milieu professionnel et non en général ce qui n'a pas été le cas. C'est au sujet de cette contradiction même que nous avons choisi d'orienter notre recherche. Si les différents éléments menant à l'échec scolaire des enfants issus de l'immigration nord-africaine ont été identifiés, en revanche ceux qui conduisent vers la réussite scolaire et donc une expérience scolaire positive ont été peu étudiés. Pour cette raison, dans la partie qui suit, nous nous sommes intéressées aux facteurs de protection présents dans leurs différents environnements et qui ont pu jouer un rôle dans la construction de leur expérience scolaire.

***Chapitre 5 : La problématique***

Dans ce 5<sup>ème</sup> chapitre dédié à la problématique, nous avons défini quelques concepts clés, puis nous avons décliné les différentes approches choisies pour aborder la suite de notre travail avant de formuler notre question de recherche ainsi que des questionnements qui nous ont servi de fil conducteur dans notre quête sur les élèves issus de l’immigration maghrébine qui sont souvent perçus comme population à risque de décrochage, d’ethno-racisation et de discrimination ethno-raciale mais qui pour certains s’accrochent dans leurs études.

**1. Des trajectoires scolaires inattendues**

Les études sur la scolarité des descendants d’immigrés nord-africains portent en majorité sur l’identification des élèves - ou sous-groupes d’élèves - à risque. S’il est fondamental de mener de telles recherches, il est tout autant pertinent de se préoccuper de ceux qui *a contrario* bouleversent ces « prévisions » parce que leur expérience scolaire leur a permis d’emprunter un cheminement atypique. En effet, alors que bon nombre d’études leur assignent un destin scolaire chaotique se traduisant par une sortie de l’école prématurée et/ou sans diplôme, certains déjouent ces statistiques en ayant une situation meilleure que celle qu’ils auraient supposément dû avoir compte-tenu des facteurs de risque observés dans leurs environnements. C’est précisément ce pan de la population que nous souhaitons étudier dans le cadre de ce travail. Plutôt que de perpétuer cette lignée de travaux présentant les descendants d’immigrés maghrébins sous un aspect négatif, nous avons préféré souligner leurs réussites ce qui va permettre de comprendre et de compléter modestement les connaissances scientifiques déjà produites sur l’expérience scolaire des élèves ainsi que sur les processus de décrochage scolaire, d’ethno-racisation et de discrimination ethno-raciale.

Bien que les recherches sur le sujet soient relativement récentes (Anton Philippon, 2017 ; Denecheau, 2013 ; Lahire, 1995 ; Terrail, 1990 ; Vallet & Caille, 1996 ; Zeroulou, 1988), les premières conclusions nous permettent d’avoir un aperçu assez clair des raisons conduisant à l’accrochage scolaire chez ces jeunes exposés à une pluralité de facteurs de risque. Ce terme renvoie aux situations dans lesquelles les élèves - malgré la présence de facteurs de risque et sous l’influence de facteurs de protection - vont parvenir à terminer leur scolarité et à décrocher un diplôme. Preuve de son apparition récente dans le champ de l’éducation, il n’existe pas de définition officielle de l’accrochage scolaire. Toutefois, dans un souci de clarté, nous allons

nous appuyer sur l'explication proposée par Denecheau (2013) : « *L'accrochage scolaire peut se rapprocher du terme de diplomation. Si le deuxième correspond aux diplômes décrochés et aux détails qui s'en rapportent (cela prend en compte le nombre et le type de ces diplômes), le premier correspond à l'acquisition par un individu d'au moins un diplôme. L'accrochage scolaire est ainsi une simple inversion du concept du décrochage : son étude ne peut pas se restreindre à la diplomation, l'accrochage est le résultat d'un parcours constitué de multiples processus complexes qui contribuent à cette diplomation.* » (p.99). De même que le décrochage scolaire est un processus qui se construit avec le temps par la présence de facteurs de risque, « *l'accrochage scolaire se construit sur plusieurs années grâce à la combinaison de multiples facteurs de protection* » (Anton Philippon, 2017, p.82). Il doit être compris comme l'atteinte d'un objectif, d'un but qui peut se traduire par l'obtention de résultats scolaires satisfaisants et/ou d'un diplôme sanctionnant la fin d'un cycle, *a minima* secondaire avec l'idée que pour y parvenir l'élève a dû fournir un effort. Les élèves n'étant pas à risque de décrocher ne sont donc pas soumis à cette exigence puisqu'ils ne sont pas confrontés *a priori* aux mêmes facteurs de risque dans leur vie que les descendants d'immigrés maghrébins. L'accrochage scolaire doit être distingué du raccrochage scolaire, ce dernier désignant un retour aux études de l'élève après un temps de déscolarisation plus ou moins important (Marcotte, Cloutier & Fortin, 2010). Parler d'accrochage scolaire nécessite de convoquer trois autres concepts : la motivation, l'engagement et la persévérance scolaires qui lorsqu'ils sont présents dans le parcours de l'élève peuvent expliquer qu'il s'accroche.

Phénomène dynamique et en perpétuelle évolution, la motivation telle que définie par Legendre (1993), correspond à « *un ensemble de désir et de volonté qui pousse une personne à accomplir une tâche ou à viser un objectif correspondant à un besoin* » (p.881). Dans le contexte scolaire, il s'agit d'un « *phénomène qui tire sa source dans des perceptions que l'apprenant a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir l'activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement, et ce, dans le but d'apprendre.* » (Viau, 2009, p.12). L'engagement scolaire découle quant à lui directement du degré de motivation que possède l'élève ou qu'il va développer au fil du temps à l'égard de ses études (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004). Il s'agit d'« *un processus complexe par le moyen duquel les étudiants s'investissent dans la planification de leurs études, la participation aux diverses activités d'apprentissage qui leur sont proposées et l'autoévaluation de leur expérience collégiale* » (Giard, 1994, cité par Bélanger, Grenier, Lemire & Giard, 1996, p.183). L'absence d'engagement peut donc mener les élèves vers le

chemin du désengagement avec le risque de compromettre leur persévérance de même que leur réussite scolaire. Ainsi, l'évaluation précoce de l'engagement des élèves dans leurs études, permettrait de mieux comprendre les trajectoires de risque liées au décrochage scolaire (Alexander, Entwisle & Dauber, 1993 ; Ladd & Dinella, 2009). Apparue dans les années 50 au Québec, la notion de persévérance scolaire réfère au « *maintien plus ou moins grand, au fil des années, des effectifs scolaires admis dans le système d'éducation, engagés dans un cycle ou un programme d'études, à une année donnée ou à un âge donné* » (p.1032), c'est « *aussi le fait, pour un élève ou une élève, de poursuivre ses études en passant à la classe suivante d'un programme d'études* » (p.980). La persévérance scolaire se situe dans le volet préventif du décrochage scolaire. Par conséquent, plus un élève est motivé, plus il a de chances de s'engager, de persévérer dans ses apprentissages et de réussir.

En France, la notion de réussite scolaire semble se substituer de plus en plus dans les discours à celle d'échec scolaire. Pour preuve, de nombreux travaux de recherche abondent plus volontiers en faveur de cette dernière (Careil, 2007 ; Lahire, 1995 ; Terrail, 1990 ; Zeroulou, 1988). Ce changement, qui intervient dans les années 90, s'accompagne d'une volonté « *plus positive, portée vers les progrès, plus offensive et moins défensive* » (Glasman, 2010, p.14). La réussite scolaire peut être mesurée selon le regard que l'élève porte sur son propre parcours : nous nous situons du côté de la subjectivité. Selon leurs vécus et leurs perceptions de leur scolarité, pour certains élèves, il s'agira de leur réussite par rapport à celles des autres membres de leur groupe d'appartenance, pour d'autres, ce sera l'obtention d'un diplôme ou encore la position socio-professionnelle occupée. D'un point de vue objectif, la réussite scolaire consiste en l'« *atteinte des objectifs d'apprentissage conduisant à l'achèvement d'un parcours scolaire donné, mesurable par les résultats scolaires, les compétences acquises et les diplômes obtenus au terme de ce cheminement.* » (Office québécois de la langue française, 2017)<sup>135</sup>. Or, comme le note Demba (2016), les comparaisons réalisées entre les élèves d'un même niveau sur la base de leurs performances dans des tâches qui leur sont attribuées servent d'indicateurs pour mesurer la réussite ou l'échec scolaire dans la plupart des pays dotés d'une organisation scolaire disciplinaire et normative. Les principales manifestations servant à déterminer une situation d'échec ou de réussite scolaire peuvent être diverses : atteinte ou non d'objectifs d'apprentissage, passage en classe supérieure ou maintien dans la même classe (retard scolaire), acquisition de savoirs ou difficultés d'apprentissages, réussite ou échec aux examens ou encore

---

<sup>135</sup> Consultable en ligne [http://www.granddictionnaire.com/ficheOqlf.aspx?Id\\_Fiche=26542789](http://www.granddictionnaire.com/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=26542789)



orientation choisie ou subie (Foucault, 1975 ; Kahn, 2011 ; Vincent, 1980). Être en réussite scolaire signifie donc de se conformer aux normes scolaires en faisant appel à des caractéristiques précises telles que les notes, les résultats aux examens, le passage en classe supérieure ou l'obtention des diplômes (Demba & Laferrière, 2016). De ces contributions scientifiques, nous comprenons que la réussite scolaire est synonyme d'achèvement avec succès d'une tâche scolaire, d'un examen ou d'une classe avec à la clé, l'obtention d'un diplôme qui marque généralement la fin d'un cycle d'étude. Ainsi, pour parvenir à cette étape ultime, l'élève devra suivre un parcours scolaire dans son intégralité ce qui implique un engagement de sa part pour ne pas baisser les bras face à un curriculum et une façon de l'apprendre qui lui sont imposés. Pour Rousseau (2016), ce qui pose un problème au-delà de cette contrainte, est l'instauration d'un apprentissage et d'une évaluation identiques à tous, véritable fabrique d'inégalités. Cependant, la présence en amont d'une motivation combinée à l'engagement scolaire peut permettre aux élèves de persévérer pour dépasser cet obstacle jusqu'à atteindre l'objectif fixé. Dans le cadre de ce travail, nous avons le choix de conserver les deux aspects de la réussite, c'est-à-dire de prendre en considération la parole des enquêtés tout en la mettant en perspective avec les caractères objectifs de la réussite.

## **2. Une recherche inspirée par plusieurs approches**

### **2.1.L'approche compréhensive**

Dans le cadre de cette recherche, nous avons cherché à expliquer les déterminants ayant un impact positif sur l'expérience scolaire chez les descendants d'immigrés nord-africains de cycle 3 considérés comme population à risque de décrochage scolaire, d'ethno-racisation et de discrimination ethno-raciale. En effet, les recherches les concernant abordent leurs vies d'enfants et d'élèves sous l'angle de l'échec scolaire englobant leurs difficultés d'ordre scolaire et/ou relationnel, leurs comportements souvent qualifiés de « violents » de même que leurs problèmes familiaux (Blaya, 2010 ; Brinbaum, 2002 ; Broccolichi, 1998 ; Jimerson *et al.*, 2000 ; Qribi, 2016 ; Vallerand & Sénécal, 1992). Par cette modeste contribution, nous avons souhaité inverser cette tendance qui consiste à privilégier les aspects négatifs d'une population en abordant les facteurs ayant contribué à leur persévérance dans leurs études malgré des contextes de vie peu propices à la réussite scolaire. Pour y parvenir, un intérêt a été plus particulièrement porté aux facteurs de protection émanant de leurs environnements personnels, scolaires et familiaux qui tendaient à agir sur leur vécu scolaire et *in fine* sur le risque de

décrochage, d'ethno-racisation et de discrimination ethno-raciale. Ainsi, nous espérons apporter notre pierre à l'édifice en complétant les études déjà existantes sur les descendants d'immigrés nord-africains et plus largement la population scolarisée qui semble exposée au risque de décrochage scolaire et/ou aux pratiques ethno-raciales et/ou discriminatoires. Notre travail a pris pour objet fondamental ce que Dubet (1994) nomme « l'expérience des acteurs ». Pour lui, chaque individu est porté par plusieurs logiques d'action : « *Dans un registre, nous agissons en fonction de notre intégration et de notre socialisation, nous accomplissons les habitus et les programmes que nous avons intériorisés. Mais nous sommes aussi des acteurs stratégiques qui visent des objectifs. Enfin, nous sommes des sujets qui essaient de se « réaliser » et de se « vivre » comme les maîtres de leur action. Ces trois logiques sont socialement déterminées, elles induisent des conceptions du monde social et nous sommes tenus de les hiérarchiser, de les combiner et de nous produire nous-mêmes en construisant notre expérience et notre identité* » (Dubet, Lebon & de Linarès, 2008, p.8). Notre objectif a été de restituer l'expérience scolaire des descendants d'immigrés maghrébins de cycle 3 en recueillant et en analysant le sens qu'ils donnent à leurs vécus scolaires. Pour se saisir de cette complexité et cette pluralité émanant de chaque situation, nous avons adopté une démarche compréhensive des phénomènes de décrochage scolaire, des pratiques ethno-raciales et de discrimination ethno-raciale dans l'institution scolaire selon les jeunes interrogés. Cette démarche issue de la sociologie compréhensive développée par Weber (1922) a permis la compréhension d'un fait social : « *Nous appelons sociologie [...] une science qui se propose de comprendre par interprétation (deutend verstehen) l'activité sociale et par-là d'expliquer causalement (ursächlich erklären) son déroulement et ses effets.* » (p.28). La définition wébérienne de la sociologie établit une relation entre les notions de compréhension, d'interprétation et d'explication de l'activité sociale que Weber (1922) appelle « *le difficile concept (Begriff) du « comprendre »* » (p.422). Le premier point engage l'objet sociologique dans sa dimension compréhensive : ici, l'objet en question est une activité sociale structurée par un sens subjectif qu'il s'agit de comprendre. Une fois le (ou les) motif(s) accordé(s) par l'individu à son action mis en exergue, le chercheur passe à la phase dite interprétative avec pour but d'objectiver le sens subjectif identifié dans la première phase « *sous certaines conditions de rationalité préalablement posées* » (Gonthier, 2004, p.37). Enfin, la phase explicative, troisième et dernière phase de la démarche wébérienne, vise à établir « *une compréhension causale de la réalité sociale* » (Fleury, 2001, p.30), c'est-à-dire à détecter les causalités entre les phénomènes : « *expliquer une activité sociale, c'est donc ordonner causalement les raisons subjectives qui la motivent avec sa manifestation objective – c'est-à-*

*dire avec le déroulement extérieur et avec les effets de l'activité considérée.* » (Ghontier, 2004, p.37). Weber (1989) met cependant en garde contre une explication seule et unique d'un phénomène. En effet, pour définir le lien entre ces deux phénomènes, il parle « *d'affinité élective* », c'est-à-dire qu'il existe des circonstances favorables pour qu'un phénomène en engendre un autre, mais qu'il ne s'agit pas « *d'une cause suffisante et nécessaire* » (Delas & Milly, 2005, p.165). Ainsi, dans cette recherche, il nous a fallu éviter tel que l'ont préconisé plusieurs chercheurs (Debarbieux, 2011 ; Fortin, 2010 ; Glasman & Oeuvarard, 2004) toute explication monocausale du décrochage scolaire, des pratiques ethno-raciales, de la discrimination ethno-raciale.

### **2.2.L'approche interactionniste**

L'approche compréhensive nous a permis, à partir de nos rencontres avec les écoliers de cycle 3 ayant une ascendance migratoire nord-africaine, de collecter des informations nécessaires à la restitution d'un fait, dans notre cas l'accrochage à leur scolarité malgré des contextes de vie éventuellement peu favorables. Toutefois, nous avons considéré que cette collecte ne nous a donné qu'une vision partielle, raison pour laquelle nous également pris le parti de nous intéresser aux rapports entre les élèves et les différents acteurs – scolaires ou hors-scolaires - avec lesquels ils étaient susceptibles d'interagir au quotidien. A l'instar de Mead (1934), Blumer (1937) ou encore Becker (1963) dont les travaux ont porté sur les relations entre groupes et individus, nous avons pensé que les élèves construisaient et définissaient une situation par le biais de l'attribution de significations aux actions et événements sociaux auxquels ils étaient confrontés, sous l'influence d'autrui, par le biais de la communication dont Goffman (1973) considère qu'elle est faite de tout un ensemble de rites d'interaction. C'est pourquoi notre recherche s'inscrit également dans le courant interactionniste. Les études des interactionnistes sont centrées sur les interactions entre un individu avec les autres et avec son environnement et sur ses motivations et s'appuient notamment sur des recherches menées directement sur le terrain au plus près de la population cible. La perspective interactionniste s'inscrit dans le second courant de l'École de Chicago dont le psychosociologue Mead (1934) a été le précurseur. Ses idées sur la construction sociale de l'identité grâce au jeu dialectique de l'apprentissage de rôles suscités par les attentes des partenaires sociaux ont fortement influencé ses successeurs au sein de cette même école tels que Blumer (1937) qui est à l'origine de l'interaction symbolique, tradition de recherche empirique issue de l'influence de la conception de la recherche de Park (Chapoulie, 2008). Cette approche sociologique vise à mieux comprendre les problématiques étudiées en s'intéressant à

l'univers de significations auquel les acteurs se réfèrent - d'où le qualificatif « symbolique » - et donc aux logiques qui sous-tendent leurs actions. L'accent est mis sur la question de sens et sur la capacité des individus d'agir au sein de leur monde à partir du sens qu'ils confèrent à présent. La pensée interactionniste s'oppose aux courants sociologiques qui donnent la primauté à la société sur l'individu car ici la société est considérée comme le produit des interactions entre les individus. Le sujet construit et définit la situation par le biais de cette attribution de significations aux actions et événements sociaux, construction qui s'élabore sous l'influence d'autrui, dans le jeu des interactions. Tout comme ces sociologues, nous sommes intimement persuadées que le vécu scolaire de chaque enfant est influencé par les interactions nouées avec ses pairs, ses enseignants ainsi que sa famille, mais qu'il possède néanmoins une marge d'action lui permettant de faire ses propres choix. Cependant, les conclusions de nos recherches n'ont pas pu être généralisables à l'ensemble de la population. Pour Cellier, Escribe et Eyrolle (1990), cette phase de généralisation souvent identifiée sous le terme de validité externe est à distinguer de la validité interne. Alors que la seconde permet de mesurer le degré de certitude avec lequel il est possible d'affirmer que « *c'est bien X qui fait varier Y et non telle autre variable* » (Lemaine & Lemaine, 1969, p.19), la validité externe correspond pour sa part à la mesure de la possibilité de généraliser les résultats obtenus à d'autres populations ou contextes. Dans notre cas, la population est porteuse d'une telle hétérogénéité du fait de la singularité de l'histoire que possède chaque élève au niveau personnel, familial et scolaire qu'il aurait été difficile - pour ne pas dire impossible - d'autoriser une telle prise de position.

### **2.3.L'approche humaniste**

Bien que les interactions entre les individus soient essentielles dans l'étude des trajectoires scolaires des descendants d'immigrés maghrébins, nous avons considéré que chaque individu était acteur de sa vie et qu'à ce titre, il était capable de s'élever en fonction de ses choix et de ses actions, point de vue dont s'est saisie la psychologie. Faire appel à cette discipline a paru « naturel » au regard de leur champ d'étude respectif : les relations entre les personnes. Selon Durkheim (1975) « *la psychologie [...] est destinée à se renouveler en partie* » sous l'influence de la recherche sociologique, « *car si les phénomènes sociaux pénètrent l'individu de l'extérieur, il y a tout un domaine de la conscience individuelle qui dépend en partie de causes sociales dont la psychologie ne peut faire abstraction sans devenir inintelligible* » (p. 35). Ainsi, ces deux sciences entretiennent des « *rapports étroits* » (Lahire, 2005, p.152) dans la mesure où la société ne peut se comprendre comme un tout homogène qu'à partir des individus qui la composent. Ce regard positif porté sur cette frange de la population nous a

conduites à ajouter à notre approche interactionniste, une approche humaniste considérée comme « La Troisième Force »<sup>136</sup> en psychologie. L'approche humaniste repose sur le postulat que chaque être humain est unique et a les capacités d'être autonome, de se développer et de réaliser son potentiel. Elle considère que chaque personne a tendance à se développer de façon positive lorsqu'elle est dans des conditions de confiance et de respect. La personne est capable de comprendre ses difficultés, trouver ses solutions et y apporter elle-même les changements appropriés. L'approche humaniste s'appuie sur une perspective phénoménologique de la personne qui est libre de ses choix. C'est l'expérience et les perceptions de la personne elle-même qui vont primer. L'Approche Centrée sur la Personne (ACP), méthode mise au point il y a plus de cinquante ans par Rogers en 1974, est centrée sur la personne et non sur un problème, une maladie ou un symptôme particulier comme cela est généralement le cas dans la psychologie contemporaine. Elle repose sur la conviction que les individus possèdent des ressources intrinsèques considérables pour se comprendre, modifier leur concept de soi, leurs attitudes, leur comportement autodirigé, et qu'ils peuvent avoir accès à ces ressources si un climat approprié d'attitudes facilitatrices leur est offert. Il s'agit donc de relancer ce processus spontané qui a été entravé. Par conséquent, notre recherche s'est inscrite dans une perspective humaniste postulant que les choix individuels peuvent influencer le comportement de tout individu et que les automatismes et les forces inconscientes qui déterminent parfois ses actions peuvent être contrecarrés ou orientés par des choix conscients. Il n'existe donc pas de trajectoire dont le dessein serait fixé à l'avance autrement dit de déterminisme social, théorie qui soutient que toutes les actions humaines sont décidées par leurs états antérieurs sans que la volonté puisse y changer quoi que ce soit. Les humains, dans ce système, n'ont donc pas de libre arbitre et, s'ils le croient le posséder, ils n'en possèdent que l'apparence. C'est sur ce postulat que repose la sociologie de Durkheim (1975) : « *la sociologie ne pouvait naître que si l'idée déterministe, fortement établie dans les sciences physiques et naturelles, était enfin étendue à l'ordre social.* » (p.109). D'après lui, l'action individuelle est subordonnée au social, cette subordination étant inconsciente la plupart du temps. La société, définie comme supérieure, s'affirme comme entité contraignante et déterminante de l'action et de la pensée humaine. Cependant, ce déterminisme quasi univoque du social nous semble contestable dans la mesure où la singularité de l'individu peut s'exprimer. Ainsi, nous nous situons à mi-chemin entre le déterminisme social tel qu'envisagé par Bourdieu et Passeron (1964 ; 1970) c'est-à-dire l'existence d'une influence du milieu social susceptible de conduire à la reproduction sociale

---

<sup>136</sup> Texte original : « *The Third force* ».

et l'individualisme méthodologique de Boudon (1984) pour qui l'action individuelle n'échappe intégralement pas aux contraintes sociales : « *il est vrai que l'action individuelle est soumise à des contraintes sociales ; il est rare de pouvoir agir à sa fantaisie* » (Boudon & Bourricaud, 1984, p.307). Pour découvrir et comprendre les différentes strates qui composent l'accrochage scolaire chez les descendants d'immigrés maghrébins, nous nous sommes intéressées à l'enfant également élève comme figure centrale au sein de sa famille et de l'école en nous préoccupant plus particulièrement de ses choix et motivations qui ont pu expliquer son expérience scolaire positive. Par ailleurs, nous avons porté un intérêt aux enseignants et parents - que Rogers (1974) désigne par le vocable « *facilitateurs* » - dont la tâche est d'aider l'élève à mettre en valeur ses besoins, à choisir son chemin, d'œuvrer à sa progression sur ce chemin, car nous avons estimé qu'ils ont pu avoir une influence à un moment donné dans la construction de l'expérience scolaire des élèves.

### **3. De la question de départ à la question de recherche**

Entamer un travail réflexif ne peut s'amorcer qu'à la condition de déterminer au préalable une question de départ. La formulation de cette dernière a dû être assez pertinente pour pouvoir élaborer une problématique contenant le cadre de la recherche. Dans ce travail, nous sommes parties de la question suivante : « *Quels sont les éléments qui expliquent la diversité des expériences scolaires chez les descendants d'immigrés maghrébins ?* ». Cette question a constitué à nos yeux une approche pertinente et nécessaire venant compléter les études à ce sujet dans le secondaire, mais aussi et surtout dans le primaire.

Après lecture d'études et d'ouvrages, nous avons vu que le décrochage scolaire, autrement dit, les jeunes sortant du système éducatif sans diplôme de même que les processus visant à l'altérité et l'essentialisation d'une personne (ou d'un groupe de personnes) tels que la racisation, l'ethnisation et la discrimination sont des enjeux sociétaux actuels tant en France qu'à l'étranger et peuvent poser à terme des problèmes d'ordre aussi bien éducatif, politique, social qu'économique. Grâce à la littérature féconde sur ces sujets, nous savons désormais que le fait de quitter l'école « sans rien » ne revêt pas de caractère soudain ni monocausal (Glasman & Oeuvarard, 2004), mais est « *un processus lent et progressif, conséquence d'évènements personnels, liés aux apprentissages, à l'affectivité et à la personnalité des jeunes adolescents ; d'évènements scolaires, liés au parcours scolaire de chacun, à l'organisation de l'école, et aux relations avec les enseignants et les autres élèves ; et enfin d'évènements familiaux et socio-culturels, liés au milieu de vie, à la vie de famille et aux valeurs, que ce soit celles de la famille*

ou celles de la société » (Canivet, Cuche & Lombart, 2007, p.2). Cette vision fait écho à une pluralité de recherches ayant mis en évidence l'existence de trois familles de facteurs : personnels, familiaux et scolaires (Battin-Pearson et al., 2000 ; Glasman, 2000 ; Millet & Thin, 2005 ; Wanlin et al., 2011) et leur influence sur la réussite des élèves (Archambault, & Janosz, 2009 ; Blaya & Hayden, 2003 ; Duru-Bellat, 2002 ; Esterle-Hedibel, 2007 ; Fortin et al., 2004 ; Lent, Brown, Schmidt, Brenner, Lyons & Treistman, 2003 ; Millet & Thin, 2005). Bien que les études portant sur ce sujet sont abondantes, les conclusions à l'égard des élèves descendants d'immigrés nord-africains sont majoritairement négatives, c'est la raison pour laquelle nous avons fait le choix de mettre en avant les parcours scolaires couronnés de réussite chez cette population en analysant plus précisément les facteurs de protection du décrochage scolaire, des processus d'ethno-racisation et de la discrimination ethno-raciale qui expliquent que leur expérience scolaire est meilleure que celle qui leur est généralement accordée.

Une étude sociologique constitue un cheminement vers une meilleure connaissance d'un objet de recherche et elle doit être acceptée comme telle, avec tout ce que cela implique d'hésitations, d'errements et d'incertitudes. Dans la première partie de cet écrit, nous avons énoncé notre projet de recherche « *sous la forme d'une question de départ par laquelle le chercheur tente d'exprimer le plus exactement possible ce qu'il cherche à savoir, à élucider, à mieux comprendre.* » (Quivy & Van Campenhoudt, 2006, p. 26), car comme le soulignent notamment Bourdieu et Passeron (1983), « *le réel n'a jamais l'initiative puisqu'il ne peut répondre que si on l'interroge.* » (p.54). De plus, la question de départ participe au choix et à la délimitation du terrain et de l'échantillon d'étude ainsi que des premières lectures et outils méthodologiques. De fait, dans un second temps, nous nous sommes efforcées d'élaborer un discours argumentatif - aussi appelé problématique - concernant un problème ce qui a nécessité d'exploiter et de réunir des matériaux de différents types et origines (littérature grise, comptes-rendus, articles, ouvrages) et de les assembler de manière à bâtir un raisonnement qui en atteste l'intérêt et la pertinence. La problématique nous a permis de circonscrire et de décrire notre objet d'étude ainsi que les objectifs de recherche (Karsenti, Komis, Depover, Collin & Bugmann, 2018). Elle a pour principal objectif de légitimer le projet du chercheur, mais aussi ses compétences : « *La problématique ainsi décrite est le résultat d'une construction, l'aboutissement d'un processus de compréhension du monde par le chercheur.* » (Boyer & Martineau, 2018, p.90). Une fois rédigée, elle a permis d'accéder et de formuler la question de recherche. D'après Marshall et Rossman (1999), notre question de recherche est de type explicatif puisque l'objectif de notre thèse est de comprendre les multiples expériences scolaires chez les descendants d'immigrés

d’Afrique du Nord notamment celles qui vont à l’encontre des prédictions les condamnant à un destin scolaire négatif. Par conséquent, notre question de recherche centrale a dû être cohérente dans sa formulation pour pouvoir s’inscrire dans ce sens : « *En quoi les environnements scolaires, personnels et familiaux peuvent-ils permettre aux écoliers de cycle 3 descendants d’immigrés maghrébins, considérés comme population à risque de décrochage, d’ethno-racisation et de discrimination ethno-raciale, de connaître une expérience scolaire positive ?* » Dans un souci de clarté et d’efficacité de traitement des informations, nous avons décidé de décliner cette question en sous-questions :

- Quelles relations les écoliers de cycle 3 issus de l’immigration maghrébine entretiennent-ils avec leurs familles, leurs enseignants et leurs pairs ?
- Quels éléments présents dans les environnements familiaux, personnels et scolaires de ces élèves peuvent influencer leurs expériences scolaires ?
- Comment perçoivent-ils leur établissement ainsi que la place qu’ils y occupent ?
- Quelles représentations ces élèves ont-ils de leur scolarité passée, présente et future ?
- Quelles expériences de l’ethno-racisation et de la discrimination ethno-raciale ont-ils ?
- Quelles différences et/ou similitudes ont-ils comparativement aux élèves sans ascendance migratoire ?

## **Conclusion du Chapitre 5**

Les (SHS) désignent l’ensemble des disciplines s’intéressant aux hommes et à leurs relations en société. Le CNRS considère qu’elles invitent tous chercheurs à réfléchir sur l’Homme en société : « *Les sciences humaines et sociales prennent en charge les grandes questions qui se posent aux hommes et aux femmes dans les sociétés contemporaines. Certaines d’entre elles existent depuis des générations ; d’autres émergent depuis quelques décennies, voire depuis quelques années... Les SHS cherchent toujours à les aborder avec une distance critique et grâce aux savoirs qu’elles accumulent sur le passé, les cultures ou les territoires. Elles considèrent les humains dans leurs diversités : ils sont aussi bien les produits d’une histoire toujours complexe que les créateurs d’un ensemble varié de langues, de langages et de signes ; les vecteurs de multiples savoirs et de culture ; ou encore les acteurs de mondes politiques ou économiques en constante évolution.* »<sup>137</sup>. Faire de la recherche a impliqué une certaine modestie de notre part au regard de l’existant dans le domaine scientifique, nous contraignant

---

<sup>137</sup> Consultable en ligne <https://www.cnrs.fr/fr/cnrsinfo/les-sciences-humaines-et-sociales-peuvent-apporter-des-eclairages-face-la-crise>



à nous considérer comme simple maillon d'une chaîne infinie antérieure à notre venue. Il s'agit de comprendre son nouvel environnement. Pour cela, notre travail a tenu compte de ce qui a été déjà fait pour pouvoir à notre tour produire des connaissances valables. Il nous a donc fallu adopter progressivement une certaine attitude à l'égard de ce que nous avançons et des moyens utilisés pour y parvenir, car débiter en tant que chercheur, c'est débiter avec un bagage de savoirs cumulés et ancrés depuis plusieurs années et qui peuvent faire interférence avec la recherche. Nous avons donc tenté d'apprendre à réfléchir, observer et analyser par-delà les apparences et les croyances, pour construire les notions et les procédés de recherche nous permettant de nous écarter des représentations toutes faites. Nous avons mené un travail sur notre propre démarche que l'on appelle plus communément « réflexivité » et nous avons dans un même temps pris appui sur une méthodologie rigoureuse. Cependant, même en prenant soin de rester le plus objectif possible, nous avons compris que les données produites ne pourront être généralisées à l'ensemble de la population, la singularité et l'hétérogénéité même du contexte étudié et des parcours biographiques l'en empêchant. En dépit de cette conclusion, nous espérons que l'aboutissement de ce travail servira néanmoins à éclairer des situations particulières et à nourrir les connaissances relatives aux expériences scolaires des élèves, avec ou sans ascendance migratoire. Cette première partie nous a donné les clés en termes de compréhension du décrochage scolaire, de l'ethno-racisation et de la discrimination ethno-raciale. Nous les avons éprouvés auprès de collégiens nés de parents maghrébins dans le but d'une part d'en saisir pleinement le sens et d'autre part, de préparer notre rencontre avec les écoliers de CM1 et CM2, descendants d'immigrés nord-africains. C'est dans la seconde partie de cette thèse que nous avons restitué les principaux résultats issus de l'analyse de ces entretiens.

**Deuxième partie : L'expérience scolaire des  
descendants d'immigrés nord-africains de cycle 3  
: une recherche en deux temps**



***Chapitre 1 : La phase confirmatoire***

Dans la partie précédente, nous avons pu constater qu'il n'existait pas une seule et même expérience scolaire chez les descendants d'immigrés d'Afrique du Nord, leur environnement personnel, scolaire et familial étant spécifique à chacun. Dans la seconde phase de notre travail, notre choix s'est porté sur les élèves scolarisés dans l'enseignement primaire et plus particulièrement ceux de cycle 3 - aussi nommé cycle de consolidation - car nous avons souhaité compléter les travaux déjà existants sur l'expérience scolaire de ces élèves dans l'enseignement secondaire. En ce qui concerne le décrochage scolaire, l'un des composants de l'expérience scolaire de cette population, bon nombre d'auteurs (Bautier, 2003 ; Blaya, 2003 ; Bonnéry, 2003 ; Douat, 2012 ; Lessard, Fortin, Joly, Royer, Marcotte & Potvin, 2007) ont montré qu'il débutait bien avant ce niveau d'étude notamment grâce à la lecture des dossiers scolaires qui ont laissé entrevoir des difficultés d'apprentissages et/ou de comportements, signes avant-coureurs augmentant le risque d'entrer dans ce processus. En outre, nous avons la conviction qu'en dépit de leur jeune âge, certains écoliers peuvent avoir recours à des pratiques d'ethno-racisation et/ou de discrimination ethno-raciale envers les populations minoritaires et minorisés.

Afin de pouvoir vérifier ces postulats, il importe de choisir une méthodologie appropriée pour observer le sujet étudié. La question qui se pose alors est : que cherchons-nous à faire par le biais de ce travail ? Dilthey (1883) distingue la démarche explicative qui renvoie au fait d'exposer les causes d'un phénomène, de la démarche compréhensive, autrement dit, le fait d'exprimer les raisons de ce phénomène. Pour ainsi dire, en SHS, expliquer une réalité consiste à en rechercher les causes tandis que la comprendre nécessite d'interroger les raisons des acteurs. Pour mener à bien ce travail, il est nécessaire de choisir une méthode qui s'inscrit dans une problématique et qui conduit à la mise en œuvre de techniques adaptées aux objectifs de la recherche. Comme démontré par Bourdieu, Chamboredon et Passeron (1968), la neutralité des techniques n'existe pas, chacune a ses propres limites et ses biais, et aucune ne permet d'appréhender la totalité du système social. Les méthodes quantitatives nous semblent plus propices à mettre en évidence des causes et les méthodes qualitatives le sont davantage en ce qui concerne la compréhension des raisons des acteurs. Bréchon (2011) présente l'entretien comme l'outil privilégié d'une posture compréhensive (ou subjectiviste) et le questionnaire, comme un outil au service d'une approche objectivante. Une recherche peut tout à fait combiner

les deux démarches et méthodes de recherche, libre au chercheur de choisir celle qui sera la plus adaptée à ses objectifs de recherche en somme celle qui lui permettra de répondre aux questions posées. Ce chapitre s'est fait l'écho de nos choix méthodologiques en fonction de la démarche de recherche retenue ainsi que des objectifs que nous nous sommes fixées, car bien que réalisé par nos soins, ce travail devait être avant tout le plus clairement expliqué afin de permettre au plus grand nombre de nous comprendre comme l'indique Balibar (2014) : « *De toute façon, la méthode choisie et les résultats qu'elle a produits doivent être décrits "avec suffisamment de précision pour que quelqu'un d'autre puisse les comprendre" (c'est le minimum).* » (p.28). L'engagement du chercheur vis-à-vis de la méthode adoptée est donc très forte et soumise à une rude, mais indispensable pression (Livian, 2015). Suite à cette brève introduction, nous allons présenter plus amplement l'outil que nous avons sélectionné pour ce travail, notre terrain de recherche (localisation et accès), notre échantillon, nos données : de leur collecte à la procédure d'exploitation retenue pour les analyser et pour terminer quelques lignes ont été consacrées aux doutes et difficultés liées à la recherche ainsi qu'au chercheur lui-même.

### **1. L'école élémentaire : un terrain peu prospecté**

La locution « école élémentaire » désigne la prise en charge scolaire des enfants à partir de l'âge de six ans afin qu'ils y acquièrent les apprentissages fondamentaux. Sauf exception, l'école élémentaire est mixte et gratuite (si elle est publique). Les locaux des écoles appartiennent aux communes qui ont la charge de leurs entretiens. Les programmes sont nationaux et obligatoires pour tous les professeurs et tous les élèves.

Choisir comme second lieu l'école élémentaire pour notre recherche était naturel dans la mesure où notre objet de recherche porte sur ses usagers : les écoliers. Nous avons pu accéder à ce terrain grâce à l'intervention de l'IEN de l'une des circonscriptions de la région du Var qui après avoir pris connaissance de notre travail et de ses objectifs, a donné son accord pour que les entretiens puissent y avoir lieu. Quatre écoles ont été retenues, toutes situées dans le bassin varois (annexe 3). Afin de garantir leur anonymat, les noms des établissements n'ont pas été divulgués, mais remplacés par des lettres. Il ressort globalement que ces quatre écoles ne présentent pas de spécificités particulières. Aucune ne relève de l'éducation prioritaire. Nous pouvons toutefois noter que l'école D se démarque des écoles A, B et C par son implantation : en effet, c'est la seule qui ne se trouve pas à proximité d'un quartier et qui est de plus excentrée par rapport au centre-ville. Deux constats en découlent : d'une part, les élèves accueillis sont

moins nombreux, d'autre part la population qui la fréquente ne s'inscrit pas dans le même contexte socio-économique que celles des autres établissements scolaires.

## **2. Les écoliers descendants d'immigrés maghrébins : un échantillon construit sur l'évidence**

Dans le but de saisir les processus et facteurs qui entrent en jeu dans l'expérience scolaire de la population scolarisée issue de l'immigration maghrébine, la prise en compte de leur contexte de vie familiale, personnelle et scolaire nous a paru fondamentale ce qui nous a conduit à opter pour la réalisation d'entretiens avec ce public. Rappelons qu'en France, près de 80 000 jeunes quittent chaque année le système de formation dans lequel ils sont inscrits. Les quelques chercheurs s'étant intéressés aux processus de décrochage scolaire, d'ethno-racisation et de discrimination ethno-raciale auprès des descendants d'immigrés mettent principalement en exergue la dimension négative de ces problématiques en lien avec l'origine ethnique des élèves, c'est-à-dire les difficultés scolaires, les redoublements, les retards et absences, les problèmes de comportements ou encore la violence, en somme des trajectoires scolaires placées sous le signe de l'échec et de surcroît choisies par les élèves. Sans pour autant délaisser ce chemin, nous avons opté pour une démarche qui cherche à traiter des aspects positifs de ces parcours scolaires par la préhension de potentiels facteurs de protection et ainsi comprendre les raisons qui expliquent que l'ensemble de la population considérée « à risque » ne subit pas forcément ce déterminisme social, certains connaissant des trajectoires scolaires semblant emprunter la voie de la réussite. Nous avons défini dans un premier temps notre échantillon qui est une extraction de la population présentant des caractéristiques, définies par l'enquête, similaires à la population de référence. Autrement dit, une fois la population définie, il convient de déterminer sur quels critères devra être constitué l'échantillon censé la représenter, ou du moins sur quels critères allons-nous nous assurer de sa représentativité. Selon Blanchet et Gotman (2007) « Définir la population, c'est sélectionner les catégories de personnes que l'on veut interroger, et à quel titre ; déterminer les acteurs dont on estime qu'ils sont en position de produire des réponses aux questions que l'on se pose. » (p.50-51). Dans le cadre de cette recherche, nous avons estimé que les jeunes nés en France ou arrivés en France avant l'âge de six ans de parents provenant d'un pays étranger en l'occurrence le Maghreb étaient les mieux placés pour partager leurs perceptions de leur vécu scolaire, car ils ont suivi la majorité de leur scolarité dans le système scolaire français et en donc une vision précise. Notre étude nous a permis d'obtenir des éléments clés dans la compréhension de la construction de l'expérience

scolaire des écoliers ayant une ascendance migratoire nord-africaine. En nous focalisant sur le cycle 3, nous englobons les deux dernières années de l'école élémentaire - les classes de CM1 et CM2 - ainsi que la première année du collège : la classe de sixième. Impulsée par le gouvernement français dans le cadre de la réforme des rythmes scolaires et entrée en vigueur depuis la rentrée de septembre 2014, son organisation trouve naturellement sa place dans le cadre du conseil école-collège. Sa mission est essentiellement pédagogique : des actions pédagogiques sont mises en œuvre, à tout niveau, sur l'ensemble des cycles, des contenus ainsi que des acteurs, en coopération avec les instances locales. Son champ d'action ne se limite pas à assurer la liaison entre la classe de CM2 et celle de sixième, désormais associées au sein d'un même cycle 3 et il a en charge tous les élèves de l'école et tous les élèves du collège. Dans ce cycle, la classe de 6<sup>ème</sup> doit permettre aux élèves de s'adapter à l'organisation et au cadre de vie du collège, ainsi que d'assurer la continuité des apprentissages entrepris dans les classes de CM1 et de CM2. Par ce biais, la transition entre le primaire et le secondaire - révélatrice pour bon nombre d'élèves de leurs difficultés déjà présentes dès leur entrée à l'école, mais sous des formes cachées, sourdes ou encore amoindries - est censée s'opérer dans le respect de l'élève.

Cette seconde étape se compose de 54 entretiens directifs réalisés auprès d'écoliers de cycle 3. Parler d'un sujet mêlant origine ethnique et scolarité nécessite de prendre une précaution capitale : mobiliser autant d'écoliers appartenant à la population majoritaire que d'élèves ayant une ascendance migratoire directe. En effet, supposer et/ou mettre en lumière l'existence de pratiques langagières et ou comportementales, d'exclusion ou d'intégration, d'échec ou de réussite dans le contexte scolaire sous le prisme d'une origine ethnique implique d'avoir un groupe contrôle et un groupe expérimental pour pouvoir mener des comparaisons entre ces deux groupes et ainsi pouvoir attester leurs existences. Par conséquent, nous nous sommes entretenues avec 27 écoliers de cycle 3 dont les parents n'ont aucun lien avec la migration et 27 écoliers de cycle 3 dont les parents proviennent de l'un des pays du Maghreb. Notre méthode d'échantillonnage se situe à mi-chemin entre un échantillon de convenance et un échantillon aléatoire simple : nous avons choisi les écoliers des deux groupes pour des raisons pratiques liées au temps, à l'accessibilité ainsi qu'à la disponibilité, mais chaque élève avait la même probabilité que les autres élèves d'être tiré au sort. Les échantillons non probabilistes - dont fait partie l'échantillon de convenance - présentent des limites beaucoup plus importantes que les échantillons probabilistes : ils ne sont pas nécessairement représentatifs de la population visée : « *Les résultats de ce sondage ne sont pas statistiquement extrapolables à la population cible étant donné que la méthode d'échantillonnage utilisée ne permet pas de garantir que*

*l'échantillon représente la population cible avec une marge d'erreur d'échantillonnage connue. Les pourcentages déclarés ne peuvent être généralisés à aucun groupe autre que l'échantillon visé par l'étude et, par conséquent, aucune inférence statistique formelle ne peut être établie entre les résultats de l'échantillon et la population cible plus large qu'il est censé représenter.* » (Ministère de Services publics et Approvisionnement du Canada, 2020, p.54)<sup>138</sup>. Malgré cela les échantillons non probabilistes ont leur utilité : ces enquêtes permettent souvent de découvrir des phénomènes et permettent aussi des analyses corrélationnelles entre deux ou plusieurs variables.

Les formulaires d'autorisation parentale (annexe 12) ont été remis à l'ensemble des écoliers de CM1 et CM2 par l'entremise de leur enseignant puis récupérés après avoir fixé une date d'échéance pour les retourner. Pour sélectionner les 27 participants à interroger dans chaque groupe et puisqu'il n'est pas possible de directement demander aux élèves leur origine, le chef d'établissement nous a orientées en allant vérifier le pays de naissance de la mère et celui du père dans le dossier scolaire des élèves. En l'absence de ces informations, nous nous sommes basées sur la consonance de leur patronyme et/ou prénom. Le choix d'un prénom d'origine étrangère informe – en partie – sur l'ethnicité des parents (Cayouette-Remblière, 2015), mais « *ne permet que d'approcher la réalité sans la saisir entièrement et implique donc une marge d'erreur que Paul Lazarsfeld lui-même définissait comme au fondement de toute mesure empirique d'une variable* » (Felouzis, 2003, p.420). En effet, lors de la constitution de nos deux groupes, nous nous sommes heurtées à cette réalité avec trois des écoliers dont les prénoms ne correspondaient pas aux groupes dans lesquels nous pensions les rattacher (E14<sup>139</sup>, E16, E25). De fait, le choix d'un prénom tient probablement compte de l'histoire migratoire des parents, mais aussi du degré d'intégration dans le pays d'accueil (Arai, Besancenot, Huynh & Skalli, 2009 ; Valetas & Bringé, 2009). La rencontre avec les enquêtés a eu lieu entre novembre 2017 et janvier 2018. Comme indiqué précédemment, l'échantillon est composé de 54 écoliers répartis équitablement selon qu'ils aient (ou non) un lien avec la migration : nous nous retrouvons donc avec 27 natifs et 27 descendants d'immigrés nord-africains. Nous observons également une égalité parfaite entre le nombre de filles et de garçons interrogés. La moyenne d'âge est de 9 ½ ans, avec des âges s'étendant de 8½ ans à 11 ans. Vingt-trois élèves sont en classe de CM1 et 31 élèves sont en classe de CM2.

---

<sup>138</sup> Consultable en ligne <https://www.tpsgc-pwgsc.gc.ca/rop-por/telephone-fra.html#a11.1>

<sup>139</sup> Pour des raisons pratiques, nous avons codifié nos entretiens en utilisant la lettre E pour écolier suivi du numéro d'entretien.



### 3. L'entretien comme outil d'investigation

L'enquête par entretien, dont la conception revient à Roethlisberger et Dickson en 1943, constitue aujourd'hui une « *technique largement pratiquée* » (Blanchet & Gotman, 2007, p.5). Son usage permet d' « *étudier les faits dont la parole est le vecteur principal* » (Blanchet, 2003, p.9). Mais au-delà d'une simple obtention de réponse, il s'agit avant toute chose de trouver la bonne question construite « *à partir de ce qui vient d'être dit par l'informateur* » (Kaufmann, 2016, p.48), car contrairement au questionnaire, l'entretien est un parcours dont les contours se révèlent au fur et à mesure que les échanges se font et se suivent.

#### 3.1. Une situation d'interaction particulière

L'entretien dont il est question dans notre recherche est conçu à la fois comme une technique de recueil de données, mais aussi un moyen d'investigation pour produire des résultats (Dubar, 1990), comme un instrument de fabrication de la théorie (Kaufmann, 2016). Ainsi, comme le souligne Berthier (1998) : « *L'entretien d'enquête n'est pas une situation de bavardage à bâtons rompus entre amis ni une simple discussion de palier avec ses voisins. Ce n'est pas non plus un échange d'arguments pour convaincre ou pour controverser, ni un interrogatoire policier ou une confession.* » (p.69). En outre, il engage l'enquêteur et l'enquêté dans un processus de communication dans la mesure où la situation même déclenche une série d'interactions entre eux. Privilégier la parole de l'autre - ici des élèves - suppose de plébisciter une démarche inductive dont le travail sur les matériaux recueillis va permettre de produire des théorisations du phénomène étudié. Cela implique que le chercheur ait au préalable clairement défini sa démarche, car l'immersion dans un matériel aussi volumineux peut vite le perdre. Si nous avons choisi l'entretien pour le recueil de données, c'était pour que les élèves interrogés se sentent confiants et libres d'apporter les réponses de leur choix. En effet, Blanchet et Gotman (2007) indiquent que « *L'entretien, comme technique d'enquête, est né de la nécessité d'établir un rapport suffisamment égalitaire entre l'enquêteur et l'enquêté pour que ce dernier ne se sente pas, comme dans un interrogatoire, contraint de donner des informations.* » (p.7). D'un point de vue général, le fait de demander à des personnes de parler de leur expérience, de donner leurs points de vue ou d'exprimer leurs convictions ne va pas de soi, encore moins lorsqu'il s'agit d'enfants. Une attention particulière est de mise avec ce public jeune, vulnérable, encore en cours d'apprentissage de la vie, de développement et de construction identitaire. Bien que ce soit l'enquêteur qui définit les règles et pose les questions, il doit, selon Kaufmann (2016), « *savoir rester modeste et discret* » (p.50) de sorte de laisser celui qui est interrogé, maître de

ses choix. L'entretien possède également un rythme qu'il est nécessaire de percevoir, contrôler et respecter. De fait, l'enquêteur comme l'enquêté se doivent d'accepter d'évoluer entre la parole et les silences, la légèreté et le profond ou encore les rires et les larmes sans oublier les interactions qui peuvent se déclencher une fois l'entretien terminé. Travailler avec et à partir d'entretiens s'inscrit dans le choix d'une problématique qui privilégie la mise en évidence de processus et permet de « *comprendre des logiques d'action, des argumentations et des représentations* » (Bréchon, 2011, p.12) et qui s'intéresse à la découverte des mondes de références de groupes sociaux ou de catégories de personnes précisément identifiées (Demazière & Dubar, 1997) : dans notre cas, les descendants d'immigrés maghrébins. Chaque entretien permet d'aller à la découverte d'un univers, d'avoir accès à une histoire, un récit de vie qui renvoie certes à la singularité d'une personne, mais aussi à ceux d'un groupe, vision également partagée par Durkheim (1975, p.333) selon qui « *il n'y a qu'une manière de parvenir au général, c'est d'observer le particulier* ». Outre le fait de mettre en lumière le vécu des élèves issus de l'immigration maghrébine et de créer un échange plus authentique et vivant, l'emploi de l'entretien peut permettre de compléter les pistes de travail suggérées par nos lectures et « *mettre en évidence d'autres aspects du phénomène* » auxquels nous n'aurions pas spontanément pensé (Blanchet & Gotman, 2007, p.39).

En sciences humaines, il est d'usage d'observer trois types d'entretiens qualitatifs, selon leur degré de (non-)directivité : directifs, semi-directifs et non-directifs. Nous avons fait le choix de récolter des réponses orientées à partir d'items et de questions fixés à l'avance et respectant un ordre précis. Notre vocation n'était clairement pas de quantifier le corpus de données ni même de laisser une faible place à la liberté de parole de l'enquêté mais de pouvoir comparer scientifiquement les données, en posant les mêmes questions à tous les interviewés. De plus, nous étions face à de jeunes enquêtés<sup>140</sup> qui vivaient leur première expérience en tant que tels. En outre, le fait de commencer par une simple phrase sous la forme affirmative ou interrogative comme cela est le cas dans un entretien semi-directif ou non-directif était exclu. Il fallait d'un côté les guider pour que leur intervention puisse nous permettre de récolter des éléments de réponse, mais d'un autre côté les laisser en autonomie afin que leur pensée puisse s'exprimer pleinement. Au vu des critères retenus, le recours à l'entretien directif s'est imposé.

---

<sup>140</sup> La moyenne d'âge des enquêtés est de 10 ans.

### 3.2. Le guide d'entretien, un support indispensable en recherche qualitative

Afin d'éviter tout écart et/ou hors-sujet des enquêtés pendant le déroulé de l'entretien, mais aussi pour nous rassurer et faciliter la retranscription, le codage et l'analyse des échanges, l'élaboration d'un guide d'entretien en amont nous est apparue incontournable (annexe 2). « *Un guide d'entretien est un document qui synthétise les questions, les principaux thèmes et la stratégie à suivre pour la conduite d'un entretien en face-à-face* » (Bozonnet & Louvel, 2011, p.38). Pour le construire, nous nous sommes appuyées sur notre question de recherche qui, pour rappel, est la suivante : « *En quoi les environnements scolaires, personnels et familiaux peuvent-ils permettre aux écoliers de cycle 3 descendants d'immigrés maghrébins, considérés comme population à risque de décrochage, d'ethno-racisation et de discrimination ethno-raciale, de connaître une expérience scolaire positive ?* » Les objets de notre recherche portent de fait sur la scolarité, les pratiques ethno-raciales, la discrimination ethno-raciale et les facteurs susceptibles d'intervenir favorablement (mais aussi négativement) dans les expériences scolaires de ces élèves. Sa construction a nécessité que nous prenions en considération deux points fondamentaux : le jeune âge de nos enquêtés ainsi que les sujets « sensibles » que nous voulions aborder. Nous avons dû adapter notre vocabulaire pour nous faire comprendre et éviter toute difficulté éventuelle pouvant faire écho à une expérience personnelle négative et/ou douloureuse. Avant de soumettre le guide aux écoliers, je l'ai testé auprès de mon neveu et de ma nièce, qui au moment de ce travail étaient respectivement âgés de 9 et 10 ans et étaient scolarisés en CM1 et CE2 et étaient nés en France tout comme leur mère et un père né quant à lui en Tunisie. Ils correspondaient en tout point à notre population cible. Dans l'ensemble, cet essai nous a permis de confirmer la pertinence de nos questions. Nous avons cependant été contraints de modifier certaines tournures de phrases, dont le vocabulaire convenait davantage à des échanges entre adultes. Gonthier (2011) précise que le langage utilisé en entretien doit être accessible et doit inviter l'enquêté à s'exprimer dans un langage ordinaire sous peine d'entraver l'instauration d'un climat de confiance. Nous avons aussi supprimé les mots « racisme » et « discrimination », car la compréhension qu'en avait les collégiens interrogés durant la phase exploratoire n'était pas totale et pouvait donc prêter à confusion. Bien qu'il s'agisse de membres de ma famille, mon neveu et ma nièce m'ont signalé que face à un autre adulte, ils n'auraient pas répondu aux questions relatives à leur famille (thématique considérée comme privée), de même que les questions relatives à la violence leur paraissaient trop « gênantes » pour en parler ouvertement. J'ai donc pris note de ces commentaires et ai apporté

quelques modifications à la version d'origine. Les réflexions qui ont émergé durant et à la suite des entretiens exploratoires réalisés auprès des collégiens, auxquelles se sont ajoutées les connaissances venues nourrir mon cadre théorique, nous ont également conduites à modifier le guide d'entretien initial dont les explications ont été détaillées dans le paragraphe suivant. Par ailleurs, dans la cadre de notre enquête, nous avons eu le choix d'utiliser deux registres : le registre référentiel et le registre modal (Blanchet & Gotman, 2007). Quel que soit celui qui est employé, l'enquêteur se doit de le contrôler un minimum puisque le contenu peut en être fortement influencé. Le premier registre sert à mettre en lumière les faits (les comportements individuels, les trajectoires, les décisions prises) alors que le second vise à découvrir les logiques de représentations, les visions du monde, les idéologies et les systèmes de valeurs des enquêtés (il s'agit des motivations, des opinions, des images, des jugements). Dans notre enquête portant sur l'expérience scolaire des élèves avec une ascendance migratoire nord-africaine, nous avons cherché à obtenir de l'information sur les faits précis qui les ont façonnés, mais aussi sur le regard qu'ils portent à leur vécu scolaire et plus largement au système scolaire. Notre sujet relève donc à la fois du registre référentiel, mais également du registre modal. Bozonnet et Louvel (2011) voient un intérêt à distinguer ces deux registres simultanément utilisés : « *Cela oblige l'enquêteur à préciser davantage ses objectifs, y adapter son guide d'entretien, et définir ses stratégies de conduite des entretiens, en somme « gérer » au mieux le discours de l'interviewé : en effet, on ne passe pas sans précaution d'un registre à l'autre, ce qui peut être déstabilisant ; et l'enquêté peut vouloir s'échapper dans un registre ou l'autre pour éviter certaines questions.* » (p.41). Il s'agit donc de protéger l'enquêteur et l'enquêté de tout écart au cours de l'entretien. Bozonnet et Louvel (2011) recommandent, dans le cadre d'un entretien directif, d'aiguiller immédiatement l'enquêté vers les thèmes que souhaite aborder le chercheur. Pour cela, il doit établir une consigne, identique pour tous les enquêtés pour pouvoir effectuer des comparaisons sous la forme d'une phrase affirmative ou interrogative en étant très méticuleux quant au choix des mots qui orienteront le discours de l'enquêté. Plus globalement, cette consigne contribue à la réussite ou à l'échec de l'entretien puisqu'elle permet à l'enquêté de s'engager ou non dans l'entretien, mais aussi de répartir clairement les rôles.

Concernant la structure même de notre guide, nous avons trouvé fondamental de conserver les questions relatives au climat scolaire au vu de la richesse des réponses apportées par les collégiens, mais également pour les mêmes raisons que celles mentionnées en phase exploratoire : les dimensions qui en font partie - le relationnel, les apprentissages, la sécurité, l'environnement physique et le sentiment d'appartenance - couvrent une grande partie de

l'expérience scolaire des élèves (Benbenisty & Astor, 2005 ; Blaya, 2010 ; Cohen *et al*, 2009 ; Debarbieux *et al*, 2012 ; Ortega & Del Rey, 2004). A l'instar du guide d'entretien à destination des collégiens, celui pour les écoliers de cycle 3 est constitué de trois items. Nous avons débuté nos entretiens par un premier item que nous avons nommé « climat scolaire ». A la différence de la version originale, cette partie du guide a été développée puisqu'elle comprend 14 questions supplémentaires. Nous avons inclus la victimation car d'après les travaux de Debarbieux (2011), la violence à l'école concerne 10% des élèves du primaire. Il s'agit donc d'une dimension fondamentale de l'expérience scolaire. Cependant, plusieurs travaux montrent également que le statut de victime et d'auteurs peuvent se confondre ce qui a été confirmé par quelques collégiens qui ont reconnu avoir endossé ce rôle. C'est pourquoi, nous avons également posé des questions en ce sens. Notre objectif a été d'avoir une vision la plus complète possible de l'expérience scolaire des descendants d'immigrés nord-africains de cycle 3 sans les enfermer dans une quelconque case. Il est possible qu'ils soient (ou aient été) victimes de vol, d'injures ou d'agressions physiques, mais il n'est pas exclu qu'eux-mêmes en soient (ou aient été) les auteurs.

Dans le second item « décrochage scolaire », il est également possible d'observer une augmentation du nombre de questions posées : 31 questions en phase confirmatoire contre sept questions en phase exploratoire. Nous avons considéré essentiel de ne pas poser des questions trop floues ou larges, mais détaillées et en plus grand nombre afin d'obtenir des réponses précises de la part des écoliers de cycle 3. Certaines questions ont émané suite aux discussions que nous avons eues avec les collégiens. Ainsi, nous n'avons pas demandé aux élèves comment ils se comportaient en classe comme cela a été fait avec les collégiens, mais nous avons abordé la question du bavardage, de l'écoute, de la participation ainsi que de la mise en activité en classe. De même nous ne nous sommes pas limitées à connaître si les devoirs étaient faits ou non, mais nous avons souhaité connaître en plus, la pièce de la maison dans laquelle ils étaient réalisés, la durée de leur réalisation ou encore l'aide reçue. Interroger l'attitude des enseignants face aux difficultés ainsi qu'aux résultats scolaires, bons comme moins bons nous a paru fondamental dans la prise en compte de l'expérience scolaire des descendants d'immigrés nord-africains de cycle 3.

Le troisième item du guide d'entretien à destination des collégiens concernait uniquement la question de la discrimination ethno-raciale. Or, en échangeant avec eux, nous nous sommes aperçues que le racisme revenait régulièrement. Nous l'avons donc incluse dans le guide établi

pour les écoliers. Nous nous sommes également inspirées de l'enquête de victimation de Debarbieux (2011) pour réaliser cette partie principalement les questions portant sur les propos relatifs à l'apparence physique ou le nom patronymique. Les réponses fournies ont permis de déterminer si l'élève a été victime, auteur et/ou témoins de ces pratiques ethno-raciales. En revanche, nous avons veillé, à l'énoncé de la question, à ne pas prononcer les mots « racisme » et « discrimination » afin d'observer le sens qu'ils attribuaient spontanément à ces pratiques.

En guise conclusion, comme lors de la première phase, nous avons questionné les écoliers sur différents aspects de leur environnement personnel (pays de naissance de l'élève et de ses parents, niveau d'instruction des parents et professions exercées, langue parlée à la maison). Malgré leur jeune âge, nous leur avons demandé de nous indiquer le métier qu'ils rêveraient d'exercer, car d'après Bernard et Michaut (2018), la diversité des expériences scolaires des jeunes impacte significativement leur arrivée sur le marché de l'emploi. Notre recherche portant sur l'enseignement primaire, nous n'avons pas pu analyser cet effet exactement. Néanmoins, l'expérience scolaire ne correspond pas à un instant précis du parcours d'un jeune, scolarisé ou non, mais bien de l'ensemble de son cursus scolaire. Par conséquent, leurs réponses ont été essentielles dans la compréhension de ce cheminement post-scolaire.

#### **4. À la quête des données**

Adopter une méthodologie qualitative conduit à privilégier l'enquête de terrain qui pour se faire nécessite d'avoir recours à un outil d'investigation, dans notre cas, l'entretien directif qui par sa mise en œuvre a permis le recueil de données essentielles pour la confrontation avec nos questionnements émis. Plusieurs étapes doivent cependant être observées avant d'atteindre cet ultime objectif.

##### **4.1. Quand la rencontre avec les acteurs relève du parcours du combattant**

Dans son article intitulé « *Place et usage de l'entretien en profondeur en sociologie* », Pierret (2004) explique que « *la prise de contact avec l'interviewé, qu'elle se fasse par courrier, téléphone ou en face à face, est un moment stratégique dans la mise en confiance de l'interviewé et représente un véritable impératif de méthode.* » (Coenen-Huther, 2001, p.207). Ce premier contact est donc décisif pour le bon déroulement de l'entretien puisque c'est par ce biais que s'établit « la convention » (Dubar, 1990), « le cadre contractuel de la communication » (Blanchet & Gotman, 2007), « le contrat de communication » (Demazière & Dubar, 1997) ou

encore « le pacte » (Lecler-Olive, 1998), prérequis nécessaire pour que puissent être définis le cadre ainsi que les conditions de la situation d'entretien. Ce moment exige de l'interviewer qu'il se mette d'une certaine façon à nu en se présentant et en expliquant le motif et l'objet de sa demande. Ayant fait le choix d'un terrain de recherche différent du premier et ayant de surcroît vécu deux expériences antinomiques, nous allons présenter ce second terrain dans la suite de notre travail.

Contrairement au premier terrain de recherche dont l'accès avait été « *direct* » (Blanchet & Gotman, 2007, p.53), l'ouverture et la prospection du second terrain - l'école primaire - ont été rendues possible grâce à l'entremise d'une tierce personne : l'IEN, afin de « *maximiser les chances d'acceptation* » (Blanchet & Gotman, 2007, p.54) d'intervenir sur les écoles relevant de sa seule circonscription. Suite à cela, les établissements potentiellement concernés par notre recherche ont été sélectionnés puis les Directeurs et Directrices des écoles informés par un Conseiller Pédagogique de Circonscription qui connaissait déjà les lieux. Le but était de les préparer en amont à notre sollicitation, ce que nous avons fait par mail une fois ce premier contact établi. Sur les six Directeurs et Directrices d'école sollicités, quatre nous ont répondu positivement et deux négativement. Nous reviendrons plus en détail sur ce point dans la partie dédiée au bilan de la recherche doctorale. Pour ceux ayant accepté de travailler avec nous, un premier rendez-vous téléphonique a été fixé afin répondre aux éventuelles questions et préparer les entretiens le plus rapidement et efficacement possible. Lorsque cela a été demandé, nous nous sommes rendues au sein même des établissements afin de rencontrer une première fois les enseignants très demandeurs d'informations au sujet de notre recherche. Cette requête - à laquelle nous avons répondu favorablement - a été formulée par deux fois. Les discussions qui en ont émergé ont permis de rassurer les enseignants qui avaient pour crainte que les questions abordées en entretien tournent autour de leurs pratiques et puissent possiblement diaboliser leur profession, déjà mise à mal. En leur transmettant les éléments contenus dans notre guide d'entretien, cette appréhension fut rapidement dissipée. Par ailleurs, nous leur avons remis les formulaires de consentement parental, sans lesquels nous n'aurions pas pu échanger avec les élèves et donc mener notre recherche à terme. Nous avons indiqué qu'ils devaient nous être retournés après les vacances de la Toussaint, ce qui laissait une quinzaine de jours aux parents pour prendre connaissance de notre démarche et ainsi pouvoir poser leurs éventuelles questions. Finalement, nous n'avons eu aucune demande de leur part, ce qui nous laissait penser que les explications fournies étaient suffisantes et claires.

## **4.2. La collecte des données**

Dans un cas comme dans l'autre, la réalisation des entretiens s'est faite à l'aide d'un guide d'entretien (annexe 2), en face à face et de façon individuelle. Une salle a été mise à notre disposition pour que les échanges puissent avoir lieu dans de bonnes conditions. Elle ne devait être à proximité d'une quelconque source de bruit d'une part pour ne pas faire obstacle à la retranscription des propos recueillis et d'autre part pour garantir la confidentialité du contenu de ces échanges. En revanche, la salle choisie n'impliquait pas nécessairement d'être à l'abri des regards surtout que des mineurs étaient engagés dans ce travail : une vigilance est requise lorsqu'un mineur et un majeur se retrouvent seuls quelques et même si l'espace dans lequel ils sont situés est un établissement scolaire. De fait, les salles dans lesquelles se sont déroulés les entretiens possédaient soit plusieurs fenêtres soit des murs entièrement vitrés. Ainsi, nous étions visibles en tout temps.

L'entretien le plus court a duré 17 minutes 01 seconde et 53 minutes 36 secondes pour le plus long avec une moyenne de 30 minutes par entretien. Cinq entretiens ont duré moins de 20 minutes, vingt-cinq ont dépassé 30 minutes et les vingt-quatre autres ont eu des durées comprises entre 20 et 30 minutes. Comme pour les collégiens, les propos de chaque élève ont été enregistrés à l'aide du dictaphone. Cet instrument d'enregistrement des données a été d'emblée présenté aux enquêtés afin de les rassurer sur sa présence même, leur expliquer son usage et posé à même la table pour finalement être très vite oublié ce qui signifie que les élèves étaient concentrés et investis dans notre recherche. Quelques notes ont été prises à l'écrit lorsque cela était possible - pendant les temps récréatifs, méridiens, entre deux entretiens ou en fin de journée - et portaient notamment sur les interactions ayant eu lieu une fois le dictaphone éteint. Les données les plus riches et intéressantes sont parfois divulguées après que l'entretien ait pris fin et que le stress lié au fait d'être questionné sur des moments aussi intimes diminue.

Chaque entretien a débuté par une introduction exposant notre identité et notre statut ainsi que l'objectif de cette rencontre : comprendre les parcours scolaires des élèves en fonction de leur expérience personnelle. Nous n'avons pas exposé plus d'éléments à ce sujet afin de pas orienter les enquêtés vers d'éventuelles réponses - ce qui aurait pu biaiser notre recherche - mais également pour qu'ils ne se sentent pas stigmatisés à l'évocation de termes tels que « décrochage scolaire », « discriminations » ou « immigration ». Nous avons par la suite, rappelé la nécessité de l'obtention de l'autorisation parentale ainsi que le caractère anonyme et confidentiel de cet échange. Puis, nous avons indiqué que l'entretien serait enregistré par le



biais d'un dictaphone et qu'il serait aussi intégralement retranscrit à des fins purement scientifiques avec la possibilité si les enquêtés et/ou leurs parents le souhaitent d'en obtenir une copie. Lorsque nous avons eu la certitude que les élèves avaient reçu et compris l'intégralité des informations transmises, nous avons pu débiter les entretiens d'abord par des questions très larges et ouvertes afin que les personnes interrogées se sentent à l'aise, en confiance et libres de répondre ce qu'elles souhaitent ce qui est l'un des éléments fondamentaux de tout entretien bien mené. Au fil de nos discussions, les questions ont été plus précises et centrées sur des thématiques ciblées dans le but d'apporter de la matière à nos questionnements. Quelques moments de hors-sujet ont émergé ce qui nous a contraint à reformuler la question pour réajuster les propos énoncés par les interviewés voire à poser des questions fermées quand le hors-sujet persistait. Nous avons veillé à appliquer scrupuleusement les règles empiriques de l'entretien qualitatif énoncées par Roethlisberger et Dickson (1939, cités par Bréchon, 2011). Nous avons écouté chaque élève interrogé d'une manière amicale - autrement dit en manifestant notre intérêt à l'égard de ses propos - avec patience, tout en nous efforçant de comprendre ce qu'il voulait dire. Nous l'avons traité comme un égal tel que cela avait été recommandé par de nombreux auteurs (Blanchet & Gotman, 2007 ; Bréchon, 2011) en veillant à ne pas adopter un style autoritaire ou supérieur ni en formulant de jugement ou de conseil. Nous avons évité autant que possible toute discussion superflue, élément à haut potentiel d'influence de la pensée de l'enquêté. Pour finir, nous sommes intervenus uniquement dans des cas précis : reformuler une question, encourager les élèves à répondre, les rassurer, rebondir sur certaines de leurs affirmations, recentrer la discussion ou les orienter vers un sujet peu ou pas abordé. Une fois l'ensemble des questions posées, nous nous sommes assurées que chaque personne interrogée avait pu s'exprimer pleinement avant de réitérer l'importance de sa contribution dans nos recherches. Nous avons pu observer deux strates en ce qui concerne la fin des entretiens. La première concorde au déroulé même du guide : en d'autres termes, chaque entretien a pris fin lorsque l'ensemble des thèmes ont été parcourus et les questions posées. Le second niveau est plus informel et renvoie à ce que l'on appelle le principe de saturation (Glaser & Strauss, 2010 ; Gonthier, 2011 ; Thiétart, 1999) : « *La saturation est le phénomène par lequel, passé un certain nombre d'entretiens (biographiques ou non, d'ailleurs), le chercheur ou l'équipe a l'impression de ne plus rien apprendre de nouveau, du moins en ce qui concerne l'objet sociologique de l'enquête* » (Bertaux, 1980, p.205). Ce sentiment d'avoir fait le tour, de ne plus rien apprendre, de constater une redondance des informations données, nous a contraint à mettre un terme après avoir réalisé 54 entretiens.

### 4.3. Le temps de la retranscription : un bal des émotions

Lorsque les 54 entretiens ont pris fin, est arrivé le moment de les retranscrire, autrement dit de passer d'un texte oral à un texte écrit. Pour Auerbach et Silverstein (2003), il est préférable de mettre à plat par écrit les enregistrements audio ou vidéo pour en faciliter la lecture et en avoir une trace fidèle. La retranscription, bien qu'elle paraisse simple dans les faits, est dans la pratique la conséquence d'un choix pensé et analysé sous tous ses aspects. Rioufreyt (2016) considère que ce qui est primordial dans un tel travail est la restitution des propos de l'interviewé de manière fidèle, compréhensible et respectueuse pour l'interviewé. Dans la mesure où le passage de l'oral à l'écrit peut impliquer des transformations (Rioufreyt, 2016) telles que « ben, euh, alors, bon, je disais, n'est-ce pas, etc. », de fautes de français grossières ou du recours à une langue étrangère, nous avons fait le choix de retranscrire personnellement et littéralement la parole de chaque interviewé et souhaitons le motiver en invoquant Descamps (2005) : « *La meilleure solution est sans conteste celle où l'archiviste-oral transcrit lui-même l'interview qu'il a réalisée : il connaît les différentes phases de l'entretien et peut anticiper sur son déroulement, il est capable de restituer les propos inaudibles, de reconstituer les questions trop elliptiques ou abrégées, d'orthographier correctement les noms propres des personnes ou des institutions ; il connaît la voix de son interlocuteur et de mémoire, peut retranscrire les inflexions, interpréter les émotions ou les différentes tonalités. Il sait "de quoi il est parlé" et transcrit beaucoup plus vite que celui qui ignore ce dont il est question. Les risques d'erreur, de mécompréhension ou d'affabulation sont beaucoup moins importants.* » (p.438). Dans un deuxième temps, s'est posée la question de savoir si nous devions retranscrire tous les entretiens et si cette tâche devait être réalisée partiellement ou intégralement car comme souligné par Beaud et Weber (2003) : « *Pour ce qui concerne les entretiens, ne commencez pas par vous enfermer dans un travail de transcription, long et répétitif, ne cherchez pas à décrypter intégralement tous vos entretiens. Autrement dit ne foncez pas, comme on dit dans la "frappe au kilomètre". C'est le plus souvent une fuite en avant. Si vous avez tendance à le faire, c'est parce que cette tâche, que vous effectuez alors de façon purement mécanique, vous "tranquillise". Pendant ce temps-là, vous pouvez "oublier" votre recherche, négliger votre "problématique", et vous en venez à ne plus vous interroger sur ce que vous "cherchez". Bref la transcription tous azimuts est une manière de gérer votre angoisse face au matériel : vous "faites quelque chose", trouvant là le moyen idéal de vous déculpabiliser.* » (p.239). Si l'acte même de retranscrire tous les entretiens nous a paru être une évidence assez rapidement, car cela nous a permis d'accéder aux données brutes, nous savions aussi que nous lancer dans une retranscription continue, acharnée, mécanique serait usant et contreproductif à terme. C'est

pourquoi, plutôt que de mener de front plusieurs entretiens, nous avons préféré tous les traiter dans leur totalité et ce dans un délai raisonnable en veillant toutefois à ne pas laisser passer trop de temps entre l'entretien et la transcription. Quant au fait de le faire intégralement, nous partageons le point de vue de Rioufreyt (2016) : « *La transcription de l'ensemble des entretiens s'avère très utile en ce qu'elle permet de revenir a posteriori à certains moments ou certains interviews que l'on croyait à part, inclassables ou encore ratés et qui finalement s'avèrent très riches lorsque le chercheur a plus avancé dans l'analyse. Plus encore, elle est nécessaire pour qui veut réaliser une analyse de contenu ou une analyse de discours afin de caractériser de manière systématiquement les propriétés énonciatives du groupe d'acteurs étudié.* » (p.4) tout comme celui de Descamps (2005) pour qui « *Pouvoir disposer de l'intégralité de l'entretien permet une meilleure compréhension du document, une meilleure critique interne du texte par la confrontation des différents extraits se situant à des endroits différents de la bande sur un même thème (car un témoin est souvent conduit à revenir à plusieurs moments sur un même sujet), une meilleure prise en compte du contexte d'énonciation du témoignage. Il est ainsi, par exemple, important de noter si l'extrait vient en début d'entretien (parole réservée ou contrainte, conventionnelle) ou en fin d'entretien (parole libérée grâce à la mise en confiance).* » (p.439). Prendre le risque de passer à côté d'informations capitales qui de prime abord pouvaient paraître futiles nous était inconcevable. Si lors des premières écoutes des enregistrements, nous étions focalisés sur chaque mot et chaque son, nous avons développé au fil du temps, une oreille beaucoup plus attentive, nous permettant un décodage et un traitement plus rapide du texte oral. De plus, la retranscription intégrale autorise le chercheur à effectuer des navettes en fonction des connaissances mises à jour tout au long de son travail. Jusqu'au dernier moment, le travail de rectification est inévitable voire une forme de preuve de maturation et d'aboutissement de sa réflexion et de la mise à distance à l'égard de son écrit. Finalement, s'engager dans une retranscription, c'est accepter de réaliser un travail certes chronophage, mais qui donne accès au wagon des montagnes russes : le chercheur passe ainsi du rire aux larmes, du relâchement à la détermination, de l'ennui à la fascination, du doute à la certitude avec comme richesse acquise la possibilité de revivre éternellement ces moments si intimes et précieux.

#### **4.4.L'analyse des entretiens**

Le protocole d'analyse appliqué à notre verbatim est l'analyse de contenu que Bardin (2007) définit comme « *un ensemble de techniques d'analyse des communications utilisant des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages* ». (p.42).

L'objectif, à terme, est « *d'inférer des connaissances relatives aux conditions de production (ou éventuellement de réception) à l'aide d'indicateurs (quantitatifs ou non).* » (p.43). L'inférence est donc une démarche d'analyse établissant un lien entre des configurations de discours et la réalité sociale (Abrial & Louvel, 2011) et qui pour y parvenir, nécessite de sélectionner le découpage et le codage qui seront appliqués à l'ensemble du corpus. La question de l'analyse et de l'interprétation des données issues des enquêtes qualitatives fait débat (Collesei, 2000) et est sujette à de nombreuses controverses notamment celle qui oppose le courant traditionnel de l'analyse qualitative, partisan de la rigueur et l'étude minutieuse des éléments recueillis afin d'en extraire le contenu et les idées (Pellemans, 1999 ; Vernet & Gianelloni 2001), à l'approche interprétative qui s'attache à dégager les résultats en fonction des réflexions et de la subjectivité du chercheur autant que des données elles-mêmes (Denzin & Lincoln 2005 ; Muchielli & Paille, 2003). Pour notre part, nous nous inscrivons dans le courant traditionnel et avons choisi l'analyse de contenu, fondée par Berelson (1952) qui la définit comme « *une technique de recherche pour la description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste de la communication* ». (p.189). Il s'agit de la méthode généralement utilisée pour traiter les données qualitatives (Krippendorff, 2003) à partir d'une grille d'analyse et d'un codage des informations permettant ainsi de rendre compte de ce qu'ont dit les interviewés de la façon la plus objective et la plus fiable possible et ainsi permettre la mise en relation des hypothèses aux faits (Blanchet & Gotman, 2007). L'inventaire des informations recueillies et leur mise en forme par écrit organise le matériel d'enquête sous un format plus accessible au chercheur pour l'analyse (Andreani & Conchon, 2005).

Malgré l'existence sur le marché actuel de nombreux logiciels d'analyse qualitative (N'Vivo, Lexica, Atlas.ti), nous avons fait le choix d'analyser par nos propres moyens le verbatim de notre enquête. Il nous a semblé utile comme le préconisent Abrila et Louvel (2011), de construire dans un premier temps un tableau permettant « *une lecture synoptique* » (p.70) des principales caractéristiques des écoliers rencontrés (annexes 6 et 8) et de leurs parents (annexes 7 et 9). Travaillant sur la question de l'expérience scolaire des descendants d'immigrés nord-africains, nous avons pris en compte différents éléments en lien direct avec notre objet d'étude : genre, âge, classe, lieu de naissance de l'élève et de ses parents, nombre de frères et sœurs, place dans la fratrie, langue parlée à la maison. Ces éléments donnent une vision globale, mais directement accessible et viennent nourrir l'analyse qui sera faite du verbatim. Suite à cette pré-analyse, nous avons construit une grille d'analyse divisée en catégories d'analyse, elles-mêmes segmentées de critères et d'indicateurs communs et récurrents entre chaque entretien que nous

avons établi après leur réalisation (annexe 11). En ce sens, nous nous inscrivons dans une approche dite « ouverte et inductive » de généralisation et d'abstraction des données dont Andreani et Conchon (2005) exposent le fil conducteur de la mise en œuvre de cette démarche : « *Le codage ouvert repère, à l'aide des questions du guide d'entretien ou des thèmes de l'étude, les sous-ensembles dans le texte en les soulignant. Ce sont les sous-catégories qui correspondent à des idées de base, à des aspects spécifiques de thèmes plus généraux ou à des mots ou des morceaux de phrases. Puis le codeur compare et regroupe les sous-catégories en dimensions plus globales et plus larges que sont les catégories. C'est ce qu'on appelle le codage axial.* » (Strauss & Corbin, 1998, p.5). La création de catégories d'analyse nécessite néanmoins d'observer des règles décrétées par Berelson (1952) : « *La classification catégorielle doit en effet être homogène, c'est-à-dire regroupe les idées des enquêtés en éléments de signification semblables et ne fonctionne que sur une seule dimension. Le second principe est celui d'exhaustivité selon lequel toutes les pensées des interviewés doivent être codées et aucune ne doit échapper ou être écartées de l'analyse. La troisième condition est que les catégories doivent être exclusives mutuellement les unes des autres et qu'un thème ne peut être classé que dans une catégorie et une seule. La règle d'objectivité stipule qu'il ne doit pas y avoir de variation de jugements entre les codeurs et la subjectivité de l'analyste doit être exclue. Enfin, le choix d'une catégorie doit être fait selon le critère de pertinence correspondant, de façon optimum aux interviews et en répondant aux objectifs de l'enquête.* » (p.191).

Pour pouvoir coder les catégories d'analyse, nous avons établi une grille d'analyse thématique comprenant des items subdivisés en parties, elles-mêmes découpées en sous-parties et construites à partir du guide d'entretien (annexe 2). L'unité d'analyse thématique n'a pas nécessité de multiples dissections du texte dans son intégralité comme cela est le cas dans l'unité d'analyse syntaxique mais une extraction des seuls passages qui avaient une signification, c'est-à-dire les idées clés. Une fois le travail de découpage terminé, le traitement de nos données a été mené d'un point de vue sémantique (Andreani & Conchon, 2001). Plus précisément, nous avons procédé à une analyse par ligne et par colonne : autrement dit, nous sommes entrées dans le « *processus d'inférence* » (Abrial & Louvel, 2011, p.76). L'analyse par ligne (ou analyse horizontale) s'intéresse aux discours recueillis sur chaque thématique alors que l'analyse par colonne (ou analyse verticale) porte une attention plus particulière aux discours de chaque personne interviewée. Dans un cas comme dans l'autre, le chercheur cherche à expliquer les points de convergences et /ou de divergences. Dans les faits, nous avons

conduit une analyse empirique se traduisant par l'étude des propos des élèves de cycle 3 avec et sans ascendance migratoire, une analyse lexicale en nous intéressant de plus près aux mots qu'ils avaient employés ainsi qu'une analyse de l'énonciation relative au sens même qu'ils leur avaient donné. Par ailleurs, notre analyse a nécessité bon nombre d'allers et de retours avec les informations recueillies et s'inscrit en complément dans une démarche itérative. Cette organisation nous a permis de nous imprégner du verbatim et d'être à même de l'examiner sous tous ses angles, c'est-à-dire en faisant des comparaisons de sujets - recherche des types d'individus qui se ressemblent - ou en étudiant des rapprochements ou répulsions de thèmes : des « *cooccurrences* » (Berthier, 1998, p.242).

## **5. Les difficultés liées à la recherche doctorale**

Bien que nous ayons conduit nos entretiens à terme, cela ne signifie pas que tout se soit passé sans difficulté. Au contraire, nous nous sommes heurtées à de nombreux obstacles aussi bien avec le centre social que les écoles élémentaires qu'il nous a fallu contourner. Nous souhaitons donc les restituer dans cette sous-partie en faisant la distinction entre les difficultés propres à la recherche et celles attribuables au chercheur.

### **5.1. Les difficultés liées à la recherche**

Le fait de travailler sur des thématiques aussi sensibles que le racisme, l'ethnisation ou la discrimination, des concepts intimement liés, peut déranger, de surcroît lorsqu'ils sont abordés par des chercheurs. Lorsque nous avons soumis notre guide d'entretien à la Directrice adjointe du centre social situé dans les Alpes-Maritimes, les termes « Français » ou « étrangers » ont été mal perçus. La crainte résidait surtout sur la façon dont les parents pouvaient se saisir de ces termes, les interpréter et possiblement demander des comptes à la structure. Malgré les explications que nous lui avons fournies pour la rassurer à ce sujet et notre proposition de rencontrer les parents en amont et de leur communiquer notre numéro de téléphone pour leur transmettre de plus amples informations sur notre recherche, nous avons dû procéder à des corrections de la version d'origine, faute de quoi, nous n'aurions pas pu rencontrer et échanger avec les collégiens. Lorsque nous avons collaboré avec l'Académie dont dépendaient les établissements dans lesquels nous avions initialement souhaité intervenir, des difficultés ont émergé. En échange d'un travail que nous devions mener pour cette circonscription, destiné à alimenter leur réflexion sur le climat scolaire, nous avons obtenu l'accord de conduire nos entretiens pour cette recherche. Cependant, après avoir rempli notre part du travail, nous nous

sommes heurtées dans un premier temps à un silence de leur part, puis finalement un refus avec pour unique explication que la section du guide d'entretien renvoyant à l'origine ethnique de l'élève devait être supprimée, sans possibilité de négocier en soumettant une seconde version comme nous l'avons proposé. Cette nette opposition à intervenir dans une partie des écoles primaires de cette Académie est d'autant plus surprenante puisque nous avons présenté quelques mois auparavant ce sur quoi nous travaillions aux responsables du secteur concerné qui n'avaient alors manifesté aucune objection. Nous estimons que ce contretemps nous a fait perdre 9 mois de travail environ. Concernant les établissements du premier degré qui ont été nos terrains de recherche dans la seconde phase de notre méthodologie, trois écoles élémentaires nous ont également sollicité au sujet des questions renvoyant aux processus de traitements différenciés entre élèves en fonction de leur origine ethnique : le problème a été rapidement réglé dans l'une de ces écoles après une simple rencontre avec les enseignants. En revanche, dans la seconde école, l'une des enseignantes nous a catégoriquement refusé de nous mettre en contact avec ses élèves, car d'après sa Directrice, elle ne voulait pas être « jugée » sur ses pratiques, ce qui n'était aucunement notre intention. Quant à la troisième école, nous avons reçu dans un premier temps, un avis favorable du Directeur qui semblait très engagé et investi à la lecture de notre travail, mais qui, après avoir informé l'équipe enseignante de notre éventuelle venue, s'est rétracté au motif que notre présence dans l'enceinte de l'établissement pour aborder ces questions n'avait pas été bien accueillie. Afin de ne pas envenimer la situation et malgré l'accord explicite de l'IEN d'intervenir sur l'ensemble de sa circonscription, nous avons fait le choix dans ces deux derniers cas de ne pas donner suite. Rentrer dans la « boîte noire » de la classe et des pratiques pédagogiques demeure compliqué (Tardif & Lessard, 1999).

La dimension organisationnelle peut également faire obstacle à bien des égards : si en théorie mettre une salle à notre disposition paraissait simple, en pratique cela le fut beaucoup moins pour nos deux terrains. Étant donné que nos interactions avaient lieu avec des personnes âgés de moins de 18 ans - plus communément nommées enfants ou mineurs - en individuel et non en collectif, c'est-à-dire sans la présence d'une tierce personne, adulte ou enfant, les responsables de chaque structure (centre social et écoles) ont mis du temps avant de trouver un espace adéquat garantissant la sécurité de l'enquêté sans oublier celle de l'enquêteur qui malgré qu'il soit adulte et donc pensé comme individu pouvant se défendre, n'est pas à l'abri de se voir accuser à tort de toutes sorte d'actes et/ou de propos et créer ainsi un amalgame aux répercussions dévastatrices. Dans le cas du centre social, nous avons disposé de deux salles quasiment insonorisées, possédant un mur entièrement vitré et donnant directement vue sur la

grande salle principale dans laquelle avait lieu l'accompagnement à la scolarité. Du fait de leur ancienneté, les écoles ne répondaient pas pour leur part à ces critères. L'option choisie fut de nous installer dans une salle mitoyenne à celle des Directeurs et Directrices des écoles élémentaires. Si la sécurité de tous fut garantie, se pose tout de même *a posteriori* celle de la confidentialité des échanges ayant eu lieu entre les élèves et nous. Sans pour autant remettre en question la bonne foi des responsables de chaque école de nous mettre à disposition une salle adjacente à la leur, nous ne sommes pas en mesure d'affirmer qu'ils n'aient rien entendu de nos échanges. Toutefois, nous nous sommes assurées de l'anonymat de chaque élève en les protégeant des regards des Directeurs et Directrices des écoles élémentaires lors de leur entrée et sortie des salles dans lesquelles se déroulaient les entretiens. Pour terminer, nous voulons aussi inclure dans cette catégorie, la situation géographique qui a rendu l'accès aux établissements pénibles. Le fait de ne pas être véhiculé, nous a contraint à prendre le train qui, outre ses nombreux retards voire suppressions imprévues, ne s'arrêtait pas à proximité des écoles. Pour les rejoindre, nous devions soit marcher à pied, soit prendre un bus qui passait près de la gare, une fois par heure. Au regard de ces éléments combinés au temps qu'il fallait compter pour réaliser un entretien soit entre 45 et 60 minutes en prenant pour point de départ, le moment où nous allions chercher l'élève dans sa classe et pour point d'arrivée, son retour en classe et des moments durant lesquels nous ne pouvions pas les interroger, c'est-à-dire les périodes d'évaluation, de sorties scolaires, les temps récréatifs et méridiens, nous avons décidé de mener les entretiens successivement sur plusieurs journées en instaurant quelques jours de repos afin de ne pas nous lasser de ce travail ce qui aurait pu engendrer une déconcentration et une performance amoindries. Avec ce fonctionnement, nous voulions que les élèves, mais aussi le personnel enseignant et non enseignant, prennent l'habitude de nous voir, se sentent rassurés et ainsi nous fassent confiance plus rapidement, car nous n'avions pas pu le faire ultérieurement, dans un empan temporel acceptable, comme ce fut le cas pour ceux du centre social.

## **5.2. Les difficultés liées au chercheur**

Ce que bon nombre de personnes ont tendance à négliger, c'est que derrière un chercheur se cache un humain. Hormis, les difficultés indépendantes de ma volonté qui ont été précédemment listées, une se devait de figurer dans cet écrit, car elle me concerne personnellement. Travailler avec des enfants descendants d'immigrés quand on partage également cette histoire, ce vécu, cet héritage du passé qui influe sur notre présent et inévitablement sur notre avenir, oblige à s'imposer une discipline de fer. Née en France, issue d'une fratrie de six enfants avec des parents tunisiens, ce sujet fait écho à ma propre vie. Choisir



de travailler sur la scolarité de ces enfants n'a donc pas été le fruit du hasard. A travers les yeux des enquêtés, j'ai pu plonger le temps de cet écrit dans mon passé et vivre à nouveau d'heureux moments sur les bancs de l'école. Heureux, car contrairement à ce que la plupart des études sur le sujet indique, je n'ai pas connu d'expériences négatives sur l'ensemble de ma scolarité contrairement à d'autres camarades. Néanmoins, travailler sur une population, c'est l'accepter dans sa pluralité, son hétérogénéité, sa diversité, sans jugement, sans catégorisation ni exclusion. Il me paraît aujourd'hui encore inconcevable de comprendre des phénomènes tels que le décrochage scolaire, l'ethno-racisation ou la discrimination ethno-raciale sans étudier l'ensemble des parcours des élèves qu'ils soient placés sous un marqueur positif ou négatif. Consciente dès mes premières années à l'école de ces écarts, je n'étais pas en mesure à l'époque d'apporter les réponses qui m'auraient permis de comprendre ce qui se déroulaient, peut-être par crainte d'entendre une vérité avec le risque encouru d'être blessée à son énoncé ou simplement parce que je ne savais pas vers qui me tourner. Cet écrit me sert donc en quelque sorte de thérapie. Pour Quivy et Van Campenhoudt (2011), « *lorsque nous abordons l'étude d'un sujet quelconque, notre esprit n'est pas vierge, il est chargé d'un amoncellement d'images, de croyances, d'aspirations, de schémas d'explication plus ou moins inconscients, de souvenirs d'expériences agréables ou douloureuses, à la fois collectives et personnelles, qui préforment notre approche de ce sujet.* » (p.31). Pour autant, il est nécessaire comme le stipule Durkheim (1895) de s'affranchir des prénotions afin de s'engager pleinement dans une démarche sociologie, « *base de toute méthode sociologique* » (p.31) et de se rappeler que chaque élève a une histoire qui lui est propre et unique et qu'en conséquence, il n'existe pas une expérience scolaire commune à l'ensemble des élèves. Résultats de l'expérience, les prénotions sont formées « *par la pratique et pour elle* » (p.15), de fait, en dehors, elles seraient non seulement fausses, mais également « *dangereuses* », car en travaillant au niveau de ces idées toutes faites, le chercheur s'expose à un risque de développer une « *analyse idéologique* » et non une « *science des réalités* » (p.16), il n'accède pas aux choses, mais à un « *substitut* » de celles-ci. Pour Paugam (2012) qui s'est également saisi de la question de l'affranchissement des prénotions « *Le choix initial est souvent guidé par des sensibilités ou des orientations qui n'ont rien de scientifique et dont il faut s'affranchir progressivement. Or, ce processus n'est pas facile, car il implique au moins autant un travail sur soi qu'un travail sur les notions du sens commun, sur les catégories de la vie courante dont l'usage systématique peut conduire à l'aveuglement. La construction d'un objet d'études passe par la déconstruction, au moins partielle, de ces prénotions ou de ces préjugés qui constituent des obstacles épistémologiques.* » (p.5). Pour toutes ces raisons, il m'a fallu marquer une rupture avec ces représentations

profondément ancrées dans mon esprit, ces « *catégories de pensées du sens commun* » (Quivy & Van Campenhout, 2011, p.31) - celles qui sont généralement admises dans une collectivité donnée - afin de pouvoir mener mes entretiens sans *a priori* ce qui aurait pu générer des biais dans ma recherche et la rendre invalide. J'ai essayé d'être une « bonne enquêtrice » telle que décrit par Berthier (1998) : « *Le sens des relations humaines, le fait d'être accrocheur et persuasif pour convaincre les personnes de lui accorder un peu de temps, la capacité à l'introspection, mais surtout, - et cela s'acquiert - l'attitude professionnelle. Cela suppose réceptivité, largeur d'esprit et attention en même temps que discrétion et neutralité : l'enquêteur ne doit pas risquer de biaiser les résultats en introduisant son propre cadre de référence, ses désirs ou ses préjugés.* » (p.71). Il m'est toutefois arrivé d'avoir une parole réconfortante à la suite d'un entretien durant lequel l'élève interrogé avait pleuré ou de partager quelques moments de ma vie intime avec certains d'entre eux. En raison de ma proximité avec mon objet d'étude, mes tentatives pour m'en décentrer et rester neutre ont été en parties vaines. Or comme l'affirme Gephart (1988), le chercheur reste un sujet social indissociable de ses propres contextes et porteur de valeurs et de finalités à l'origine de ses travaux. De fait, la question de la neutralité ne s'est plus posée en termes de distance entre le chercheur et son terrain, mais en termes éthiques, c'est-à-dire en fonction de « *la nature de l'intention d'influence du chercheur centrée sur le projet de connaissances, mais aussi par l'absence d'enjeux personnels ou servant des intérêts particuliers dans la production de résultats spécifiques* » (Brasseur, 2012, p.105) ce que j'ai veillé à faire dans le cadre de cette recherche. Parce que nous avons été en contact avec des personnes, nous nous sommes assurées qu'un certain nombre de garanties éthiques soient observées.

## 6. Éthique et normes déontologiques appliquées à notre recherche

Toute recherche en SHS implique de travailler avec et sur des personnes. La structuration et la conduite de ce type de recherche engagent plusieurs personnes qui contribuent, par leur position d'« informateurs », à faire progresser la connaissance (Savoie-Zajc, 2000). Il est donc du ressort du chercheur de porter une attention particulière aux différentes dimensions qui composent la phase empirique : les participants, le lieu, l'outil d'investigation choisi, la méthode de collecte des données, leur analyse ainsi que la restitution des résultats. Le Groupe en éthique de la recherche du Canada<sup>141</sup> (2008) indique que l'étude qualitative est soumise aux

---

<sup>141</sup> Groupe en éthique de la recherche, 2008, EPTC 2, chapitre 10 : Recherche qualitative, B. évaluation de l'éthique de la recherche qualitative, consultable en ligne [https://ethics.gc.ca/fra/tcps2-eptc2\\_2018\\_chapter10-chapitre10.html#b](https://ethics.gc.ca/fra/tcps2-eptc2_2018_chapter10-chapitre10.html#b)

lignes directrices générales qui s'appliquent à la recherche avec des êtres humains et peut soulever des questions d'ordre éthique en matière d'accès aux participants, d'établissement de relations avec eux, d'utilisation des données ainsi que de publication des résultats.

### **6.1. Les comités d'éthique**

En France, comme dans de nombreux pays, il existe des comités d'éthique qui ont pour rôle de procéder à une évaluation des protocoles de recherche soumis par les chercheurs. L'avis qu'ils émettent a pour fonction d'indiquer que le projet tel que décrit par le chercheur est considéré comme répondant aux principes d'éthique de recherche observés par le comité sollicité. Cet avis n'affecte en rien la responsabilité du chercheur. Par ailleurs, depuis mai 2016, tous les doctorants doivent se former à l'intégrité scientifique et l'éthique de la recherche. L'article 3 de l'arrêté du 25 mai 2016 fixant le cadre national de la formation et les modalités conduisant à la délivrance du diplôme national de doctorat stipule que « *les écoles doctorales veillent à ce que chaque doctorant reçoive une formation à l'éthique de la recherche et à l'intégrité scientifique* ». En tant que doctorante, j'ai donc suivi cette formation d'une durée de cinq semaines qui m'a donné des éléments de réflexion, d'analyse et de mise en situation de la place et de la fonction de l'éthique dans la démarche scientifique. Nous avons par la suite mis en application ces connaissances théoriques dans le cadre de notre recherche.

### **6.2. Le consentement des représentants légaux**

L'obligation d'obtenir le consentement et de protéger la vie privée et la confidentialité demeure, quelle que soit la nature de la recherche. Ceci est d'autant plus vrai que notre objet d'étude porte sur des écoliers donc des enfants mineurs. Or la politique de déontologie de la France précise que le consentement des représentants légaux est requis lorsque les sujets ne sont pas majeurs. Ainsi, nous avons scrupuleusement veillé à ce que l'un des deux parents au moins donne son consentement afin de garantir une protection tant pour les enquêtés que pour l'enquêteur. Pour être certaines que leur consentement soit le plus libre et éclairé possible, nous avons adressé aux parents un formulaire (annexe 12), dans lequel se trouvait un texte explicatif relatif à notre recherche. Nous avons adapté notre langage dans le but de permettre à l'ensemble des parents de comprendre notre démarche. Mais puisque nous n'avons pas de certitude quant à cette variable, nous avons également indiqué notre numéro téléphone ainsi que notre adresse mail pour pouvoir répondre aux éventuelles questions en cas de prise de contact. Nous avons également notifié que chaque entretien serait enregistré avec un traitement anonyme des

données de leurs enfants pour destruction une fois la recherche menée à son terme. La signature du formulaire a été requise pour que leurs enfants puissent participer à la recherche.

### **6.3. Le consentement des enfants mineurs**

Bien que nous ayons recueilli le consentement d'une partie des parents, nous avons estimé que celui des enfants mineurs était tout aussi important. En ce sens, chacun était libre de décider ou non s'ils souhaitaient participer à notre recherche. Pour nous en assurer, nous nous sommes présentées dans un premier temps, à l'ensemble des élèves des classes de cycle 3, et ce dans le but de les mettre en situation de confiance. Nous avons répondu à leurs questions concernant notre statut de chercheuses, notre travail de recherche doctoral et plus spécifiquement les entretiens que nous allions mener. Nous avons rappelé le caractère anonyme et confidentiel de cette recherche ce qui a été un soulagement pour bon nombre d'écopiers dont la peur était de voir leurs propos restitués à leurs enseignants, leurs parents ou leurs pairs. Cette crainte avait également été constatée chez les collégiens que nous avons interrogés en phase exploratoire. Enfin, nous leur avons indiqué que les entretiens seraient enregistrés à l'aide d'un dictaphone uniquement avec leur accord respectif avant de terminer par quelques explications à propos du devenir des données : de leur traitement à leur destruction. Ce n'est qu'au terme de ces étapes que nous avons eu la garantie que les consentements recueillis étaient libres, éclairés et révocables.

### **6.4. La protection des données**

Les données qui ont été récoltées ont fait l'objet d'un protocole d'encadrement strict. Tout d'abord, nous nous sommes assurées que la salle dans laquelle se sont déroulés les entretiens ont permis à chaque écolier de s'exprimer librement. Autrement dit, nous avons refusé la présence de tout tiers dans cet espace. Mais confrontées à la nécessité de protéger ces enfants mineurs et de nous protéger, nous avons accepté que ce lieu soit proche de celui soit de la classe de l'élève quand cela était possible, soit du Directeur ou de la Directrice d'école. L'accès aux données a été limité uniquement aux chercheuses impliquées dans ce travail. Lors de la retranscription des entretiens, une attention a été portée à l'anonymat des participants : les noms des élèves, des établissements et des lieux ont été changés, ainsi que toute information que nous avons jugée comme pouvant permettre leur reconnaissance. Même avec ces précautions prises, l'entièreté de l'anonymat ne peut être garantie : de fait, le chercheur a la responsabilité de signaler toute situation pouvant compromettre l'anonymat d'un mineur. Concernant les

enregistrements des entretiens ainsi que les documents laissant apparaître les données non anonymisées, nous les avons transférés sur un disque dur, dans un dossier chiffré, conservé dans un lieu sûr. Les versions originales, présentes dans le dictaphone ainsi que notre ordinateur, ont été effacées pour renforcer la sécurité de l'identité des écoliers.

### **6.5. Restitution du travail de recherche aux participants**

Ce travail a pu voir le jour grâce à la participation des écoliers. Il nous a semblé par conséquent évident de leur proposer d'avoir accès à leur entretien, soit en version audio et/ou écrite, ainsi qu'un retour de notre recherche une fois celle-ci terminée en veillant toutefois à présenter de manière accessible nos résultats.

## **Conclusion du Chapitre 1**

Chaque recherche est une expérience singulière, un processus menant vers une découverte qui se déroule dans un environnement spécifique au cours duquel le chercheur est confronté à des contraintes, doit s'adapter avec souplesse à des situations imprévues au départ, est amené à faire des choix qui pèseront sur la suite de son travail. S'engager (ou tout du moins prétendre s'engager) dans une recherche en sciences sociales requiert de la méthode (Quivy & Van Campenhoudt, 2011) afin de pouvoir progresser vers un but. Par méthode, nous entendons le fait de devoir respecter des principes généraux du travail scientifique et de mettre en œuvre de manière cohérente les différentes étapes d'une démarche scientifique. Pour autant, nous n'avons pas la prétention d'affirmer que nous allons produire une connaissance scientifique sachant comme l'indiquent Quivy et Van Campenhoudt (2011) que cela reste « *très difficile, même pour un chercheur professionnel et expérimenté, de produire une connaissance véritablement nouvelle qui fasse progresser sa propre discipline.* » (p.21). Dans notre cas, nous avons fait le choix d'une démarche inductive qui, contrairement à la démarche déductive, a permis l'élaboration de questionnements en cours d'observation, dans un processus de généralisation progressive. Le général est induit par le particulier. Notre démarche scientifique, « *ce fait conquis, construit et constaté* » (Bachelard, 1968, p.15) nous a permis de mieux comprendre la construction, l'émergence et les significations du décrochage scolaire, de l'ethno-racisation et de la discrimination ethno-raciale, à saisir plus finement les logiques de fonctionnement de l'école, à réfléchir aux implications de l'école et de la famille ou encore à comprendre plus distinctement comment les élèves interrogés perçoivent ces phénomènes et à mettre en lumière le sens qu'ils leur attribuent. L'une des particularités des sciences sociales est qu'elles étudient

des phénomènes dont chacun a déjà, le plus souvent, une expérience préalable, sinon directe, au moins indirecte, ce qui a été mon cas. La rédaction de cette partie me conforte dans l'idée que mon vécu a été un avantage dans cette recherche. Même si quelques obstacles nous ont ralenti dans notre travail, parfois même découragés, ils nous ont aussi été d'une grande richesse et très formateurs dans la mesure où nous avons été obligées par moment de nous surpasser en contrôlant nos émotions, en gérant notre temps ou encore en acceptant de travailler dans des conditions contraignantes. La crainte qui a été mienne au début de cette aventure doctorale - à savoir laisser ma subjectivité prendre le dessus sur ma recherche en raison des savoirs que je possédais déjà sur mon sujet de recherche - a fini par s'envoler au fur et à mesure que j'avançais.

***Chapitre 2 : Examen comparatif des contextes de vie familiaux et scolaires des écoliers avec et sans ascendance migratoire***

Dans ce chapitre, nous avons étudié un certain nombre d'éléments relevant des environnements scolaires et familiaux des écoliers ayant une ascendance migratoire maghrébine et ceux n'ayant aucun lien avec la migration qui selon nous peuvent influencer la construction de l'expérience scolaire des élèves. Leur analyse a permis d'observer une scolarité identique entre les deux populations malgré des disparités entre leur contexte familial respectif.

L'examen de l'expérience scolaire des écoliers de chaque groupe s'est fait à partir du traitement et de l'analyse des entretiens que nous avons réalisés au sein des quatre écoles élémentaires situées dans le Var auprès de notre échantillon de 54 écoliers<sup>142</sup>. Du côté scolaire, nous avons retenu les difficultés scolaires, le redoublement, les retards et l'absentéisme que pouvaient rencontrer les écoliers. Pour les éléments provenant du contexte familial, nous avons sélectionné : la taille de la fratrie, la PCS et le niveau d'étude des parents ainsi que la langue parlée à la maison.

### **1. Le contexte familial**

Premier lieu et agent de socialisation de tout enfant, le cercle familial peut avoir des répercussions importantes sur son devenir scolaire et social (Darmon, 2006). En effet, la famille transmet à son enfant le langage et les codes sociaux les plus rudimentaires tels que manger et/ou s'habiller convenablement, mais surtout des valeurs et des normes dont il va s'imprégner puis se servir dès ses premières années de scolarisation (Cloutier, 1996). Selon Durkheim (1902, cité par Lahaye, Pourtois & Desmet, 2007), chaque génération doit se socialiser sur la base des « *modèles culturels transmis par la génération précédente* »<sup>143</sup> (p.11). Ainsi, les antécédents familiaux transmis par le biais de l'éducation et associés aux interactions avec ses pairs et les adultes de son établissement (Piaget, 1975) peuvent considérablement influencer l'expérience scolaire de l'enfant en le conduisant soit à la réussite scolaire, soit au décrochage scolaire, constat d'autant plus avéré concernant les adolescents issus de familles défavorisées (Rumberger, 1983).

---

<sup>142</sup> Partie II, chapitre 1, 4. A la quête des données.

<sup>143</sup> Extrait du cours de Durkheim « L'éducation morale » dispensé en 1902 à la Sorbonne.

### **1.1. La taille de la fratrie**

Dans une partie précédente<sup>144</sup>, nous avons vu que la taille de la fratrie pouvait jouer un rôle capital dans les expériences scolaires et sociales des élèves, en particulier, chez les descendants d'immigrés qui comptent une fréquence plus forte de familles nombreuses<sup>145</sup> que les familles non immigrées (Borrel & Thave, 1989 ; Moguérou et al, 2013). Interroger nos deux groupes sur ce point<sup>146</sup> nous a permis d'observer que parmi les 27 écoliers de cycle 3 ayant une ascendance migratoire nord-africaine, vingt familles ont au minimum trois enfants et peut donc être qualifiée de nombreuse avec de surcroît, la moitié de ces familles de ce groupe qui est composée de quatre enfants et plus, ce qui en fait des familles très nombreuses. Aucune de ces familles n'a moins de deux enfants. Le second groupe, constitué de 27 écoliers sans ascendance migratoire, possède des caractéristiques différentes puisque 14 familles non immigrées ont deux enfants au maximum et que les 13 autres en ont trois voire plus.

La famille nombreuse est un « format familial » d'une grande actualité puisqu'elle est plébiscitée par 8,4 millions de personnes en France aujourd'hui. Les familles nombreuses sont souvent l'objet de débats, mais elles sont plus rarement l'objet d'études. Segalen et Martial (2013) soulignent le caractère évolutif de la notion de « familles nombreuses » en expliquant qu'autrefois, « *si les enfants étaient en nombre, la famille n'en devenait pas pour autant nombreuse, c'est-à-dire qu'elle n'apparaissait pas comme hors norme. Les naissances se succédaient au long de la période féconde de la femme et c'était l'infertilité ou un nombre réduit d'enfants qui apparaissait comme anormal* » (p.155). On note au fil des années, une stabilité du nombre de familles nombreuses,<sup>147</sup> mais une raréfaction des familles très nombreuses<sup>148</sup> en France. Aujourd'hui, avoir une famille nombreuse peut être bénéfique pour l'apprentissage du partage, de la solidarité, de l'entraide et/ou de la responsabilisation, valeurs prônées à l'école, mais la charge de plusieurs enfants peut dans le même temps, avoir des répercussions importantes à plusieurs niveaux : le budget, le logement, la nécessité de devoir

---

<sup>144</sup> Partie I, chapitre 3, 2.3.3. Les facteurs de risque familiaux.

<sup>145</sup> Dans le recensement de l'INSEE, les familles nombreuses sont définies de la manière suivante : elles sont constituées d'un adulte ou d'un couple d'une part, et d'enfants d'autre part. Les enfants doivent obéir à trois contraintes : résider avec leur(s) parent(s), être célibataires, ne pas vivre eux-mêmes en famille, c'est-à-dire n'avoir ni conjoint, ni enfant dans le ménage (CNAF, 2004). Parfois, une limite d'âge est fixée : les enfants doivent alors être âgés de moins de 25 ans.

<sup>146</sup> Dans le cas de familles recomposées, nous avons fait le choix de comptabiliser comme faisant partie de la fratrie, les demi-frères et demi-sœurs uniquement s'ils vivaient dans le même logement que l'écolier.

<sup>147</sup> Au recensement de la population en 1999, 2005 et 2013, on comptait 1,7 million de familles nombreuses.

<sup>148</sup> Les familles très nombreuses sont passées de 12 % de l'ensemble des familles avec enfants au recensement de 1975 à 4,1 % en 2005.



concilier vie professionnelle et vie familiale ou encore le suivi scolaire des enfants. Une partie de la politique familiale est construite pour venir en aide à ces familles en position de vulnérabilité. L'enquête qualitative de l'Union Nationale des Associations Familiales (UNAF)<sup>149</sup> réalisée en 2017 éclaire les réalités de vie des familles nombreuses. Malgré les différentes aides et dispositifs mis à leur disposition par l'État<sup>150</sup>, le niveau de vie des familles nombreuses reste très inférieur à celui des autres familles<sup>151</sup>. Le taux de pauvreté des ménages avec 3 enfants (ou plus) est quant à lui plus élevé que le reste des ménages<sup>152</sup>. Ainsi, la probabilité pour un enfant issu d'une famille nombreuse de grandir au sein d'une famille pauvre est plus élevée que pour celui ayant grandi en tant qu'enfant unique ou avec un frère ou une sœur. D'ailleurs, il semblerait que 45% des enfants pauvres vivent dans une famille nombreuse<sup>153</sup>. Lorsque des décisions politiques sont prises vis-à-vis de la famille, ce sont en premier lieu les familles nombreuses qui en subissent les conséquences.

L'une des enquêtes de l'INSEE (2005)<sup>154</sup> montre que d'un point de vue global, les femmes immigrées sont plus fécondes que les femmes non immigrées et qu'au sein même de ce premier groupe, les fratries les plus importantes sont observées chez les familles maghrébines. En effet, une famille immigrée nord-africaine sur deux a au minimum trois enfants. À l'opposé, une famille non immigrée sur deux a moins de trois enfants. Malgré les idées généralement répandues, l'immigration contribue fortement aux naissances, mais faiblement au taux de fécondité<sup>155</sup> (Héran & Pison, 2007). D'après un rapport produit par l'INED rendu public en 2019<sup>156</sup>, pour que les femmes immigrées viennent « bouleverser » les données nationales, il faudrait qu'elles représentent une fraction importante des mères et que dans le même temps,

---

<sup>149</sup> L'UNAF a engagé une large enquête quantitative dans le cadre du réseau des Observatoires des familles, auxquelles plus de 30 000 familles nombreuses ont volontairement répondu et a réalisé en parallèle une étude qualitative par le biais d'entretiens approfondis auprès de mères, pères et adolescents issus de familles nombreuses au cours de 4 réunions de 3h, à Paris et à Dijon. Lien : [https://www.unaf.fr/IMG/pdf/etude\\_qualitative\\_12-bd.pdf](https://www.unaf.fr/IMG/pdf/etude_qualitative_12-bd.pdf)

<sup>150</sup> Parmi les aides spécifiques aux familles nombreuses, nous pouvons citer les allocations familiales, le complément familial, la réduction d'impôt, l'aide personnalisée au logement, la prime de naissance, l'allocation de rentrée scolaire, les bourses ou encore les aides vacances.

<sup>151</sup> Avant transferts, le taux de pauvreté croît nettement avec le nombre d'enfants : il est de 11 % pour les couples avec un enfant contre 33% pour les couples ayant trois enfants et 64 % pour ceux ayant quatre enfants ou plus.

<sup>152</sup> Ce taux est le même que pour les familles monoparentales avec 1 enfant.

<sup>153</sup> Données issues de l'Enquête Revenus Fiscaux et Sociaux (ERFS) de 2014.

<sup>154</sup> INSEE Références, Fiches thématiques, *Les immigrés en France*, Edition 2005.

<sup>155</sup> Le taux de fécondité est calculé à partir du nombre de naissances et de celui des femmes en âge d'avoir des enfants.

<sup>156</sup> Consultable en ligne

[https://www.ined.fr/fichier/s\\_rubrique/29430/population.et.societes.568.2019.fecondite.immigrees.fr.pdf](https://www.ined.fr/fichier/s_rubrique/29430/population.et.societes.568.2019.fecondite.immigrees.fr.pdf)

leur fécondité soit très supérieure à la moyenne ce qui n'est pas le cas. Pour preuve, les femmes nées en France ont en moyenne 1,8 enfant, contre 2,6 enfants pour les femmes issues de l'immigration. L'écart entre les natives et les immigrées s'élève donc à 0,8 enfant tout en sachant que la moyenne se situe à 1,9 enfant par femme, ce qui n'est pas suffisant pour susciter de l'inquiétude. La présence des mères immigrées relève donc le taux de seulement 0,1, puisqu'il est de 1,8 pour les seules natives. Dans une note produite pour le compte du Département des Statistiques, des Études et de la Documentation (DSED)<sup>157</sup>, Mainguené (2014) parvient au même constat en prenant appui sur l'indicateur conjoncturel de fécondité de 2011 qui pour les immigrées est de 2,6 enfants par femme en âge de procréer contre 1,8 pour les femmes non immigrées. Pour l'ensemble des femmes vivant en France, cet indicateur est de 2,0. Ainsi à âge égal, les femmes immigrées contribueraient à hauteur de + 0,2 enfant par femme à l'indice conjoncturel de fécondité sachant qu'elles sont moins nombreuses que leurs homologues féminines sans ascendance migratoire. D'après Régnier-Loilier (2012), le désir de fécondité des femmes dépend d'un ensemble de facteurs tels que l'histoire conjugale, la situation matrimoniale, l'attachement à la religion, la nationalité ou encore l'âge. Sans minimiser l'importance de ces points, nous avons choisi de questionner lors de nos entretiens, une autre variable qui entre également en compte dans ce projet qu'est la procréation : le niveau d'éducation des parents qui, au même titre que le milieu social d'origine, constitue un fort déterminant de la construction des destinées scolaires et sociales de leurs enfants.

## **1.2. Le niveau d'étude des parents**

D'après Deslandes, Potvin et Leclerc (1999), le niveau de scolarité des parents peut faiblement expliquer les variations dans le déroulement de la scolarité de leurs enfants. Nous avons donc demandé à tous les écoliers si leurs parents avaient fait des études et le cas échéant de nous préciser lesquelles<sup>158</sup>. Nous avons recueilli au total 17 réponses sur les 108 que nous aurions pu potentiellement obtenir<sup>159</sup> réparties de façon équitable entre les deux échantillons. Plusieurs raisons peuvent justifier ce faible score : une méconnaissance du sujet, un manque de dialogue entre les écoliers et leurs parents, une absence de l'un des deux parents dans la vie de l'écolier, une incompréhension de la question ou un malaise à évoquer une instruction peu élevée voire

---

<sup>157</sup> Consultable en ligne [https://www.ined.fr/fichier/s\\_rubrique/203/im\\_71\\_familles\\_def.fr.pdf](https://www.ined.fr/fichier/s_rubrique/203/im_71_familles_def.fr.pdf)

<sup>158</sup> Nous avons également accepté les réponses précisant un diplôme ce qui nous a permis d'estimer le niveau d'étude du parent concerné.

<sup>159</sup> Ce nombre a été obtenu en additionnant le nombre de réponses communiquées par chaque élève pour son père et sa mère.

inexistante. Par ailleurs, nous n'avons pas conservé les réponses qui ne nous semblaient pas certaines au moment de leurs énoncés par les écoliers. En revanche, nous avons accepté celles qui comportaient soit le niveau scolaire (primaire, collège, lycée, université), soit la classe lorsque l'élève avait l'information. Avec ces réponses, nous n'avons pu émettre que des tendances entre les deux groupes d'élèves.

Les résultats provenant de l'analyse du discours des écoliers indiquent que leurs parents ont tous reçus une instruction scolaire et auraient de surcroît un niveau d'éducation élevé puisque douze parents seraient allés *a minima* jusqu'au lycée. Seul un quart des parents aurait arrêté les études au collège. En outre, sept parents auraient fréquenté l'enseignement supérieur dont quatre parents immigrés nord-africains alors que nous n'avons aucun parent parmi les collégiens interrogés en phase exploratoire qui avaient atteint un tel niveau. Cette situation est exceptionnelle au regard du contexte éducatif des pays maghrébins dans lesquels les parents immigrés ont reçu une instruction. Afin de pouvoir éclairer ces trajectoires de vie, nous avons consacré quelques lignes à l'histoire des systèmes éducatifs nord-africains.

Au cours du 19<sup>ème</sup> siècle jusqu'au milieu du XX<sup>ème</sup> siècle, la France s'est emparée et a contrôlé la Tunisie, le Maroc et l'Algérie. Cette conquête coloniale a conduit à la nécessité d'instruire la population maghrébine dès la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle (Chabchoub, 2000 ; Savarèse, 2002). Cependant, malgré un discours engageant, les chiffres de la scolarisation à la fin de l'époque coloniale ont été faibles (Lezé, 2001) et ce pour les trois pays du Maghreb<sup>160</sup> (Kateb, 2005 ; Sraïeb, 1997 ; Zougari, 2006). Ce n'est qu'après avoir obtenu leur indépendance que les pays du Maghreb ont débuté la construction de leurs systèmes éducatifs, à partir du lègue de la colonisation (Akkari, 2009). Avant la période coloniale, l'enseignement était majoritairement dispensé par les écoles coraniques qui ne transmettaient que des savoirs rudimentaires liés à la religion musulmane et qui préparaient très peu à une vie professionnelle. Selon l'UNICEF (2005), l'Afrique du Nord a réalisé au cours des 25 dernières années des progrès remarquables dans le domaine de l'enseignement primaire<sup>161</sup>. La Tunisie, pays le plus en retard au niveau de la scolarisation à son indépendance, est celui ayant investi le plus dans l'éducation au lendemain

---

<sup>160</sup> Dans les années 1950, les taux de scolarisation étaient respectivement de 13 % au Maroc, de 11 % en Tunisie et de 16 % en Algérie.

<sup>161</sup> Le taux net d'inscription/de fréquentation scolaire a le plus progressé au monde dans cette partie du monde, avec un accroissement moyen annuel de 1,4 %.

de la proclamation de son indépendance<sup>162</sup> (Sfeir, 2006). En outre, la Tunisie a un bon taux de scolarisation à tous les niveaux du système éducatif<sup>163</sup>. Tous les enfants sont inscrits en première année de l'école primaire et la parité des sexes a été obtenue dans l'enseignement primaire et secondaire. En Algérie, en dépit d'une déstabilisation du système éducatif pendant une dizaine d'années en raison du départ de nombreux enseignants vers la France associée à une politique d'arabisation, les efforts consentis en termes de scolarisation ont été bénéfiques puisque la quasi-totalité des écoliers sont scolarisés<sup>164</sup> (Kateb, 2005 ; OCDE, 2006). Au Maroc, l'enseignement scolaire a connu une progression importante en termes d'effectifs d'élèves<sup>165</sup> (Lamrini, 2006). Ces situations montrent que les trois pays du Maghreb ont rattrapé le retard causé par la colonisation. Malgré les progrès incontestablement réalisés ayant entraîné une massification de l'école, les états du Maghreb ne sont pas totalement parvenus à vaincre l'analphabétisme d'une partie de la population. Le Maroc a un taux d'analphabétisme plus élevé que la Tunisie et l'Algérie en particulier les femmes qui paient le plus lourd tribut<sup>166</sup>. Au sein même de ces pays, subsistent des inégalités en matière d'accès à l'éducation : en effet, le taux d'analphabétisme est plus important dans les zones rurales et montagneuses qu'en zones urbaines et côtières (Vidal, 2006). L'absence d'eau courante dans les écoles rurales, la chaleur (région du Sahara), la pauvreté des familles ou encore la distance parfois importante entre le domicile des enfants et l'école peut entraîner des difficultés au niveau des acquisitions scolaires des élèves (Lamrini, 2006), voire des abandons, situations fréquentes chez les enfants dont l'âge est compris entre 10 et 14 ans<sup>167</sup>. Cette tranche de la population juvénile correspond de surcroît à la nécessité pour les familles défavorisées d'avoir recours au travail des enfants (Conseil national économique et social, 2000). Cependant, la structuration des systèmes éducatifs du nord de l'Afrique a permis à une majorité d'enfants d'atteindre un niveau d'études secondaire (Gana, & Ben Abdallah, 1996 ; Gastineau, 2002). En croisant les données figurant dans le graphique et les éléments théoriques que nous avons exposés, nous postulons que les parents

---

<sup>162</sup> La part de l'enseignement dans le Produit Intérieur Brut (PIB) était de 6 % en 1990 et de 6,4 % pour la période 2000-2002, ce qui correspond à des dépenses globales de 13,5 % en 1990, et de 18,2 % pour la période 2000-2002.

<sup>163</sup> Pour l'année scolaire 2002-2003, le taux de scolarisation a atteint plus de 99 % pour les enfants de six ans et 91,3% pour les enfants dont l'âge varie entre 6 et 12 ans.

<sup>164</sup> Le taux de scolarisation des enfants de 6 à 12 ans est passé de 47,20 % en 1966 à 83,05 % en 1998, pour atteindre 90% en 2006.

<sup>165</sup> L'effectif global des élèves a été multiplié par près de 16 passant de 365 712 en 1955-1956 à plus de 5,8 millions en 2003-2004 alors que la population du pays a seulement triplé.

<sup>166</sup> Selon la Banque Mondiale, le taux d'analphabétisme chez les femmes atteint 21% en Tunisie, 30,6% au Maroc et 32,5% en Algérie.

<sup>167</sup> En Algérie sur 100 élèves qui entrent à l'école primaire, neuf réussiront au baccalauréat et cinq obtiendront un diplôme d'enseignement supérieur.

de notre échantillon ont probablement un niveau d'étude plus élevé qu'attendu soit parce qu'ils ont grandi dans une ville du Maghreb située en zone côtière ou urbaine et ont donc eu accès plus facilement à l'école, soit ils font partie de cette infime partie de la population ayant résidé dans des zones où les établissements scolaires étaient peu présents, mais en ont tout de même fréquenté un et ce en dépit des conditions peu favorables pour s'y rendre. Le contexte éducatif postcolonial du Maghreb ayant subi des modifications, il est possible que les progrès réalisés aient bénéficié aux parents immigrés dans les années 1980, période où le taux de scolarisation était déjà en hausse. Étant donné le peu de réponses obtenues, ces hypothèses ne peuvent être appliquées à l'ensemble des parents immigrés de notre échantillon, car les réponses que nous aurions pu recueillir aurait peut-être abouti à un constat différent voire totalement opposé.

Nombreux sont les auteurs à avoir orienté leurs recherches vers les facteurs endogènes à la famille avec pour objectif d'analyser l'éventuelle influence du niveau d'instruction des parents sur la scolarité de leur enfant (Deslandes & Lafortune, 2001, Deslandes & Cloutier, 2005 ; Potvin, Deslandes, Beaulieu, Marcotte, Fortin, Royer & Leclerc, 1999). Dans une exploitation de la *National Education Longitudinal Study*, un panel américain ayant observé à partir de 1988, un échantillon de 26 000 élèves scolarisés dans le secondaire, Muller et Kerbow (1993) présentent une analyse de la proportion de parents qui envisagent que leur enfant obtienne un diplôme universitaire en tenant compte de leur niveau d'études et de la variable race/ethnicité. Les conclusions de cette étude montrent que quel que soit le niveau scolaire atteint par les parents, les populations minoritaires<sup>168</sup> ont des aspirations plus élevées pour leurs enfants que ceux de la population majoritaire<sup>169</sup>. Pour les auteurs, c'est le signe que les parents des minorités sont plus sensibles que les autres aux bénéfices sociaux que l'éducation apporte. Après deux années passées dans une centaine de collèges, Grisay (1993) note qu'à catégorie socioprofessionnelle égale, les élèves issus de l'immigration semblent en moyenne mieux disposés envers l'école, plus désireux de « bien faire » et plus enclins à se conformer aux exigences de leurs enseignants que leurs homologues Français. Des observations similaires ont été faites en Angleterre (Smith & Tomlinson, 1989). En questionnant la relation entre les parcours scolaires des adolescents et le niveau d'étude de leurs parents, Scott-Jones (1995) parvient à la conclusion que ces derniers font figure de modèle pour leurs enfants vis-à-vis de leur propre expérience et réussite scolaire. Cette position leur permet de transmettre des valeurs

---

<sup>168</sup> D'après l'étude, cet échantillon est composé de minorités asiatiques, hispaniques et noires.

<sup>169</sup> D'après l'étude, cet échantillon est composé d'Américains de race blanche.

liées à l'éducation dont les effets sont le renforcement de la croyance de l'enfant dans l'école et la consolidation de son engagement scolaire. A partir d'un échantillon de 2 321 adolescents, Fuchs, Fuchs et Kazdan (1999) sont également parvenus au constat qu'il existe un lien direct entre le niveau d'instruction des parents et la réussite scolaire des apprenants : « *Les parents d'un haut niveau d'étude vivent dans une communauté ou leurs enfants sont en contact avec d'autres enfants issus eux aussi de parents qui ont un haut niveau d'étude* » (p.25). Pour ces auteurs, ce lien est dû au fait que le niveau d'étude des parents est une variable qui va au-delà du cercle familial, en ce sens qu'il place les élèves dans un contexte socioculturel qui favorise ou non leur réussite. Duru-Bellat et Jarousse (1996) n'ont en revanche pas observé de différence significative entre le niveau d'étude des familles immigrées et françaises de niveau d'instruction sur les performances scolaire des enfants.

Dans de nombreux systèmes, le diplôme est synonyme de succès dans la mesure où il est le garant de la réussite d'un cursus de formation et atteste l'acquisition de compétences détenues par la personne arrivée au terme d'un programme. Son obtention est reconnue sur le marché du travail et est donc censée faciliter l'insertion professionnelle de la population scolarisée. Dans la suite de ce travail, nous avons questionné la situation professionnelle des parents des deux groupes d'écoliers en tenant compte de la possession d'un éventuel diplôme et de son niveau.

### **1.3. Les professions et catégories socio-professionnelles des parents**

La certification des formations délivrées par le MEN assure la transversalité de sa reconnaissance sur le territoire national. Le diplôme constitue un repère collectif public ayant valeur de norme. Il est l'un des supports de l'espace de mobilités professionnelles qui s'offrira à l'individu au cours de la vie active. Les indicateurs d'insertion, comme la durée d'accès à l'emploi, la probabilité d'être recruté sur un Contrat à Durée Indéterminée (CDI) dans un délai donné, la qualification du poste obtenu ou au salaire, les résultats publiés illustrent plutôt une détérioration de l'ensemble de ces conditions d'entrée dans la vie active depuis la fin des années 1980 (Destrade & Thiesset, 1998 ; Meron & Minni, 1995). La situation est encore plus controversée lorsqu'il s'agit de traiter de l'accueil et l'insertion des migrants.

Les Professions et Catégories Socio-professionnelles (PCS)<sup>170</sup> est un outil créé en 1982<sup>171</sup> par l'INSEE qui correspond à une répartition des actifs français dans des catégories dont les membres présentent une certaine homogénéité sociale. Il y a six PCS : les exploitants agricoles, les artisans, commerçants et chefs d'entreprise, les cadres et professions intellectuelles supérieures, les professions intermédiaires, les employés et les ouvriers voire huit quand l'INSEE souhaite répartir l'ensemble de la population française. Dans ce cas, il faut ajouter deux PCS : les « retraités » et les « autres sans activité professionnelle », choix que nous avons retenu pour la suite de ce travail. Avec le développement de l'activité des femmes, la diversité des parcours migratoires ou encore les multiples compositions familiales, une prise en compte globale de la classe sociale est préalable. Ainsi, la seule profession du père n'est plus suffisante pour expliquer les trajectoires scolaires des enfants (Cayouette-Remblière, 2015).

Sur les 108 réponses que nous pouvions obtenir à propos des professions exercées par les parents, nous en avons recueillies 106<sup>172</sup> ce qui traduit une meilleure connaissance des élèves de ce sujet par rapport au niveau scolaire de leurs parents. Avant d'analyser la répartition des emplois des parents selon leur catégorie d'appartenance, nous avons souhaité apporter des précisions quant à certaines réponses fournies par les écoliers et qui nous ont posé quelques problèmes. Si dans la plupart des cas, les écoliers ont su nous donner l'intitulé exact de la profession de leurs parents, dans d'autres, cela s'est avéré un peu plus compliqué<sup>173</sup>. Pour répondre à notre question, deux écoliers ont décrit l'activité que leurs mamans effectuaient :

« **Et ils font quoi maintenant comme métier ?** »  
« Ben... papa c'est un chauffeur routier. »  
« **Ah il a continué, ouais, et maman ?** »  
« Et maman ben...Maintenant, maintenant, ben... elle fait le ménage »  
« **Elle fait le ménage où ?** »  
« À la maison. » (Entretien n°32, Icha, fille de 9 ans, CM1, descendante d'immigrés algériens)

---

<sup>170</sup> Pour constituer ces groupes, l'INSEE prend en compte un certain nombre de critères socio-professionnels : le statut des actifs (salarié / travailleur indépendant / employeur), leur métier, leur qualification, leur place dans la hiérarchie professionnelle (avoir ou non des personnes sous ses ordres), l'activité de l'entreprise où travaille la personne mais pas leur revenu.

<sup>171</sup> Avant cette date, l'INSEE parlait de Catégories Socio-Professionnelles (CSP). C'est à la suite du changement de nomenclature que l'appellation a été modifiée.

<sup>172</sup> Concernant les deux réponses manquantes : une écolière nous a répondu qu'elle ne connaissait pas son père et un écolier nous a indiqué ne pas vouloir en parler.

<sup>173</sup> Les réponses manquant de précisions figurent dans les tableaux en annexe, en italique.

« *Et tu peux me dire quel métier est-ce qu'ils font aujourd'hui ?* »  
 « *Oui, mon père, il fait chauffeur et ma mère (...). Et ma mère, elle s'occupe de nous, elle nous fait la nourriture.* ». (Entretien n°14, Ichame, 9 ans, CM2, écolier sans ascendance migratoire)

Les informations permettant à ces enfants de catégoriser sont d'ordre visuel (Sloutsky & Fisher, 2012). Elles permettent néanmoins de comprendre que leurs mères ne travaillent pas et qu'elles sont des « femmes au foyer ». Nous avons donc pu aisément les classer. Cependant, dans huit cas, même après avoir tenté d'affiner les réponses des écoliers, la détermination et par conséquent la classification de la profession du parent ont été impossibles : « *elle protège les enfants* » (E2), « *elle travaille à l'école* » (E16), « *elle s'occupe de la sécurité des animaux* » (E31) ou encore « *elle fait la banque* » (E51). Au vu du « flou » régnant autour de ces éléments et du nombre de métiers possibles, nous avons fait le choix de ne pas leur attribuer de catégories. A l'issue de ce premier traitement des données, nous comptabilisons 98 réponses classées<sup>174</sup>. Précisons que l'absence de ces informations n'a pas eu d'impact sur les conclusions émises par la suite.

**Tableau 4 : PCS des parents selon l'origine migratoire**

PCS des parents	AAM		SAM		Ensemble
	Père	Mère	Père	Mère	
<b>Agriculteurs exploitants</b>	1	0	0	0	1
<b>Artisans, commerçants, chefs d'entreprises</b>	0	0	3	0	3
<b>Cadres et professions intellectuelles</b>	0	0	2	2	4
<b>Professions intermédiaires</b>	0	1	3	7	11
<b>Employés</b>	8	7	8	8	31
<b>Ouvriers</b>	15	2	9	2	28
<b>Retraités</b>	0	0	0	0	0
<b>Autres sans activité professionnelle</b>	2	13	1	4	20

Pour de nombreux auteurs, l'acquisition de la catégorisation se ferait vers l'âge de 7-8 ans après avoir maîtrisé l'organisation perceptive et thématique (Nelson, Fivush, Hudson, & Lucariello, 1983 ; Piaget & Inhelder, 1959 ; Rosch, 1975 ; Sloutsky & Fisher, 2011). D'après Fouquet & Megalakaki (2013) « *la compréhension, correspond à la représentation mentale de la*

<sup>174</sup> Sur les 108 réponses attendues, 10 n'ont pas pu être classées.



*catégorie, autrement dit, au concept* » (p.119), ce qui explique que catégorisation et conceptualisation sont indissociables (Barsalou, 1991). Nous en déduisons que certains écoliers ont eu du mal à nommer le métier de leurs parents, soit parce qu'ils n'en ont pas assez voire jamais parlé avec eux, soit parce que la représentation qu'ils en ont est erronée, soit parce qu'ils n'ont pas acquis les niveaux inférieurs (organisation perceptive et thématique) permettant d'accéder au processus de catégorisation.

Aucun des parents des écoliers interrogés n'est à la retraite. Parmi les huit PCS, celles étant les plus représentées sont les catégories « employés » et « ouvriers » avec respectivement 31 et 28 parents. Les données produites par l'INSEE sont semblables aux nôtres en ce qui concerne le taux d'employés recensés en France en 2019 : 26,8% des personnes sont employés (qualifiés ou non) contre 31,6% dans notre étude. En revanche, elles sont inférieures de dix points pour la catégorie « ouvriers » : 19,7% des personnes sont ouvriers (qualifiés ou non) contre 28,6% dans notre étude. La part d'agriculteurs exploitants est également proche de celle émanant de l'INSEE : en 2019, 1,5% des personnes sont agriculteurs exploitants contre 1% dans notre étude. En France, la structure de l'emploi par PCS est marquée par l'élévation des qualifications, le développement du secteur des services et le déclin de l'industrie. La part des cadres supérieurs a ainsi quadruplé entre 1962 et 2019, passant de 4,7% à 19,3%. La catégorie « professions intermédiaires », anciennement appelée « cadres moyens » a quant à elle augmenté de 11% à 25,6 % sur la même période se plaçant à un taux relativement proche de celui des employés et même supérieur à celui des ouvriers depuis 2015. Au cours des quatre dernières décennies, la part des employés reste stable contrairement à celle des ouvriers qui a diminué de plus de 40%. D'après l'INSEE, le taux d'ouvriers était de 33,6% en 1982 et de 19,7% en 2019. Dans les deux cas, ce sont surtout les emplois qualifiés qui ont été impactés conséquence du développement d'emplois peu qualifiés dans les services<sup>175</sup>. Si les métiers présentent des différences, ouvriers et employés partagent de faibles niveaux de rémunérations et de diplômes ainsi que des conditions de travail similaires : pénibilité physique, peu d'autonomie et forte précarité du statut. Ces deux grandes catégories partagent des modes de vie communs et un grand nombre de couples sont formés d'un homme ouvrier et d'une femme employée. Ce sont les agriculteurs exploitants qui connaissent la baisse la plus importante : leur taux était de 7% en 1982 et de 1,5% en 2019.

---

<sup>175</sup> La progression des services peu qualifiés est soutenue par des subventions publiques constituées de baisses de cotisations sociales sur les bas salaires et de réductions d'impôts pour l'embauche d'emplois domestiques.

En analysant les informations selon la présence (ou non) d'une origine migratoire des écoliers, des différences sont notables. D'un point de vue global, les parents non immigrés connaissent de meilleures carrières professionnelles que leurs homologues immigrés. Aucun parent immigré ne relève de la catégorie « cadres et professions intellectuelles supérieures » contre quatre parents non immigrés. Par ailleurs, dix parents non immigrés relèvent de la catégorie « professions intermédiaires » contre seulement un parent immigré. En revanche, les parents immigrés d'Afrique du Nord sont en supériorité numérique, plus spécifiquement les femmes pour la catégorie « autres, sans activité professionnelle » : en effet, 15 parents immigrés en dépendent contre cinq parents non immigrés. Le constat est identique pour la catégorie « ouvriers » puisque 17 parents non immigrés en font partie contre 11 parents immigrés. La structure sociale de trois familles - dont deux issues de l'immigration maghrébine - est préoccupante, car les deux conjoints n'ont pas d'emploi et ont de surcroît trois enfants au minimum à leur charge ce qui peut être source de difficultés entre autres au niveau financier et/ou scolaire. L'une des écolières ayant redoublé fait partie de l'une de ces familles (E25). Cependant, nous ne disposons d'aucun élément permettant de confirmer un quelconque lien entre la situation socio-économique des parents et la scolarité de leurs enfants. Ces familles qu'elles soient immigrées ou non, font partie des classes populaires (Amossé, 2015 ; Schwartz, 1998 ; Siblot, Cartier, Coutant, Masclat & Renahy, 2015). Ceci est d'autant plus vrai pour les familles immigrées dont la « photographie » présente une certaine homogénéité contrairement aux familles non immigrées dont la composition professionnelle présente des disparités.

Pour Desrosières (1984), l'étude des milieux sociaux ne doit pas uniquement porter sur le niveau individuel, mais aussi sur un niveau davantage collectif : les ménages, puisque « *la forme de l'association entre la profession de l'homme et celle de la femme devient une dimension majeure des rapports de classes* » (Baudelot & Establet, 2005, p. 40). Nous avons donc croisé et divisé les PCS des pères et des mères en trois groupes : les PCS identiques qui appartiennent donc à la même catégorie, les PCS voisines, séparées d'un niveau et enfin les PCS éloignées dont l'écart est de deux niveaux au minimum.

Les résultats nous ont permis de distinguer que l'homogamie sociale a son importance aussi bien du côté des familles immigrées que non-immigrées : en effet, comme l'avait remarqué Cayouette-Remblière (2015) dans l'une de ses recherches portant sur l'hétérogénéité des classes populaires, les emplois des parents relèvent de catégories identiques, plus précisément des

catégories « employés », « ouvriers » et « sans activité professionnelle ». Parmi les 44 ménages, 13 ont des professions se situant dans les mêmes PCS (n=6 pour les familles immigrées et n=7 pour les familles non immigrées). Quant aux écarts de PCS, ils concernent majoritairement les couples immigrés : dix couples immigrés sont dans cette configuration contre deux pour les couples non immigrés. Cette hétérogénéité sociale se fait en faveur des hommes dont la position sociale est supérieure à celle des femmes puisque d'après les informations recueillies, les hommes relèvent des catégories « employés » ou « ouvriers » et les femmes « sans activité professionnelle ». Le situation inverse est plutôt rare et davantage visible chez les familles non immigrées. Ainsi, quatre femmes - une immigrée et trois non immigrées – sont hiérarchiquement au-dessus de leurs conjoints.

À la lecture de leurs situations professionnelles actuelles qui ne requièrent pas de diplôme spécifique, nous supposons que de nombreux hommes immigrés n'ont probablement pas été à l'université, peut-être même au lycée. Nous ne pouvons cependant pas l'attester puisque nous ne les avons pas questionnés directement. En revanche, pour une partie des femmes immigrées ainsi que pour les parents non immigrés, leurs emplois nécessitent à *minima* un diplôme de niveau III selon le RNCP, c'est-à-dire un CAP ou un BEP. Pour autant, détenir un diplôme du secondaire et/ou de l'enseignement supérieur ne garantit pas un accès à un emploi correspondant à la qualification obtenue en particulier pour les immigrés. En comparant les réponses données au sujet des études des parents et leurs emplois, nous avons constaté des incohérences principalement du côté des descendants d'immigrés nord-africains : certains parents auraient poursuivi leurs études jusqu'au lycée voire au-delà, autrement dit, à l'université et seraient malgré tout sans emploi ou occuperaient des fonctions inférieures à celles qu'ils pourraient prétendre. Dans l'une de ses études, l'INSEE (2018)<sup>176</sup> explique que la nécessité de travailler rapidement peut conduire les immigrés à accepter des emplois dans lesquels ils ont le sentiment d'être surqualifiés. Parmi les immigrés âgés de 15 à 64 ans, 27 % ont un diplôme équivalent à « baccalauréat + 2 ou plus » avec un niveau de diplôme qui a augmenté depuis une trentaine d'années. Un immigré sur cinq arrivé en France avant 1998 a un diplôme de l'enseignement supérieur contre 33% de ceux arrivés après cette période ce qui confirme une meilleure réussite scolaire de ce pan de la population. Cependant, plus d'un tiers des immigrés (36 %) estiment qu'ils étaient trop qualifiés lors de leur premier emploi en France. Cette situation semble perdurer puisqu'au moment de l'enquête, 33 % considéraient encore leur

---

<sup>176</sup> Enquête consultable en ligne <https://www.insee.fr/fr/statistiques/3640742>

emploi actuel en deçà de leurs compétences, contre seulement 17 % des personnes non immigrées. Une enquête de l'OCDE (2011) sur les conditions de travail a révélé que la France est le pays dans lequel le pourcentage de travailleurs ayant le sentiment que leurs compétences sont sous-utilisées est le plus élevé : 46% des travailleurs ont le sentiment que leurs compétences sont sous-utilisées contre 33,5% en moyenne. Pour l'INSEE (2018), « *la nécessité de travailler rapidement peut conduire les immigrés à accepter des emplois dans lesquels ils ont le sentiment d'être surqualifiés* »<sup>177</sup> (p.2). Dans les pays de l'OCDE, environ un travailleur sur quatre est surqualifié<sup>178</sup> (OCDE, 2011)<sup>179</sup>. Cette situation est susceptible de toucher les immigrés principalement. Certains immigrés titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur obtenu dans leur pays d'origine, n'ont pas demandé d'équivalence de leur diplôme en France en 2010 pour diverses raisons : le manque de temps, la méconnaissance d'une telle démarche, le refus de faire la demande ou la difficulté voire l'impossibilité de faire reconnaître le diplôme étranger en France. Le risque de surqualification accru des immigrés peut également s'expliquer par leur faible maîtrise de la langue OCDE (2007a), les études réalisées en dehors du pays d'accueil (Storen & Wiers-Jenssen, 2010) ou encore la discrimination ethno-raciale. Le taux de surqualification parmi les immigrés s'améliorerait à mesure que le temps passé dans le pays augmente (OCDE, 2007a ; Poot & Stillman, 2010).

#### **1.4. La langue parlée à la maison**

L'Article 2 de de la Constitution française de 1958 mentionne, depuis sa modification par la Loi du 25 juin 1992 que la langue de la République est le français, seule langue officielle en France. Cependant, pour Nussbaum (2010) « *la mobilité internationale et la diversification des populations scolaires posent la question au premier plan : l'école ne peut plus faire l'impasse des formes diverses de socialisation au langage de sa population et doit faire face à l'hétérogénéité, à la variation des pratiques linguistiques de ses élèves* » (p.196). En effet, les vagues migratoires qui se sont succédé ont profondément bouleversé le paysage scolaire notamment à cause des langues importées et pratiquées par les immigrés, autres que le français. Dans notre travail, nous n'employons pas le terme de « bilinguisme » pour décrire les cas où

---

<sup>177</sup> D'après ce sondage, 36 % des immigrés s'estimaient surqualifiés lors de leur premier emploi en France par rapport à leur niveau d'études, leur expérience et leurs compétences. Ce sentiment persiste puisque 33 % se considèrent encore surqualifiés dans leur emploi actuel. Étude consultable en ligne <https://www.insee.fr/fr/statistiques/3640742>

<sup>178</sup> La surqualification désigne une situation dans laquelle le travailleur possède un niveau de qualification supérieur à celui requis par son emploi.

<sup>179</sup> Étude en ligne <https://www.oecd.org/fr/els/emp/EMO%202011%20Chap%204%20FR.pdf>

les écoliers parlent deux langues minium, car comme expliqué par Coste, Moore et Zarat (1997) « la particule « bi » mobilise en effet des images d'équilibre ou de déséquilibre, de communion ou de distinction, de dialogue ou d'opposition » (p.11). À cette vision dichotomique, nous avons préféré avoir recours à la notion de « plurilinguisme » que Abdelilah-Bauer (2012) définit comme « la synthèse qu'effectue chaque individu à partir de ses deux, ou plusieurs langues, en fonction de ses propres besoins, dans différents contextes sociaux » (p.15). Ainsi, l'enfant serait capable d'établir des liens entre les différentes langues, voire de passer d'une langue à l'autre selon qu'il communique avec ses parents, son entourage, ses pairs et/ou ses enseignants.

Contrairement au patronyme ou le prénom qui sont des éléments transmis à la naissance, la transmission de la langue se fait sur le long terme (Unterreiner, 2014). La socialisation langagière<sup>180</sup> de l'enfant s'effectue tout d'abord au sein de sa famille, lieu de choix linguistiques plus ou moins élaborés. (Hélot, 2007). Chez l'enfant, l'acquisition de la langue et l'acquisition des normes sociales ont lieu simultanément. Comme le montre Cook-Gumperz (1986), « la socialisation langagière chez les enfants se produit dans le cadre de l'histoire ininterrompue des échanges conversationnels qui constituent le tissu de la vie quotidienne » (p.54) et comprend en ce sens aussi bien les interactions qui se produisent à l'intérieur qu'à l'extérieur du foyer. L'analyse d'une éventuelle transmission linguistique se fonde sur les discours identitaires<sup>181</sup> des écoliers de notre échantillon alors qu'auparavant les études relatives à la transmission de la langue par les parents à leurs enfants ne s'appuyaient pour la plupart que sur les déclarations parentales (Khounani, 2000 ; Le Gall, 2003 ; Lesbet & Varro 1995 ; Simon & Tiberj 2012). Or, l'enfant est loin d'être une simple « éponge<sup>182</sup> », mais est bien un acteur dans le processus de transmission de la langue au même titre que ses parents. Pour que cet « héritage » se fasse, l'enfant doit le percevoir, s'en saisir et se l'approprier (Malrieu, Baudouin-Broye & Hajjar, 1991). Nous avons donc demandé à chaque élève des deux groupes de nous indiquer la langue qu'il parlait à la maison<sup>183</sup> sans lui proposer une liste de langues

---

<sup>180</sup> Par socialisation langagière, Schieffelin et Ochs (1986) entendent à la fois « socialisation à travers l'emploi de la langue » et « acquisition des normes sociales d'emploi de la langue » (p.163). Cette expression renvoie donc au processus par lequel les identités linguistiques se construisent.

<sup>181</sup> Les discours identitaires sont les récits personnels d'individus - ici des enfants - relatifs à leur(s) identité(s).

<sup>182</sup> Le terme est employé pour décrire l'idée qu'on peut faire rentrer n'importe quel apprentissage dans un enfant.

<sup>183</sup> Par « langue parlée le plus souvent à la maison », nous entendons la langue que la personne parle le plus souvent à la maison au moment de la collecte des données. Une personne peut déclarer plus d'une langue comme étant « parlée le plus souvent à la maison » si les langues sont parlées aussi souvent l'une que l'autre.

préalablement établie afin de ne pas biaiser notre recherche. Poser cette question aux écoliers issus de l'immigration maghrébine nous a semblé « logique », du fait de l'histoire migratoire détenue par leurs parents, mais aussi la configuration matrimoniale de certaines familles dites « mixtes » qui augmente ainsi la probabilité qu'au sein du foyer, deux langues au minimum cohabitent. En revanche, la soumettre aux écoliers sans ascendance migratoire peut paraître plus surprenant puisque leurs parents sont nés en France. Pour autant, il n'est pas exclu que ces élèves aient appris une langue étrangère dans le cadre familial surtout dans une société qui prône l'apprentissage d'une langue autre que maternelle dès le plus jeune âge.

L'analyse de leurs propos laissent entrevoir des disparités entre les deux groupes d'écoliers. Vingt et un écoliers issus de l'immigration maghrébine ont indiqué avoir recours indifféremment au français ou à l'arabe au sein de leur domicile, pour quatre écoliers les échanges verbaux se font uniquement en français et pour les deux autres, en arabe. Les écoliers plurilingues nous ont expliqué que l'emploi de l'arabe était réservé aux discussions avec leurs parents et grands-parents et le français avec la fratrie :

**« Quelle langue est-ce que tu parles à la maison avec papa et maman... ? »**

*« Ben parfois en fait, on mélange de tout, on mélange, mélange du marocain, enfin plus de marocain que... que de français. »*

**« Et toi tu parles bien le marocain ? »**

*« Oui, enfin moi...c'est mieux, c'est... je préfère mon père qui parle que moi, parce que... avec mon père et ma mère eh ben ils parlent toujours marocain, je leur ai dit « mais c'est bon, parlez français quand même ! ».*

**« Et tu comprends quand même ce qu'ils te disent ? »**

*« Oui. » (Entretien n°24, Leyna, fille de 10 ans, CM2, descendante d'immigrés marocains)*

Cette forte propension semble liée au type de relations qu'entretiennent les couples et plus précisément les couples mixtes qui sont au nombre de 12 dans notre échantillon. Selon Le Gall et Meintel (2005), les « projets identitaires parentaux »<sup>184</sup> dépendent en partie de ces rapports (Varro, 1984). Trois modèles conjugaux parmi les couples franco-maghrébins ont été observés par Streiff-Fénart (1989) : dans ce qu'elle nomme la « domination culturelle », la transmission de la langue du parent migrant ne peut s'opérer, car la culture française domine. Dans les deux autres cas, « l'affrontement culturel » et la « stratégie communicationnelle », la transmission de la langue du parent migrant a lieu sans pour autant savoir sous quelle condition elle a été

---

<sup>184</sup> Les projets identitaires parentaux sont les choix de transmission par les parents en unions mixtes de marqueurs identitaires, de signes ou de marqueurs d'appartenance, des traits distinctifs constitutifs de l'identité.

réalisée, ni quel est son degré d'imprégnation. Nous ne sommes pas en mesure de faire une comparaison entre les parents immigrés des écoliers de notre échantillon avec ces trois modèles puisque nous n'en avons interrogé aucun ni posé de questions à ce sujet à leurs enfants. Pour les deux élèves nous ayant communiqué que seule la langue arabe était employée pour interagir à la maison, nous supposons que leurs parents parlent peu ou pas français. Or d'après Kabanza (2009), la langue joue un rôle déterminant dans l'acceptation ou le rejet d'un nouvel arrivant par le milieu d'accueil. Ainsi, l'une des priorités d'un immigré est en principe de pouvoir parler la langue du milieu pour interagir avec d'autres personnes. Néanmoins, si un attachement à son pays d'origine existe avec possiblement une intention d'y retourner, sa volonté de partager des éléments culturels – dont la langue du pays d'origine – sera vraisemblablement plus forte (Unterreiner, 2014). De même, un immigré nord-africain ayant connu une scolarisation courte dans son pays d'origine n'a certainement pas appris à parler français, langue enseignée dans les écoles maghrébines en référence à la période coloniale qu'ont connue la Tunisie, le Maroc et l'Algérie. Somme toute, il est difficile de s'exprimer à la place des principaux concernés sans les avoir sondés sur ce sujet. Que la transmission linguistique soit forte ou faible, nous pensons que les parents immigrés nord-africains souhaitent transmettre une partie des influences communautaires qu'ils ont gardé de leur pays d'origine et ce même s'ils sont installés en France depuis un certain nombre d'années<sup>185</sup>.

Au-delà d'être employée dans le cadre familial, la langue arabe est renforcée dans son apprentissage par les voyages effectués dans le pays d'origine du (ou des) parent(s). En effet, nombreux sont ceux nous ayant assuré passer chaque année leurs vacances d'été parfois même d'hiver ou de printemps dans l'un des pays du Maghreb. Pour ces jeunes et leurs familles, il s'agit d'un moment très attendu, parfois toute une année, le temps d'« amasser » assez d'argent pour pouvoir financer le transport et les dépenses sur place. Il s'agit d'une occasion de revoir la famille restée sur place et d'« abandonner » le temps d'un été, la culture du pays d'accueil, en particulier la langue. Le fait d'être en immersion dans le pays d'origine de leurs parents, contraints de façon inconsciente les enfants à s'exprimer dans la même langue et de fait à renforcer la pratique de cette langue en cours d'acquisition. Toutefois, cette (ré)appropriation linguistique ne suffit pas à en faire des « locaux<sup>186</sup> ». L'examen des rapports entre ces enfants

---

<sup>185</sup> Nous estimons qu'ils sont installés en France au minimum depuis la naissance de leurs enfants, c'est-à-dire entre huit et dix ans.

<sup>186</sup> Par local, nous entendons un habitant d'un pays.

nés en France de parents étrangers avec le pays d'origine de leurs parents montre l'existence de tensions (Marlière, 2006) considérés comme des Français, ils peuvent être rejetés par une partie de la famille restée dans le pays. Également perçus comme « étrangers » en France, ces « enfants illégitimes »<sup>187</sup> (Sayad, 1991) – tout comme leurs parents - sont doublement exclus. Afin de ne pas à avoir à subir cette double « peine », certains parents immigrés sont en rupture avec leur histoire migratoire. Dans notre échantillon, quatre écoliers sont monolingues, plus exactement, ils ont rapporté ne parler que le français à la maison, il y a donc absence de transmission linguistique. D'après les observations de Puzenat (2008), les parents en union franco-maghrébine font des choix de transmission ne devant pas « être un frein à l'intégration des enfants à et par la société majoritaire » (p.121). Ainsi, certains parents immigrés décident de mettre en place des stratégies d'évitement telles que l'absence de transmission de marqueur permettant le rattachement à une identité ethno-raciale afin que leurs enfants ne soient pas ethno-racisés et/ou discriminés. Toutefois, l'âge du parent au moment de la migration peut également être un facteur explicatif quant à la décision de privilégier le monolinguisme. En effet, comme l'explique Unterreiner (2014), « ce type est caractéristique des parents migrants arrivés jeunes dans le pays où résident leurs enfants. N'ayant eux-mêmes qu'une connaissance partielle de la langue de leur pays d'origine, ils ne se sentent pas à même de la transmettre » (p.103). La probabilité d'avoir reçu une éducation en France conjuguée à une potentielle absence de transmission d'éléments culturels pouvant les rattacher à leur pays d'origine peut générer une difficulté à s'identifier à ce pays et de fait empêche toute transmission culturelle. Pour les immigrés arrivés à l'âge adulte, la volonté de rompre avec le passé peut également être l'une des raisons qui aboutit à cette situation. D'autres parents immigrés considèrent que la transmission de la langue de leur pays d'origine n'est pas nécessaire dans la mesure où leur propre intégration voire assimilation à leur pays d'accueil font de leurs enfants des résidents de ce pays. Notons par ailleurs que l'absence du parent migrant<sup>188</sup> dans la vie de l'enfant peut aussi entraver le transfert de la langue. En s'intéressant à des personnes immigrées apprenant la langue du pays d'accueil, Gardner et Lambert (1972) ont découvert que la motivation « instrumentale<sup>189</sup> » ne mène pas à des résultats concluants. En effet, les personnes qui apprennent une langue dans un but utilitaire se découragent assez vite et mettent un terme à

---

<sup>187</sup> L'auteur emploie cette expression pour marquer la contraction vécue par les enfants d'immigrés algériens, tenaillés entre une société d'accueil qui voudrait les rendre invisibles et des familles désorientées par la violence de l'émigration, ils sont « étrangers » à leur pays autant qu'à leurs parents.

<sup>188</sup> L'absence peut être due à un décès du parent migrant, une séparation ou un divorce avec son conjoint.

<sup>189</sup> La motivation instrumentale permet d'apprendre une langue dans un but purement spéculatif afin d'obtenir une promotion, pouvoir faire du commerce ou voyager.



l'apprentissage. *A contrario*, les personnes portées par une motivation « intégrative<sup>190</sup> » font des progrès durables et ont une maîtrise ainsi que des compétences plus importantes de la langue. Les choix linguistiques des adultes sont ainsi influencés par leur histoire personnelle et familiale (Hamad, 2004). Cette analyse n'a pas vocation à exprimer une réalité sociale, mais uniquement à émettre des suppositions dont la vérification doit inévitablement passer par des entretiens avec les parents immigrés nord-africains. Cependant, le caractère complexe de la transmission de la langue, semble découler des liens qu'ont tissé les parents immigrés avec leur propre histoire migratoire.

Notre intérêt pour les élèves sans ascendance migratoire nous amène à constater qu'ils sont plus nombreux à avoir indiqué parler français uniquement - 18 plus précisément - ce qui nous semble « normal » puisque leurs parents sont Français, nés en France et sont donc *a priori* monolingues, autrement dit, il n'y a pas de langue dite « minoritaire ». Cependant, neuf écoliers nous ont également signalé parler deux langues - dont le français - à la maison, exclusivement avec leurs parents et leurs frères et sœurs (lorsqu'ils ont indiqué en avoir). Dans un couple non mixte, d'un point de vue linguistique, la langue du pays de résidence est la même que celle des parents. Pourtant, l'un des parents (ou les deux) fait le choix de parler une langue autre que sa langue native et qui n'est donc pas celle dont l'environnement sociétal a recours (Curd-Christiansen, 2009 ; King & Fogle, 2006). D'après les réponses, il s'agit de l'anglais ou de l'allemand, langues valorisées par l'école et plus largement la société. Il ne s'agit pas d'un « plurilinguisme familial »<sup>191</sup> s'imposant naturellement comme nous l'avons observé au sein des couples mixtes. Lorsque les parents prennent la décision d'appliquer leur choix de langue(s) à transmettre à leurs enfants, des stratégies de communication peuvent être appliquées. Berthelie (1987) souligne que la langue maternelle revêt une fonction « symbolique » tandis que la seconde langue assure une « fonction instrumentale » puisqu'elle apparaît comme étant celle de l'adaptation sociale. Dans leur étude, Barnes et Fedele (1997) se sont intéressés aux raisons qui conduisent les parents à élever leurs enfants dans le plurilinguisme. Les résultats montrent que la pratique de deux langues au minimum est perçue « *comme donnant un avantage extraordinaire (...) comme une forme de pouvoir, en créant des opportunités de travail, en améliorant la communication en général et en ouvrant des portes à d'autres cultures, une*

---

<sup>190</sup> La motivation intégrative renvoie au désir réel d'apprendre une langue, à une curiosité intellectuelle et/ou une envie de s'intégrer à un groupe pratiquant cette langue.

<sup>191</sup> Le plurilinguisme familial désigne la co-présence dans le foyer de deux langues distinctes au minimum.

*nécessité dans une société multilingue* » (p.218). De façon similaire, Curdt-Christiansen (2009) conclut que pour les parents ayant participé à son étude, l'anglais est perçu comme un capital économique pour les enfants. Cette langue très répandue, serait nécessaire pour « *obtenir un travail, pour poursuivre une carrière académique, pour parcourir le « net » et pour voyager dans le monde* » (p.364). L'introduction d'une langue - autre que le français - est également reconnue comme un facteur favorable au développement de l'enfant, du point de vue de la flexibilité cognitive, des capacités attentionnelles et des compétences métalinguistiques (Couëtoux-Jungman, Wendland, Aidane, Rabain, Plaza & Lécuyer, 2010). Plusieurs études montrent les enfants pratiquant le plurilinguisme dès leur plus jeune âge présentent de meilleurs scores que leurs pairs monolingues dans les épreuves testant des compétences métalinguistiques (Akif, 2002 ; Bialystok, 2001 ; Hamers & Blanc, 1983). L'insatisfaction envers l'enseignement de la seconde langue à l'école peut être un motif incitant les parents à commencer son apprentissage dès le plus jeune âge (King & Fogle, 2006 ; Schwartz, Moin & Klayle, 2013).

Lorsque la langue parlée à l'école est différente de celle parlée à la maison, la question de la cohabitation peut se poser. L'enfant peut percevoir ces deux acquis comme des richesses ou se sentir dévalorisé en cas de conflits entre les deux langues. Cet état peut le contraindre à faire un choix en rejetant l'une des deux langues pour se conformer à l'autre.

## **2. Le contexte scolaire**

Dans cette partie, nous avons procédé à une analyse des éléments qui sur le plan scolaire peuvent conduire un élève à sortir du système scolaire : il s'agit des difficultés scolaires, des retards et absence, du retard scolaire, de la violence et des pratiques ethno-raciales et discriminatoires. Ces indicateurs ont été appliqués aux écoliers de cycle 3 avec et sans ascendance pour comparaison de leurs expériences scolaires.

### **2.1. Les difficultés scolaires**

Si aujourd'hui parler de « difficultés scolaires » pour désigner les élèves se heurtant à des obstacles dans leur parcours semble « normal », cela n'a pas toujours été le cas. Talbot (2006) rappelle que c'est la notion d'« échec » qui, dans un premier temps, fut employé à l'égard de ces élèves, par les enseignants principalement en prenant appui sur les travaux de Binet (1903) dont les recherches ont montré des différences de niveau intellectuel entre les enfants. En opérant à un tel choix sémantique, les enseignants laissaient entendre que l'issue de ces

trajectoires scolaires était uniquement le fait de l'élève sans que les enseignants aient à remettre en question leurs propres pratiques ni même l'institution scolaire (De Landsheere, 1986). Cette idéologie de l'« inné » va être remise en cause suite à la démocratisation de l'enseignement secondaire et plus particulièrement par la théorie de la reproduction de Bourdieu et Passeron (1970). Les fluctuations observées dans les parcours scolaires ne sont plus simplement liées aux élèves, mais à l'héritage du capital culturel que possèdent leur famille qui lorsqu'il n'est pas semblable à celui reproduit par l'école, peut influencer négativement sur leurs performances cognitives. Plusieurs études (Boulot & Boyzon-Fradet, 1984 ; Vaillat & Caille, 1996) vont démontrer que la variable « origine sociale » des élèves, lorsqu'elle est prise isolément, ne permet pas d'expliquer leurs trajectoires scolaires en termes d'échec ou de réussite. Pour Boudon (1973), l'individu ne serait pas totalement soumis aux déterminismes sociaux et posséderait un rôle d'acteur et le pouvoir d'agir rationnellement sur son destin. Les recherches qui se développent par la suite en sciences de l'éducation (Bressoux, 2006 ; Talbot, 2012) ont permis de mettre à jour un effet établissement ainsi qu'un effet-maitre dont les pratiques, mais aussi les représentations des élèves ont un impact majeur sur la scolarité de ces derniers (Jarlégan, 2008 ; Lautier, 2008). Ainsi, le contexte scolaire pèse tout autant sur la réussite scolaire des élèves que les contextes personnels et familiaux.

Identifier l'origine des difficultés scolaires ne suffit pas, il faut aussi savoir différencier les difficultés d'apprentissage, des troubles d'apprentissage. Dans le premier cas, l'élève peut présenter des retards et des difficultés significatives dans ses apprentissages sans pour autant avoir un trouble d'apprentissage. Ses difficultés peuvent être d'ordre affectif (anxiété, manque de motivation, désintérêt), pédagogique (pratiques d'enseignement inefficaces et/ou inadaptées à l'élève), et/ou cognitif (difficulté d'attention). L'élève n'arrive plus à assimiler les connaissances qui lui sont transmises et peut se retrouver très rapidement à risque de décrochage scolaire. Quant aux troubles d'apprentissage, ils sont généralement marqués par :

- Un retard significatif dans la maîtrise des apprentissages par rapport à ce qui est attendu pour l'âge et le potentiel de l'enfant,
- Un critère de durée ou de persistance dans le temps malgré l'intervention adaptée,
- Le fait que les difficultés observées ne puissent s'expliquer par d'autres facteurs tels que des déficits sensoriels, un parcours scolaire atypique, un trouble du développement, des facteurs environnementaux et sociaux, des problématiques sociales ou affectives.

Ces situations ne sont pas reliées à l'intelligence des élèves. En effet, dans leurs travaux, Dubé (1992), Goupil (1990) ou encore Van Grunderbeeck (1994) ont montré que des élèves d'intelligence estimée « normale » étaient susceptibles de connaître des difficultés lorsqu'ils étaient confrontés ou avaient été confrontés prématurément à des « désavantages » sur les plans éducatifs et/ou émotifs avec par la suite un retentissement important sur leur scolarité. Pour autant, tous ceux qui connaîtront des difficultés scolaires durant leur scolarité n'entreront pas nécessairement dans un processus de décrochage si une prise en charge adéquate est mise en place pour les atténuer. Afin de pouvoir traiter équitablement les données entre nos deux groupes d'élèves et obtenir des résultats pertinents, nous leur avons posé la même question : « *As-tu ou as-tu eu des difficultés<sup>192</sup> en classe depuis la classe de CP ?* » Nous avons observé que vingt-six écoliers sur un total de quarante-quatre ont indiqué avoir des difficultés d'apprentissage. Le fait d'avoir un lien ou non avec la migration semble avoir peu de conséquences sur la scolarité des écoliers de notre étude puisqu'il y a peu d'écarts entre nos deux groupes : 24 écoliers avec une ascendance migratoire nord-africaine contre 20 écoliers sans ascendance migratoire. Si le fait d'avoir des difficultés semble commun à bon nombre d'écoliers que nous avons interrogés, cela ne signifie pas pour autant que leurs manifestations sont identiques. L'emploi de « difficultés » au pluriel traduit la diversité de cette notion. Ainsi, un élève ne rencontrera pas les mêmes difficultés qu'un autre élève. De même, le nombre de difficultés cumulées peut varier d'un élève à un autre. Chaque parcours scolaire possède sa propre singularité. Quel que soit le type de difficultés, l'élève qu'on détecte plus tôt a plus de chances de recevoir des services à sa mesure et d'éviter ainsi les échecs répétés qui pourraient le mener plus ou moins directement au décrochage scolaire. Les différents types de difficultés d'apprentissages rapportés par les écoliers des deux groupes montre une prédominance des difficultés de compréhension d'une ou de plusieurs disciplines :

« *Est-ce que t'as déjà eu des difficultés depuis la classe de CP ?* »  
« *Quelques fois, mais pas beaucoup.* »  
« *Et c'était dans quelle matière ?* »  
« *Parfois en calcul et en français. Il y a des choses que je comprends pas en français et d'autres en maths. Jense sais pas parfois hmm j'oublie comment faire ou je me rappelle plus de ce que c'est en fait. Et du coup c'est pour ça.* » (Entretien n°22, Salwa, fille de 10 ans, CM2, descendante d'immigrés algériens)

---

<sup>192</sup> Le choix de ce terme est une volonté de notre part afin de ne pas induire de confusion dans les pensées des écoliers en ayant recours au mot « trouble » mais aussi car nous souhaitons leur laisser la possibilité de nous en parler tel qu'ils percevaient le sens du mot « difficulté ».

Dans d'autres cas, la difficulté à comprendre se situe à un niveau moins global d'une consigne comme l'explique cette écolière (E8) :

« La géométrie...ben, il y a par exemple des consignes, ben il y en a, elles sont pas très beaucoup en fait... elles indiquent pas beaucoup les choses. (...) Et ça que la maîtresse, juste elle les lit, et elle, elle pense qu'on sait, et en fait, on ne sait pas et après la maîtresse, elle dit : « Demandez à votre voisin et si le voisin il sait pas, ben demandez à l'autre ». Voilà. Mais sinon, si on n'a vraiment pas compris, si toute la classe n'a pas compris, ben elle va le redire ». (Entretien n°10, Nora, fille de 10 ans, CM2, descendante d'immigrés marocains)

Plusieurs études (Bautier, 2013) ont mis en avant que certains exercices ou consignes pouvaient justement favoriser l'apparition de malentendus socio-cognitifs. Ce n'est pas une mauvaise compréhension de ce qui est attendu par l'école, mais une ambiguïté entretenue par l'école entre l'implicite et l'explicite de ce qu'elle attend. « Des situations très ouvertes, faiblement cadrées, faiblement contrôlées, dans lesquelles chacun peut travailler et intervenir à son niveau » (Bautier & Rayou, 2009, p.97) présentent les conditions pour créer ces malentendus. La notion de malentendus est intéressante dans la mesure où elle évite de réduire les difficultés des élèves à des incapacités cognitives ou à un désintérêt subjectif voire social. En effet, parler de malentendus socio-cognitifs permet d'interroger entre autres la posture des élèves dont la recherche à ce sujet montre que ceux de milieux populaires adoptent dès l'entrée à l'école une posture « normalisante » qui serait liée à des propriétés de position sociale et culturelles de leur classe. Par ces attitudes, ces élèves s'éloignent des réels enjeux d'apprentissages avec de surcroît des enseignants qui développent inconsciemment des pratiques qui encouragent ces postures (Rochex & Crinon, 2011). Les difficultés liées à l'apprentissage d'une leçon restent limitées et ne concernent que très peu d'écoliers, tous issus de l'immigration maghrébine. Quelques écoliers cumulent les deux types de difficultés :

« Et c'était sur quoi tes difficultés ? »  
« Sur les verbes. C'est que je comprenais pas, j'arrivais pas... j'ai... je sais pas j'arrivais pas du tout, surtout sur la conjugaison. Les verbes conjugués, je connais... maman elle me dit toujours t'apprends des terminaisons par cœur je les apprenais, mais le lendemain on me disait « vas-y récites-les » je les oubliais direct, je...enfin par exemple j'apprenais par cœur par cœur, je connaissais par cœur. Le lendemain je connaissais plus du tout, du coup enfin c'était un peu dur parce que du coup j'ai dû les réapprendre, réapprendre maintenant ça va un peu mieux. » (Entretien n°5, Sirine, fille de 10 ans, CM2, descendante d'immigrés algériens)

Si ces difficultés existent bien, elles ne concernent néanmoins pas toutes les matières. Sur l'ensemble de notre échantillon, 44 écoliers ont affirmé avoir actuellement (ou avoir eu), des

difficultés scolaires dont 24 écoliers issues de l'immigration maghrébine contre 20 pour les natifs.

**Tableau 5 : Nombre d'élèves ayant des difficultés scolaires selon la discipline**

	AAM	SAM	Total
<b>Français</b>	14	10	<b>24</b>
<b>Mathématiques</b>	15	9	<b>24</b>
<b>Histoire-géographie</b>	5	6	<b>11</b>
<b>SVT</b>	1	2	<b>3</b>
<b>Anglais</b>	1	1	<b>2</b>
<b>Total</b>	<b>36</b>	<b>28</b>	<b>64</b>

En occultant le critère relatif à l'origine des écoliers, sur les 64 réponses qui ont mentionné avoir une difficulté scolaire au minimum, 24 ont concerné l'enseignement du français et 24 l'enseignement des mathématiques soit trois-quarts de notre échantillon :

*« Est-ce que tu as déjà eu des difficultés à l'école depuis la classe de CP ? »*

*« Oui, j'ai beaucoup de difficultés, moi sincère... j'ai... j'ai vraiment eu beaucoup de difficultés, depuis le CP, toujours j'ai eu de difficultés, CE1 c'était pire, eh CE2 ça allait un peu mieux, mais CM1 ça été vraiment très dur, j'ai eu beaucoup de difficultés, je faisais les APC, je venais ici avec une dame qui m'aidait beaucoup, je m'améliorais de plus en plus, et là maintenant ça va beaucoup mieux. Enfin ça va... ça va mieux quoi, j'ai pas beaucoup de difficultés. »*

*« Et c'était dans quelle matière que tu avais des difficultés ? »*

*« Dans le français. Le français c'est le plus. Et dans la table de multiplication. »*

*« OK, donc en mathématiques ? »*

*« Oui en mathématiques et en français, français plus. » (Entretien n°5, Sirine, fille de 10 ans, CM2, descendante d'immigrés algériens)*

Les descendants d'immigrés maghrébins comptabilisent 36 difficultés différentes toutes disciplines confondues contre 28 pour les écoliers sans ascendance migratoire. Cette observation rejoint celle précédemment faite<sup>193</sup> puisque nous avons déjà mis en évidence que la moitié des collégiens issus de l'immigration maghrébine que nous avons rencontrés lors de la phase exploratoire avaient eux aussi des difficultés dans ces deux disciplines. Les résultats des évaluations réalisées par la DEPP (2019), montrent que 13 % des jeunes concernés

<sup>193</sup> Partie I, chapitre 4, 2. Les éléments constitutifs de la phase exploratoire.

présentent une maîtrise insuffisante du français<sup>194</sup>. Quant au pourcentage de ceux qui éprouvent des difficultés en mathématiques, il atteint les 28 %. Les conclusions de ces tests indiquent par ailleurs un léger écart en faveur des filles en français : 88% d'entre elles ont une maîtrise suffisante ou très bonne des connaissances et compétences évaluées contre 82% des garçons. Une égalité est cependant observée entre les deux sexes en mathématiques. En prenant en considération l'origine des élèves de notre étude, nous constatons des différences en termes de résultats par rapport à ceux produits par la DEPP (2018) : en effet, les écolières de la population majoritaire semblent mieux réussir en français que les homologues masculins : trois filles ont indiqué avoir des difficultés en français contre sept garçons. Cette tendance s'inverse en mathématiques : en effet, nous avons relevé que trois filles avaient indiqué avoir des difficultés en mathématiques contre sept garçons. En revanche au sein des descendants d'immigrés magrébins, les garçons ont moins de difficultés que les filles dans les deux disciplines. Neuf filles ont indiqué avoir des difficultés en français contre cinq garçons. Par ailleurs, 14 filles ont indiqué avoir des difficultés en mathématiques contre un garçon. Diverses raisons peuvent expliquer ces différences : en premier lieu la taille de chaque échantillon qui dans le cas de l'étude menée par la DEPP (2018) regroupe l'ensemble des élèves de 6<sup>ème</sup> alors que dans le nôtre il est constitué de 54 élèves seulement. De plus, leur composition respective n'est pas la même puisque d'un côté nous avons des élèves du secondaire (6<sup>ème</sup>) et de l'autre des élèves du primaire (cycle 3). En outre, par rapport à ce même point, la parité entre les filles et les garçons a été respectée si l'on considère l'ensemble des écoliers constituant nos deux groupes. Cependant, un déséquilibre entre les deux sexes apparaît si l'on rétablit ce paramètre : ainsi, le groupe majoritaire est composé de huit filles et 19 garçons, quant au groupe minoritaire, nous avons recensé 19 filles et huit garçons. La probabilité d'avoir plus de garçons en difficulté dans le premier groupe et de filles dans le second n'est par conséquent pas surprenant. La méthodologie employée peut aussi expliquer ces écarts : dans notre étude, notre questionnaire portait sur les programmes de français et les mathématiques dans leur intégralité alors que dans celle de la DEPP (2019) le caractère exhaustif des disciplines n'apparaissait pas<sup>195</sup>. Un autre point pouvant être souligné, également lié à la méthodologie, concerne l'outil utilisé dans

---

<sup>194</sup> Note d'information consultable en ligne [https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/imported\\_files/document/depp-ni-2019-19-26-810\\_000-eleves-evaluees-en-debut-de-sixieme-sur-support-numerique-en-2018-des-resultats-stables-par-rapport-a-2017\\_1146311.pdf](https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/document/depp-ni-2019-19-26-810_000-eleves-evaluees-en-debut-de-sixieme-sur-support-numerique-en-2018-des-resultats-stables-par-rapport-a-2017_1146311.pdf)

<sup>195</sup> Les exercices ont permis, pour le français, de tester les connaissances et compétences associées à la « Lecture et compréhension de l'écrit », à l'« Étude de la langue » et à la « Compréhension de l'oral ». Pour les mathématiques, sont concernées les connaissances et compétences associées aux « Nombres et calculs », « Grandeurs et mesures » et « Espace et géométrie »

chaque étude : dans celle de la DEPP (2019), c'est le questionnaire qui a été utilisé, autrement dit, nous nous situons dans une démarche quantitative. Notre travail s'appuie sur une démarche qualitative dans la mesure où nous avons eu recours à l'entretien. Contrairement à une recherche quantitative qui, pour évaluer un phénomène, fait appel à des critères objectifs, la recherche qualitative renvoie à une dimension subjective en mettant l'accent sur des données verbales et non numériques. Enfin, l'enquête de la DEPP (2019) évalue le niveau scolaire des écoliers à un moment précis – la classe de 6<sup>ème</sup> – alors que notre travail prend en compte les difficultés depuis l'entrée à l'école ce qui peut générer des fluctuations d'une année à une autre en sachant qu'aucune trajectoire n'est définitive. Comme d'autres chercheurs l'ont conclu avant nous (Blaya, 2009 ; Bonnéry, 2003 ; Millet & Thin, 2005), nous comprenons que faute d'être prises en charge, les difficultés présentes dans les trajectoires scolaires d'une partie des élèves du primaire se sont accumulées puis cristallisées dans le secondaire. Parmi les autres disciplines mentionnées par les écoliers comme pouvant leur paraître difficiles, l'histoire-géographie a été citée à 11 reprises, les SVT et l'anglais à respectivement trois et deux reprises.

Afin d'enrichir ces premiers constats, nous avons comptabilisé le nombre de disciplines ayant été évoquées comme « difficiles » par les écoliers. Trente-deux des écoliers constituant nos deux groupes ont indiqué n'avoir (ou n'avoir eu) que des difficultés électives, autrement dit, des difficultés dans une seule matière scolaire, majoritairement en français ou en mathématiques. Si ces chiffres paraissent rassurants, ils signifient aussi que douze écoliers restent rencontrer des difficultés globales, donc dans plusieurs matières ce qui peut compromettre la réussite scolaire de ces élèves. Nous avons pu relever de modestes écarts entre les deux groupes : les écoliers issus de la migration nord-africaine sont légèrement plus nombreux que les écoliers sans ascendance migratoire à avoir indiqué qu'ils cumulaient des difficultés dans trois matières au minimum avec le français, les mathématiques et l'histoire-géographie comme disciplines faisant le plus obstacle à leurs apprentissages (respectivement  $n= 7$  et  $n= 5$ ).

Si les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage sont repérés assez tôt, il est possible d'intervenir immédiatement sans qu'il y ait de conséquences graves. Mais si aucune action n'est menée rapidement, les échecs s'accumuleront et l'élève pourra perdre sa motivation et sa confiance en lui. Il sera alors susceptible de développer des problèmes de comportement et d'adaptation avec d'importants retards qui pourront l'exclure du programme scolaire. En dehors



des paramètres environnementaux et pédagogiques décrits, des facteurs inhérents à l'enfant sont à connaître. Ainsi, il est essentiel de faire en sorte que les élèves qui perçoivent leur « incompétence » ne développent pas une certaine résignation vis-à-vis de leur scolarité ce qui pourraient les conduire au redoublement sous certaines conditions (Genet, 2013).

## **2.2. Le redoublement**

Nous avons sélectionné le redoublement<sup>196</sup> comme indicateur permettant de confronter les parcours scolaires de nos deux groupes d'écoliers : les résultats de l'analyse de nos données indiquent une meilleure scolarité des descendants d'immigrés maghrébins.

Concernant les élèves « à l'heure »<sup>197</sup>, les deux groupes d'élèves semblent connaître une scolarité identique : 26 écoliers de cycle 3 sont « à l'heure » contre 24 pour ceux sans ascendance migratoire. D'après une note de la DEPP (2015)<sup>198</sup>, la nationalité du ou des parents a très peu d'impact sur le parcours scolaire. De légers écarts sont observables pour les autres indicateurs : ainsi, nous avons pu constater que le nombre d'écoliers du 1<sup>er</sup> groupe ayant redoublé au moins une fois au cours de leur scolarité est légèrement supérieur à celui du 2<sup>nd</sup> groupe. Parmi les natifs, trois ont déjà redoublé (E25, E26, E50) contre aucun écolier de cycle issu de l'immigration maghrébine. Plus précisément, ces élèves nous ont indiqué avoir redoublé la classe de CP. Les données existantes sur le sujet indiquent que les filles sont moins souvent en retard que les garçons. L'écart a été réduit de moitié en trente ans : de 3,8 points en 1978, l'écart n'est plus que de 1,9 point en 2011. Toutefois en raison du faible nombre d'élèves ayant affirmé avoir redoublé dans notre étude, nous ne pouvons pas exploiter davantage cette information. Le redoublement semble être utilisé comme outil de remédiation contre la difficulté scolaire au début des apprentissages (CNESCO, 2015 ; RERS, 2019). Nous avons également remarqué qu'une élève ayant une ascendance migratoire marocaine était « en avance »<sup>199</sup> d'une année (E35), situation que nous n'avons pas retrouvé chez les écoliers issus de la population majoritaire. Idéalement, le taux de redoublement doit être proche de 0% pour pouvoir affirmer qu'un système éducatif est en interne efficace avec un système d'instruction

---

<sup>196</sup> Nous définissons le redoublement comme le nombre d'élèves inscrits dans une classe donnée au cours d'une année scolaire donnée qui étudient dans la même classe au cours de l'année scolaire suivante.

<sup>197</sup> Il s'agit des élèves qui, entrés au cours préparatoire à six ans, effectuent leur scolarité sans redoublement ni saut de classe.

<sup>198</sup> Éducation & formations, n°88-89, *Climat scolaire et bien-être à l'école*, décembre 2015.

<sup>199</sup> Il s'agit des élèves qui, par saut de classe, ou parce qu'ils sont entrés précocement dans le système éducatif, ont au moins un an de moins que l'âge théorique normal.

convenant *a priori* à l'ensemble des élèves sans distinction particulière. Toutefois, ces chiffres peuvent également traduire des politiques ou des pratiques consistant à éviter le maintien d'un élève dans une même classe, deux années consécutives. Cet indicateur doit par conséquent être interprété avec prudence notamment lorsque les comparaisons menées concernent différentes populations afin d'éviter tout préjugé ou toute stigmatisation qui pourrait dans un cas comme dans l'autre avoir des effets néfastes sur la scolarité des élèves.

Ces résultats apparaissent encourageants compte-tenu du lien existant entre certaines caractéristiques familiales présentes chez les élèves interrogés et le redoublement. En effet, d'après un rapport du CNECSO (2015), le niveau d'éducation des parents serait fortement lié à la probabilité d'avoir redoublé. Ainsi, plus les parents sont éduqués, plus les chances d'avoir redoublé à 15 ans sont faibles. Plus particulièrement, le niveau de diplôme de la mère est très important dans la réussite des élèves les plus faibles. Plus le niveau de diplôme de la mère est élevé, plus les risques de redoubler sont faibles (DEPP, 2015). Avoir une mère diplômée du supérieur diviserait la probabilité d'avoir redoublé par presque 3 par rapport au fait d'avoir une mère ayant au plus un niveau collège. Nous ne sommes pas en mesure de confronter ces affirmations avec nos propres données puisque les trois écoliers ayant redoublé ne nous ont pas indiqué le niveau scolaire de leurs parents. Nous pouvons tout de même rappeler qu'en début de chapitre, nous avons observé que seulement un quart des parents des écoliers constituant nos groupes avaient interrompu leurs études au collège ce qui pourrait expliquer que la majorité de nos enquêtés connaissent des trajectoires scolaires conformes à leur âge et niveau d'étude. Le second facteur pouvant fortement impacter le redoublement est le statut d'emploi occupé par les parents : le CNECSO (2015) indique qu'un élève dont le père est au chômage ou travaille à temps partiel a deux fois plus de risques d'avoir redoublé qu'un élève dont le père travaille à temps plein. En revanche, celui de la mère ne semble pas avoir d'influence significative sur la question du maintien. Nous n'avons pas questionné les élèves sur le type de contrat qu'avaient leurs parents, car nous avons estimé qu'ils ne détenaient probablement pas cette information. En revanche, après analyse des emplois occupés par les parents, il s'avère qu'une infime partie est au chômage. Cinq parents immigrés sont au chômage (trois femmes et deux hommes) contre quatre parents non immigrés (trois femmes et un homme). Deux couples – un immigré, l'autre non immigré - sont de surcroît dans cette situation. Or, en affinant notre analyse, nous avons constaté que l'un des écoliers (E25) nous ayant confié avoir redoublé sa classe de CP a pour parents l'un des deux couples. Les résultats que nous avons mis en évidence sont intéressants

dans la compréhension même des parcours scolaires des écoliers de notre échantillon, mais présentent quelques limites qui ne nous permettent pas de les généraliser à l'ensemble des deux populations. La première raison est la petite taille de nos deux groupes d'élèves qui permet de dégager des tendances uniquement. La seconde raison est l'absence et/ou l'imprécision des renseignements transmis par les élèves qui peuvent fausser les résultats dans le sens où les conclusions auxquelles nous sommes parvenus auraient pu être différentes avec des informations complètes et précises. Enfin, la dernière raison est que nous ne savons pas si le redoublement des élèves est dû à une maladie, des difficultés scolaires trop importantes ou une scolarisation tardive. Un intérêt doit être porté au motif même du redoublement, car le fait d'être « en retard » ne signifie pas automatiquement que l'élève présente des difficultés d'apprentissage ou de comportements.

### **2.3.L'absentéisme et retards scolaires**

Tout élève fréquentant un établissement scolaire est tenu d'être assidu, c'est-à-dire qu'il doit être présent aux cours définis par son emploi du temps : « *l'assiduité est une obligation essentielle des élèves. Elle est la conséquence de l'obligation de la scolarité pour les enfants des deux sexes, français et étrangers, entre 6 ans et 16 ans* »<sup>200</sup>. Au-delà de 16 ans, l'assiduité relève de l'élève qui par la poursuite de ses études, se doit de respecter le cadre législatif et réglementaire lui imposant des règles. Les retards et absences prennent racine dans un ensemble de difficultés pouvant être d'ordre scolaire, personnel et/ou familial. L'établissement scolaire est le premier lieu de prévention, de repérage et de traitement des absences des élèves, d'où la mise en place d'une procédure de leur contrôle<sup>201</sup>. L'adoption de ces deux comportements par les élèves est un important facteur de risque de décrochage scolaire (Fortin et *al.*, 2005). Par conséquent, les retenir comme éléments d'analyse dans le cadre de notre recherche nous a semblé primordial.

Les résultats issus de l'analyse des réponses des écoliers indiquent que parmi les 54 écoliers interrogés, 32 ont indiqué avoir été en retard au moins une fois au cours de l'année scolaire<sup>202</sup> sans prédominance d'un groupe sur l'autre. En effet, nous pouvons remarquer que le nombre d'écoliers ayant déclaré avoir été en retard depuis la rentrée est le même pour chaque groupe,

---

<sup>200</sup> Article L. 511-1 du Code de l'éducation, consultable en ligne [https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article\\_lc/LEGIARTI000006525119/](https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000006525119/)

<sup>201</sup> Cette procédure est détaillée par la Circulaire n°2004-054 du 23 mars 2004.

<sup>202</sup> Pour rappel, les entretiens ont été menés entre novembre 2017 et janvier 2018.

## *Chapitre 2 : Examen comparatif des environnements des écoliers avec et sans ascendance migratoire*

soit 16. L'origine migratoire ne semble donc pas avoir d'influence sur ce point. Les motifs donnés par les écoliers ont été classés dans le tableau suivant en fonction des réponses des écoliers selon qu'ils aient ou non un lien avec la migration. Nous leur avons volontairement posé une question ouverte<sup>203</sup> afin qu'ils ne soient pas influencés par les réponses que nous aurions pu leur suggérer.

**Tableau 6 : Motifs de retard des écoliers de cycle 3 selon le lien avec l'origine migratoire**

Environnement	Motifs	Écoliers avec ascendance migratoire nord-africaine	Écoliers sans ascendance migratoire
<b>Familial</b>	Responsabilité du petit frère ou de la petite sœur	6	1
	Domicile éloigné de l'école	2	0
	Réveil tardif du parent	2	0
	Dispute parentale	1	0
	Retard de la belle-mère	0	1
<b>Personnel</b>	Réveil tardif de l'élève	3	3
	Déplacement en béquilles	0	1
	Temps du midi trop court pour manger	1	1
	Pas envie d'aller à l'école	1	0
	Oubli du cartable	0	1
<b>Autre</b>	Problème lié à la circulation routière	3	0
	Voiture en panne	0	1
	Perte des clés de la voiture	0	1
	Dégâts des eaux au domicile	1	1

Les données collectées montrent qu'il n'existe pas une raison expliquant qu'un élève soit en retard, mais une pluralité de raisons. En analysant de plus près le tableau, nous nous sommes aperçues qu'aucun des motifs cités par les écoliers des deux groupes pour justifier leur retard n'était lié au contexte scolaire. Des différences sont observables entre les deux groupes d'écoliers au sujet des autres environnements. Du côté des descendants d'immigrés nord-africains, l'environnement familial comptabilise le plus de réponses et regroupe quasiment la moitié des explications fournies par le groupe, soit 11. Parmi les raisons citées par les descendants d'immigrés nord-africains, nous avons relevé l'éloignement du lieu de résidence de deux élèves de leur établissement scolaire, le réveil tardif du parent pour deux autres élèves ou encore une dispute entre les parents pour l'un d'eux. Cependant, la raison ayant été

<sup>203</sup> La question leur a été posée comme suit : « *As-tu déjà été en retard ? Si oui, pour quelle raison ?* »

la plus récurrente au sujet du retard est le fait pour six écoliers de devoir s'occuper des cadets. Cette responsabilité semble être le plus souvent confiée aux filles qui ont été au nombre de cinq à être concernée :

« *Est-ce que tu as déjà été en retard ou absente ?* »

« (...) *Et euh... en retard, une fois quand j'ai dû ramener ma sœur, là, elle est en CP et j'ai dû ramener ma sœur à la maternelle, on était en retard, j'ai dû monter la pente et redescendre et donc, j'étais en retard.*

» (Entretien n°4, Oumayma, 9 ans, CM2, descendante d'immigrés marocains)

« *Est-ce que tu as déjà été en retard ou absente ?* »

«...*Heu retard oui, une fois* ». *Et bah j'étais en retard parce que j'ai... ma sœur avait pris beaucoup trop de temps, on est arrivé, l'école elle venait de sonner. Surtout que moi je devais chercher... déposer ma sœur en maternelle, en haut, le temps de redescendre j'étais en retard. Quand j'étais arrivée ça avait sonné sur la pente j'étais en train de pleurer, j'étais là, « non » et du coup après je suis arrivée, heureusement que c'était encore ouvert, j'avais trop peur* » (Entretien n°5, Sirine, fille de 10 ans, CM2, descendante d'immigrés algériens)

Ce constat rejoint les recherches que nous avons décrites dans une partie précédente<sup>204</sup> dont les conclusions indiquaient qu'au sein des familles immigrés, pouvait s'opérer une socialisation différentielle (Darmon, 2006). En d'autres termes, ce concept vise à expliquer que la socialisation des individus peut différer en fonction du genre : les filles et les garçons ne sont donc pas socialisés de la même manière. A partir de leurs représentations du masculin et du féminin, les parents vont proposer à leur enfant des activités lui permettant de développer des comportements en lien avec son « *sexe d'appartenance* » (Rouyer, Mieyaa & Le Blanc, 2014, p.112). Les parents immigrés auraient tendance à vouloir « préparer » dès leur plus jeune âge, leur fille à devenir mère en les impliquant dans la sphère domestique par la réalisation des tâches ménagères, la préparation des repas ou encore la garde des cadets. Cependant, cette socialisation différentielle ne peut à elle seule tout expliquer : il est possible que d'autres motifs justifient qu'elles aient la responsabilité de conduire les plus jeunes à l'école comme la maladie ou le travail de leurs parents. Il est difficile de savoir à quel âge exactement la responsabilité peut être pleinement assumée par un enfant de garder son cadet. Somme toute, confier des responsabilités au aînés par rapport aux plus jeunes peut avoir des conséquences aussi bien positives telles que le fait de se sentir utile, responsable, compétent, mais peut aussi s'avérer négatifs car il y a un risque de l'enfermer dans un rôle qui ne devrait pas être le sien.

---

<sup>204</sup> Partie I, chapitre 3, 2.3.2. Les facteurs de risque familiaux.

L'environnement familial engendre moins de retards chez les natifs : seulement deux écoliers ont affirmé avoir été en retard pour une raison liée à la famille. Pour l'une des écolières interrogées, nous retrouvons cette nécessité de s'occuper de ses frères et sœurs :

« **Est-ce que tu as déjà été en retard ou absente ? Et si oui pour quelle raison ?** »

« ... et en retard oui à cause de mes frères et sœurs à Nice, mais ils allaient à la crèche, ils avaient pas les mêmes horaires que moi donc... on était souvent en retard » (Entretien n°25, Samantha, fille de 11 ans, CM2, écolière sans ascendance migratoire)

La situation est problématique puisque la jeune fille précise le caractère répété de cette pratique qui de surcroît va jusqu'à se transformer en absence : en effet, elle nous confie que selon la durée du retard, il lui arrive de ne pas se rendre à l'école. Or, ces absences à répétition peuvent lui causer du tort du point de vue des apprentissages (OCDE, 2016). Bien que nous ne puissions pas l'affirmer avec certitude, il est possible que l'inassiduité de cette jeune fille ait un lien avec le fait qu'elle ait redoublé.

Le contexte familial ne peut expliquer à lui seul tous les retards, l'élève a également une part de responsabilité dans ce manquement à l'obligation scolaire. Le fait de se réveiller tard est le motif le plus cité parmi ceux relevant de l'environnement personnel aussi bien par les écoliers avec ascendance que par ceux sans ascendance migratoire. Six écoliers de cycle 3 - trois écoliers avec ascendance migratoire et trois écoliers sans ascendance migratoire - ont fourni cette réponse. Pour le groupe dont les parents sont nés au Maghreb, deux écolières (E6, E53) ont souligné un problème de réveil pour expliquer leur retard :

« **Est-ce que tu as déjà été en retard ou absente ?** »

« Absente, oui, en retard, oui (rises) ».

« **Alors, pour quelle raison ?** »

« En retard, soit c'est mon réveil ou soit ben... soit on est... soit parce que l'heure, elle est pas bonne et du coup, on s'est trompé et on arrivait en retard, mais sinon, c'est pas pour une autre raison ». (Entretien n°6, Dalila, fille de 10 ans, CM2, descendante d'immigrés tunisiens)

L'écolière semble prendre la situation à la légère puisqu'elle se met à rire lorsqu'elle nous indique qu'il lui arrive d'arriver en retard à l'école. Nous avons également relevé une situation identique chez une écolière issue de la population majoritaire :

« **Ok, est-ce que tu as déjà été en retard ou absente ?** »

« Heu absente quand je suis malade vraiment vraiment oui, sinon après que j'ai un peu mal à la tête j'y vais sans problème ».

« **Et en retard ?** »

« En retard oui beaucoup (rires) ». Mais bon retard de quelques... enfin juste une minute » (Entretien n°40, Juliette, fille de 9 ans, CM1, écolière sans ascendance migratoire)

Ce point a déjà fait l'objet d'une analyse dans ce travail<sup>205</sup>. Nous avons alors montré qu'une partie des collégiens issus de l'immigration maghrébine étaient en retard du fait de se lever tard. Les études sur lesquelles nous nous sommes appuyées ont démontré que les troubles du sommeil sont fréquents chez les élèves et entraînent le développement de troubles du comportement de même que des troubles cognitifs (Lecendreux, 2007 ; Marshall & Born, 2007 ; Ngantcha et al., 2016 ; Picard, 2008 ; Sharif & Sargent, 2006 ; Smedje, Broman & Hetta, 2001). Les apprentissages de ces élèves seraient ainsi affectés ce qui les exposerait à un risque accru d'entrer dans un processus de décrochage scolaire. Hormis la question du retard pour cause de réveil tardif, nous retrouvons comme justification : le laps de temps insuffisant pour manger à midi pour deux écoliers, la nécessité de se déplacer en béquilles pour un écolier, une absence d'envie de se rendre à l'école suite à un réveil tardif pour un autre et enfin un oubli de cartable pour un élève. Quelques motifs indépendants des environnements familiaux, scolaires et personnels ont été relevés : des problèmes liés à un accident de la route, des embouteillages, une panne de voiture, la perte des clés de la voiture et un dégât des eaux. Pour la plupart des écoliers, le retard demeure une pratique exceptionnelle : parmi les trente-deux écoliers ayant indiqué avoir été en retard, seuls 2 ont souligné le caractère répétitif de cette pratique.

La question de l'obligation d'assiduité scolaire ne se cantonne pas aux retards, mais aussi aux absences des élèves. Si ces derniers ont le droit à l'éducation, ils ont aussi le devoir d'avoir un rôle actif qui implique leur présence effective et attentive en classe. L'obligation d'assiduité est le corollaire du droit à l'éducation. Chaque absence doit faire l'objet d'une justification auprès des services de scolarité sous peine de sanction. On parle d'absence non-justifiée lorsque l'absence n'a pas de motif ou lorsque celui fourni par les parents est considéré comme non légitime par rapport aux textes : « *Les seuls motifs réputés légitimes sont les suivants : maladie de l'enfant, maladie transmissible ou contagieuse d'un membre de la famille, réunion solennelle de famille, empêchement résultant de la difficulté accidentelle des communications, absence temporaire des personnes responsables lorsque les enfants les suivent* »<sup>206</sup>. Jusqu'à la rentrée 2008, il s'agissait de la notion « non régularisée » qui était retenue pour définir une situation

---

<sup>205</sup> Partie I, chapitre 4, 3.5. L'inassiduité scolaire.

<sup>206</sup> Article L131-8 du code de l'éducation, consultable en ligne <https://www.legifrance.gouv.fr/codes/id/LEGIARTI000038901903/2019-09-02>

d'absentéisme. Maintenant, c'est la notion d'absence non justifiée qui définit l'absentéisme, un positionnement subjectif des CPE par rapport aux motifs. Au niveau de l'ensemble des pays de l'OCDE, le taux d'absentéisme s'établit à 14,5 %, soit cinq points au-dessus du taux français (OCDE, 2014).

Nous avons interrogé les écoliers des deux groupes sur leurs pratiques absentéistes : comme pour les retards, aucune réponse ne leur a été transmise afin de ne pas orienter leur choix. De même, les élèves avaient la possibilité de donner plusieurs réponses, raison pour laquelle nous nous retrouvons avec un nombre légèrement supérieur à celui des écoliers ayant répondu à notre question<sup>207</sup>. D'après les résultats, il s'avère que les descendants d'immigrés maghrébins ont répondu s'absenter aussi souvent que les écoliers sans ascendance migratoire : 24 écoliers issus de l'immigration maghrébine ont répondu par l'affirmative contre 23 écoliers sans ascendance migratoire. Toutefois, nous souhaitons préciser que quatre élèves de ce groupe n'ont pas fourni d'informations à ce sujet. Notre observation concorde avec les travaux de Blaya (2009) qui avait déjà établi dans l'une de ses études : « *La dépendance n'est par contre pas significative selon l'origine nationale des répondants eux-mêmes ou de leurs parents* » (p.46). Nous n'avons pas établi de distinction selon le groupe d'appartenance des écoliers, car les réponses étaient sensiblement les mêmes. En interrogeant les écoliers sur les raisons ayant motivé leur absence, nous avons constaté qu'aucune n'avait une origine liée à l'école. À la question « *Pour quelle raison as-tu été absent ?* », 46 écoliers ont répondu la maladie. Si ce motif est en principe autorisé par la loi, nous ne savons pas si les élèves les ont justifiées par un écrit de leurs parents ou un certificat médical que l'administration scolaire peut exiger seulement en cas de maladies contagieuses<sup>208</sup>. Trois écoliers ayant une ascendance migratoire nord-africaine nous ont signalé que leur absence découlait d'un problème familial :

« **Et absente ?** »

« *Absente, c'est parce que soit je suis malade ou soit il y a un imprévu, enfin, personne peut m'emmener, du coup, je peux pas aller à l'école* ». (Entretien n°6, Dalila, fille de 10 ans, CM2, descendante d'immigrés tunisiens)

« **OK, retards tu m'as expliqué pourquoi, et les absences c'est pourquoi ?** »

---

<sup>207</sup> Cinquante et une réponse ont été comptabilisées pour quarante-sept participants.

<sup>208</sup> Sont considérées comme maladies contagieuses : la coqueluche, la diphtérie, la méningite, la rougeole, les oreillons, la rubéole, la fièvre typhoïde, la tuberculose, la gale, le syndrome grippal et la poliomyélite.



« Les absences parce qu'une fois, je me suis fait opérer de l'œil, une fois parce qu'on m'a fait la prise de sang, une fois parce que j'avais des taches là et je les ai toujours et parfois parce que mon frère, il est malade et que ça sert à rien d'amener un parce qu'après, mon père, en fait il pouvait pas nous ramener et que s'il y a pas mon frère qui y va, eh ben vu qu'il est en CP, ben... » (Entretien n°10, Nora, fille de 10 ans, CM2, descendante d'immigrés marocains)

Pour deux autres écoliers, un de chaque groupe, leur absence s'explique par le fait qu'ils étaient en vacances :

« **Est-ce que tu as déjà été en retard ou absent ou les deux ?** »  
« Oui, des fois ».  
« **Oui pour les deux ?** »  
« Des fois parce que j'étais en vacances ».  
« **Donc ça, c'était absent** ».  
« Ouais » (Entretien n°46, Nolan, garçon de 9 ans, CM1, écolier sans ascendance migratoire)

L'absentéisme scolaire peut être l'expression d'un échec ou d'un désinvestissement scolaire, mais aussi de difficultés personnelles, relationnelles et sociales (Choquet & Hassler, 1997) ce que notre recherche a confirmé. En nous appuyant sur la définition de l'absentéisme, nous estimons que ces situations relèvent des absences dites « injustifiées », c'est-à-dire qu'elles n'ont pas de fondement recevable justifiant la nécessité pour l'élève de ne pas être présent dans son établissement. Toutefois, étant donné le peu d'informations récoltées à ce sujet, nous ne sommes pas en mesure de le confirmer. En raison de la difficulté à définir et à mesurer l'absentéisme, il convient de circonscrire un cadre indiquant les paramètres qui seront pris en compte dans le repérage de ces élèves. En effet, pour aboutir à une mesure et des résultats standardisés, une période d'observation ainsi qu'une fréquence des absences devaient au préalable avoir fait l'objet d'une définition. La période d'observation doit être suffisamment longue pour pouvoir récolter assez d'informations pour l'analyse, mais pas trop sous peine de commettre des erreurs de comptage. La place dans l'année scolaire est aussi importante : puisque le taux d'absentéisme fluctue selon la période de référence. La comptabilisation de l'absentéisme passe également par les chefs d'établissements qui selon leur propre grille de lecture peuvent (ou non) les comptabiliser, mais aussi par les élèves dont les déclarations ne sont pas nécessairement synonymes de fiabilité. Si de nombreuses études ont calculé la prévalence de ce phénomène dans le secondaire (Blaya, 2009 ; DEPP, 2020), en revanche, il n'existe que très peu de données concernant le primaire. La principale raison est que le premier

degré est touché de façon « marginale » (DEPP, 2012)<sup>209</sup>. La taille de nos deux groupes ne nous permet pas d'extrapoler le taux d'absentéisme en primaire. Nous pouvons toutefois indiquer qu'il ne s'agit pas d'une pratique habituelle aussi bien chez les écoliers issus de l'immigration maghrébine que les écoliers sans ascendance migratoire que nous avons interrogés. En effet, la plupart nous a précisé avoir été absent une fois depuis le début de l'année. Néanmoins, les entretiens ont été menés 2-3 mois après la rentrée scolaire. La période de référence est donc trop courte pour pouvoir obtenir une vision complète de la situation. En outre, certains écoliers n'ont pas répondu à la question, par conséquent, les données collectées ne sont pas complètes. Nous nous sommes intéressées au lien entre absentéisme et sexe de l'élève. Puisque l'équité entre les filles et les garçons n'est pas établie dans chacun de nos groupes, nous avons testé ce rapport sans faire de distinction liée à l'origine migratoire. Nous avons noté que le nombre de filles ayant été absentes est légèrement supérieur à celui de leurs homologues masculins : 26 filles ont déclaré avoir été absentes contre 21 garçons. Si les recherches conduites dans les années 1990 (Choquet & Ledoux, 1994 ; Toulemonde, 1998) soulignaient une prédominance masculine concernant le fait d'être le plus souvent absentéistes et le plus concernés par l'absentéisme lourd, à *contrario* des études plus récentes nuancent ces conclusions en précisant que dans le cas d'absentéisme plus occasionnel, la différence filles/garçons n'est pas significative (Blaya, 2009 ; DEPP, 2015).

Étudier les raisons pour lesquelles les écoliers sont absents permet d'éclairer leurs parcours scolaires : il est important de distinguer les absences justifiées de celles injustifiées afin d'écarter tout stigmate à l'encontre des élèves ayant manqué l'école pour des motifs valables (Blaya, 2003). En outre, même si l'absentéisme dans l'enseignement primaire semble faible et justifié par des motifs d'ordre médical, il ne doit pas être pour autant être négligé en raison de son lien très étroit avec le décrochage scolaire. En effet, nous avons vu que l'absentéisme est l'un des signes avant-coureurs de ce processus. Or, nombreuses sont les recherches à avoir démontré que le risque existait dès les premières années de scolarisation des élèves. Par ailleurs, selon les résultats d'une enquête de la DEPP (2015), le milieu social et familial aurait une influence non négligeable sur l'absentéisme. Les enfants vivant seuls avec l'un des deux parents auraient tendance à être plus absents que les autres (respectivement 13% et 9%). Ce constat ne

---

<sup>209</sup> Dans l'enseignement élémentaire, le pourcentage d'élèves signalés aux directions académiques pour absentéisme est très faible : il varie de 0,02 % à 0,04 % en juin 2012 dans le secteur public. Dans le privé, il atteint 0,01 % uniquement en octobre 2011 et juin 2012.

s'applique pas aux écoliers de notre recherche qui résident pour la plupart avec leurs deux parents. Par ailleurs, plus le niveau d'études atteint par la mère est bas, plus leurs enfants ont de risques d'être absentéistes. Les résultats indiquent que 8% des enfants dont la mère a étudié au-delà du collège sont absentéistes contre 14% si elle ne l'a pas dépassé. Nous avons repéré que bon nombre de mamans avaient poursuivi leurs études jusqu'au lycée voire l'université pour certaines ce qui pourrait expliquer le faible taux d'absentéisme dans nos groupes d'élèves. En revanche, s'il n'y a pas de significatif entre le niveau de scolarité du père et les pratiques absentéistes des élèves, son statut d'activité semble avoir un impact sur ce phénomène. En effet, les élèves dont le père est sans emploi auraient tendance à s'absenter davantage que leurs homologues dont le père exerce une activité professionnelle. Plus précisément, 21% des élèves dont le père ne travaille pas seraient absentéistes. Nos échantillons comptabilisent peu de parents au chômage ce qui pourrait là aussi justifier le peu d'élèves absentéistes. Enfin, l'étude signale que les enfants dont l'un des parents au moins est né dans un pays autre que la France et/ou dont la langue parlée à la maison n'est pas le français, ont tendance à être plus absentéistes que les autres (respectivement six points et neuf point d'écart entre les deux groupes).

#### **2.4. La violence en milieu scolaire**

Au même titre que l'absentéisme ou les retards, la violence en milieu scolaire est l'un des facteurs pouvant avoir une influence sur les trajectoires scolaires des élèves (Dinkes, Cataldi, Kena & Baum, 2006) qu'ils fassent partie de la population majoritaire ou minoritaire. Comme l'indique Debarbieux (2011) « *cette mesure est importante pour se prémunir du risque d'exagérer cette violence en entraînant des dérives sécuritaires outrées* » (p.5). La violence à l'école demeure un problème complexe et sa définition reste controversée (Debarbieux & Blaya, 2009). D'après Vettenburg (1998, p.9) : « *La violence à l'école recouvre la totalité du spectre des activités et des actions qui entraînent la souffrance ou des dommages physiques ou psychiques chez des personnes qui sont actives dans ou autour de l'école, ou qui visent à endommager des objets à l'école* ». Cette définition inclut l'ensemble des faits sans s'arrêter aux seules violences physiques car la violence à l'école peut prendre diverses formes et adopter différents niveaux de sévérité, être directes ou indirectes (Dubet, 1991 ; Kochenderfer & Ladd, 1996). Le fait de subir de façon consciente une atteinte physique, corporelle et/ou matérielle est nommé « victimation ». C'est pour se libérer de la dépendance de différentes agences pénales que la « *President's Commission on Law Enforcement and Administration of Justice* » ordonna

les premières enquêtes de victimation au milieu des années 1960<sup>210</sup> en plaçant les victimes dans la position d'« *informateurs privilégiés* » (Zauberman, 2015, p.9 ; Zauberman & Robert, 1995). Dans notre cas, nous avons choisi d'estimer la victimation en milieu scolaire en faisant confiance à la parole des élèves qui sont à nos yeux les experts sur cette question (Debarbieux, 2016) plutôt qu'en nous basant sur les données émises par les administrations<sup>211</sup> dont les comptages peuvent fluctuer d'une institution à une autre<sup>212</sup>. En effet, les élèves sont les mieux placés pour nous restituer leurs éventuelles expériences en matière de violence à l'école. Les principales enquêtes de victimation en France se sont intéressées au secondaire suite au constat que la situation dans les collèges situés dans des quartiers défavorisés se détériorait. Les études sur les faits de violence dans le primaire en France restent peu nombreuses (Debarbieux, 1996 ; Carra, 2009). Pourtant, la quantification de ce phénomène dès le primaire permet de mettre en place des actions préventives en complément de celles à finalité curative et de réduire la victimation dans l'enseignement secondaire. Il est donc primordial de s'y intéresser dès l'entrée à l'école.

Notre travail n'a pas pour objectif de catégoriser les élèves comme étant « violents » ou « à risque » de subir de la violence, mais de dresser un portrait de la situation à un instant T et d'apporter des éléments permettant de comprendre et d'éclairer la violence en tant que phénomène processuel qui se construit avec le temps : « *la violence n'est pas toujours, ni même souvent, un évènement isolé, imprévisible, accidentel : au moins une partie de la violence se construit, et elle se construit dans le ténu et le continu* » (Debarbieux, 2011, p25). Pour cela, nous avons divisé les actes victimaires en sept parties – insultes, moqueries, atteintes physiques, surnom méchant, rumeurs, vols, mise à l'écart - qui pour certaines peuvent être chacune déclinées en sous-parties. Pour la catégorie « atteintes physiques », nous avons comptabilisé aussi bien les bagarres, le fait d'être la cible d'un lancer d'objets que les bousculades. De même, la catégorie « vols » regroupe les vols de fournitures scolaires, de biens personnels, d'argent ainsi que le racket. Les réponses positives<sup>213</sup> à l'une ou plusieurs de ces items ont été regroupées dans le tableau suivant :

---

<sup>210</sup> Les enquêtes de victimation apparaissent en Europe à partir des années 1980 et en France dans les années 1990.

<sup>211</sup> Nous ne considérons pas les données administratives comme « inutiles », bien au contraire, nous les avons croisées avec nos propres résultats afin d'avoir une représentation plus riche de la victimation.

<sup>212</sup> Dans son enquête, Reiss (1967) montre que la victimation était plus de cinq fois supérieure aux chiffres policiers.

<sup>213</sup> Nous avons écarté de notre étude, les réponses incertaines ainsi que celles ayant eu lieu en dehors de l'école.

## *Chapitre 2 : Examen comparatif des environnements des écoliers avec et sans ascendance migratoire*

**Tableau 7 : Nombre d'écoliers de cycle 3 ayant déclaré avoir subi un ou plusieurs actes/propos de violence selon leur origine**

Type de victimation	Écoliers AAM	Écoliers SAM	Ensemble
Insultes	10	14	24
Moqueries	12	14	26
Atteintes physiques	7	18	25
Surnom méchant	10	9	19
Rumeurs	16	13	29
Vols	16	14	30
Mise à l'écart	15	16	31
<b>Ensemble</b>	<b>86</b>	<b>98</b>	<b>184</b>

A l'issue de l'analyse des entretiens, nous avons relevé 184 actes et/ou propos violents à l'égard des écoliers que nous avons interrogés. Ce nombre correspond au nombre cumulé d'actes et/ou propos violents auto-rapportés par les écoliers non pas sur l'année, mais sur l'ensemble de leur scolarité puisqu'il est question d'étudier leur expérience scolaire. Parmi les six types de violence proposés, la mise à l'écart est la plus citée par les écoliers tous groupes confondus puisqu'elle a été citée à 31 reprises. Arrivent ensuite les vols (n=30) - de fournitures scolaires dans la plupart des cas – ainsi que les rumeurs (n=29). Le nombre élevé de vols est à interpréter avec prudence dans la mesure où la plupart des écoliers n'avaient aucune preuve de ce qu'ils avançaient, c'est-à-dire qu'ils n'ont vu aucun de leurs camarades passer à l'acte. Nous ne savons donc pas si leurs affaires ont bien été subtilisées ou s'il s'agit simplement d'une perte. Les atteintes physiques, moqueries et insultes sont répandues auprès des élèves, mais dans des proportions moins élevées que les précédents actes (respectivement n= 25, 26, 24). Enfin, le surnom méchant est la victimation la moins rapportée par les écoliers (n=19). Ces violences traduisent pour la plupart des conflits dont les motifs sont propres aux relations ordinaires entre enfants (Le Goaziou & Mucchielli, 2009). L'enquête nationale de victimation et climat scolaire conduite par Debarbieux (2011) auprès d'un échantillon randomisé constitué de 12 326 élèves du cycle 3 âgés de 8 à 12 ans, a également révélé l'existence de pratiques violentes en milieu scolaire dans des proportions toutefois inférieures aux nôtres. En effet, un élève sur deux a déclaré n'avoir jamais subi de violences verbales et/ou physiques par l'un de ses camarades et quatre élèves sur cinq ont affirmé n'avoir jamais été victimes de vol. La comparaison entre les deux est néanmoins difficile à mener pour des questions d'ordre méthodologique : notre échantillon est seulement constitué de 54 écoliers de cycle 3 alors que l'autre échantillon, outre sa taille conséquente, comptabilise également la classe de CE2. La question de l'origine des élèves n'a pas été abordée dans cette étude, nous ne savons donc pas ce que l'auteur entend par

« français ». En outre, notre terrain de recherche se limite à quatre écoles primaires situées dans la région varoise tandis que le second regroupe 157 écoles réparties dans huit académies<sup>214</sup>. De plus, nous avons fait le choix d'une démarche qualitative en utilisant l'entretien comme outil d'investigation et non au questionnaire, outil qui relève d'une démarche quantitative. Enfin, si la plupart des questions posées dans les deux études présentent des similarités, nous souhaitons préciser que nous avons écarté celles relatives à la violence à connotation sexuelle et aux jeux dangereux afin de ne pas « alourdir » notre guide d'entretien qui était conséquent en termes de nombre de questions et qui de surcroît abordait d'autres thématiques pouvant être considérées par les écoliers comme gênantes ou taboues telles que les difficultés scolaires, le racisme ou encore la discrimination. Quantifier les faits de violence en milieu scolaire est intéressant, mais insuffisant pour pouvoir l'appréhender intégralement. Nous avons donc également interrogé les écoliers des deux groupes au sujet de la fréquence<sup>215</sup> de ces agissements :

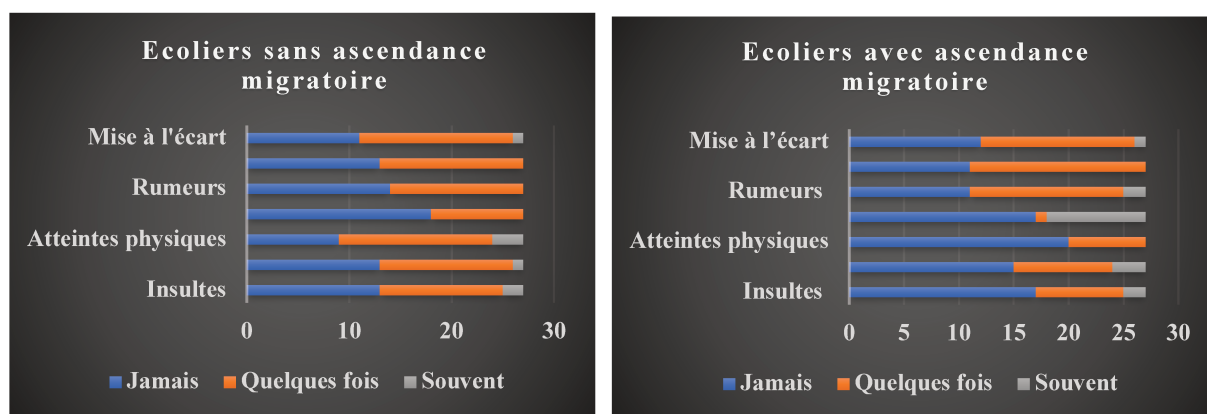


Figure 1 : Fréquence de la violence selon l'origine des écoliers de cycle

À la lecture de ces graphiques, nous constatons que la violence à l'école est peu répétitive ce que l'étude menée par Debarbieux (2011) a également montré. En effet, nous pouvons relever que la mise à l'écart, les vols et les rumeurs sont certes les victimations les plus répandues d'après les réponses des écoliers, mais aussi les moins récurrentes, dans un groupe comme dans l'autre. Pour la plupart des écoliers, la violence qu'ils ont subie n'a eu lieu qu'une seule fois. C'est le cas des vols qui ont été nommés bon nombre de fois par les écoliers des deux groupes, mais qui pour 24 d'entre eux n'a jamais été réitérée. Au sein du groupe des écoliers avec une ascendance migratoire nord-africaine, l'élément central porte sur le fait de se voir attribuer un

<sup>214</sup> Les académies retenues ont été : Aquitaine, Dijon, Clermont, Lyon, Lille, Nice, Nancy-Metz et Paris.

<sup>215</sup> Nous souhaitons relever le caractère subjectif et imprécis des fréquences choisies qui permettent malgré tout d'obtenir une quantification de la victimation.

surnom méchant. Si une majorité n'est pas concernée par cette douloureuse expérience (n=17), ceux qui l'ont été nous ont en revanche indiqué que cette violence verbale revêtait un caractère récurrent dans la mesure où le surnom méchant a été prononcé à plusieurs reprises, parfois même, les a accompagnés durant une partie de leur scolarité. Neuf écoliers de cycle 3 ont indiqué avoir été surnommés méchamment plusieurs fois au cours de leur scolarité :

« **Est-ce qu'on t'a déjà donné un surnom méchant ?** »  
« Euh (Acquiescement). Ben tout le monde m'appelait euh caca, parce que je m'appelle (prénom de l'écolière). Et du coup ils m'appelaient « oh tu es la plus grosse caca de l'école euh » et tout et tout, ben moi ça me plaît pas ». (Entretien n°12, Chérine, fille de 10 ans, CM2, descendante d'immigrés tunisiens)

Dans ce témoignage, le surnom porte sur le prénom de l'écolière, toutefois nous avons noté qu'il pouvait également être attribué en fonction de l'apparence physique ou du nom patronymique. Il n'est pas rare de constater qu'à ces surnoms méchants, s'ajoutent des moqueries, mais aussi du rejet. Si les descendants d'immigrés nord-africains n'ont restitué qu'une expérience relative à une atteinte physique, en revanche trois écoliers sans ascendance migratoire ont affirmé que cette violence corporelle ne connaissait pas de répit :

« **Est-ce tu as déjà été tapé ou insulté par ou plusieurs élèves ?** »  
« Plusieurs élèves (...) ».  
« **D'accord. C'était il y a longtemps ?** »  
« Tous les jours ».  
« **Ah tu te fais taper tous les jours ?** »  
« (Acquiescement) Depuis que je suis en maternelle. » (Entretien n°48, Mathéo, garçon de 9 ans, CM1, écolier sans ascendance migratoire).

Cette répétitivité, Debarbieux (2011) la nomme « *l'oppression quotidienne* » (p.25). Elle n'est pas à prendre à la légère puisqu'elle peut avoir des conséquences négatives sur la persévérance scolaire (Holt & Espelage, 2003 ; Ripski & Gregory, 2009), la réussite scolaire (Croninger & Lee, 2011 ; Woolley & Bowen, 2007) et aboutir au décrochage scolaire (Barile *et al.*, 2012). Nous savons désormais que la majorité des écoliers de notre échantillon a subi de la violence à l'école et que dans de rares cas, elle s'est produite à de nombreuses reprises. Nous avons trouvé pertinent de comptabiliser le nombre de victimations qu'ils cumulent.

En isolant d'un côté le nombre d'écoliers ayant subi trois victimations ou moins et d'un autre côté ceux en ayant subi quatre ou plus, nous pouvons observer que les deux groupes d'écoliers semblent avoir le même vécu : 14 écoliers de chaque groupe ont subi trois types de violences ou moins et 13 de chaque groupe en ont subi quatre ou plus. Il est important de rappeler qu'aller

à l'école ne signifie pas subir obligatoirement une violence : en effet, nous pouvons noter que trois descendants d'immigrés maghrébins n'ont pas vécu de pratiques victimaires ce qui n'est cependant pas le cas pour les natifs. Si ce versant est plutôt rassurant au regard des critiques profanées à l'encontre de l'école comme haut lieu de violence, l'autre l'est beaucoup moins puisque trois écoliers de cycle 3 - dont 2 appartenant aux élèves ayant une ascendance migratoire nord-africaine - cumulent sept victimations. En majorité, ces « microviolences » peuvent être qualifiées d'hétérogènes, dans la mesure où elles sont la conséquence de l'association de plusieurs victimations. Dans de rares cas, nous avons relevé des faits homogènes, c'est-à-dire qu'une seule et même victimation est répétée à plusieurs reprises (Debarbieux, 2011). Nous ne savons pas s'il existe un lien entre ces pratiques. De même, nous ne pouvons pas affirmer si ce sont les mêmes enfants qui les adoptent. Debarbieux (2011) rappelle que la violence peut être comprise comme une suite de faits isolés ou non, sans nécessairement de rapports entre eux ce qui peut avoir pour effet d'augmenter et de renforcer le traumatisme de la victime<sup>216</sup>. Ces agissements, aussi mineurs soient-ils peuvent engendrer des conséquences individuelles et collectives<sup>217</sup> non négligeables du fait de leur répétitivité (Blaya, 2006 ; Debarbieux, 2006 ; Debarbieux, Dupuch & Montoya, 1997). Nous n'avons pas mené d'analyse quant à l'âge des écoliers puisqu'ils se situent dans la même tranche d'âge<sup>218</sup>, les résultats n'auraient donc pas été pertinents. En revanche, nous avons examiné l'éventuel lien existant entre le sexe des écoliers et le type de victimation.

**Tableau 8 : Nombre d'écoliers de cycle 3 ayant déclaré avoir subi un ou plusieurs actes/propos de violence selon leur sexe**

Type de victimation	Sexe des écoliers		Ensemble
	Filles	Garçons	
<b>Insultes</b>	11	13	24
<b>Moqueries</b>	15	11	26
<b>Atteintes physiques</b>	8	17	25
<b>Surnom méchant</b>	10	9	19
<b>Rumeurs</b>	18	11	29
<b>Vols</b>	15	15	30
<b>Mise à l'écart</b>	13	18	31
<b>Ensemble</b>	<b>90</b>	<b>94</b>	<b>184</b>

<sup>216</sup> Nous ne cherchons pas à minimiser les élèves ayant subi un type de violence qui peuvent également être traumatisés davantage que les premiers.

<sup>217</sup> Parmi les conséquences possibles nous pouvons citer : le sentiment d'insécurité d'abandon, d'impuissance et repli sur soi pour les victimes, la dégradation du climat scolaire, la désertion des espaces publics par les enseignants et augmentation de la violence pour le collectif.

<sup>218</sup> Au moment des entretiens, les écoliers étaient âgés de 8 à 11 ans.



Comme précisé dans la partie méthodologique, le nombre de filles et de garçons constituant nos deux groupes est différent. Par conséquent, afin de ne pas biaiser notre analyse, les résultats exposés ne tiennent pas compte de l'origine des écoliers, mais uniquement du sexe. Il est généralement admis qu'en matière de violence, les garçons sont prédominants aussi bien en tant que victimes qu'auteurs (Rubi & Jarlégan, 2013). Ils sont fréquemment rattachés à la violence physique et leurs homologues féminines, à la violence verbale. Notre travail a permis de vérifier cette perception. De ce tableau, la première observation qui ressort est qu'aucun des deux sexes ne se démarquent quant au nombre de victimations recensées : les filles ont rapporté 90 types de victimation subies contre 94 pour les garçons ce qui montre que la violence concerne tous les élèves. Le vol touche dans les mêmes proportions les filles et les garçons (n=15 pour chaque groupe) à la différence près que les premières n'ont rapporté que des vols de fournitures scolaires alors que les seconds ont aussi déclaré avoir été victimes d'usurpation d'objets personnels. Les filles sont plus souvent victimes de violences verbales et font principalement l'objet de rumeurs (n=18) portant sur les relations amicales ou amoureuses entre pairs :

« **OK. Est-ce qu'on a déjà raconté des choses pas vraies sur toi, des rumeurs ?** »  
« Oui. C'était une amie qui a dit ça alors je me sentie mal... (...) »  
« **Et t'as parlé avec elle ou pas ?** »  
« Non parce que si j'allais la voir ça va tourner mal alors non. »  
« **D'accord et comment tu l'as appris cette chose-là ?** »  
« Bah personne... Elle est venue me voir elle m'a dit « est-ce que c'est vrai ? » J'ai dit « non qui t'a dit ça ? » »  
« **Et t'as fini par aller la voir ou pas cette copine ?** »  
« Oui j'ai dit « pourquoi t'as dit ça ? » »  
« **Et alors ?** »  
« Bah elle a dit « pour s'amuser ». (Entretien n°25, Samantha, fille de 11 ans, CM2, écolière sans ascendance migratoire) »

Les résultats de l'étude de Rubi et Jarlégan (2013) mettent aussi en évidence la rumeur comme forme de violence la plus fréquente chez les écoliers de cycle 3 (52,4%) alors qu'aux collèges, les insultes, racket, vols et coups sont plus fréquents (Rubi, 2015). La rumeur est « *une information inexacte ou exagérée qui se déforme à mesure qu'elle est transmise de façon directe par le mode du bouche-à-oreille ou de façon indirecte, via un média informationnel* » (Scharnitzky, 2007, p.35). Elle a pour fonction la compréhension collective d'une situation ambiguë par l'émission d'hypothèses et de leur discussion de manière concertée (DiFonzo & Bordia, 2006 ; Rosnwo, 1974). Leur contenu est de type déclaratif et non interrogatif diffusant une information invérifiée. Deux façons de diffuser les rumeurs ont été relevées : un élève la divulgue à un autre élève qui reproduit le même schéma jusqu'à ce que la victime en prenne

connaissance ou un élève en parle à plusieurs autres élèves en même temps. DiFonzo & Bordia, (2006) ont respectivement nommé ces deux transmissions « en série »<sup>219</sup> et par « essaimage »<sup>220</sup> à laquelle s'ajoute une troisième catégorie : la transmission par « *interaction-amplification* » qui est employé lorsque la rumeur court et court à nouveau. Les effets de la rumeur peuvent être nuisibles pour les élèves qui en sont victimes, car il peut en résulter de la peur, de la méfiance ou encore de l'incompréhension. De telles manifestations peuvent expliquer le nombre élevé de cas de rejets et de moqueries à l'égard des filles victimes de rumeurs (respectivement n=13 et n=15). Toutefois, certaines écolières nous ont aussi indiqué que les moqueries dont elles faisaient l'objet concernaient leur apparence physique, plus spécifiquement leur apparence corporelle (grosse ou maigre), leur couleur de peau (foncée) ou l'apparence de leurs cheveux (crépus ou frisés). Les huit cas de violences physiques rapportés concernent en grande partie des bousculades ou des tirages de cheveux. Au niveau de la violence rapportée par les garçons, deux types de victimations ressortent plus que les autres : la mise à l'écart par les pairs (n=18) et les atteintes physiques (n=17). Les deux peuvent être liées puisque certains écoliers nous ont expliqué que suite à une bagarre, il arrivait qu'ils soient exclus du groupe de pairs. D'autres n'ont pas été en mesure de nous indiquer la raison d'un tel rejet soit parce qu'ils ne souhaitaient pas nous en parler, soit parce qu'eux-mêmes ignoraient le motif. Chez les garçons, cette violence physique se traduit par des coups donnés par les pairs à l'aide de leurs mains et/ou de leurs pieds et de bousculades. Contrairement aux filles, l'usage de la violence verbale est plus limité pour les garçons. Dans l'ensemble, la violence se produit selon son groupe d'appartenance lié au genre ce qui signifie que les filles commettent des actes de violences envers les filles et les garçons envers les garçons.

Il n'est pas rare que les rôles de victime et d'auteur de violence se confondent. En effet, une personne victime de violence n'est pas à l'abri de devenir à son tour auteur et inversement. Nous avons donc questionné les écoliers des deux groupes sur ce point. Les réponses positives ayant été faibles (n=5), nous ne ferons pas appel à un tableau pour présenter les données, mais procéderons uniquement à une analyse descriptive. Dans la plupart des cas, les écoliers de cycle 3 – filles comme garçons, victimes de violence ou non - ayant répondu négativement à notre question portant sur leurs éventuelles pratiques en tant qu'auteurs ont indiqué soit qu'ils

---

<sup>219</sup> Dans la transmission en série, A raconte à B, B à C et ainsi de suite, avec ou sans discussion.

<sup>220</sup> Dans la transmission par essaimage (ou cluster), A rapporte la rumeur à un groupe de personnes qui à leur tour en parlent à un ou plusieurs autres interlocuteurs.

n'avaient jamais eu recours à la violence en milieu scolaire, soit qu'ils préféreraient répondre à la violence qu'ils avaient subie par l'ignorance ou qu'ils s'abstenaient de le faire par peur d'être punis par leurs parents. Nous pouvons noter une supériorité masculine en ce qui concerne les faits de violences physiques auto-déclarés qui fait écho à la culture de l'indiscipline se manifestant par une valorisation de l'affirmation de soi et du non-respect des règles à l'école (Auduc, 2009 ; Felouzis, 1991). Cette violence est dirigée à l'encontre de garçons exclusivement, celle envers les filles s'expriment par de la violence verbale : des insultes et/ou des moqueries sur leur apparence physique. Une seule fille nous a confié avoir eu recours à la violence physique comme verbale, de façon régulière :

**« Et toi est-ce que tu as déjà fait preuve de violence physique ou verbale ? »**

**« Oui, beaucoup (...). »**

**« Alors à quel moment ça arrive ? »**

**« Quand on m'énerve et quand je lève la main et après on l'enlève et bah je me lève et je la relève pas. »**

**« Mais par exemple la violence physique ça se traduit comment chez toi ? »**

**« Ça dépend. Quand je sais qui... comment expliquer... qu'il ne sait pas taper ! Exemple... bah je vais pas lui en foutre une carrément dans la tronche, je vais lui mettre un coup et je lui dis : « la prochaine fois bah t'en as vraiment une dans la tête »... après quand je sais que...bah voilà je suis capable de lui mettre une dans la figure, le jeter par terre... »**

**« Fille comme garçon ? »**

**« Fille comme garçon ».**

**« Est-ce que ça t'es déjà arrivé de taper sans que la personne te tape ? »**

**« Bah oui quand on me cherche oui. » (Entretien n°25, Samantha, fille de 11 ans, CM2, écolière sans ascendance migratoire)**

Bien que la violence physique soit attribuée aux garçons, ce témoignage démontre que les filles ne pratiquent pas que des actes de faibles gravité (Esterle-Hedibel, 1997) et ne sont ni absentes ni étrangères aux pratiques plus violentes (Rubi, 2005)<sup>221</sup>.

## **2.5. Les pratiques ethno-raciales et discriminatoires**

Cette partie traite de deux thèmes d'actualité omniprésents : l'ethno-racisation et la discrimination ethno-raciale en France, pays accueillant un nombre important de migrants. Suite aux différentes réformes scolaires ces dernières années, l'école est censée être le lieu dans lequel sont prônées diverses valeurs telles que l'ouverture aux autres et le respect des autres

---

<sup>221</sup> Cette partie ne fera pas l'objet d'un développement plus conséquent dans la mesure où ce point a été traité dans les précédentes chapitres relatifs à la socialisation genrée ainsi que les relations entre pairs.

cultures pour préparer les élèves à devenir les citoyens de demain. Néanmoins, nous avons vu dans la phase exploratoire que les actes ethno-racistes et discriminatoires faisaient partie des expériences scolaires des collégiens issus de l'immigration maghrébine. Nous avons donc poursuivi ce travail en soumettant les mêmes questions aux écoliers tout en essayant d'orienter au minimum leurs réponses<sup>222</sup>.

### **2.5.1. Le racisme à l'école : une expérience limitée**

Dans la première partie de cette thèse, nous avons défini ce qu'était le racisme, en montrant l'évolution de sa définition qui est passée de terme désignant une hérédité bio-somatique à un terme caractérisant les individus sur des aspects phénotypiques. Dans les deux cas, il s'agit de catégoriser les individus afin d'établir un rapport social de domination entre les populations racisées dont les traits physiques n'appartiennent pas la « plus grande espèce »<sup>223</sup>. Ses manifestations peuvent exister tant au niveau personnel qu'au niveau des pratiques institutionnelles, politiques ou sociales. Le rapport annuel 2015 de la Commission Nationale Consultative des Droits de l'Homme (CNCDH)<sup>224</sup> précise que les premières victimes du racisme sont des minorités nationales, ethniques ou religieuses avec en tête, les Nord-Africains et musulmans. L'école étant un microcosme de la société, certaines relations sociales fondées sur l'altérité peuvent être reproduites en milieu scolaire. Nous nous sommes interrogées sur l'existence de racisme à l'école primaire. L'analyse de nos données nous a permis d'observer que tous les écoliers ayant rapporté un fait raciste n'en sont pas forcément victimes : sept se sont déclarés comme telles et cinq ont déclaré en avoir été témoins, les quinze écoliers restants n'ont pas rapporté d'expérience raciale relative à un pair ou à eux-mêmes. En outre, cinq écoliers ont tenu les deux rôles au cours de leur scolarité. En revanche, il ne semble qu'aucun n'ait été auteur d'actes et/ou propos à caractère raciste.

Après analyse des propos des écoliers avec une ascendance migratoire nord-africaine, nous sommes parvenus au constat que visiblement le racisme en contexte scolaire existait puisque 12 descendants d'immigrés nord-africains ont fait mention d'un acte de racisme :

« Ben ils ont déjà dit que... enfin l'année dernière... ben il y en avait une qui fait : « Ben je veux pas être ton amie parce que t'es Arabe et que je suis raciste. » Et donc du coup ben, j'ai dit : « Ben, moi je veux

---

<sup>222</sup> Les questions ont été rédigées de façon neutre afin de convenir aux deux groupes d'élèves.

<sup>223</sup> Cette expression fait référence à la population majoritaire.

<sup>224</sup> Rapport consultable en ligne <https://www.cncdh.fr/fr/publications/rapport-dactivites-2015>

*pas être amie avec une qui est raciste... ». (Entretien n°10, Nora, fille de 10 ans, CM2, descendante d'immigrés marocains)*

*« Oui ça m'est déjà arrivé, quand j'étais en Ce... en CE1. (...) Il y avait une fille et elle me disait que j'étais...que j'étais...que j'avais les cheveux trop...enfin ils étaient pas... ils étaient pas dégueulasses mes cheveux, elle disait que j'étais pas une fille comme les autres, que j'étais pas normale, que j'étais pas...pas normale quoi, j'étais pas...pas comme elle on va dire, elle disait que j'avais une couleur de peau pas comme moi. Et bah moi ça m'a vraiment pas plu du coup je l'ignorais quasiment, je parlais plus avec elle et bah je la... je la parlais plus, je l'ignorais quoi. (Entretien n°5, Sirine, fille de 10 ans, CM2, descendante d'immigrés algériens)*

Ces deux témoignages illustrent l'intention par certains élèves de marquer par l'usage du racisme, une séparation entre deux personnes de deux façons différentes : dans le premier cas, la personne a recours à une injure à caractère ethno-racial « *T'es arabe*<sup>225</sup> » qui s'accompagne dans certains cas d'une invitation à quitter le pays alors que ces élèves sont nés en France :

*« Ben... en fait elle insultait plus, enfin ils insultaient plus sur les origines, la couleur de peau, « retourne dans ton pays... », etc. c'est des... c'est des grands, des grands trucs quand même... » (Entretien n°28, Hana, fille de 10 ans, CM2, descendante d'immigrés algériens)*

*« Alors tu peux me dire ce que t'as entendu ? »  
« Qu'ils devaient retourner dans leur pays. Qu'ils étaient pas blancs, donc c'étaient pas des... c'étaient pas des gens d'ici et tout ça alors qu'ils sont de nationalité française ». (Entretien n°16, Laurent, garçon de 10 ans, CM2, descendant d'immigrés algériens)*

Dans le second cas, la personne a fait appel à des marqueurs physiques - les cheveux – qu'elles rattachent à une anormalité, car probablement différents des siens tout comme la couleur de peau qui diffère de la sienne comme elle l'indique et que nous supposons plus claire<sup>226</sup>. Dans le cadre de cette hiérarchie de pouvoir définie par la couleur de la peau, la peau blanche est créditée de primauté, est synonyme de réussite et est majoritairement associée aux Européens, leur beauté leur intelligence, leur langue et leur culture (Degioanni & Gourjon, 2013 ; Laurent & Leclère, 2013). Toute personne ne répondant pas à ces critères est par conséquent considérée comme « différente », « inférieure » à la majorité. C'est à la fin du XVIII<sup>ème</sup> siècle, que le mot « noir » s'impose comme alternative abolitionniste en français à « nègre », réservé aux esclaves. La couleur de peau relève de signifiants arbitraires - les mots - par rapport au contenu des

---

<sup>225</sup> A l'origine, ce mot désigne les habitants de la péninsule arabique, dont une partie parlait l'arabe et l'autre s'exprimait dans des langues différentes. Aujourd'hui, le terme est utilisé pour désigner des populations liées par la pratique de la langue et/ou la culture arabe.

<sup>226</sup> La jeune fille victime de racisme avait les cheveux noirs et bouclés ainsi qu'une peau mate. En revanche, nous n'avons aucun élément sur le physique de l'autre fille.

signifiés - la couleur réelle. À l'école, le racisme fondé sur la couleur épidermique concerne davantage les « africains » perçus comme « noirs » que les « arabes » dont la peau est « foncée » ou « mate » ce que semblent indiquer les propos des écoliers avec ou sans ascendance ayant été témoins de pratiques raciales :

**« Et c'était quoi par exemple que t'as entendu ? »**

*« Bah par exemple « toi t'es noir tu viens pas à mon anniversaire. (...) Des fois ils disent « c'est normal toi tu viens de là-bas bah tu viens de là-bas c'est normal que tu ne résistes pas les blancs ils sont plus forts ». (Entretien n°40, Juliette, fille de 9 ans, CM1, écolière sans ascendance migratoire)*

*« Il disait : « Ouais, toi, t'es noir » et il y a une nana qui dit : « Oui, tu l'as dit, toi, t'es blanc donc toi, t'es raciste ». (Entretien n°48, Mathis, garçon de 9 ans, CM1, écoliers sans ascendance migratoire)*

Nous retrouvons ici l'opposition entre les « Blancs » perçus comme les dominants et les « Noirs » dominés et racisés. Bien que la majeure partie des expériences raciales concernent les descendants d'immigrés africains et maghrébins, cela ne signifie pas pour autant que les élèves issus de la population majoritaire en soient préservés :

*« Ben... en fait, je me suis déjà fait... enfin, il y a quelqu'un, et il nous avait... avec un ami, il nous avait traité de petits blancs. Donc de petits blancs aussi. Donc nous, on n'était pas content euh... du coup eh ben, il a commencé à nous taper donc on l'a mis au sol et on est parti, parce qu'on ne voulait pas rester avec lui du coup ».*

**« Et lui, il n'était pas blanc ? »**

*« C'était...il avait la peau mate ». (Entretien n°21, Pierre, garçon de 10 ans, CM2, écolier sans ascendance migratoire)*

Parler de « Blanc » sous-entendrait que la France serait scindée en deux avec d'un côté les « Blancs » et de l'autre, les « non-Blancs ». Cette vision peut être dangereuse dans la mesure où elle peut contribuer à fabriquer une réalité raciale. Propagée en France au début du XXI<sup>ème</sup> siècle à partir d'officines racistes proches de l'extrême-droite, l'idée d'un « racisme anti-Blancs » semble s'esquisser. En effet, le principe d'égalité s'applique en théorie à tous, sans distinction entre les groupes humains. Toute personne est susceptible d'être victime d'un acte ou d'une parole hostile en raison de son appartenance réelle ou supposée à une « race » (Weill-Raynal, 2013). Nier son existence reviendrait à réfuter ce principe d'égalité, mais le reconnaître reviendrait à valider la pensée d'une théorisation raciale prônant l'infériorité des « Blancs », d'une société structurée sur leur infériorisation et de violences systémiques à leur égard. Pour Dubet (2005), « l'opposition de classes est comme recouverte et déformée par une opposition de "races". Si je suis assigné à ma "race", alors je retourne ce racisme diffus et subi en racisme

contre la "race" qui m'exclut » (p.47). Autrement dit, ces propos et/ou actes à l'encontre des « Blancs » ne peuvent être considérés comme du racisme, mais davantage comme une expression inversée du stigmatisme et mépris que vivent les minorités visibles (Kokoreff, 2005).

Qu'ils aient ou non une histoire migratoire, l'analyse des entretiens montrent que les pratiques ethno-raciales touchent finalement peu les écoliers de nos deux groupes, mais que lorsqu'elles existent, elles sont le fait des élèves uniquement. Leurs agissements font-ils pour autant d'eux des « racistes » ? Nous avons tenté de répondre à cette question dans la partie suivante.

### **2.5.2. Les attitudes racistes entre élèves**

Le racisme parmi les enfants n'est pas si simple à mettre en évidence puisque cela nécessite de s'assurer que les élèves sont pleinement conscients de la portée de leurs mots et sur un plan méthodologique cela requiert soit de recueillir leurs paroles directement, soit de les observer et de saisir le moment que l'on peut « rattacher » au racisme. D'après le « Manuel pour la pratique de l'éducation aux droits de l'homme avec les enfants » (Flowers, 2008), le racisme peut se définir comme « *la croyance, consciente ou inconsciente, en la supériorité d'une race sur une autre* » (p.232). Cette définition souligne bien le fait qu'une personne (ou groupe de personnes) se considère comme étant plus importante qu'une autre personne (ou groupe de personnes) de façon consciente ou non. Le racisme peut donc être ancré en nous sans que nous nous en rendions compte. Selon Cloutier (2007), l'âge et le moment les plus propices à l'expression de la violence raciste à l'école se situeraient entre 11 et 14 ans. Une intervention auprès des élèves de l'enseignement primaire et secondaire permettrait d'empêcher une manifestation plus grave et visible du racisme (McAndrew & Potvin, 1996). Même s'ils n'en ont pas forcément conscience, il est nécessaire de s'interroger et de tenter d'apporter une réponse afin de ne pas nier son éventuelle existence. Comment prétendre que le racisme à l'école n'existe pas si aucune recherche n'est menée au cœur même de l'école ? Se rendre sur le terrain est un bon début, mais questionner ce problème en interrogeant les adultes parents et/ou enseignants revient à opacifier la question du racisme. Qui de mieux que les élèves eux-mêmes pour nous permettre de poser un véritable constat ? Le premier élément qui a retenu notre attention lors de l'analyse des verbatim est que l'ensemble des écoliers ayant rapporté une expérience fondée sur la race que ce soit en tant que victimes ou témoins, ont désigné uniquement les élèves comme en étant à l'origine. Aucun enseignant ni aucun autre adulte de l'établissement n'ont été cités. Cela ne signifie pas pour autant qu'il n'y a pas de racisme de leur côté, mais

simplement qu'il se manifeste peut-être sous des formes plus silencieuses. Que dit la recherche au sujet des enfants et de leur éventuelle capacité à raciser leurs semblables issus de communautés minoritaires ?

Nous avons rencontré une écolière qui, pour parler du racisme et de la discrimination ethno-raciale, a eu recours à un effet d'inversion :

**« Et pourquoi à ton avis, est-ce qu'il y a des enfants qui se moquent de la couleur de peau d'autres enfants ? »**

*« Parce qu'ils n'ont jamais vu ça, un enfant noir, un enfant blanc. Ben un enfant blanc, il va se moquer de l'enfant noir parce que par exemple, il y a un enfant, je vais faire le contraire, un enfant blanc, il est atterri dans une école de noirs et après, tous les noirs ils se moquent de lui parce qu'ils ont pas la même couleur de peau, ils sont pas pareils parce que lui, il est blond et les autres ont les cheveux noirs et ils se moquent de lui parce qu'ils sont pas pareils » (Entretien n°4, Oumayma, fille de 9 ans, CM2, descendante d'immigrés marocains)*

Cet exemple fait écho aux travaux de Cloutier (2007) qui affirme que « *ce n'est pas tant la couleur qui fait en sorte qu'un enfant sera ou non, victime d'intolérance, mais bien le fait d'être en contexte de minorité* » (p.90). L'écolière aborde non seulement des questions liées à l'altérité – l'élève blanc par opposition à l'élève noir qui renvoie à la figure de l'Autre – et d'autre part, les rapports de domination qui se jouent non pas entre un Blanc dans une posture dominante face à un Noir, mais à l'inverse entre des élèves noirs en tant que dominants racisants et un élève blanc dominé racisé. Ainsi, des élèves issus de la population majoritaire peuvent se sentir racisés s'ils sont en infériorité numérique par rapport à des élèves apparentant à des minorités ethniques.

L'analyse d'Aboud (1988) sur 20 ans de recherche dans ce domaine a conclu que les enfants dès l'âge de 3-4 ans manifestent une conscience ethnique et raciale, avec des capacités discriminatoires et conceptuelles plus fines se développant par la suite. Ainsi, les enfants seraient capables de faire la différence entre les stimuli humains noirs et blancs, d'attribuer des étiquettes raciales et d'identifier celui qui leur ressemble le plus. Ils deviennent conscients de ces différences sans connaître les concepts raciaux ou les classifications raciales (Clark & Clark, 1947 ; Goodman, 1964 ; Vaughan, 1964 ; Williams, Best, & Boswell 1975a, 1975b) ce que nous avons pu relever dans le discours de cet écolier :

*« Il y avait un noir, c'était... il est en CE1 et il y a un autre il est en blanc, il est blanc voilà il est normal, et l'autre il dit t'es noir, t'es comme en Afrique, t'es comme un africain, et moi j'ai... et après moi*



*j'ai vu, j'ai dit ne vous disputez pas c'est que votre peau c'est les mêmes sauf lui... lui il avait beaucoup de soleil et après c'est devenu la même peau ou si c'est sa mère ou son père, parce que ça se peut sa mère était marron et son père il était un... il était noir (...). Parce que le noir c'est pas la même et... et normal, c'est normal la peau voilà ».*

*« C'est quoi une peau normale ? »*

*« C'est bronze et un peu blanc, c'est-à-dire marron voilà » (Entretien n°45, Riyad, garçon de 9 ans, CM1, descendant d'immigrés algériens)*

Dans une étude similaire portant sur les préjugés racistes auprès de jeunes enfants<sup>227</sup>, Augoustinos et Rosewarne (2001) ont montré que dès 5 ans, les enfants connaissaient déjà les stéréotypes associés à la peau de couleur noire et blanche. A partir de photographies d'enfants appartenant à chaque groupe, les adjectifs négatifs étaient plus fortement acceptés pour les stimuli noirs que les adjectifs positifs et inversement les adjectifs positifs étaient plus fortement approuvés que les adjectifs négatifs pour les stimuli blancs (Asher & Allen, 1969 ; Clark & Clark, 1947 ; Goodman, 1964 ; Greenwald & Oppenheim, 1968 ; Morland, 1966 ; Renniger & Williams, 1962 ; Stevenson & Stewart, 1958). Les auteurs montrent que les enfants blancs de 5-6 ans préfèrent les Blancs en les gratifiant d'attributs positifs tels que « propres », « sages » ou encore « intelligents ». Ils justifient ce choix en émettant l'hypothèse que leurs réponses reflètent leur connaissance des stéréotypes en vigueur dans leur société ; ils ne sont pas encore capables d'avoir une opinion personnelle distincte. Autrement dit, leur connaissance des stéréotypes et leurs croyances personnelles concernant les stimuli noirs ne forment qu'un. Il ne s'agirait pas d'un préjugé tel qu'habituellement conçu, mais plutôt de la conséquence de leur incapacité à porter des jugements personnels qui divergent des stéréotypes dominants. Cette préférence va en s'accroissant jusqu'à 7 ans, âge à partir duquel on observe une diminution des attributions positives envers les enfants blancs ainsi que des préjugés racistes envers les enfants noirs. D'après Katz (1976), ce déclin serait le simple reflet d'un biais de réponse de désirabilité sociale – la volonté de se présenter sous un jour favorable à autrui – alors que pour Aboud (1988), cette baisse serait due aux processus cognitifs, de manière plus spécifique à la croissance de la flexibilité et des compétences cognitives (Doyle, Beudet & Aboud, 1988 ; Piaget & Weil, 1951). Pour le groupe d'enfants de 8-9 ans, la tendance à gratifier les Blancs photographiés d'attributs positifs et les Noirs d'attributs négatifs serait la même à la différence près qu'en ce qui concerne les Noirs, les enfants indiquent que les adjectifs positifs reflètent leur avis personnel plutôt que l'avis général. Un postulat est également émis : ils seraient nettement plus susceptibles de déclarer des convictions personnelles divergeant de leur

---

<sup>227</sup> L'échantillon est constitué de 110 enfants d'Australie du Sud (66 filles et 44 garçons) âgés de 5-6 et 8-9 ans.

connaissance des stéréotypes culturels, c'est-à-dire d'approuver des objectifs négatifs en tant que connaissance de stéréotypes plutôt que de convictions personnelles. En d'autres termes, les enfants plus âgés auraient une capacité plus élevée de fonder leurs évaluations sur des croyances personnelles qui peuvent être incompatibles avec les représentations collectives de leurs groupes sociaux. Les écoliers que nous avons rencontrés se situent dans une tranche d'âge proche des enfants de cette étude. En examinant leur discours, nous avons constaté que plusieurs écoliers avaient conscience des stéréotypes véhiculés à l'égard des minorités visibles, mais ne les partageaient pas. Par exemple, nous avons entendu des écoliers dire que les Noirs étaient perçus comme « sales » et/ou sentant « mauvais », mais qu'eux ne partageaient pas ces points de vue :

« *Alors t'as entendu quoi ?* »

« *T'es, t'es noir euh, tu ressembles à du coca, à du caca (rires).* »

« *Ouais et toi qu'est-ce que t'en penses de ça ?* »

« *Pas normal, pas normal.* »

(Entretien n°27, Henri, garçon de 11 ans, CM2, écolier sans ascendance migratoire)

« *Bah ils ont dit que ceux qui ont la peau marron bah ça veut dire qu'ils ont du caca sur leur peau. Et bah je leur ai dit non. Voilà.* » (Entretien n°2, Moustafa, garçon de 9 ans, CM1, descendant d'immigrés tunisiens)

Devine (1989) considère que les stéréotypes et les croyances personnelles sont deux structures cognitives différentes. D'après elle, les stéréotypes qui sont des connaissances partagées par les individus au cours de leur vie, sont présents dans leur conscience durant l'enfant avant même qu'ils aient pu les valider ou les réfuter. Cette exposition précoce permet leur cristallisation en tant qu'« ensemble d'associations bien apprises qui sont automatiquement activées »<sup>228</sup> (Devine, 1989, cité par Augoustinos & Rosewarne, 2001, p.145). Les croyances personnelles symboliseraient la composante des attitudes racistes ce qui signifie qu'elles seules différencieraient contrairement aux stéréotypes qui ne subissent aucune modification. En transposant cette affirmation au contexte scolaire, nous pouvons dire qu'un élève dont les préjugés envers un autre élève sont forts a des croyances personnelles conformes aux stéréotypes. En revanche, les préjugés faibles traduisent un écart entre croyance personnelles et stéréotypes. Quel que soit leur groupe d'appartenance, les écoliers dénoncent majoritairement ces actes et/ou propos que

---

<sup>228</sup> Texte original : « a well-learned set of associations which are automatically activated ».

peuvent subir certains élèves prenant les traits d'un discours antiraciste égoïste caractérisé par un degré élevé d'empathie :

« Bah c'est puisque bah ... il y en a qui n'aiment... qui n'aiment pas les arabes et les noirs »  
« **Oui et toi t'en penses quoi de ces choses-là ?** »  
« Bah je pense que c'est méchant bah puisque ça peut blesser l'autre ».  
(Entretien n°42, Emilien, garçon de 10 ans, CM2, écolier de cycle 3 sans ascendance migratoire)

D'après la recherche de Pirotte (1999) portant sur des enfants de 10 à 12 ans, cette réaction correspondrait à l'une des deux conceptions restrictives que posséderaient les enfants au sujet du racisme : « la première conception considère le racisme comme un ensemble d'actes, de propos et d'attitudes exprimant une violence gratuite et injuste » (p.221). Le racisme serait synonyme de « méchanceté » (p.221) et s'observerait lors d'agressions physiques ou verbales relatives « à la couleur de peau ou à l'aspect des cheveux » (p.221) sans motif apparent. Toutefois, l'auteur relève que selon le contexte dans lequel a émergé l'agression, l'élève qui en est à l'origine ne considérera pas cela comme du racisme, mais comme un mécanisme de contre-attaque. Cet autre écolier partage une expérience de racisme dont il a été témoin :

« Quand on est en classe genre j'ai entendu (prénom d'un élève) justement et bah il y avait un autre (prénom d'un élève) en CMI qui avait fait le raciste... il fait le raciste »  
« **C'était quoi faire le raciste ?** »  
« Bah que du coup il l'avait traité parce que sa peau elle était noire, parce qu'elle était un peu plus foncée... voilà... »  
« **Et pourquoi à ton avis, il a dit ça ?** »  
« Ben parce que (prénom de l'élève insulté), il l'avait énervé »  
« (...) **Donc tu dirais que toi globalement dans l'école il n'y a pas de personnes racistes, en tout cas tu l'as pas entendu ?** »  
« Non, j'entends pas souvent »  
« **A part de cette personne-là qui a traité l'autre personne ?** »  
« Voilà, mais c'est une histoire qui arrive genre... une à quatre fois par an... ». (Entretien n°20, Nathanaël, garçon de 10 ans, CM2, écolier sans ascendance migratoire)

Si cet écolier reconnaît le caractère raciste des propos tenus par l'auteur, lui-même élève, il l'explique néanmoins par le comportement de la victime. Ce témoignage rejoint la seconde conception observée par Pirotte (1999) « qui considère le racisme comme un phénomène ponctuel se produisant dans des situations conflictuelles où, perdant leur sang-froid, des acteurs en viennent à se disputer et à s'insulter à partir des stigmates ethniques. » (p.222). Ainsi, il ne s'agirait pas véritablement de racisme puisqu'il serait légitimité par des éléments extérieurs dans notre cas les insultes et/ou les coups portés à l'égard de la victime ne seraient

pas liés à des stigmates ethno-raciaux mais se manifesteraient de façon impulsive, sous le coup de la colère en réponse aux agissements de la victime. Bien que dans les deux cas, les écoliers semblent rejeter le racisme subi par leurs camarades, il n'y en a pas de reconnaissance formelle puisque dans la première situation, le racisme est rattaché à la méchanceté de l'auteur et dans la seconde situation à un « droit de réponse » de l'auteur envers la victime.

L'analyse des propos des écoliers montrent que le racisme est présent à l'école en grande partie sous forme d'injures racistes proférés par les élèves eux-mêmes. Sans pour autant affirmer avec véhémence que les écoliers sont racistes, nous pouvons néanmoins souligner que les mécanismes à l'œuvre sont les mêmes que ceux opérant dans d'autres domaines<sup>229</sup>. Si les écoliers que nous avons interrogés semblent rejeter dans leur discours le racisme qui sévit dans l'enceinte de leur établissement, ils semblent néanmoins faire preuve d'un degré de tolérance à son égard en lui conférant une certaine légitimité. Cette prise de position associée au fait qu'elle ne soit remise en question par aucun acteur pourraient expliquer que la présence du racisme à l'école soit sous-estimée voire contestée par l'institution scolaire elle-même et ses agents.

### **2.5.3. Les manifestations de la discrimination ethno-raciale : entre rejet et injures**

Afin de recueillir une parole plus spontanée, nous avons commencé par demander aux écoliers des deux groupes s'ils avaient le sentiment d'être (ou d'avoir été) traités différemment des autres par les adultes et les pairs en milieu scolaire. En optant pour une telle formulation, nous souhaitons connaître ce que chacun entendait par « différemment » et sur quoi portait cette différenciation de traitement.

Treize écoliers de cycle 3 ayant des parents nord-africains ont rapporté être (ou avoir été) traités différemment en contexte scolaire contre deux écoliers de cycle 3 sans ascendance migratoire. Si du côté des écoliers issus de la population majoritaire, la réponse semble claire, en revanche elle l'est beaucoup moins du côté des descendants d'immigrés maghrébins : en effet, suite à l'énoncé de la question, seuls cinq écoliers ont répondu par l'affirmative. L'augmentation de leur nombre est due à l'affinement de notre question. Comme l'ont souligné Dubet, Cousin, Macé et Rui (2013), « *il existe toujours une grande distance entre les inégalités objectives et la*

---

<sup>229</sup> Nous faisons référence à l'emploi, la santé ou encore le logement.

*manière dont les acteurs sociaux les perçoivent* » (p.10). Bien qu'elle touche de nombreuses personnes, la discrimination est avant tout une expérience individuelle. Ainsi, il est « normal » que les élèves ne vivent pas la discrimination de la même manière ni même ne prennent conscience similairement qu'ils sont discriminés. En ajoutant les témoignages des écoliers ayant assisté à des pratiques discriminatoires (n=37), nous avons comptabilisé 42 actes et/ou propos concernant six critères de discrimination sur les 25 interdits par la loi. Il s'agit de la race (n=25), l'origine (n=4), les convictions religieuses (n=3), le nom patronymique (=6), la capacité à s'exprimer dans une langue autre que le français (n=2) et le handicap (n=2). Nous pouvons remarquer que le nombre d'actes et/ou propos discriminatoires est légèrement supérieur à celui du nombre d'écoliers les ayant rapportés ce qui signifie que la plupart n'en a subi ou vu qu'un, mais que pour quelques-uns, ils se sont cumulés.

Vingt-cinq écoliers de cycle 3 ont rapporté au moins un cas de discrimination fondée sur la race et/ou l'ethnie :

« Euh oui, y avait deux personnes qui s'appellent (Prénoms des élèves), ils ont dit, en fait c'est pas un français, mais c'est juste que sa mère en fait elle est blanche et elle s'est mariée avec un... un... un monsieur et avec la couleur noire, mais ils sont...ils sont arabes, et puis sa couleur de peau (de l'élève) elle est un peu foncée et puis... du coup il y avait (Prénoms des élèves), ils ont insulté un autre... ».

« **Ils l'ont insulté par rapport à quoi ?** »

« À sa couleur de peau, alors qu'il est français comme nous. Ils lui ont dit...eux ils ont dit des trucs racistes, mais on sait pas ce qu'ils ont dit ».

« **D'accord, et donc tu m'as parlé du mot « arabe », il y a eu des insultes ?** »

« Euh non, c'est juste que, euh, en fait, y en a qui disent, qui disent comme quoi les arabes ils aiment pas. » (Entretien n°9, Tanya, fille de 9 ans, CM1, écolière sans ascendance migratoire)

D'après une étude de Losen et Skiba (2010) intitulée « *Suspended education : urban middle schools in crisis* »<sup>230</sup>, de nombreux établissements scolaires du secondaire pratiquent la discrimination ethno-raciale en ayant recours à l'exclusion de la scolarité des élèves. Pour justifier leurs propos, les auteurs montrent clairement que certains sous-groupes sont systématiquement plus exposés au risque d'exclusion : en 2006, le taux d'exclusion pour les élèves Blancs était de 7% contre respectivement 12,4% et 23,2% pour leurs homologues hispaniques et Noirs. En outre, des disparités apparaissent également selon le sexe des élèves : ainsi, un élève noir a 1,5 fois plus de chances de subir une discrimination ethno-raciale qu'une

---

<sup>230</sup> Traduction personnelle : « *Éducation suspendue : les collèges urbains en crise* ».

élève noire. Ce taux monte à sept par rapport à une élève blanche. Les données montrent par ailleurs que les écoles secondaires ayant un taux d'exclusion élevé en ce qui concerne les élèves noirs ne sont pas rares. Plus précisément, 175 écoles excluent plus d'un tiers des élèves noirs de sexe masculin et 84 excluent un élève noir sur deux de sexe masculin. Ces taux sont nettement plus bas pour les élèves blancs de sexe masculin ainsi que pour les élèves noirs et blancs de sexe féminins. Ce qui peut paraître surprenant est que l'exclusion scolaire - qui devrait être réservée aux comportements graves et/ou dangereux – est considérée comme légitime pour des infractions non violentes et moins perturbatrices telles qu'un langage inapproprié (Imich, 1994 ; Kaeser, 1979) ou des problèmes d'assiduité scolaire (Kaeser, 1979 ; Morgan D'Atrio, Northrup, LaFleur & Spera, 1996). D'après Stone (1993) : « *Il semble clair qu'en examinant les données pour déterminer si le crime correspond à la peine, la réponse est non* »<sup>231</sup> (p.367). L'utilisation de l'exclusion que subissent en grande partie les élèves des communautés minoritaires a pour effet de générer des inégalités en termes d'apprentissage puisqu'ils évoluent à un rythme moins soutenu que leurs pairs issus de la population majoritaire. Bien qu'elle puisse être un outil efficace pour résoudre des problèmes disciplinaires, l'exclusion doit être utilisée avec parcimonie, car elle ne produit pas toujours des effets bénéfiques en matière de sécurité et d'amélioration du climat scolaire (American Psychological Association, 2008). Plusieurs points méthodologiques de l'étude de Losen et Skiba (2010) sont à considérer avec prudence : tout d'abord, les données collectées correspondent au nombre d'élèves exclus au moins une fois et non au nombre de exclusions. Il est donc probable que ce phénomène soit sous-estimé par rapport à la réalité. De plus, les élèves sont scolarisés dans le secondaire alors que notre étude porte sur le primaire, degré d'enseignement ayant un faible taux d'exclusion. Enfin, l'expérience scolaire des descendants d'immigrés nord-africains en France ne peut être directement comparée à celle de minorités scolarisées aux États-Unis en raison des différences historiques, politiques et socio-économiques des deux pays. Pour six écoliers de cycle 3, l'inégalité de traitement peut être fondée sur le nom patronymique :

« *Oui... nom de famille... il me disait : « Il est trop bizarre ton nom de famille ». Je disais : « C'est d'origine marocaine », il me dit : « Mais c'est trop bizarre, j'ai jamais vu ce nom de famille ». Je dis : « Oui, mais...OK... vous n'avez jamais vu, mais voilà, vous l'avez vu maintenant quoi, vous le connaissez, voilà et... ». Des fois, les garçons, ils m'ont dit : « Mais c'est quoi ton nom de famille »... j'avais pas envie de répondre, je lui dis : « Non, mais je n'ai pas envie de te le dire » et après l'appel cantine... dans l'appel cantine, ils appellent le nom, les prénoms et ce jour-là, c'était le garçon qui devait le faire. Après, il dit :*

---

<sup>231</sup> Texte original : « *It appears clear that on reviewing the data to determine if the crime fits the punishment, the answer is no* »

« Ah oui, j'ai vu ton nom de famille, il est trop bizarre et moche » (Entretien n°4, Oumayma, fille de 9 ans, CM2, descendante d'immigrés marocains)

Aucune recherche sur le nom patronymique n'a traité cette question en contexte scolaire. Toutefois, puisque l'école est une « image » réduite de la société, nous avons fait des recherches à plus grande échelle pour pouvoir trouver des études sur le nom patronymique. Il ne s'agit pas d'établir de lien concret entre les deux contextes, mais uniquement d'en tirer des tendances. L'étude menée par la Direction de l'Animation de la Recherche des Études et des Statistiques (DARES) en 2016<sup>232</sup> a analysé les discriminations à l'embauche en employant une méthode consistant à envoyer dans un laps de temps relativement court, deux CV identiques avec des identités différentes. Les conclusions indiquent que les personnes ayant un nom à consonance maghrébine décrochent moins facilement un entretien après l'envoi d'un dossier de candidatures que celles ayant un patronyme à consonance hexagonale (respectivement 9% et 20%). L'écart entre les populations en termes de taux de réponse peut atteindre 35 points. Un an auparavant et en s'appuyant sur une méthodologie autre que la précédente, l'Institut Montaigne<sup>233</sup> avait publié des résultats similaires à partir de CV fictifs : le nombre de CV à envoyer pour décrocher un entretien d'embauche est inférieur pour les prénoms hexagonaux que maghrébins<sup>234</sup>. Rappelons toutefois que le patronyme et/ou le prénom d'un individu ne sont pas toujours des éléments fiables pour déterminer son origine<sup>235</sup>.

Parmi les autres critères de discrimination relevés dans les discours des écoliers des deux groupes, figure la question religieuse. Selon Albert et Flécheux (2000), la cohabitation d'enfants de religions différentes peut poser des difficultés : « *très concrètement, quand les enfants se côtoient à l'école, ils sont inévitablement en contact avec des symboles religieux diversifiés : les coutumes familiales, les fêtes religieuses, le jeûne de quelques enfants à certains temps de l'année, les prescriptions alimentaires ou le port de vêtements manifestant l'appartenance religieuse* » (Milot, 1995, p.241). Un des écoliers de cycle 3 ayant une

---

<sup>232</sup> Étude consultable en ligne <https://dares.travail-emploi.gouv.fr/sites/default/files/pdf/2016-076.pdf>

<sup>233</sup> Marie-Anne Valfort, Les discriminations religieuses à l'embauche : une réalité, Institut Montaigne, 2015.

<sup>234</sup> L'étude montre que pour se voir proposer un entretien d'embauche, Michel doit envoyer 5 CV et Nathalie 4. Pour Dov et Esther, les chiffres montent respectivement à 7 et 5. Enfin, Mohamed doit en envoyer 20 contre 6 pour Samira.

<sup>235</sup> Partie I, chapitre 1, 2. Les écoliers descendants d'immigrés maghrébins : un échantillon construit sur l'évidence.

ascendance migratoire nord-africaine nous a affirmé avoir été discriminé par du rejet pour ce motif par des pairs :

« Non. Mais par rapport à ma religion, oui ».  
« **T'es de quelle religion ?** »  
« Arabe ».  
« **Ouais. Et qu'est-ce qu'on t'a dit ?** »  
« Bah ils disent que... ils disent que quand tu seras grand, tu vas être un terroriste et tout ». (Entretien n°2, Moustafa, garçon de 9 ans, CM1, descendant d'immigrés tunisiens)

Nous pouvons noter une double confusion faite par l'écolier : la première entre sa religion et son origine ethnique puisqu'il se définit comme étant arabe en réponse à une question portant sur sa religion. Le fait même de se présenter comme « arabe » est faux puisqu'il est né en France. Malgré l'absence de réponse quant à sa religion, nous pouvons supposer, à partir des éléments en notre possession, c'est-à-dire son nom, son prénom et le pays de naissance de sa mère, la Tunisie, que cet élève est de confession musulmane, comme l'ont probablement perçu les écoliers l'ayant discriminé. L'association erronée entre islam et terrorisme semble être courante comme l'indique Baillet (2002) : « *Si, depuis les attentats terroristes du 11 septembre perpétrés aux États-Unis par un réseau d'activistes islamistes, un amalgame peut s'effectuer entre l'islam et le terrorisme – autrement dit, si les populations occidentales, de culture judéo-chrétienne, risquent de considérer l'islam comme une religion violente, voire terroriste – c'est parce qu'un certain nombre de préjugés, d'a priori, de fausses évidences, existent encore aujourd'hui à l'endroit de la religion musulmane* » (p.53). Il nous a semblé important de préciser que les entretiens ont eu lieu dans le Var, au début de l'année 2018. Or, comparés aux collégiens sollicités dans notre phase exploratoire dont l'assimilation de certains à des terroristes étaient probablement en lien avec les attentats perpétrés à Paris en novembre 2015, les écoliers du Var que nous avons rencontrés ont vécu de surcroît et de façon plus « proche » les attaques terroristes de Nice en juillet 2016. Une augmentation de l'islamophobie a été rapportée en France ces dernières années, expliquée en grande partie par le contexte politique dont les lois - sous couvert de lutte contre le terrorisme - justifieraient des pratiques racistes et stigmatisantes des personnes portant une barbe, un voile ou pratiquant la prière. La surmédiation de l'Islam tend à « diaboliser » cette religion et concourt à l'émergence d'un sentiment de peur et/ou de haine de la société à l'encontre des musulmans. Preuve des dérives dommageables des médias et des partis politiques, dans l'une de ses études recueillant des récits



personnels au sujet de l'entretien d'embauche<sup>236</sup>, le Défenseur des droits (2016) décrit cette double stigmatisation dont sont parfois victimes certains candidats : « *le marqueur religieux tend à redoubler le marqueur racial, car les personnes perçues comme arabes déclarent majoritairement être également considérées comme étant de confession musulmane supposée* » (p.3). De plus, l'étude révèle avoir noté une forme de sur-stigmatisation : dans l'un des récits, un candidat explique avoir été comparé à un terroriste. L'association entre qualification ethno-raciale et religion musulmane supposée ne se limite donc pas à une sphère puisqu'elle a été observée en milieu scolaire et professionnelle. Ces représentations portées par les « non-musulmans » seraient la résultante d'un manque de connaissances de la religion musulmane conjuguée à sa surmédiatisation<sup>237</sup>. Malgré les peurs et les doutes qui en découlent, les pratiques discriminatoires à caractère religieuses restent peu nombreuses dans notre étude.

En croisant les 25 cas de discrimination ethno-raciale rapportée par les écoliers des deux groupes avec la typologie des comportements discriminatoires de Feagin (1991) que nous avons présentée dans une précédente partie<sup>238</sup>, nous avons analysé leur manifestation selon les cinq types et niveau d'intensité de discrimination qu'il avait déterminés. Grâce à ces informations, nous pouvons souligner que la discrimination à caractère ethno-racial opérée par les écoliers envers d'autres écoliers, se manifeste de deux façons : le rejet (n=9) et/ou les attaques verbales (n=23). D'après le classement réalisé par Feagin (1991), ces pratiques sont de niveau 2 et 3 en termes d'intensité, autrement dit, nous nous situons non plus dans les formes subtiles de la discrimination, mais dans des degrés supérieurs, plus palpables :

« *Et ben, il y avait des filles, c'étaient... enfin elles étaient Françaises, enfin voilà, et en fait, je voulais jouer avec eux et ils m'ont dit : « Non, on joue pas avec toi, toi, regarde comment t'es, et nous, regarde... » Après, ben moi je les ai laissées, de toute façon, je voulais plus jouer avec eux. Il y avait une autre fille, elle était plus gentille, elle était comme moi, donc du coup, j'ai joué avec elle ».*  
« **Et ça veut dire quoi « Elle était comme moi ?** »  
« *Enfin, elle était de la même origine que moi. Ben elle avait la même couleur de peau que moi et du coup, ben elle, elle me rejetait pas, enfin elle joue avec moi ».*  
« **Et tu penses que les filles, elles t'ont rejetée pour ça ? Parce que t'étais pas comme elles, parce qu'elles, elles étaient Françaises, tu penses que c'est pour ça ?** »  
« *Euh... ouais* ». (Entretien n°11, Iman, fille de 10 ans, CM2, descendante d'immigrés marocains)

---

<sup>236</sup> Consultable en ligne <https://www.defenseurdesdroits.fr/fr/publications/rapports/rapports-annuels-d%27activite/rapport-annuel-d%27activite-2016>

<sup>237</sup> Il s'agit plus précisément de la surmédiatisation de l'islam radical depuis la révolution iranienne de 1979.

<sup>238</sup> Partie I, chapitre 2, 2.1. La discrimination : un passage à l'acte.

D'après ce témoignage, les deux types de discrimination ont eu lieu successivement. L'écolière victime de discrimination ethno-raciale s'est retrouvée directement confrontée avec les auteures qui ne cherchaient visiblement pas à s'en cacher puisqu'elles se sont servies de la couleur de peau comme marqueur de différence pour rejeter la victime. Les conséquences de la discrimination peuvent être désastreuses comme l'atteste le récit de cette écolière victime de discrimination ethno-raciale :

*« Il y avait une fille et elle me disait que j'étais... que j'avais les cheveux trop... enfin ils étaient pas... ils étaient pas dégueulasses mes cheveux, elle disait que j'étais pas une fille comme les autres, que j'étais pas normale, que j'étais pas... pas normale quoi, j'étais pas... pas comme elle on va dire, elle disait que j'avais une couleur de peau pas comme moi, et bah moi ça m'a vraiment pas plu (...)».*

*« Et du coup toi tu te sens comment quand ça arrive ? »*

*« Je me sens rejetée, je me sens nulle, et je me sens comme... je sais pas me défendre du tout. » (Entretien n°5, Sirine, fille de 10 ans, CM2, descendante d'immigrés algériens)*

L'un des écoliers sans ascendance migratoire, témoin d'un acte de discrimination à caractère racial, nous livre également son point de vue sur les effets possibles pour les écoliers qui en sont victimes :

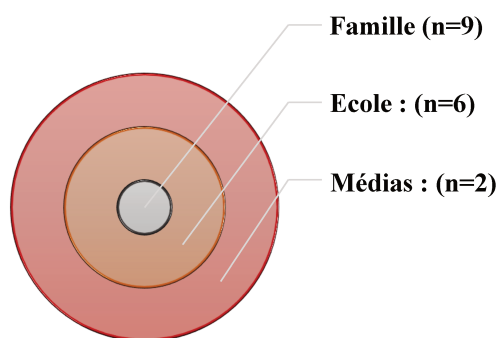
*« Ben franchement, pour moi, je pense que ça sert à rien de se moquer. Tout ce que ça peut évoquer, c'est de vexer l'autre. Alors peut-être que ça les amuse, mais moi, ça me fait beaucoup de peine (...). Parce que ben ça peut amener la personne à vouloir se suicider parce qu'elle se sent mal ou qu'on se moque d'elle tous les jours. Alors moi du coup, j'essaie de régler le problème, mais il n'y a pas toujours... ça ne marche pas forcément tout le temps. Alors... j'aime pas trop qu'on se moque des autres, c'est inutile ».* (Entretien n°21, Pierre, garçon de 10 ans, CM2, écolier sans ascendance migratoire)

Nombreuses peuvent être les répercussions pour les écoliers victimes de discrimination ethno-raciale : difficultés scolaires, absentéisme, décrochage scolaire, isolement, stress, perte de confiance en soi, troubles du sommeil, troubles du comportement, dépression voire suicide (Belhidaoui, 2015 ; Floc'h, 2010). Prises séparément, ces pratiques discriminantes peuvent paraître sans gravité, mais elles peuvent aussi devenir préoccupantes lorsqu'elles se cumulent et/ou sont répétées.

#### **2.5.4. Des pratiques influencées par l'expérience collective**

Maintenant que nous avons mis en évidence qu'il existait des pratiques racistes et discriminatoires raciales, nous avons souhaité identifier les facteurs influençant ces attitudes. Nous avons donc invité les écoliers à s'exprimer sur l'origine même des distinctions opérées

par une frange de la population majoritaire scolarisée à partir de la question suivante : « *A ton avis, ils ont entendu ça d'où ?* ». Trente-sept écoliers ont été dans l'incapacité de fournir une réponse soit parce qu'ils n'avaient jamais été confrontés au racisme et/ou la discrimination, soit ils ne s'étaient jamais questionnés à ce sujet. Cependant, les quelques avis émis nous ont permis d'obtenir des éléments de compréhension.



**Figure 2 : Facteurs influençant les comportements racistes et discriminatoires chez les écoliers de cycle 3**

Les résultats désignent clairement que dans la moitié des cas, la famille - en particulier les parents - est un vecteur de transmission du racisme (Eberhard & Rabaud, 2013). Ainsi, pour une partie des écoliers les pratiques raciales et discriminatoires perpétrées envers les descendants d'immigrés maghrébins seraient une reproduction de ce que leurs parents accompliraient déjà (n=9) :

« *T'as entendu quoi par exemple ?* »

« *Euh... « sale arabe », etc. plein de trucs comme ça* ».

« *OK. Et à ton avis pourquoi est-ce que ces enfants ils...ben ils insultent comme ça ?* »

« *Je pense c'est plus par rapport aux parents* ».

« *C'est-à-dire ?* »

« *Euh, ben... les parents qui sont un peu racistes, ben eux ils en tiennent compte, enfin ils ont... ils prennent la même chose et après ben ils le disent eux aussi* ». (Entretien n°28, Hana, fille de 10 ans, CM2, descendante d'immigrés algériens)

« *Et à ton avis, pourquoi est-ce qu'il y a des enfants qui se comportent comme ça, qui se moquent sur la couleur de peau, ça vient d'où à ton avis ?* »

« *Ben moi, mon avis, ça vient de dehors, ça vient...à mon avis, voilà, ça vient de dehors, de leurs parents, je sais pas donc en fait* » (Entretien n°14, Ilyès, garçon de 9 ans, CM1, écolier sans ascendance migratoire)

Pour Nora (E10), si la fabrique du racisme est également à mettre en lien avec l'environnement familial des élèves, elle précise toutefois que ces derniers ont le choix de ne pas partager les mêmes croyances que leurs parents ce qui rejoint les travaux de Devine (1989) :

« Parce que leurs parents leur apprennent ça...soit qu'ils entendent qu'est-ce qu'ils disent leurs parents. » [...] « Ben oui, parce que déjà, ça fait...enfin ça leur fait comprendre qu'ils doivent pas forcément être racistes comme leurs parents et qu'ils doivent aussi comprendre que...enfin qu'ils doivent aussi comprendre qu'ils doivent pas être racistes...enfin que ça sert à rien. » (Entretien n°10, Nora, fille de 10 ans, CM2, descendante d'immigrés marocains)

Baruth et Manning (1992) avaient déjà mis en évidence que certains parents pouvaient enseigner des attitudes négatives à leurs enfants. Pour parvenir à cette conclusion, les auteurs ont observé que les parents hispano-américains expliquaient à leurs enfants qu'ils ne pouvaient pas faire confiance aux Anglo-Américains pourvus de mauvaises intentions à leur égard. Cette représentation négative a été retrouvée par la suite dans le discours de leurs enfants. L'environnement immédiat, autrement dit la famille serait donc un puissant milieu à l'intérieur duquel se construirait une « conscience racisée » (Rex, 2000) qui - verbalisée ou non - autorise une libre circulation du racisme entre générations. Nos conclusions rejoignent celles de Cloutier (2007) pour qui les enfants qui ont un comportement « intolérant » envers d'autres, répètent un comportement provenant du monde des adultes. Les valeurs transmises par la famille et la réticence de celle-ci face aux personnes de différentes cultures peuvent avoir un impact sur le comportement et l'attitude de l'enfant.

Le discours de Sarah (E7) donne une autre grille de lecture du problème dans la mesure où elle considère pour sa part que c'est le climat qui règne au sein de la famille qui peut engendrer l'adoption de ces pratiques par l'élève :

« Parce qu'il y a des problèmes chez eux et qu'ils veulent se faire voir par leurs parents pour qu'ils se rendent compte un peu tu vois papa ou tu vois maman tu me vois pas, du coup moi je fais ça pour me montrer ; parce qu'on les voit pas. » (Entretien n°22, Salwa, fille de 10 ans, CM2, descendante d'immigrés algériens)

L'interaction parent-enfant constituerait un phénomène central dans l'étiologie des comportements antisociaux (Patterson, DeBaryshe & Ramsey, 1989). Les expériences que l'enfant vit dans le cadre familial associées aux capacités dont la base est biologique – la mémoire et la fonction neurale – interagissent et conduisent au développement des

connaissances et émotions que l'enfant a de lui et des autres (Dodge, 1993) et influencent les comportements qu'il adoptera (Crick & Dodge, 1994). Ainsi, certaines pratiques parentales telles que la négligence ou la violence - motifs les plus répandus d'enquête et de protection de l'enfance (Tourigny, Mayer, Wright, Lavergne, Trocmé, Hélie, Bouchard, Chamberland, Cloutier, Jacob, Boucher & Larrivée, 2002 ; Trocmé & Wolfe, 2001) - augmenteraient le risque pour les enfants qui les subissent de développer des comportements hostiles à l'école (Crick & Dodge, 1994 ; LeBlanc & Desbiens, 2008) ce qui peut représenter une entrave dans leurs apprentissages et/ou leur intégration sociale (Hill & Maughan, 2001). Plusieurs chercheurs ont découvert qu'un climat familial dans lequel subsistaient des tensions avaient pour effet de produire du stress pendant l'enfance ainsi qu'une altération des parties du cerveau principalement celles qui servent à réguler les impulsions (Loeber & Hay, 1997 ; Sobsey, 2002). Or ces altérations compromettent la capacité des enfants à mesurer les conséquences de leurs actes et une propension à l'impulsivité. Ainsi, un enfant en colère contre une personne – adulte ou enfant – l'ayant agressé verbalement et constatant une dégradation des relations apprend en principe à se maîtriser. Toutefois, ce processus semblerait perturbé chez les enfants ayant grandi dans un environnement familial délétère dont les parents négligents fourniraient un contrôle externe limité à l'enfant. Selon Olweus (1994), une attitude émotionnelle négative des parents, caractérisée par un manque de chaleur et d'engagement, augmenterait également le risque que l'enfant se montre hostile et agressif envers les autres et qu'il manifeste de l'agressivité de nature proactive, par des tentatives de domination à l'égard des autres ce qui pourrait expliquer l'apparition de « mauvais » comportements (Coie & Dodge, 1998 ; Koenig, Cicchetti & Rogosch, 2004 ; Price & Dodge, 1989) à l'instar de ceux relevés par Sarah (E7).

La famille ne semble pas être la seule responsable de ces agissements puisque six écoliers les ont clairement imputés aux élèves :

« **Et ils disaient quoi par exemple ?** »

« En fait ils arrêtaient pas de dire « ah tiens je suis un chocolat noir ! » et ça les faisaient rire un moment et ils se moquaient eh »

« **Et à ton avis, ils entendent ça d'où ?** »

« De temps en temps, c'est quand les CM2, ils disent des gros mots, ils disaient plusieurs gros mots. » (Entretien n°26, Ilyan, garçon de 10 ans, CM2, descendant d'immigrés tunisiens)

« **Et à ton avis, pourquoi est-ce qu'elles font des réflexions sur ça ?** »

« Ben je sais pas, parce que peut-être dans leur groupe, ils veulent que des personnes... enfin comme elles. » (Entretien n°11, Iman, fille de 10 ans, CM2, descendante d'immigrés marocains)

Dans la partie précédente, il ne s'agit pas d'un élève, mais d'un groupe d'élèves qui a été désigné comme étant à l'origine des comportements racistes. Or dans ce travail de recherche, nous avons étudié les rapports qui se jouaient à l'école entre les élèves et notamment l'importance du groupe de pairs et son influence sur les membres qui le composent<sup>239</sup>. Le « groupe » - spécificité que l'on retrouve au début de l'adolescence – a pour fonction de protéger chaque membre d'éventuelles « attaques » extérieures et de participer à la construction psycho-affective de l'adolescent en ce qui concerne son identité, sa socialisation et sa maturation affective en offrant « *fusion, protection, miroir identitaire, réassurance, force, mais aussi excitation du décentrage par rapport aux parents.* » (Le Run, 2006, p.60). D'après Winnicott (1989), les adolescents sont des « *rassemblés isolés* » (p.257), paradoxe qui souligne à la fois le besoin de réunion qui caractérise la formation des bandes et la solitude propre à cet âge contre laquelle tente de lutter le besoin de « faire groupe » : « *Isolé, on est une cible facile pour ceux qui voudraient s'amuser à attaquer. À plusieurs, on peut répondre aux tentatives d'approche indésirables et protéger son jeu des assaillants* » (Delalande, 2002, p.29). Dans leur recherche, Mc Cauley et Segal (1987) sont parvenus à la conclusion que la violence portée par un groupe d'individus est déjà présente chez chaque membre qui ne fait que rendre extrême les orientations individuelles. En outre, le fait d'appartenir à un groupe entrainerait une « désindividualisation » des membres ce qui abaisserait le sentiment de responsabilité individuelle et diminuerait l'aptitude d'un individu à confronter ses propres normes et ses comportements en contexte de violence (Baumeister, Heatherton & Tice, 1994). A partir d'une étude portant sur des adolescents pratiquant le hockey, Ennis et Zanna (1991) ont montré que l'acquisition de comportements agressifs serait stimulée par les encouragements dispensés par l'environnement. Pour Le Bon (2002), « *tout sentiment, tout acte est contagieux* » (p.13) dans la foule, ce qui signifie que la violence collective existe par imitation d'autrui. Ainsi, en contexte scolaire, le meilleur prédicteur de la délinquance d'un élève est la délinquance même des membres constituant le groupe (Bègue, 2006).

Le troisième et dernier déterminant concourant à l'émergence d'actes et/ou propos émanant des écoliers est les médias qui ont été cités par deux d'entre eux. Dans le premier cas, l'écolier qui a entendu d'autres écoliers traiter un autre élève de « *sale noir* », pense que c'est la télévision, plus précisément les débats politiques qui mettent en lumière ce thème :

---

<sup>239</sup> Partie I, chapitre 4, 3.2. Les pairs, véritables piliers dans la scolarité.

« *Et à ton avis ces élèves-là comment est-ce qu'ils ont l'idée de parler des choses comme ça ?* »

« *Ils inventent pas c'est la vraie vérité, ils sont noirs.* »

« *Oui, mais à ton avis ils l'ont entendu d'où ?* »

« *La politique on va dire. Quand ils ont les élections et tout, Marine Le Pen était contre les homos... elle était contre les noirs, elle était contre les migrants, elle était contre tout le monde voilà, elle était... elle voulait faire la politique.* »

« *Et tu penses que des élèves ont pu entendre Marine Le Pen parler dans les discours ?* »

« *Oui.* » (Entretien n°19, Tiago, garçon de 10 ans, CM2, écolier sans ascendance migratoire)

Dans ce cas, comme l'a souligné Wieviorka (1998), « *les médias s'inscrivent dans une logique directe de production ou de coproduction du racisme* » en donnant « *à des acteurs racistes un poids, une visibilité et une efficacité démultipliés* » (p.113). Ces dernières années, on observe en France ainsi que dans de nombreux autres pays européens, une inflation des discours médiatiques sur la question migration présentée comme un problème pour la société, un objet de controverse politiques. Or, les médias se limitent généralement à rapporter les déclarations et à reproduire l'agenda et le langage des hommes politiques (Maneri, 2010). Les minorités ethno-raciales sont ainsi souvent rattachées à ce qui semble être négatif ou peut présenter un danger pour la population majoritaire : « *L'auteur d'un crime est presque toujours nommé, même dans les titres, à travers l'appellatif de nationalité ou alors par une définition qui explicite sa condition d'étranger. Cette procédure, outre le fait qu'elle est proscrite par tous les codes de déontologie consacrés à l'information sur les minorités, est employée beaucoup plus rarement lorsque l'étranger se trouve dans la position de victime* » (Maneri, 2010, p.505). En mettant l'accent sur l'origine ethnique ou raciale d'un individu et en usant parfois de façon abusive des mots tels que « communauté » ou « identité » (Choron-Baix, Fainzang, Gutwirth, Kuczynski, Raulin & Duval, 1990) alors que d'autres critères pourraient être préférés pour le décrire, les médias contribuent à enclencher une mécanique raciste qui tend à essentialiser, stigmatiser et homogénéiser des populations en position de vulnérabilité.

Avec l'arrivée massive de nouvelles formes de communication, l'enfant se trouve face à des sujets dont il était autrefois préservé (Metton-Gayon, 2009) ce que nous confirme l'une des écolières interrogées qui souligne qu'Internet serait un support permettant la production et la diffusion du racisme :

« *A ton avis, comment est-ce qu'ils ont entendu ça ?* »

« *Ben... sur YouTube, sur YouTube y a plus...donc sur les réseaux sociaux, y a plusieurs gros mots et surtout il y a énormément de...y a*

*plus de vidéos avec des gros mots que des vidéos sans gros mots, donc moi je m'intéresse pas à ça. (...). Et après parfois, je vois mon frère qui, qui regarde une vidéo où il y a un gros mot raciste, je lui dis (prénom du frère) les gros mots quand même euh... enlève ça tout de suite et tout, bon, même mon père il le dit, il dit (prénom du frère) les gros mots et tout, et donc à chaque fois dans l'école ils écoutent ça sur YouTube et tout...» (Entretien n°24, Leyna, fille de 10 ans, CM2, descendante d'immigrés marocains)*

Si Internet et plus spécifiquement les réseaux sociaux offrent de multiples possibilités d'exprimer une opinion, de partager ses connaissances ou de décrypter l'actualité, il est régulièrement pointé du doigt, car il autorise dans le même temps toutes les formes d'excès, notamment pour diffuser de façon rapide et massive des propos haineux et racistes. Espace sans frontières, il s'agit d'un univers peu voire pas régulé. Dans l'un de ses articles, Ben Soussan (2017) explique comment en quelques heures, à partir d'une simple photo montrant un nouveau-né entouré de ses parents, de nombreux sites ont été saturés de post haineux et racistes à leur rencontre. Outre cette large et rapide propagation de contenus haineux et racistes, ce qui pose également problème est que les jeunes ont un usage excessif d'Internet (Bigot & Crouette, 2011). D'après une étude réalisée par l'institut Ipsos<sup>240</sup>, l'hyper-connexion des jeunes s'intensifie avec une explosion de la consommation de vidéos, notamment via YouTube. La confrontation aux sites qu'ils fréquentent peut induire des comportements déviants et avoir des effets néfastes sur ses apprentissages. Cette nouvelle configuration doit amener l'institution scolaire à s'interroger sur les conséquences de l'évolution dans la façon de communiquer entre jeunes et la circulation de l'information et à instaurer une prise en charge adéquate, efficace et pérenne afin d'éviter les discours haineux et racistes que peuvent subir les enfants appartenant à des communautés minoritaires en contexte scolaire. Le monde des enfants et adultes, tout comme celui des médias peut donc avoir une importante influence sur une partie des élèves.

## **Conclusion du Chapitre 2**

Cette partie avait pour objectif de comparer les deux groupes d'écoliers de cycle 3 que nous interrogeons au sujet de différents éléments présents dans leur environnement scolaire et familial. En ce qui concerne le contexte familial, nous avons tout d'abord relevé que les descendants d'immigrés maghrébins étaient issus de familles nombreuses voire très nombreuses contrairement à leurs homologues sans ascendance migratoire dont la fratrie est constituée

---

<sup>240</sup> Cette étude a été réalisée en ligne auprès de 4.700 jeunes âgés de 1 an à 20 ans entre septembre et décembre 2016. Les réponses pour les enfants de moins de 7 an sont été données par leurs parents.



majoritairement de deux enfants. Cette différence peut avoir des répercussions sur le climat familial puisqu'elle peut impacter les ressources financières du foyer ou la disponibilité des parents pour leurs enfants par exemple et par extension, leur scolarité. Les données que nous avons recueillies au sujet des professions occupées par les parents n'ont pas été satisfaisantes puisque la plupart des écoliers des deux groupes ne disposaient pas de cette information. Néanmoins, le peu de réponses récoltées nous a permis de constater qu'une majorité des parents avaient suivi une scolarité jusqu'au secondaire - le collège plus précisément - avec pour certains l'obtention d'un diplôme à la clé de niveau III ou IV selon le RNCP. Si les parents immigrés d'Afrique du Nord ont davantage arrêté l'école au collège que les parents non immigrés, il n'en demeure pas moins que certains ont poursuivi leurs études jusqu'à l'université. Dans la partie suivante, nous verrons que grâce à cette instruction, les parents immigrés ont pu s'investir dans la scolarité de leurs enfants. Les renseignements relatifs aux professions occupées par les parents laissent entrevoir des disparités selon l'existence ou non d'une histoire migratoire. En effet, les parents immigrés occupent des emplois hiérarchiquement plus bas que les parents non immigrés : les femmes immigrées sont nombreuses à être sans activité professionnelle alors que leurs homologues sans ascendance migratoire relèvent de la catégorie « employés ». Les hommes immigrés sont quant à eux souvent des ouvriers au même titre que les hommes non immigrés dont une partie équivalente est également employée. Grâce à ces éléments, nous pouvons déduire que soit les parents immigrés n'ont pas suivi de longues études, soit leur niveau d'instruction ne leur a pas permis d'exercer le métier auquel ils auraient pu prétendre dans leur pays d'origine. Somme toute, la précarité que connaissent certaines familles en raison de leur structure sociale peut s'avérer préjudiciable pour leurs enfants. Enfin, les écoliers de cycle 3 ayant une ascendance migratoire nord-africaine sont plus nombreux à maîtriser deux langues – dont le français – à la maison que les autres écoliers qui n'ont recours qu'à la langue majoritaire pour interagir avec leurs parents. Cette particularité est davantage perçue comme un obstacle aux apprentissages qu'une richesse à exploiter par l'institution scolaire.

Sur le plan scolaire, il n'apparaît pas de différences majeures sur la question des difficultés de l'apprentissage entre les deux groupes d'écoliers. De même, le fait d'avoir un lien ou non avec la migration ne semble pas avoir d'effet sur le type même de difficultés rencontrées. Les descendants d'immigrés ont légèrement plus de difficultés en français et en mathématiques que le second groupe d'écoliers sans ascendance migratoire ce qui peut être une conséquence du niveau scolaire de leurs parents, l'usage d'une langue autre que le français et/ou des troubles

de l'apprentissage tels que la dyslexie ou la dyscalculie. Si les écoliers des deux groupes sont en grande partie « à l'heure », une infime partie faisant partie de ceux sans ascendance migratoire ont connu un redoublement au cours de leur scolarité, en classe de CP ce qui n'est pas le cas des descendants d'immigrés. *A contrario*, une écolière ayant une ascendance migratoire maghrébine est en avance d'une année. Sur ce point, les descendants d'immigrés maghrébins interrogés semblent connaître de meilleurs parcours scolaires que les écoliers appartenant à la population majoritaire. Aucun groupe ne se démarque en ce qui concerne les retards. Bien que la plupart ont affirmé avoir déjà été en retard au moins une fois au cours de l'année, les motifs les justifiant présentent des points de divergence : dans le cas des descendants d'immigrés maghrébins, leur retard est lié au contexte familial, plus précisément à la fratrie dont ils ont la responsabilité alors que pour les natifs, la raison est davantage personnelle : un réveil tardif. Quant aux absences, les réponses sont similaires tant en termes de nombre de réponses positives que de motifs évoqués qui concernent majoritairement la maladie. L'assiduité scolaire est un élément clé dans la réussite scolaire des élèves. Parmi les facteurs pouvant influencer les trajectoires scolaires des élèves, la violence entre pairs occupe une place essentielle. D'après l'analyse des propos des écoliers, elle ne semble pas faire de différence selon leur origine et reste limitée tant en termes de nombre de victimes que de répétition et même d'accumulation de faits. Les atteintes physiques ont été rapportées par les écoliers de cycle 3 sans ascendance migratoire comme étant la victimation qu'ils subissaient le plus à l'école alors que chez les descendants d'immigrés maghrébins, il s'agit plutôt d'attaques verbales et d'actes à l'encontre de leur matériel scolaire. Enfin, concernant les questions liées au racisme et à la discrimination ethno- raciale, nous avons observé que très peu d'écoliers dont les parents sont nés dans l'un des pays du Maghreb avaient été confrontés au racisme en tant que victimes : en effet, la majorité de ces élèves ont affirmé n'en avoir jamais été victimes, auteurs et/ou témoins. Dans les cas rapportés, la hiérarchie qui s'établit entre les deux élèves se fonde sur des caractéristiques visibles : la couleur de peau et/ou les cheveux. Le sentiment de discrimination est en revanche plus présent chez les descendants d'immigrés qui déclarent des traitements différenciés liés en grande partie à la race, mais aussi au nom patronymique, à l'origine ethnique ainsi qu'aux convictions religieuses supposées ou avérées. Ces manifestations s'expriment sous la forme de rejet et/ou d'attaques verbales et seraient la réplique de comportements adoptés au sein du milieu familial, scolaire et/ou médiatique.

Nous avons finalement pu observer que les descendants d'immigrés avaient une scolarité semblable voire meilleure sur certains aspects que celle des écoliers sans ascendance migratoire et ce malgré l'existence de facteurs de risque dans leur quotidien tels que des conditions socio-économiques peu élevées, une famille nombreuse, l'usage d'une langue autre que le français peu valorisée par l'institution, l'ethno-racisation et la discrimination ethno-raciale ce qui peut expliquer les difficultés scolaires identifiées en début de chapitre. Loin de représenter des obstacles, ces épreuves semblent être surmontées par les descendants d'immigrés maghrébins qui contre toute attente, semblent emprunter le chemin de la réussite scolaire.

Le chapitre suivant est consacré aux éléments que nous avons identifiés comme ayant une influence positive sur l'expérience scolaire des descendants d'immigrés nord-africains. Puisque notre travail doctoral porte uniquement sur la subjectivité scolaire de cette population, nous avons estimé que la comparaison avec les écoliers sans ascendance migratoire de cycle 3 n'était plus nécessaire.

***Chapitre 3 : Les variables explicatives d'une expérience scolaire positive chez les descendants d'immigrés nord-africains de cycle 3***

Malgré la mise en évidence de similarités entre les contextes familiaux et scolaires des écoliers de cycle 3 sans ascendance migratoire et ceux ayant une ascendance migratoire nord-africaine, l'analyse des entretiens a montré la présence de facteurs de risque de décrochage, d'ethno-racisation et de discrimination raciale chez les descendants d'immigrés nord-africains. Cependant, nous avons également constaté que ces élèves semblaient persévérer dans leurs études et viser la réussite scolaire qui peut correspondre pour certains à l'obtention de notes, pour d'autres à l'acquisition d'un diplôme ou encore la pratique d'un métier précis. Nous avons donc consacré ce chapitre aux éléments contribuant à rendre leur expérience scolaire positive.

## **1. La famille : un milieu aidant dans la scolarité des descendants d'immigrés maghrébins**

En sondant l'environnement familial des écoliers de cycle 3 ayant une ascendance migratoire nord-africaine, nous avons souhaité connaître le degré d'implication de leurs parents. Selon Deslandes, Bouchard et St-Amant (1998), « *la notion d'implication parentale renvoie au rôle joué par les parents, à l'école comme à la maison, dans l'éducation de leurs enfants* » (p.224). Autrement dit, cette notion renvoie à leur présence à l'école, aux échanges avec le personnel enseignant et de direction et à la maison, aux interactions avec leurs enfants au sujet de leur vécu scolaire ainsi que de l'aide aux devoirs et de la communication relatives aux projets d'avenir de leurs enfants (Bouchard, St-Amand, Gauvin, Quintal, Carrier & Gagnon, 2000 ; Deslandes, 1996 ; Deslandes & Potvin, 1999). Cette partie a eu pour objectif de définir le rôle qu'ont pu jouer les parents dans la scolarité de leurs enfants.

### **1.1. Une forte mobilisation du milieu familial autour des devoirs**

Afin de donner à leurs enfants les mêmes chances de réussir que les écoliers sans ascendance migratoire, les parents immigrés nord-africains déploient différentes stratégies dans le contexte familial.

### **1.1.1. Une visibilité parentale dans l'espace scolaire**

La majorité des études consacrées aux relations entre les parents immigrés issus de milieux populaires et l'école soulignent la distance qui sépare ces univers à la culture et la socialisation opposées (Delay, 2012 ; Dubet, 1997 ; Thin, 1998 ; Van Zanten, 1990). Bon nombre de parents font le choix de se tenir à l'écart de l'école par crainte d'être jugés, de ne pas comprendre les propos des enseignants en raison d'une maîtrise fragile de la langue majoritaire, le français ou encore d'entendre des critiques à l'égard de leurs enfants. Au regard de ces éléments, les parents des écoliers de notre recherche auraient pu « cultiver » cet éloignement. Pour le vérifier, nous avons questionné leurs enfants sur leur rapport à l'école et nous sommes parvenues à la constatation que le degré de présence des parents au sein de l'établissement scolaire était variable. Seul un écolier nous a indiqué que ses parents n'étaient jamais venus à l'école :

« **Est-ce que tes parents ils sont déjà venus dans ton école ?** »  
« Non. Pour faire quoi ? »  
« **Pour rencontrer ton maitre ou pour une réunion par exemple ?** »  
« Non jamais. »  
« **Est-ce que tu sais pourquoi ?** »  
« Parce qu'ils ont pas le temps. »  
« **Ah d'accord, ils n'ont pas le temps. Et les années d'avant, ils sont déjà venus : au CP, CE1...** »  
« Non. » (Entretien n°37, Bachir, garçon de 9 ans, CM1, descendant d'immigrés tunisiens)

En observant les caractéristiques liées à son environnement familial, nous avons supposé que les parents de Bachir (E37) n'étaient jamais venus car les horaires de travail de son père étaient possiblement contraignants. La maman n'avait quant à elle pas d'emploi, mais elle élevait sept enfants ce qui devait lui laisser peu de temps de libre. Hormis ce cas, l'ensemble des parents immigrés nord-africains se sont rendus à l'école *a minima* pour assister aux réunions organisées par les enseignants. Douze écoliers issus de l'immigration maghrébine ont affirmé que seule la mère assistait aux réunions scolaires :

« **Est-ce que tes parents sont déjà venus à l'école ?** »  
« Oui. Pour la rentrée. Et en... la première année CE1, mes deux parents sont venus, ils m'ont ramenée et ils se sont arrangés avec la maîtresse et tout ça, et il y eu... sont plusieurs fois... une fois... ma maman une fois elle est venue pour... parce que j'avais gagné à la tombola. Et elle est venue aussi pour des raisons... une fois parce que j'étais malade, elle est venue me chercher et voilà »  
« **Ils sont déjà venus en réunion ?** »  
« Oui ma maman elle vient, ma maman elle vient papa non, papa il travaille ». (Entretien n°5, Sirine, fille de 10 ans, CM2, descendante d'immigrés algériens)

**« Est-ce que papa et maman sont déjà venus dans cette école ? »**

« Oui dans le CP, hum... là. C'était bah pour heu... pour heu... parler de la... pour parler de l'école, et vous travaillez bien et tout si on avait plein de questions. C'était une réunion pour les mères et pour voilà... pour la maîtresse ».

**« Pourquoi tu dis que c'était une réunion pour les mères ? »**

« Parce qu'il y avait que des mamans. »

**« Ton papa n'est pas venu ? »**

« Non que ma mère puisque mon père travaille » (Entretien n°45, Riyad, garçon de 9 ans, CM1, descendant d'immigrés tunisiens)

Nos conclusions semblent en partie s'inscrire à rebours de notre chapitre dédié à l'analyse des familles immigrées<sup>241</sup> dans lequel nous avons montré que selon diverses recherches, les familles immigrées accordaient peu de temps au suivi scolaire comparativement aux familles non immigrées (Brinbaum, 2002 ; De Singly, 2010). Malgré leurs niveaux d'instruction et des conditions socio-économiques peu élevées, les parents nous ont semblé conscients de l'importance et l'impact d'un accompagnement de la scolarité de leurs enfants dès leur plus jeune âge. Ajoutons également que le père a été présent dans cette tâche pour quinze écoliers<sup>242</sup> ce qui va à l'encontre de travaux sur la question (Brinbaum, 2002 ; Thin, 1998 ; Van Zanten, 1990).

Les rapports des familles immigrés nord-africaines à l'institution ne se limitent pas à répondre aux sollicitations des enseignants telles que les réunions, mais s'expriment aussi par des demandes de rendez-vous pour parler de la scolarité de leurs enfants :

**« Est-ce qu'ils sont déjà venus ici par exemple pour des réunions ? »**

« Heu...oui. »

**« Les deux parents, ton papa et ta maman ? »**

« Non, que ma maman ».

**« Est-ce qu'il y avait d'autres raisons ? »**

« Bah pour d'autres raisons. Pour savoir comment je travaille. Pour se renseigner sur ma scolarité et mon travail. » (Entretien n°1, Rachid, garçon de 9 ans, CM1, descendant d'immigrés algériens et marocains)

**« Est-ce que papa et maman sont déjà venus à l'école ? »**

« Heu...Non, maman elle peut pas parce que son oreille elle est malentendante. Mais par contre, elle entend très bien quand vous lui parlez, elle entend très bien, c'est juste qu'elle a besoin d'un appareil pour très, très bien entendre. »

**« Mais est-ce que ça l'empêche de venir à l'école ? »**

---

<sup>241</sup> Partie I, chapitre 3, 2.3.2. Les facteurs de risque familiaux.

<sup>242</sup> Ce nombre a été obtenu en comptabilisant les réponses spécifiant que seuls les pères étaient présents aux réunions aux neuf réponses ayant indiqué que les deux parents y participaient.

« (...) elle va bien à la réunion, mais par contre elle prend des rendez-vous avec la maîtresse pour parler de mon comportement et tout et tout et tout. » (Entretien n°32, Icha, fille de 9 ans, CM1, descendante d'immigrés algériens)

Ces rencontres permettent de se rendre « visibles » aux yeux de l'institution scolaire, de créer une forme de collaboration avec les enseignants et de garder un contrôle sur le déroulé de la scolarité de leurs enfants. Ainsi, ces parents peuvent remédier aux éventuelles difficultés scolaires ou comportements « déviants », sources de tensions avec l'institution. À une échelle moindre (n=6), l'accompagnement par les parents immigrés à des activités organisées dans le cadre scolaire est une autre façon de côtoyer l'espace scolaire :

« **Est-ce que tes parents, ils sont déjà venus à l'école ?**  
« Oui, pour une réunion avec la maîtresse, deux fois ».  
« **Et est-ce qu'ils ont déjà participé à des activités ?** »  
« Mon père, une sortie scolaire. Il a accompagné la classe. » (Entretien n°4, Oumayma, fille de 9 ans, CM2, descendante d'immigrés marocains)

« **Est-ce que tes parents sont déjà venus à l'école ?**  
« Oui, ma mère vient à chaque fois pour les réunions, oui les réunions, et ben sinon...heu...elle a déjà participé à une sortie avec notre classe et mon père aussi a participé. » (Entretien n°6, Dalila, fille de 10 ans, CM2, descendante d'immigrés tunisiens)

Bien que la présence des parents immigrés nord-africains dans la sphère scolaire n'aille pas encore de soi, un changement notable semble s'opérer au fil des années. De plus en plus, ces parents souhaitent revendiquer la légitimité de faire partie de la vie scolaire de leurs enfants au même titre que les parents non immigrés. Ce changement présente de nombreux avantages : il contribue tout d'abord à donner une vision plus positive de leur rapport à l'école, les études sur ce sujet se plaçant principalement du point de vue des agents de l'institution scolaire, en soulignant la confrontation conflictuelle entre eux (Dhume, Dukic & Chauvel, 2011) ou l'attribution de responsabilité aux parents jugés absents ou « démissionnaires » (Lorcerie, 1998). Il leur permet en outre de surpasser leurs peurs d'être jugés par les enseignants ou les chefs d'établissements en raison d'un niveau oral en français considéré comme « insuffisant » et enfin de s'assurer que leurs enfants répondent aux attentes scolaires en coopérant avec les enseignants. Cet investissement parental hors scolaire ne s'arrête pas aux portes de l'école, mais se poursuit dans le cadre familial ce qui engendre un décloisonnement et une désacralisation de l'espace scolaire ainsi qu'une mutation des frontières entre école et hors école (Rayou, 2015).

### **1.1.2. Une implication dans le travail scolaire des deux parents**

L'aide aux devoirs que peuvent apporter les parents immigrés maghrébins à leurs enfants n'est pas systématique : en effet, la plupart des écoliers nous ont affirmé que cette aide intervenait ponctuellement, lorsqu'une difficulté qu'ils avaient tentée de surmonter au préalable avait surgit. Ce constat indique que ces écoliers sont autonomes et persévérants. Selon Maulini (1999), les enseignants et les parents « *côtoient les mêmes enfants, mais pour des durées et dans des espaces distincts* » (p.3). Cependant, afin de lutter contre l'échec scolaire, il est essentiel que les parents d'élèves et les enseignants relèvent ce défi conjointement. Parmi les liens unissant l'école et les familles, la réalisation de travaux à domicile définis par le gouvernement belge comme suit : « *activité dont la réalisation peut être demandée à l'élève, en dehors des heures de cours, par un membre du personnel enseignant. Cette définition englobe donc tous les travaux que selon les écoles, on nomme devoirs, leçons ou encore activités de recherche ou de préparation.* » (Décret du 29 mars 2001, Circulaire n°108 du 13-05-2001, point 1, p.2). Afin d'assurer une équité de traitement entre élèves, chacun doit être en mesure de les faire seul, d'avoir accès à la documentation requise et de pouvoir s'organiser au mieux. Si le travail à la maison occupe une place centrale dans de nombreuses familles, il peut se révéler problématique dans la mesure où les ressources pour accompagner les enfants dans leurs devoirs sont inégalement réparties entre les familles notamment immigrées et non immigrées (Rayou, 2009).

Vingt-quatre écoliers ayant une ascendance migratoire nord-africaine nous a indiqué recevoir de l'aide de leurs deux parents pour faire les devoirs. Ce résultat va à l'encontre des études ayant démontré d'une part que les femmes immigrées étaient peu nombreuses à intervenir dans le travail scolaire de leurs enfants du fait d'un niveau d'instruction bas et de la barrière de la langue et d'autre part que les hommes étaient moins concernés par cette question et davantage préoccupés par l'aspect financier au sein de la famille (Enquête TeO, 2010 ; Héran, 1994 ; Kakpo, 2012 ; Santelli & Mogueurou, 2013 ; Thin, 2009). Selon les écoliers que nous avons rencontrés, leurs mères comme leurs pères ont paru porter un intérêt à leurs devoirs :

« *Alors, on parlait des difficultés, quand t'as une difficulté en classe, tu demandes à la maîtresse, mais si cette difficulté, elle est à la maison, comment tu fais ?* »

« *Bah je demanderai à mes parents.* »

« *Ouais et alors, ils t'aident à faire tes devoirs ? Tes deux parents ?* »

« *(Acquiescement). Ben après, quand j'ai un truc, que j'y arrive pas, je demande à ma mère des fois ou des fois mon père* » (Entretien n°4, Oumayma, fille de 9 ans, CM2, descendante d'immigrés marocains)

« *Alors par rapport à tes devoirs, j'aimerais savoir qui t'aide à les faire ?* »



« C'est papa et maman ». (Entretien n°7, Amir, garçon de 10 ans, CM2, descendant d'immigrés marocains)

Bien que l'aide dans ses devoirs lui soit parvenue de ses deux parents, Leyna (E24) nous a expliqué solliciter plus régulièrement sa mère en raison de son niveau d'études *a priori* plus élevé que celui de son époux :

« Alors t'es à la maison, t'as une difficulté tu ne comprends pas ta leçon, à qui tu demandes ? »

« À ma mère ».

« Ouais... est-ce que qu'il y a d'autres personnes qui peuvent t'aider ? »

« Euh, parfois mon père. Il me fait réciter les leçons, mais pas tout à fait, parce que mon père en fait, il a pas fait une année entière de troisième, il a arrêté avant la troisième. Et donc du coup ma mère elle a fait plus d'études que lui, mais il a quand même un boulot, et ben... ma mère elle m'aide plus parce qu'elle comprend plus les choses » (Entretien n°24, Leyna, fille de 10 ans, CM2, descendante d'immigrés marocains).

Toutefois, cet écart n'a pas semblé être un frein dans le fait de s'investir dans la scolarité de leur enfant qui a paru davantage relever du souci de lui apporter un soutien, une assistance que d'un niveau scolaire ou de l'obtention d'un diplôme. Par ce biais, les parents ont répondu à l'injonction qui leur a été faite par l'institution scolaire de participer à la scolarité de leurs enfants<sup>243</sup> et ce même en dépit de moyens insuffisants (Thin, 2009). Les trois écoliers ayant fait mention de l'intervention d'un seul parent proviennent de familles monoparentales, ce qui peut expliquer que le second parent ne soit pas présent dans la vie scolaire quotidienne de son enfant.

### **1.1.3. Des conditions optimales pour travailler à la maison**

Réaliser ses devoirs à la maison est loin d'être si simple puisqu'elle devient « *un espace de scolarisation secondaire où le temps et l'espace des devoirs rythment la vie familiale* » (Kus, 2017, p.76). L'aménagement d'un endroit spécifique paraît essentiel afin que cette tâche puisse être faite dans les meilleures conditions. Nous nous sommes donc intéressées à la pièce dans laquelle les descendants d'immigrés maghrébins de cycle 3 effectuent leurs devoirs. Deux réponses ont été massivement données : la chambre (n=24) et le salon (n=11).

---

<sup>243</sup> Cette participation peut se manifester par la lecture et la signature des mots sur le carnet de correspondance, les annonces de réunions parents-enseignants de même que le travail à effectuer le soir à la maison.

### **Chapitre 3 : Les variables explicatives d'une expérience scolaire positive chez les descendants d'immigrés nord-africains de cycle 3**

---

Les écoliers ayant répondu réaliser leurs devoirs dans leur chambre était autonomes : ils n'ont pas eu besoin de l'aide de leurs parents. Leur objectif premier a été de pouvoir investir un lieu calme leur permettant de se concentrer :

**« Par rapport à tes devoirs, dans quel endroit de la maison est-ce que tu les fais ? »**  
« Dans ma chambre, parce que j'ai mon bureau, c'est calme, y a aucun bruit, parce qu'en fait moi... ma chambre elle est un peu tout au fond de la maison donc du coup on n'a aucun bruit, et... du coup j'ai mon bureau, je suis tranquille et puis j'entends aucun bruit et... je peux me concentrer facilement quoi » (Entretien n°28, Hana, fille de 10 ans, CM2, descendante d'immigrés algériens)

Certains écoliers ont été amenés à partager cet espace qu'est leur domicile avec plusieurs frères et sœurs, souvent en bas âge ce qui a pu être problématique au moment de réaliser les devoirs :

**« T'as combien de frères et sœurs ? »**  
« J'ai pas des frères »  
**« Ah t'as que des sœurs ? »**  
« Oui. Quatre ».  
**« Et alors elles sont plus grandes ou plus petites que toi ? »**  
« Il y en a une qui est plus grande que moi et les trois autres plus petites. »  
**« Est-ce que ça arrive qu'elles t'empêchent de travailler ? »**  
« Bah oui je leur dis arrêtez, du coup eh les petites elles continuent à jouer, je vais dans ma chambre et je révise ». (Entretien n°1, Rachid, garçon de 9 ans, CM1, descendant d'immigrés algériens et marocains)

**« Est-ce que ça arrive que tes frères et sœurs fassent du bruit pendant que tu fais tes devoirs ? »**  
« Euh oui, souvent. »  
**« Et tu fais quoi alors dans ces cas-là ? »**  
« Ben dans ces cas-là, ben je leur demande, s'il vous plaît doucement, pour qu'ils comprennent parce qu'ils sont petits et ma sœur aussi elle est un peu grande, donc je lui demande à ma sœur parfois de les occuper si elle a fini ses devoirs bien sûr, et si elle n'a pas fini ses devoirs, j'essaie de les faire jouer avec un de mes jeux, par exemple une petite voiture, ils veulent bien jouer aux voitures... » (Entretien n°32, Icha, fille 9 ans, CM1, descendante d'immigrés algériens)

Néanmoins, en dépit de ces moments pouvant être perturbants et propices à la déconcentration, tous les écoliers ayant indiqué faire leurs devoirs dans leur chambre disposent d'un bureau ce qui leur permet de s'isoler du bruit pour se retrouver dans de bonnes conditions contredisant ainsi l'un des constats de l'OCDE (2014) qui dans son enquête a indiqué que « les devoirs peuvent s'avérer particulièrement difficiles pour les élèves défavorisés, qui peuvent ne pas disposer d'un endroit calme où étudier chez eux » (p.1). Toutefois, lorsque le logement ne permet pas la présence d'un bureau, de même, lorsque les enfants rencontrent des difficultés

pour accomplir cette tâche, une réorganisation de certaines pièces de la maison en espace d'étude peut s'effectuer :

**« À quel endroit est-ce que tu fais tes devoirs à la maison ? Dans quelle pièce ? »**

*« Heu des fois dans ma chambre. Et des fois dans le salon, quand je comprends pas je... je commence à faire les devoirs au salon après je repars pas dans ma chambre » (Entretien n°8, Yamina, fille de 9 ans, CM1, descendante d'immigrés marocains)*

**« À la maison, à quel endroit tu les fais tes devoirs ? »**

*« Ben dans ma chambre. Ou euh des fois dans la cuisine quand ma mère elle fait à manger ben elle m'aide un peu. Après ben, ou dans le salon » (Entretien n°12, Chérine, fille de 10 ans, CM2, descendante d'immigrés tunisiens)*

L'aménagement d'une pièce par des meubles – ici un bureau dans une chambre – permet de délimiter un espace indépendant et intime pour l'enfant qui pourra y faire ses devoirs.

#### **1.1.4. Un temps consacré aux devoirs fluctuant selon leur nature**

Le temps que consacrent les descendants d'immigrés de cycle 3 à leurs devoirs est variable. Toutefois, très peu ont été en mesure de nous indiquer une durée précise. Nous leur avons donc demandé d'estimer ce temps par une courte phrase. Bien que ce type de réponses soit abstrait du fait qu'il relève de la seule subjectivité des écoliers, des tendances en émanent. Nous avons pu relever une fluctuation de la durée consacrée pour accomplir leurs devoirs. Pour la plupart, cette variation est à mettre en lien avec le travail demandé :

**« Combien de temps est-ce que tu passes à faire tes devoirs ? »**

*« Ça dépend. Si j'ai une leçon à relire, je mets pas beaucoup de temps ; si j'ai des trucs à écrire et plusieurs leçons à apprendre, oui, ça met du temps. Par exemple hier, j'ai dû rattraper tout mon devoir de vendredi, j'ai mis une heure.(...) Oui, quand on n'a pas beaucoup de voir, oui, je vais vite. Ben, je lis ma leçon, enfin je lis ma leçon au moins cinq fois et voilà, parce que moi, j'aime bien lire, donc je lis. » (Entretien n°6, Dalila, fille de 10 ans, CM2, descendante d'immigrés algériens)*

**« Par rapport à tes devoirs, combien de temps tu mets pour les faire ? »**

*« Alors ça dépend, quand c'est une leçon à apprendre et que le lendemain on a éval, eh ben il faut... je mets beaucoup de temps, comme les tables de multiplication, je sais il y a beaucoup de gens qui arrivent, mais pas moi, j'arrive pas à les mémoriser et une fois j'ai pris une heure pour apprendre la table de 3, parce que j'y arrive pas » (Entretien n°36, Lylia, fille de 9 ans, CM1, descendante d'immigrés algériens)*

Bien que la population étudiée diffère de la nôtre, l'enquête PISA de 2012 présente des similarités avec nos conclusions puisqu'en moyenne les élèves de 15 ans ont indiqué passer

près de 5 heures par semaine à faire leurs devoirs, soit une heure par jour comme une partie des écoliers de cycle 3 qui ont transmis une réponse sur le même sujet. L'enquête révèle toutefois des disparités selon l'origine sociale des élèves : les élèves favorisés sur le plan socio-économique consacraient plus de temps à leurs devoirs que leurs pairs issus d'un milieu socio-économique défavorisé (respectivement 8h et 4h) ce qui une fois de plus ne correspond pas aux résultats de notre travail de recherche puisque les descendants d'immigrés nord-africains de cycle 3 que nous avons interrogés proviennent plutôt de milieux sociaux défavorisés et passent le même temps que la moyenne des élèves rencontrés dans le cadre de l'enquête PISA de 2012. Différentes raisons peuvent expliquer qu'il n'y ait pas une durée précise pour accomplir les devoirs : les activités extrascolaires, la quantité et le type de devoirs donnés, les capacités de l'élève, l'aide d'un tiers ou encore les conditions de réalisation des devoirs<sup>244</sup>. Le temps que pensent passer les élèves à faire leurs devoirs serait supérieur à celui estimé par les enseignants (Glasman & Besson, 2004). Cependant, la réussite scolaire ne semble pas liée au temps passé à cette tâche : en effet, une étude australienne menée par Horsley, Walker et Traies (2012) a montré que les élèves étudiant dans un pays où le temps consacré aux devoirs est important, ont de moins bons résultats à PISA ainsi qu'aux examens mis en place par les écoles elles-mêmes. D'après ces auteurs, surcharger les enfants de travail en primaire n'améliore pas leurs résultats scolaires et donc a peu d'impact sur leur réussite scolaire. C'est seulement à partir de l'âge de 15 ans, c'est-à-dire durant les années lycée que les devoirs renforcent les performances scolaires des élèves. Avant cette période de scolarisation, les devoirs sont perçus comme répétitifs, complexes et difficiles à réaliser par les élèves eux-mêmes ce qui nécessite une aide familiale et/ou élargie au voisinage.

### **1.1.5. Le recours à l'entraide éducative de proximité**

En début de partie, nous avons noté que tous les parents ne disposaient pas des mêmes ressources pour accompagner les devoirs de leurs enfants du fait d'une scolarité écourtée : *« les parents ayant eu un cursus scolaire court se retrouvent de fait de plus en plus tôt face à une incompréhension de ce que les enseignants attendent, ce qui les confronte à l'impuissance face à la difficulté de leur enfant quand celui-ci n'a lui-même pas compris en classe le lien entre les activités réalisées et les savoirs qui les sous-tendent »* (Kus, 2017, p.77). Face à cette « incapacité » à suivre le travail scolaire de leurs enfants, les parents n'hésitent pas à mobiliser

---

<sup>244</sup> Par conditions de réalisation des devoirs, nous entendons : le lieu dans lequel sont effectués les devoirs, le nombre de personnes présentes dans la pièce, la présence ou l'absence de bruit, le matériel scolaire.

leur entourage (Poullaouec, 2010) tel que la fratrie (n=13), la famille proche (n=5) ainsi que le voisinage (n=2). Ils donc optent pour des stratégies différentes vis-à-vis de la scolarité de leurs enfants. Comme le soulignent Pujol et Gontier (1998), « *il apparaît dans un même groupe social, diverses formes de mobilisation parentale, ce qui permet de penser que le critère de la « position sociale » ne permet pas de conclure à une uniformité en termes d'attitudes par rapport à l'école* » (p. 258). Contrairement aux collégiens que nous avons rencontrés dans la phase exploratoire de ce travail de recherche, les écoliers ne bénéficient pas d'un accompagnement à la scolarité pouvant être proposé par les centres sociaux :

« *Est-ce que t'as déjà été par exemple dans un centre social pour faire tes devoirs ?* »

« *Non* » (Entretien n°2, Moustafa, garçon de 9 ans, CM1, descendant d'immigrés tunisiens)

Ces structures étaient pourtant massivement fréquentées par les élèves du second degré qui en possédaient une représentation très positive. L'une des explications possibles pourrait être liée au nombre d'habitants par commune. En effet, d'après Crépin et Le Jeannic (2000) « *la présence d'un centre social dans une commune est d'autant plus probable que la population est importante* »<sup>245</sup> (p.73). Or, les communes dans lesquelles nous nous sommes rendues possèdent une faible densité de population. Nos recherches confirment qu'aucun centre social n'est présent dans les trois communes où sont implantées les écoles élémentaires dans lesquelles ont eu lieu les entretiens.

Pour les écoliers bénéficiant d'une aide autre que parentale, ce sont les frères et sœurs aînés qui, dans la plupart des cas, viennent se substituer aux parents dans cette tâche :

« *Et si maintenant, tu ne comprends pas ta leçon, mais à la maison, comment tu fais ?* »

« *Moi j'ai une maman qui est institutrice. Donc, dès que j'ai un problème, je vais la voir.* »

***D'accord. Et du coup, tu demandes qu'à maman ou ça peut t'arriver de demander à quelqu'un d'autre ?***

« *À mes autres frères.* »

« ***Tu as combien de frères ?*** »

« *J'ai 4.* »

« ***Alors du coup, tu peux demander à tes frères ?*** »

« *Oui, dès qu'ils sont là. Ils m'aident bien* » (Entretien n°16, Laurent, garçon de 10 ans, CM2, descendants d'immigrés algériens)

---

<sup>245</sup> Il existe toutefois, des communes de petite taille, dotées d'un centre social.

« **Et si tu comprends pas, une leçon à la maison, comment tu fais ?** »  
« *Ma sœur elle m'aide* ».  
« **Elle a quel âge ?** »  
« *Elle a seize ans ou dix-sept ans* » (Entretien n°44, Mina, fille de 9 ans, CM1, descendante d'immigrés tunisiens)

La fratrie dont la taille est généralement présentée comme négative pour la scolarité des descendants d'immigrés, se révèle être ici une ressource pour compenser l'indisponibilité de certains parents immigrés maghrébins (Vanhée *et al.*, 2013). *A contrario*, du fait de leur statut d'ainés, certains écoliers interrogés, tiennent eux-mêmes le rôle de « référent » scolaire :

« **Est-ce que tu as des frères et sœurs ?** »  
« *Oui. Une sœur, j'ai une sœur qui a 9 ans et mon frère il a 7 ans* ».  
« **Ah donc eux ils peuvent pas t'aider. C'est toi le plus grand ?** »  
« *Oui c'est moi le plus grand* ».  
« **Donc c'est même toi qui vas les aider.** »  
« *Oui. Quand ils me demandent quand ils savent pas ce qu'il faut faire je les aide. Par exemple mon petit frère il a beaucoup de mal en lecture il m'appelle pour je vienne l'aider et je l'aide en lecture* ».  
« **Et toi ça te plaît d'aider ?** »  
« *Oui* » (Entretien n°26, Ilyan, garçon de 10 ans, CM2, descendant d'immigrés tunisiens)

Le rang dans la fratrie est chargé d'enjeux symboliques (Santelli, 2007) : « *les parents, peu familiers du fonctionnement du système scolaire français, attribuent un rôle décisif aux aînés : leur expérience devra servir à l'ensemble de leurs frères et sœurs* » (Moguéro, 2013, p.170). Ce rôle et cette reconnaissance d'« *enfant instruit* » peuvent tout d'abord être valorisés par l'entourage familial et constituer une « *fonction familiale insigne* » (Lahire, 1995). L'histoire familiale et les places qu'y prennent les enfants participent à la construction du sens de l'expérience scolaire et des apprentissages (Rochex, 1995). Par ce temps accordé à leurs cadets, les aînés mettent en pratique leurs connaissances disciplinaires et consolident voire renforcent leurs acquis scolaires. Selon Vanhée *et al.* (2013), « *l'accompagnement des cadets peut favoriser plus généralement la capacité d'auto-contrainte et « l'autonomie » des aînés* » (p.13). Les responsabilités octroyées aux aînés de prendre en charge les devoirs de leurs cadets, conjuguées à un gain d'une certaine légitimité familiale par leurs parents peut expliquer en partie leur réussite sur le plan scolaire.

L'écart entre les attentes affichées des parents à savoir la réussite scolaire de leurs enfants et les moyens dont ils disposent pour y parvenir, peut être important (Moguéro, 2013). Dans

certains cas, notamment lorsque les écoliers n'ont pas d'ainés pouvant prendre le relais de leurs parents, l'entourage proche peut être amené à intervenir dans les devoirs :

**« Est-ce que tu es aidée pour faire tes devoirs ? »**

*« Oui. En fait eh je vais chez... je vais chez la maman du coup de (Prénom de son amie). Je vais chez elle et elle les devoirs c'est... c'est ma maman... ma maman. Une fois ma sœur elle fait les devoirs là-bas, elle a fait sa dictée et c'était parfait, et maman du coup elle a dit « bah je t'envoie les deux filles et elles font les devoirs là-bas », du coup la voisine elle a dit oui et bah du coup maintenant on fait tous les soirs les devoirs chez elle, dès qu'on rentre le goûter et on y va directement chez elle faire les devoirs et maman elle m'a dit que je devais devenir autonome. (...)*

**« Et ça te plaît d'aller faire tes devoirs là-bas ? »**

*« Oui parce que elle est... elle est bien enfin elle... c'est... elle... les devoirs c'est avec elle c'est du par cœur enfin, une fois j'ai... j'ai fait une leçon avec elle, c'est l'évaluation le lendemain, j'ai vraiment, j'ai eu tout juste... j'étais super contente, c'était grâce à elle surtout parce que j'allais faire les devoirs avec elle, et en sciences aussi j'ai bien participé » (Entretien n°5, Sirine, fille de 10 ans, CM2, descendante d'immigrés algériens)*

**« Quand t'es à la maison, que tu comprends pas quelque chose, qu'est-ce que tu fais ? »**

*« Je demande à ma mère, si par exemple si je comprends pas le mot... » (...)*

**« D'accord. Et il y a que maman qui peut t'aider ou il y a d'autres personnes ? »**

*« Oui il y a d'autres personnes, mon père, ma tante, ma grand-mère, mon arrière-grand-mère... mon grand-père (...) Mais j'ai mes cousins, cousines... »*

**« Qui peuvent t'aider ? »**

*« Oui ». (Entretien n°36, Lylia, fille de 9 ans, CM1, descendante d'immigrés marocains)*

Ces résultats vont dans le sens de ceux déjà mis en évidence par d'autres chercheurs sur l'importance de la famille élargie et du voisinage dans les pratiques éducatives des familles immigrées (Lahire, 1995 ; Santelli, 2001 ; Van Zanten, 2001). A partir de 44 entretiens semi-directifs menés auprès de parents d'élèves immigrés, Ichou et Oberti (2014) ont constaté que le recours à l'entraide éducative de proximité<sup>246</sup> était présent chez ces familles : un tiers des familles immigrés interrogées (36,7%) ont affirmé avoir recours à des voisins ou des amis pour l'accompagnement aux devoirs de leurs enfants. Lahire (1995) a également montré comment

---

<sup>246</sup> L'entraide éducative de proximité regroupe les réponses à trois questions sur l'aide apportée par les voisins ou amis pour l'accompagnement de leurs enfants à l'école, la garde de leurs enfants ou l'aide aux devoirs. Si les parents ont répondu positivement à au moins une de ces trois questions, ils sont considérés comme ayant recours à l'entraide éducative de proximité.

des éléments biographiques variés<sup>247</sup> étaient susceptibles de modifier significativement des principes très structurants de l'habitus dans les milieux populaires, en particulier le rapport à l'écrit, aux savoirs scolaires et donc à l'école. Par ces différentes mobilisations, les familles immigrées ont une influence positive sur l'expérience scolaire de leurs enfants.

### **1.2.L'éducation démocratique : un style parental alliant sanction et récompense**

La majorité des écoliers de cycle 3 issus de l'immigration d'Afrique du Nord que nous avons interrogés nous ont indiqué entretenir de très bons rapports avec leurs familles et plus précisément leurs parents. Ces familles semblent attribuer une place majeure aux études de leurs enfants qui eux-mêmes en prennent conscience en retour :

« *Donc, mais sinon, non je vais à l'école et même mes parents pour eux et pour moi, l'école, c'est important* »  
« **Important, pourquoi ?** »  
« *Ben pour l'éducation* ». (Entretien n°6, Dalila, fille de 10 ans, CM2, descendante d'immigrés tunisiens)

Cette importance accordée par les familles à l'école se traduit par un intérêt porté à la journée de leurs enfants sous la forme d'une simple écoute attentive ou un questionnement intéressé (Lahire, 1995) :

« **D'accord OK, est-ce que tu parles de tes journées à l'école avec tes parents ?** »  
« *Oui. Je parle à mon papa* ».  
« **Et tu lui parles de quoi ?** »  
« *Bah de ce qu'on a fait comme exercice, qu'est-ce que j'ai eu comme note, qu'est-ce que... qu'est-ce qu'on a fait. Qu'est-ce que j'ai joué à la cour, qu'est-ce que j'ai...enfin tout ce que j'ai fait pendant l'école* ». (Entretien n°5, Sirine, fille de 10 ans, CM2, descendante d'immigrés algériens)

« **Est-ce que tu parles parfois à tes parents de tes journées d'école ?** »  
« *Oui, tous les soirs, j'en parle. Tous les soirs, ils me disent : « Qu'est-ce que t'as fait à l'école ? » Je leur dis.* »  
« **D'accord. Et tu racontes quoi alors ?** »  
« *Ben je leur dis mon programme de la journée, ce que j'ai fait à la récré et ce que j'ai mangé à la cantine.* (Entretien n°6, Dalila, fille de 10 ans, CM2, descendante d'immigrés tunisiens)

---

<sup>247</sup> Par éléments biographiques variés, l'auteur entend une expérience scolaire positive d'un grand frère ou d'une grande sœur, l'encouragement d'un parent, l'aide d'un grand-parent ou d'un voisin par exemple.



Plusieurs élèves nous ont confié bien vivre ce contrôle bienveillant. Les enfants se sentent écoutés et valorisés par cette attention particulière qui leur est portée (Tazouti, 2002) ce qui peut avoir un impact sur leur scolarité, car comme le rappelle Martinot (2001) qui cite Pintrich et Schrauben (1992) « *des conceptions de soi positives favorisent une accentuation de l'effort, une persévérance lors de difficultés, une utilisation des capacités et des stratégies acquises, ou encore une efficacité accrue* » (p.485). Ainsi, les écoliers ayant l'un de leurs parents nés au Maghreb, par ce lien positif tissé avec eux, ont possiblement une estime de soi assez élevée pour leur permettre de se maintenir à un niveau scolaire *a minima* identique à celui des écoliers issus de la population majoritaire malgré des conditions de vie plus difficiles. Cette quête de réussite des parents pour leurs enfants peut être comprise comme un désir de les voir accéder à une position sociale plus élevée que la leur :

« **Est-ce qu'avec tes parents, vous parlez de tes journées à l'école ?** »  
« *Oui, avec mon papa* ».  
« **Et c'est lui qui te le demande ou c'est toi qui en parles tout seul ?** »  
« *C'est lui qui me demande* ».  
« **Et tu lui racontes quoi de l'école ?** »  
« *Je lui raconte ce qui s'est bien passé, ce qui s'est pas très bien... enfin, ça m'arrive pas souvent que ce soit pas très bien passé. Mais aussi à ma mère, des fois elle me le demande, mais toujours mon père, il me demande parce que lui en fait, lui il n'a pas eu un beau travail, il est maçon, c'est pour ça et il veut que j'ai un beau métier.* » (Entretien n°7, Amir, garçon de 10 ans, CM2, descendant d'immigrés marocains)

Vouloir une réussite scolaire et sociale pour ses enfants semble produire des effets bénéfiques sur la scolarité comme le montrent Deslandes et Potvin (1998) pour qui « *les aspirations scolaires sont positivement associées à un engagement et à un encadrement parental, à un soutien affectif dans le suivi scolaire et à une bonne communication entre parents et adolescents* » (p.15). Les parents immigrés nord-africains semblent aussi concernés par le travail d'éducation fait auprès de leurs enfants que les parents non immigrés (Van Zanten, 2009).

Les normes et valeurs transmises par la cellule familiale originaire d'Afrique du Nord semble être intériorisées par leurs enfants qui s'en servent en contexte scolaire pour atteindre un objectif : réussir leur scolarité pour eux-mêmes, mais surtout leurs parents. Se conformer aux attentes de l'école semble primordial pour les parents. Ainsi, un coucher tardif doit être occasionnel comme nous l'explique cette écolière :

« **Et parfois est-ce que tu peux avoir des récompenses ?** »  
« *Parfois* ».  
« **Ouais et c'est quoi par exemple quand ça arrive ?** »

### Chapitre 3 : Les variables explicatives d'une expérience scolaire positive chez les descendants d'immigrés nord-africains de cycle 3

---

« *Eh hum regarder la télé avec eux le soir.* » (Entretien n°22, Salwa, fille de 10 ans, CM2, descendante d'immigrés algériens)

Comme l'a noté Kus (2017), « *le temps de loisir – jouer dehors avec les copains, jouer à la console, regarder la télévision – devient la récompense du travail fait* » (p.76). De même, la réalisation des devoirs est un moment à ne pas négliger pour ces parents :

« ***Est-ce que tu as des frères et sœurs ?*** »

« *Oui une sœur* ».

« ***Est-ce que parfois elle te déconcentre, elle fait du bruit, t'arrives pas à travailler ?*** »

« *Oui après maman elle lui donne une fessée (...) et après elle arrête comme elle a peur.* » (Entretien n°8, Yamina, fille de 9 ans, CM1, descendante d'immigrés marocains)

« ***Et est-ce que ça arrive que tes frères fassent du bruit et du coup, t'empêchent de te concentrer ?*** »

« *Jamais, puisque ma mère elle est très stricte sur ça.* » (Entretien n°16, Laurent, garçon de 10 ans, CM2, descendant d'immigrés algériens)

« ***Quand tu fais tes devoirs, qu'est-ce que tu penses du temps que tu passes dessus ?*** »

« *Ben je passe quand même beaucoup de temps quand même hein, parce que... ma maman elle me... elle dit que les devoirs c'est une demi-heure à je ne sais plus combien, voilà c'est un temps minimum.* » (Entretien n°32, Icha, fille de 9 ans, CM1, descendante d'immigrés algériens)

Outre, les devoirs, les résultats scolaires font l'objet d'un contrôle strict des parents immigrés maghrébins : ainsi, les bonnes notes sont l'occasion d'exprimer la joie et la fierté de l'élève :

« ***Alors comment tes parents réagissent quand t'as une bonne note ?*** »

« *Ben ils sont contents et mon père il dit : « Ah voilà, ça c'est ma fille » et tout ça. Il est content et après, il me dit : « Je vais te faire une surprise dans quelques jours.* »

« ***Et alors c'est quoi comme genre de surprise ?*** »

« *Ben des fois, c'est qu'il nous ramène à la piscine. Il nous offre un McDo et après, ben des fois, il nous achète des petits...des cadeaux, enfin genre le stylo, un beau stylo, un cahier, voilà* » (Entretien n°11, Iman, fille de 10 ans, CM2, descendante d'immigrés marocains)

« ***Quand t'as une super bonne note, comment est-ce que papa et maman réagissent ?*** »

« *Ils me disent « je suis fière de toi tu travailles bien à l'école continue comme ça* ». (Entretien n°22, Salwa, fille de 10 ans, CM2, descendante d'immigrés algériens)

Les parents immigrés nord-africains n'hésitent pas à avoir recours aux félicitations et/ou aux récompenses pour soutenir les attitudes positives de leurs enfants. A l'inverse, lorsque les

### **Chapitre 3 : Les variables explicatives d'une expérience scolaire positive chez les descendants d'immigrés nord-africains de cycle 3**

---

comportements ou résultats scolaires ne répondent pas au cadre scolaire, les parents ont généralement recours à la sanction :

« *Par contre, quand il y a des choses qui se passent, qui sont pas normales comme des bagarres ou des choses comme ça, ils sont pas très contents* » (Entretien n°16, Laurent, garçon de 10 ans, CM2, descendant d'immigrés algériens)

« **Et alors, par contre, quand t'as une mauvaise note, enfin une note pas très bonne, qu'est-ce qu'ils te disent à ce moment-là ?** »  
« *Ça dépend des notes, si je fais... toutes mauvaises notes, ben toutes petites mauvaises notes, je suis privé de soirée par exemple. Si je fais une énorme faute, par exemple un exercice que je ne réussis pas, ben ils punissent dans ma chambre* » (Entretien n°2, Moustafa, garçon de 9 ans, CM1, descendant d'immigrés tunisiens)

« **Par contre quand la note elle est pas... super ?** »  
« *Soit j'ai une punition, soit elle me dit tu t'entraînes plus sur ça, tu te concentres plus sur ça et tu révises beaucoup plus sur ça* ».  
« **Et c'est une punition de quel genre, quand ça arrive ?** »  
« *Des fois c'est le téléphone, la télé et... interdit d'aller dormir chez, chez des copines qui sont en dehors de cette école* » (Entretien n°28, Hana, fille de 10 ans, CM2, descendante d'immigrés algériens)

« *eh bah déjà ma maman elle me punit, elle me dit que « si t'as encore une... une mauvaise note comme ça », une fois elle m'as dit parce que j'avais fait plein d'évaluations, elle m'a dit « pendant les vacances si tu... si tu me ramènes des bonnes notes, toutes des bonnes notes, tes vacances tu les passeras bien, par contre si tu as des mauvaises notes, tu passeras toutes tes vacances dans ta chambre en train de faire des lignes ou autre », j'ai eu peur et sur le coup j'ai eu beaucoup de bonnes notes* ». (Entretien n°32, Sirine, fille de 9 ans, CM1, descendante d'immigrés marocains)

Être ferme ne signifie pas violenter un enfant, mais bien exercer son rôle d'autorité en tant que parent dans un cadre qui permette à l'enfant de comprendre leurs agissements. D'une certaine façon, il s'agit d'une forme d'engagement des parents dans le quotidien scolaire de leurs enfants. Or, plusieurs enquêtes montrent que l'implication des parents dans la scolarité des enfants, sous forme de suivi des résultats et de conversations régulières, est positivement liée à la réussite de ces derniers et à leur intérêt pour l'école : intérêt qui se manifeste par un investissement dans le travail scolaire à la maison, de bonnes relations avec les enseignants ou encore des projets d'études longues (Lahire, 1992 ; Terrail, 1992).

Les différents témoignages des écoliers interrogés indiquent que leurs familles adoptent un style parental identique alliant autorité et affection, récompense et punition. Issu de la psychologie,

ce concept désigne les conduites ou groupes de conduites que les parents utilisent pour élever leurs enfants et qui influencent les résultats de ces derniers (Bergonnier-Dupuy, Join-Lambert & Durning, 2013). Darling et Steinberg (1993, cités par Spera, 2005) suggèrent qu'il est important de bien comprendre les différences entre les styles parentaux et les pratiques parentales : « *les pratiques parentales sont définies comme les comportements spécifiques que les parents mettent en œuvre pour socialiser leurs enfants* » alors que le style parental réfère au « *climat émotionnel dans lequel les parents élèvent leurs enfants* » (p.131). A partir de deux facteurs orthogonaux proposant de mesurer deux dimensions - l'exigence des parents<sup>248</sup> (élevée/faible) et leur réactivité<sup>249</sup> (élevée/faible) - Maccoby et Martin (1983) ont établi une typologie de quatre styles parentaux :

**Tableau 9 : Les différents styles parentaux**

	Exigences élevées	Exigences faibles
Réactivité élevée	Style démocratique	Style permissif
Faible réactivité	Style autoritaire	Style distant/négligent

En croisant les propos des écoliers interrogés et les données figurant dans le tableau, nous pouvons constater que les parents immigrés nord-africains appliquent le style parental démocratique. Il est le résultat d'une forte réactivité et exigence parentale. Selon Baumrind (1991), les parents démocratiques « *[...] surveillent et communiquent des normes claires pour la conduite de leurs enfants. Ils sont assertifs, mais pas envahissants ni restrictifs. Leurs méthodes disciplinaires sont encourageantes plutôt que punitives. Ils veulent que leurs enfants soient assertifs tout autant que socialement responsables, et qu'ils soient auto-disciplinés tout autant que coopératifs.* » (p.62). Ce style semble le plus souvent associé à de bons résultats auprès des enfants (Darling, 1999 ; Papalia, 2010). Le cadre fixe imposé par les parents pratiquant ce style éducatif ne doit pas être perçu comme une contrainte, mais au contraire comme un élément permettant de « *guider l'enfant dans ses comportements en effectuant un repérage des limites de bienveillance* » (Benoît, 1997, p.32). Il s'agit d'un accompagnement sans entrave, proposant de donner des balises, des repères, des modèles. Contrairement aux idées reçues, une telle discipline est bénéfique pour les enfants, car elle répond à plusieurs fonctions : les protéger contre les dangers, les aider à acquérir le contrôle et la maîtrise d'eux-

---

<sup>248</sup> L'exigence des parents (décrite aussi comme leur contrôle) renvoie à la discipline, la supervision, l'exigence d'un comportement mature de l'enfant et la capacité à faire face à la désobéissance de l'enfant.

<sup>249</sup> La réactivité des parents (parfois décrite aussi comme leur sensibilité, chaleur ou soutien) renvoie à l'écoute des besoins de l'enfant, le soutien et l'encouragement de l'enfant.

mêmes et les aider à développer le sens des responsabilités et des valeurs. Cet encadrement leur est par conséquent nécessaire afin qu'ils puissent s'y développer et s'y construire. Dans une étude menée dans la région de Québec, Bouchard et *al.* (2000) avancent qu'il existe un lien entre le style parental démocratique et la réussite scolaire des enfants. Leur mode de relation aurait un effet positif sur le développement de leurs habiletés cognitives. En outre, les parents encourageraient les discussions avec les enfants et développeraient graduellement chez eux l'autonomie (Baumrind, 1991 ; Bouchard et *al.*, 2000 ; Deslandes, 1996 ; Dornbush, 1988) ce que nous avons relevé dans le discours de cette écolière :

« Maman elle m'a dit que je devais devenir autonome (...). Parce que pour la sixième je dois devenir très autonome, du coup elle m'a dit : tu feras tes devoirs toute seule maintenant, juste je te ferais... je te ferais réciter la leçon ou autre, mais sinon tu dois devenir autonome, enfin c'est pas à moi de tout faire avec toi » (Entretien n°5, Sirine, fille de 10 ans, CM2, descendante d'immigrés algériens)

Cet encouragement à l'autonomie se mesure par l'ampleur avec laquelle les parents encouragent leurs enfants à s'exprimer individuellement dans la famille (Deslandes, 1996 ; Deslandes, Bouchard & St-Amand, 1998). Or parmi les écoliers que nous avons rencontrés, plusieurs ont expliqué avoir des échanges fluides avec leurs parents.

Si le style parental démocratique adopté par la plupart des parents immigrés nord-africains semble produire des effets bénéfiques auprès de leurs enfants, il convient de souligner qu'il ne s'agit pas une donnée immuable et qu'un travail de sensibilisation auprès des parents peut les amener à modifier leur approche (Dornbush, 1988, p. 48).

### **1.3. Des loisirs extrascolaires générateurs de détente et de valeurs**

Aborder la question des activités extrascolaires<sup>250</sup> au sein des familles d'immigrés maghrébins n'est pas nouveau puisque comme le rappelle Coulangeon (2007) : « *Le domaine des loisirs, qui peut sembler relativement mineur, au regard des enjeux soulevés par les questions d'immigration dans le débat public, a pourtant été fortement investi en France, depuis le début des années quatre-vingt, par les acteurs des politiques sociales d'intégration, à travers l'action menée dans les quartiers à forte présence immigrée dans le domaine du sport ou de l'animation socioculturelle, notamment, relayant auprès des populations concernées les registres*

---

<sup>250</sup> La Circulaire interministérielle n° 98-144 du 9 juillet 1998 relative à l'aménagement des temps et des activités de l'enfant stipule au point 1.2. L'aménagement des temps et des activités de l'enfant que le temps extrascolaire est « *situé en soirée, le mercredi lorsqu'il n'y a pas classe, en fin de semaine et pendant les vacances* ».

**Chapitre 3 : Les variables explicatives d'une expérience scolaire positive chez les descendants d'immigrés nord-africains de cycle 3**

concurrents de l'encadrement des loisirs ouvriers et de l'éducation populaire » (p.85). Rappelons que dans la section précédente, nous avons constaté qu'il n'y avait pas de centre social dans les zones d'habitation des écoliers de cycle 3 issus de l'immigration nord-africaine. Lebon (2006) précise que le temps libre des enfants de familles immigrées maghrébines est principalement pris en charge par la mère et dans certains cas, par le réseau familial, mais très peu par les institutions d'accompagnement de l'enfance. Nous nous sommes par conséquent intéressés aux activités extrascolaires proposées par les parents. Nous avons regroupé les réponses des écoliers dans un tableau selon le type d'activités auxquelles elles appartiennent :

**Tableau 10 : Type d'activités plébiscitées par les familles immigrées nord-africaines**

Type d'activités	Activités	Effectifs
Activités sportives	Football	3
	Roller	1
	Randonnée	2
	Vélo	1
	Skateboard	1
	Piscine	3
Activités culturelles	Voyages (hors pays d'origine des parents)	3
	Télévision	1
	Cinéma	16
Activités de détente	Voyages (pays d'origine des parents)	25
	Mer	4
	Pique-nique	3
	Restaurant	5
	Balade (ville, parc, forêt, zoo)	16

Nous souhaitons apporter des précisions quant à la répartition des réponses dans chacune des catégories : afin d'éviter des biais - notamment du fait que certains auraient pu relever de deux catégories - nous avons demandé aux écoliers de préciser leurs réponses quand un doute subsistait. Par exemple, un écolier nous a indiqué que parmi les activités extrascolaires qu'il pratiquait en famille, il se rendait à la montagne. Cette seule information aurait pu nous conduire à la classer dans la rubrique « activités de détente » en pensant qu'il s'agissait d'une balade. Cependant, après lui avoir demandé ce qu'ils y faisaient, nous avons obtenu comme réponse : « de la randonnée » qui relève davantage de la catégorie activités sportives avec néanmoins une dimension probablement liée à la détente. L'ensemble des descendants d'immigrés maghrébins ont indiqué avoir pratiqué au moins une activité extrascolaire au cours de l'année avec leur famille<sup>251</sup> voire plus comme l'explique cet écolier :

<sup>251</sup> Le nombre d'activités extrascolaires cité par écolier varie de un à six.

**« Est-ce que tu fais des sorties avec tes parents et avec tes frères et sœurs ? »**

*« Oui. On fait... vu qu'avant, j'habitais à (nom de la ville) ... j'aime bien ce village puisque depuis que je suis petit, je suis là-bas. Il y a des fois je fais du foot et des fois on fait un match. On fait un match là-bas avec les copains pendant que nos parents nous surveillent et du coup, on a fait et ben après, on est allé voir les copains, on fait un pique-nique. On va au cinéma parfois aussi. »* (Entretien n°7, Amir, garçon de 10 ans, CM2, descendant d'immigrés marocains)

A partir des réponses qui nous ont été fournies au sujet de leurs activités extrascolaires, nous pouvons relever que celles liées à la détente sont les plus fréquemment citées par les écoliers. Cette observation est à mettre en lien avec celle de Lebon (2006) pour qui : *« Les parents de milieux populaires semblent séparer l'école, qui est synonyme de travail, et le temps libre, qui est associé à la détente et au plaisir, la première dominant le second »* (p.126). Passer les vacances dans le pays d'origine des parents est la réponse la plus fréquemment citée par les écoliers (n=25) :

**« Est-ce que tu fais parfois des sorties avec papa, maman et ton petit frère ? »**

*« Oui, beaucoup ».*

**« Vous faites quoi ? »**

*« On va au Maroc. On va voir la famille et faire un peu tout le tour du Maroc »* (Entretien n°10, Nora, fille de 10 ans, CM2, descendants d'immigrés marocains)

Ce témoignage indique que le fait de garder un lien avec les membres de leurs familles restés dans le pays et de transmettre par la même occasion la culture et la langue de ce pays à leurs enfants leur paraît important. Les balades dans les parcs, les forêts ou dans le centre-ville ainsi que les restaurants semblent être également très plébiscitées par les familles immigrées :

**« Est-ce que ça t'arrive de faire des sorties, des activités avec ton papa ou ta maman, tes frères et sœurs ? »**

*« Euh des fois on va manger au restaurant comme hier par exemple. Euh... du coup ben des fois on va euh à Luna Parc. L'été dernier on était parti à Aquasplash, à Aqualand et du coup ben on s'est amusé. »* (Entretien n°12, Chérine, fille de 10 ans, CM2, descendante d'immigrés tunisiens)

Les pratiques d'ordre culturel occupent également une place importante dans le quotidien des élèves issus de l'immigration maghrébine. La sociologie des pratiques culturelles décrit la manière dont les individus pratiquent concrètement la culture que Coulangéon (2010) définit comme l'*« ensemble des activités de consommation ou de participation liées à la vie intellectuelle et artistique, qui engagent des dispositions esthétiques et participent à la*

définition des styles de vie : lecture, fréquentation des équipements culturels (théâtres, musées, salles de cinéma, salles de concerts, etc.), usages des médias audiovisuels, mais aussi pratiques culturelles amateurs. » (p.128). L'élévation des niveaux de diplôme et de vie associées à la croissance de l'offre culturelle ont permis une meilleure diffusion des pratiques culturelles au cours de ces dernières années. Seize écoliers interrogés ont indiqué être déjà allés au cinéma :

**« Et quand vous sortez, ça vous arrive de sortir ensemble, en famille ? »**

**« Oui. »**

**« Et vous faites quoi par exemple ? »**

**« Ben... on va à (nom de la ville)... On passe des moments en famille. »**

**« D'accord, vous allez au cinéma ou...peut-être que ta petite sœur elle est trop petite, je ne sais pas ? »**

**« Non... on est... on n'est jamais allé à deux en famille, bon on est déjà y aller avec soit maman, soit papa, comme moi mercredi 20 décembre, moi je m'en vais avec ma mère, que elle, aller voir un film au cinéma, que toutes les deux. »** (Entretien n°36, Lana, fille de 9 ans, CM1, descendante d'immigrés algériens et marocains)

Une écolière nous a par ailleurs expliqué qu'elle passait son temps devant la télévision lorsqu'elle n'avait pas école. Aucune autre pratique culturelle n'a été citée<sup>252</sup>. Deux explications sont possibles : soit ils n'en pratiquent réellement pas d'autres, soit ils n'ont pas pensé à les nommer. Pour recueillir ces réponses, nous avons posé une question ouverte. Une question fermée ou à choix multiples présentant les réponses possibles aurait peut-être permis de parvenir à un constat différent. Globalement, la consommation des biens et services culturels continue de refléter les caractéristiques de la stratification sociale et le bilan de la démocratisation de la culture apparaît assez limité (Donnat, 1999). Une étude de l'INSEE datant de 2012 met en avant des écarts selon la catégorie sociale d'appartenance des individus : le nombre de cadres étant allés au théâtre est supérieur à celui des ouvriers : en effet, 63 % des cadres supérieurs sont allés au théâtre au moins une fois dans l'année contre 23 % des ouvriers. Même constat concernant la lecture d'un livre : 80 % des cadres supérieurs ont lu au moins un livre contre 31 % des ouvriers. La question financière peut avoir des conséquences sur les pratiques culturelles des familles notamment dans celles composées de plusieurs enfants. Faute de moyens, les familles les plus pauvres sont moins nombreuses à se rendre au cinéma, à un

---

<sup>252</sup> Les autres pratiques qui auraient pu être nommées sont : la lecture, la musique, le théâtre, l'opéra, le musée ou encore les jeux vidéo.



spectacle<sup>253</sup> ou sur un site culturel<sup>254</sup> que les familles aisées. Toutefois, des mécanismes de segmentation dits « secondaires » peuvent expliquer ces écarts de consommation culturelle. En effet, d'après de nombreux auteurs (Coulangeon, 2004 ; Grignon & Passeron, 1989 ; Hall, 1992 ; Lahire, 1992), la différenciation des pratiques culturelles ne se vérifie pas uniquement en termes d'appartenance à une classe, mais doit également s'effectuer sur la base de critères générationnels (Coulangeon, 2003 ; Guy, 2000), ethniques (Bryson, 1996 ; Coulangeon, 2003) et/ou genrés (Coulangeon, Menger & Roharik, 2002 ; Donnat, 1997 ; Guy, 2000).

Les pratiques sportives – en tant qu'activités extrascolaires – sont plébiscitées par onze familles immigrées nord-africaine seulement. Selon Augustin (1996), cette non-adhésion des immigrés au sport se justifie par « *leur formation culturelle, des conditions de vie et de travail* » (p.467) qui ne leur permettent pas d'être mobilisés assidument. Parmi les écoliers ayant répondu pratiquer une activité sportive sur le temps extrascolaire, nous avons distingué les sports fortement liés à la famille restreinte et ceux qui sont élargis aux amis voire aux collègues de travail. Dans cette dernière catégorie, nous retrouvons le football qui a été cité par un écolier comme étant une activité pratiquée avec des « *copains* » sous la supervision des parents :

« **Et alors vous faisiez quoi là-bas ?** »

« *Il y a des fois que je fais du foot et des fois on fait un match.* »

« **Ouais.** »

« *On fait un match là-bas avec les copains pendant que nos parents nous surveillent et du coup, on a fait et ben après, on fait un pique-nique.* » (Entretien n°7, Amir, garçon de 10 ans, CM2, descendant d'immigrés marocains)

Les autres activités – randonnée, vélo, roller - sont des moments de partage en famille. Quel que soit le sport pratiqué par les écoliers, il s'agit avant tout d'un plaisir. D'après une étude diligentée par Augustini, Duret, Irlinger et Louveau (1994), un élève sur deux considère que la pratique du sport permet d'être en bonne santé, un élève sur dix pense que le sport permet de rencontrer d'autres personnes et dans des proportions identiques que le sport est pratiqué pour être fort, célèbre, le premier ou gagner de l'argent. De la même façon que pour les activités culturelles, les pratiques sportives fluctuent en fonction de diverses caractéristiques, à commencer par le sexe de l'enfant. Nos données rejoignent celles de l'étude précédemment citée (Augustini *et al.*, 1994) puisque nous avons également noté des disparités en termes

---

<sup>253</sup> Parmi les 20% des familles les plus pauvres, 17% n'ont pu se permettre d'aller au cinéma ou à un spectacle sur un an contre 1% des 20% les plus riches.

<sup>254</sup> Parmi les 20% des familles les plus pauvres, 14% n'ont pu se permettre d'aller visiter un site culturel sur un an contre 1% des 20% les plus riches.

d'engagement disciplinaires : le football, sport de compétition, de force et de notoriété, arrive en tête chez les garçons alors que les filles se tournent vers des activités sportives permettant de « sculpter » leurs corps : la randonnée, le vélo ou encore le roller (Pociello, 1981). Cependant, nous ne savons pas si les parents ont pu influencer la pratique physique de leurs enfants comme cela peut être parfois le cas (Bois & Sarrazin, 2006). En effet, les stéréotypes de genre peuvent jouer un rôle important dans le choix d'une activité physique et sportive (Alley & Hicks, 2005 ; Eccles & Harold, 1991). Ainsi, l'activité sportive peut être différemment perçue selon le sexe de l'enfant. La pratique sportive varie aussi en fonction du milieu social : les enfants de cadres et professions intellectuelles supérieures et ceux des membres des professions intermédiaires ont le taux de pratique le plus élevé, les enfants d'ouvriers, le moins élevé<sup>255</sup>. De même, les enfants dont la mère est au foyer accèdent moins au sport que ceux ayant une mère active. Selon De Singly (1987), l'activité de la mère hors du foyer induirait une plus grande probabilité d'activité pour leurs filles. Pour les hommes comme pour les garçons, l'engagement dans le sport est plus important, plus intensif et plus institutionnalisé et représente un potentiel d'action et de réussite pour eux alors que chez leurs homologues féminines, il symbolise davantage un potentiel de séduction (Davis & Louveau, 1991). Cette reproduction sociale est également notable en fonction des catégories socioprofessionnelles des parents comme l'indique l'étude de Irlinger, Louveau et Metoudi (1987) à propos des pratiques sportives des Français. Leurs résultats concordent avec les nôtres puisque ces chercheurs relèvent qu'à l'instar de leurs parents, les enfants d'ouvriers optent préférentiellement pour le football et le vélo.

Bien que les descendants d'immigrés n'accèdent *a priori* pas aux mêmes activités sportives que les enfants sans ascendance migratoire, ils acquièrent par la pratique des normes et des valeurs communes à celles transmises par l'univers scolaire et plus largement par la société. Les Instructions officielles aux enseignants d'éducation physiques de 1967 établissaient déjà un lien entre sport, valeurs et société en stipulant que « *le sport se pratique selon des règles et engendre des comportements qui se réfèrent aux valeurs couramment admises dans la société* » (p.54). Le sport inculquerait à la jeunesse, le sens de l'ordre, de la discipline, de l'autorité, de la soumission et de la hiérarchie (Brohm & Field, 1975). D'après le modèle de Harter (1978), tous les individus un besoin inné de compétence. Ce besoin se traduit par des interactions

---

<sup>255</sup> 89% des enfants de cadres et professions intellectuelles supérieures ainsi que ceux des membres des professions intermédiaires pratiquent un sport contre 78% pour les enfants d'ouvriers.

expérimentales avec l'environnement dans des domaines d'accomplissement comme le sport ou les études. Lorsque ces échanges sont couronnés de succès, ils s'accompagnent de ressentis positifs comme la satisfaction, le plaisir ou l'impression d'être compétent dans la tâche réussie avec pour effet un accroissement de la motivation de l'enfant, autrement dit son envie de recommencer. *A contrario*, un échec entraîne des ressentis négatifs tels que l'anxiété, la dévalorisation de soi ainsi que le sentiment d'incompétence qui vont contribuer à la diminution de la motivation de l'enfant. Différentes recherches ont montré l'importance de la motivation dans la réussite scolaire des élèves : ainsi, la pratique du sport peut être une piste intéressante à explorer chez les descendants d'immigrés maghrébins comme facteur favorisant la motivation, l'engagement, l'effort ou encore la persévérance dans les études. En portant leur intérêt sur la scolarité d'enfants issus de milieux peu aisés, Davailon et Nauze-Fichet (2004) ont montré que « *les élèves en situation de réussite se démarquent des autres groupes par des activités extrascolaires plus fréquentes* » (p.56). Ainsi, la pratique d'une ou de plusieurs activités extrascolaires chez les enfants descendants d'immigrés maghrébins représenterait un moyen de se prémunir contre le décrochage scolaire.

## **2. L'école : un lieu permettant aux élèves de vivre une expérience scolaire positive**

Au même titre que la famille, l'école est un agent socialisateur qui intervient durant l'enfance pour se poursuivre jusqu'à l'adolescence voire au-delà pour les élèves poursuivant leurs études dans l'enseignement supérieur pour être remplacée à sa suite, par le milieu professionnel. Ce statut d'instance centrale de socialisation ne lui est pas seulement conféré par les connaissances qu'elle transmet, mais aussi par le rôle joué par les « pairs » qui communiquent un ensemble de normes et de valeurs rapidement intériorisées par l'enfant qui veut appartenir au groupe. Ces deux agents socialisateurs peuvent rentrer en concurrence les uns avec les autres, et parfois même se contredire et avoir un impact sur la réussite scolaire des élèves notamment ceux ne disposant pas d'un capital culturel identique à celui valorisé par l'école. Dans cette partie, nous avons interrogé les écoliers de cycle 3 ayant une ascendance migratoire nord-africaine sur leur expérience scolaire afin de déterminer les éléments susceptibles d'expliquer le fait qu'ils aient une capacité d'agir sur leur scolarité en tant qu'acteurs de leur vie (Levrard, 2020).

## **2.1. Les enseignants, figures d'attachement secondaire**

L'enseignant est la première personne avec laquelle les élèves entrent en contact lorsqu'ils arrivent à l'école. Elle possède donc un rôle déterminant en termes d'intégration et de bien-être.

Ceux qui se sont exprimés à leur sujets ont tenu un discours très positif à leurs égards :

« **Comment est-ce que tu t'entends avec ta maîtresse ?** »  
« Très bien... Très très bien... »  
« **Ah ! Alors ça veut dire quoi très bien ?** »  
« Bah parfois parce que... comme ce matin... J'avais un doute parce qu'elle a dit : « Il faut entourer les verbes conjugués »... Et moi, il y avait le mot c'était... J'ai dit : « Maîtresse, il faut marquer s'était ou était »... Et après elle dit : « La prochaine fois, tu peux me le dire dans l'oreille »... Et après elle... elle dit : « Il faut être et ... il faut dire s'était... elle est sympa... et parfois même quand il y a des exercices trop durs, elle nous aide, elle prend soin de nous. » (Entretien n°2, Moustafa, garçon de 9 ans, CM1, descendant d'immigrés tunisiens)

Cet écolier (E9) perçoit la façon dont son enseignante le prend en charge comme relevant du « *care* », terme habituellement utilisé en référence aux soins que prodiguent le personnel médical aux patients en tenant compte des besoins de ces derniers (Lombart, 2015). Transposé au contexte scolaire, il s'agit donc pour les enseignants de mettre à la disposition de leurs élèves les outils nécessaires pour qu'ils puissent poursuivre une scolarité « classique » tout en prenant en charge les facteurs de risque du décrochage scolaire auxquels ils sont confrontés. Le terme anglais « *care* » comprend à la fois l'idée de soin et d'intérêt. Or, pour qu'un enfant puisse se développer et grandir dans de bonnes conditions, quatre phases décrites par Tronto (2008, p.248) sont primordiales : le « *caring about* », le « *taking care of* », le « *care giving* » et le « *care receiving* »<sup>256</sup>. Ces différentes étapes relèvent tout d'abord du milieu familial, généralement la mère qui subvient aux besoins de son enfant. Cependant, il peut arriver que le parent soit « défaillant » et ne puisse répondre à ces attentes. Dans ce cas, l'école, par l'entremise de ses agents, peut prendre le relais. Ce passage de l'univers familial donc privé à la sphère scolaire produit une redistribution temporaire des rôles de chacun (Lombart, 2015).

Pour la majorité des écoliers, un lien fort s'est créé avec l'un des enseignants se caractérisant par la confiance qu'ils leur témoignent en cas de problème relationnel :

« **Alors si tu as un problème par rapport à l'école, est-ce que tu penses que ta maîtresse va t'aider ?** »  
« Oui... l'année... ben... l'année dernière, je crois en CE2... Donc j'avais un problème, je me rappelle plus c'était avec qui. Mais j'ai dit

---

<sup>256</sup> L'enfant a besoin qu'un adulte se soucie de lui, se charge de lui, lui donne des soins pour réagir à ces soins et cet intérêt reçus.

à la maîtresse parce que je lui fais confiance...La maîtresse, elle m'a aidé... Et il y avait aussi une amie à moi qui s'appelle (prénom de l'élève)...Elle, elle avait un problème... Elle l'a dit à sa maîtresse... Sa maîtresse, elle l'a écoutée... Elle a réglé avec ses parents et tout. »  
(Entretien n°2, Moustafa, garçon de 9 ans, CM1, descendant d'immigrés tunisiens)

Le fait pour ces enseignants d'avoir pris en considération les besoins de leurs élèves respectifs a contribué à l'émergence du lien de confiance qui s'est instauré entre eux. Ce constat va à rebours des résultats de l'enquête PISA (2018)<sup>257</sup> qui indiquent qu'en France, un élève sur trois pense que son enseignant n'apporte jamais ou seulement parfois de l'aide supplémentaire en cours en cas de besoin contre une moyenne d'un sur quatre pour les pays de l'OCDE. Or, pour de nombreux auteurs (Espinosa, 2003 ; Rousseau, 2005), l'enfant qui se sent en confiance avec son enseignant vit beaucoup mieux l'école. Pour Breton (1987), le premier défi auquel doit faire face un individu est d'acquérir un sentiment de confiance fondamentale qui implique qu'il s'en remette aux décisions et actes d'un tiers ce qui suppose une situation de risque et requiert un engagement (Jalava, 2003). Ainsi, la confiance entre un élève et son enseignant ne peut s'établir et se développer qu'en la présence d'un engagement réciproque, matérialisée par la personne qui fait confiance (l'élève) et la personne de confiance (l'enseignant), faute de quoi l'échec en matière de confiance peut entraîner sa rupture et se transformer en un sentiment de méfiance (Bhattacharya, Devinney & Pillutla, 1998). Nous pouvons émettre le postulat qu'une première expérience réussie en matière de demande d'aide d'un élève à son enseignant va instaurer un lien de confiance et donner l'envie à l'élève de faire de nouveau appel à lui dans d'éventuelles situations problématiques futures. La qualité de la relation pédagogique serait intimement liée au sentiment d'échec ou de réussite scolaire des élèves notamment ceux étant le plus en difficulté (Allaire, Michaud, Boissonneault, Côté & Diallo, 2005 ; Espinosa, 2003).

L'aide que reçoivent les écoliers de leurs enseignants ne se limite pas aux éventuels problèmes qu'ils pourraient rencontrer à l'école, mais concerne aussi les apprentissages, comme l'indique cette écolière (E6) :

« **Maintenant, on va parler si tu veux bien de ta scolarité, est-ce que tu penses que ta maîtresse, elle explique bien les leçons ?** »  
« **Oui. Ben moi, je comprends vite, mais... voilà, sinon peut-être pour certains, ils comprennent pas, mais moi, je comprends vite.** »  
« **D'accord. Et tu penses que c'est peut-être aussi parce qu'elle explique bien les leçons la maîtresse ?** »

---

<sup>257</sup> Enquête consultable en ligne [https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_FRA\\_FRE.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_FRA_FRE.pdf)

« Oui. Parce qu'elle, elle a... par exemple, on fait une leçon, enfin, à la fin d'une leçon de science, quand par exemple, on a fini le système solaire, on regroupe toutes nos idées, on fait un schéma et c'est bien. C'est ça que j'aime bien, c'est mieux d'écrire toute une leçon dessus » (Entretien n°6, Dalila, fille de 10 ans, CM2, descendante d'immigrés tunisiens).

Dans cet extrait d'entretien, nous avons remarqué que pour venir en aide à ses élèves, l'enseignante a eu recours à différents matériaux définis comme « *les documents, mais aussi les outils utilisés en classe par l'enseignant et par les élèves* » (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2004, p.155). Nous pouvons supposer qu'il s'agit d'un moyen de lutter contre l'ennui et la lassitude chez certains élèves, autrement dit, une source de motivation. Or, d'après Viau (2009), les enseignants ont conscience du rôle que joue la motivation dans l'apprentissage. Ainsi, il est probable qu'un élève aura plus de facilité à s'approprier une matière si le professeur prend en compte la façon dont il la percevra et la retiendra.

Un autre élément cité par certains descendants d'immigrés maghrébins comme contribuant à l'instauration d'un rapport positif entre l'élève et son enseignant est le tutoiement :

« **Comment est-ce que tu te sens dans la classe ?** »  
« Je me sens bien parce que la maîtresse elle dit qu'on peut se détendre et qu'on peut lui dire tu, mais au collège ça sera vous (Entretien n°22, Salwa, fille de 10 ans, CM2, descendante d'immigrés algériens) »

En France, il est d'usage chez les enseignants de s'adresser aux élèves du primaire comme du secondaire par leur prénom. En revanche, les élèves ont majoritairement recours au vouvoiement et utilisent le titre « Maître, maîtresse » au primaire et « Madame, Monsieur » à partir du collège. Dans son article interrogeant le mode d'adresse dans la relation enseignant-apprenant, Loiseau (2003) note que « *ce tutoiement relève d'habitudes et de choix personnels, mais il est aussi motivé par des raisons méthodologiques. L'enseignant a besoin de se mettre au même niveau hiérarchique que l'apprenant pour établir une communication basée sur un échange égalitaire et de s'intégrer au groupe-classe pour ne plus être le centre des activités de la classe. Il s'agit donc, pour lui, de transformer le réseau de communication entre acteurs de l'enseignement et de l'apprentissage, de passer d'un réseau d'échanges centrés sur l'enseignant à un réseau d'échanges multidirectionnels, de passer d'un réseau hiérarchisé de type maître-élève à un réseau non hiérarchisé de co-acteurs de l'enseignement/apprentissage* » (p.417). Sans remettre en cause, la question de l'autorité ou du respect qui demeurent présents dans la relation enseignant-apprenant, la suppression de cette hiérarchie efface la distance qui

est censée s'établir avec l'emploi du vouvoiement et contribue au rapprochement affectif entre les deux acteurs. En France, il existe un tabou culturel autour du lien et de l'engagement affectif des enseignants envers les élèves « *que [l'enseignant] laisse polluer cette communication savante qu'est la transmission du savoir par des considérations sentimentales est une aberration* » (Brighelli, 2005, p. 30). Un enseignant n'a pas à avoir d'émotions dans le cadre de son travail en classe (Ferry, 2003 ; Lafforgue & Lurçat, 2007). A rebours de cette affirmation, Virat (2019) affirme que la relation affective enseignant-élève aurait au contraire des effets positifs sur l'apprentissage : « *Contrairement à ce que l'on entend régulièrement dans les institutions éducatives, lorsque des élèves s'attachent à leur professeur ou lorsqu'un enseignant aime ses élèves, cela ne leur fait aucun mal, bien au contraire. La relation à l'enseignant peut être source de sécurité affective et favoriser les apprentissages et le développement psychosocial* » (p.22). Dans une étude sur des élèves de quatre et cinq ans, Commodari (2013) observe également que les enfants qui présentent un attachement sécurisé à leur enseignant améliorent leur socialisation, ont envie de découvrir, d'apprendre et réussissent mieux. L'attachement sécurisé à l'enseignant augmenterait l'acquisition des compétences socio-émotionnelles, linguistiques et cognitives. Pour les écoliers de notre étude qui peuvent être à risque de décrochage scolaire et donc susceptibles de rencontrer des difficultés sur le plan des apprentissages, recevoir de l'affection d'un enseignant ayant une posture encourageante et chaleureuse, en dépit des « faiblesses », des « imperfections » des élèves peut leur permettre de surpasser les obstacles qu'ils peuvent rencontrer dans le cadre scolaire et ainsi les aider à entrer dans les apprentissages (Buyse, 2011).

Les écoliers semblent également accorder de l'importance aux félicitations et encouragements venant de la part de leurs enseignants au sujet de leurs résultats scolaires, bons comme mauvais :

**« Et quand tu as une bonne note, est-ce qu'elle vous dit quelque chose ? »**

« Si sur la feuille elle écrit très bien ».

**« Mais oralement, elle dit rien ? »**

« Si des fois... oui une fois j'ai eu un A ou sur 8, et bah une fois j'ai eu, c'était écrit sur ma feuille « très bien », et la maîtresse elle m'a dit « très bien Sirine, t'as fait beaucoup de progrès », j'étais super contente et voilà ».

**« Et par contre quand t'as une note moins bonne, enfin je ne sais pas si c'est déjà arrivé, est-ce que la maîtresse elle t'encourage ? »**

« Oui elle m'encourage, elle dit toujours, « Sirine, c'est pas grave, dans tous les cas tu... tu... tu t'amélioras, c'est que, c'est qu'une première... c'est qu'une première mauvaise note, c'est pas grave, tu t'amélioras, tu feras mieux, t'inquiètes pas quoi » (Entretien n°5, Sirine, fille de 10 ans, CM2, descendante d'immigrés algériens)

### **Chapitre 3 : Les variables explicatives d'une expérience scolaire positive chez les descendants d'immigrés nord-africains de cycle 3**

---

Pour deux écolières, les encouragements des enseignants auraient un impact positif sur la motivation des élèves ayant connu un échec lors d'une évaluation :

**« Est-ce que tu trouves que c'est important qu'une maîtresse, elle encourage ses élèves ? »**

**« Oui. Parce que c'est mieux comme ça et sauf que même s'ils y arrivent pas, ils ont... ils peuvent réessayer, c'est pas grave parce qu'en plus, il y a une affiche dans ma classe qui dit : « Tout le monde se trompe en gros » et du coup, ben c'est motivant »** (Entretien n°6, Dalila, fille de 10 ans, CM2, descendante d'immigrés tunisiens).

**« Est-ce que tu trouves important qu'une maîtresse, elle félicite et elle encourage ses élèves quand ils ont une bonne et aussi une mauvaise note ? »**

**« Oui. Ben parce que ça... si elle encourage pas et qu'elle dit « ah tu as mauvaise note » et qu'elle engueule, en généralement, ben ça va les décourager, donc ça va leur faire du mal en général, donc c'est pour ça que... je préfère qu'elle les encourage, comme ça ben au moins ils sont motivés et ils vont mieux réussir »** (Entretien n°28, Hana, fille de 10 ans, CM2, descendante d'immigrés algériens)

Dans ses travaux portant sur l'influence des pratiques enseignantes sur les acquisitions scolaires des élèves, Bressoux (2012) montre qu'un enseignant qui félicite ses élèves pour leurs progrès, leurs efforts sans comparaison avec d'autres élèves contribuerait à instaurer un climat favorable à leur engagement et leur motivation dans des tâches scolaires. Pour une autre écolière, Lana (E36) les encouragements de son enseignante auraient un effet positif sur l'estime de soi :

**« Est-ce que tu trouves que c'est important qu'une maîtresse elle encourage les élèves qui ont... »**

**« Des difficultés ? »**

**« Oui ou qui n'ont pas réussi une évaluation par exemple. »**

**« Oui. Ben parce que, sinon ils se sentent, ils se sentent nuls et tout, ils se disent dans leurs têtes « pff, je suis nul, pourquoi... » et du coup c'est pour ça qu'il y a la maîtresse qui nous dit, « allez courage, tu peux y arriver... »**

**« Et à ton avis ça peut améliorer leurs notes ? »**

**« Ben, c'est pas obligé, mais par exemple si c'est moi et que je suis nulle et que c'est la première fois que j'ai une bonne note et qu'elle me félicite eh ben... je suis contente, voilà »** (Entretien n°36, Lana, fille de 9 ans, CM1, descendante d'immigrés algériens).

Frymier (1964) ainsi que Rousson (1970) qui s'est inspiré des recherches du premier, ont observé que les élèves estimaient qu'ils travaillaient mieux lorsqu'ils bénéficiaient d'encouragements de leurs enseignants. L'une des écolières à qui nous avons demandé son avis au sujet de l'importance d'encourager les élèves indépendamment de leurs résultats scolaires semble partager le constat précédemment émis :



« Et est-ce que tu trouves que c'est important qu'une maîtresse, elle encourage les élèves quand ils n'ont pas réussi ou qu'elle les félicite quand ils ont réussi ? Tu trouves que c'est important qu'une maîtresse elle fasse ça ? »

« Ben c'est bien aussi qu'une maîtresse... oui elle encourage quand on n'a pas forcément une bonne note pour qu'on réussisse par exemple à la prochaine évaluation » (Entretien n°11, Iman, fille de 10 ans, CM2, descendante d'immigrés marocains)

Ainsi, l'un des facteurs favorables à la réussite scolaire serait lié à l'enseignant. *A contrario*, les sanctions généreraient de la frustration chez les élèves ce qui peut être bloquant pour les apprentissages. L'analyse des entretiens s'inscrit dans la même ligne que celle de l'étude menée par Guimard, Bacro, Ferrière, Florin, Gaudonville et Ngo (2015) sur la question du bien-être à l'école au collège puisque ces auteurs ont constaté que « plus de la moitié des élèves souhaiteraient que les enseignants les encouragent davantage » (p.116). En revanche, par rapport aux résultats du PISA 2009 (OCDE, 2010) qui indiquent que seul un élève français sur deux déclare que ses enseignants s'intéressent à son bien-être, ceux de notre échantillon semblent exprimer l'inverse. Il est possible que cette différence soit due à la composition même des échantillons : l'enquête PISA interroge des écoliers et des collégiens alors que notre population est constituée d'écoliers uniquement. Or, de nombreuses études ont mis en exergue que les relations entre élèves et enseignants du primaire étaient construites sur de l'affect, ce qui est moins le cas dans le secondaire et qui pourrait donc expliquer ces écarts.

Par ces liens spécifiques qui semblent s'être créés entre les enseignants et les écoliers ayant une ascendance migratoire maghrébine, ces derniers ont pu être préservés des facteurs de risque présents dans leur vie ce qui leur a permis de s'épanouir en tant qu'enfant et élève en contexte scolaire. À la maison, nous avons montré que les écoliers de notre recherche avaient pour figure d'attachement primaire leurs parents. Par leur implication quotidienne, ces derniers contribuent au bon développement de leurs enfants sur le plan scolaire. En dehors du cadre familial, il est possible que les écoliers cherchent à faire perdurer ce lien en contexte scolaire et que l'absence de leurs parents au sein de l'établissement peut les conduire à se tourner vers l'un des adultes présents ce qui semble être le cas des enseignants. De nombreuses recherches ont mis en évidence les effets bénéfiques de la dimension affective de la relation enseignant-élève sur les performances scolaires en mathématiques, lecture et écriture (Catalano, Oesterle, Fleming & Hawkins, 2004 ; Davidson, Gest & Welsh, 2010 ; Gregory & Weinstein, 2004). De même, une relation non conflictuelle permettrait de prédire un taux de redoublement inférieur (Crosnoe,

Kirkpatrick & Elder, 2004). Fruith et Wray-Lake (2013) ont par ailleurs démontré que le fait, pour un adolescent en fin de secondaire, d'avoir un mentor<sup>258</sup> parmi ses enseignants augmenterait le niveau de diplôme atteint six ans plus tard. L'existence d'un lien positif entre l'enseignant et l'élève aurait aussi des conséquences favorables sur son engagement<sup>259</sup> ainsi que sa motivation (You & Sharkey, 2009). Le lien entre la relation enseignant-élève et le comportement à l'école a également fait l'objet de plusieurs recherches parmi lesquelles celle de Crosnoe *et al.* (2004) qui ont évalué l'effet positif de ce type de relation sur l'absentéisme et les exclusions temporaires ou encore l'étude de Yeung et Leadbeater (2010) qui pour leur part ont observé son impact sur les difficultés émotionnelles et comportementales. L'ensemble de ces études longitudinales soulignent que la figure d'attachement secondaire - ici représentée par l'enseignant – disponible pour répondre aux besoins de l'enfant lui apporterait un cadre « *secure* » nécessaire à son développement cognitif et socio-affectif (Miljkovitch, Dugravier & Mintz, 2010) et *in fine* une protection contre le décrochage scolaire (Barile *et al.*, 2012).

## **2.2. Les relations amicales à l'école**

Au cours de la phase exploratoire, nous avons pu constater que le cercle amical faisait partie intégrante de l'expérience scolaire dès les premières années de scolarisation (Berndt, 2002 ; Brun, 2006 ; Bukowski, Brendgen & Vitaro, 2007). Avoir des amis serait donc le signe d'une bonne intégration sociale et permettrait à l'enfant de surmonter l'appréhension qu'il pourrait avoir de ce nouvel univers qui s'offre à lui. L'arrivée de ces nouveaux agents socialisateurs concoure à la construction de la vie sociale et affective des collégiens et peut marquer une rupture ou une continuité avec les normes et valeurs inculquées dans la sphère familiale (Claes, 2011). Concernant les écoliers dont les parents sont nés au Maghreb, la totalité du groupe nous a affirmé entretenir des relations amicales avec des élèves aussi bien de leur classe que de leur établissement :

« *Est-ce que tu as des amis dans la classe ?* »

« *Oui, oui, beaucoup* ».

« *Et dans l'école ?* »

« *Oui aussi* ». (Entretien n°7, Amir, garçon de 10 ans, CM2, descendant d'immigrés marocains)

---

<sup>258</sup> Selon les auteurs, un mentor est une personne qui a acquis une certaine sagesse ou expérience, qui fournit à son protégé des conseils et avec qui le protégé a construit une relation de confiance.

<sup>259</sup> Les auteurs ont mesuré l'engagement d'élèves du secondaire à partir de la tendance à oublier ses affaires ou ses devoirs.

**« Comment est-ce que tu t'entends avec tes camarades de classe ? »**  
*« Ben je m'entends bien. Ils sont sympas, moi j'aime pas trop être ennemie avec quelqu'un, en fait c'est tous copains, copines, voilà ».*  
**« Et avec les autres élèves de l'école, comment ça se passe ? »**  
*« Ben eux aussi ils sont gentils ». (Entretien n°11, Iman, fille de 10 ans, CM2, descendante d'immigrés marocains)*

Tisser des liens avec des pairs semble important pour les élèves : en effet *« l'appartenance à un groupe d'amis devient ainsi essentielle et nécessaire, car elle répond à des besoins éducatifs, personnels et sociaux : se découvrir, s'affirmer, se construire une image, une personnalité, à travers l'identité groupale, mais également à travers l'intimité, le soutien affectif, l'entraide. »* (Hernandez, Oubrayrie-Roussel & Prêteur, 2012, p.88). Si les descendants d'immigrés nord-africains constituant notre groupe de recherche peuvent incontestablement être qualifiés de « sociables » du fait de cette recherche absolue de l'Autre, nous avons noté pour la plupart, des régularités dans leurs relations avec les pairs se manifestant par une régularité dans le choix d'un pair stable que l'on désigne communément comme « meilleur ami » :

**« Comment est-ce que tu t'entends avec tes camarades de classe ? »**  
*« Plutôt bien...Parce que c'est beaucoup mes amis comme (prénom de l'ami) et (prénom de l'ami)...après il y a (Prénoms des amis)... eux... bah peut-être elles restent souvent avec nous parce qu'on est des meilleurs amis et voilà... On reste beaucoup ensemble dans la récré... »*  
*(Entretien n°2, Moustafa, garçon de 9 ans, CM1, descendant d'immigrés tunisiens)*

Contrairement à Moustafa (E2) qui a déclaré avoir plusieurs meilleurs amis, Oumayma (E4) n'en a qu'une envers laquelle elle approuve de l'affection. Cette amitié de cinq ans est renforcée par le fait que les deux filles habitent à proximité l'une de l'autre :

**« D'accord, mais sinon ça va alors dans l'école, tu te sens plutôt bien ? »**  
*« Oui surtout qu'il y a ma meilleure amie, c'est ma voisine, elle habite juste en face de moi, on se connaît depuis le CP, je l'aime trop, elle s'appelle (prénom de l'amie), elle est super gentille »* (Entretien n°5, Sirine, fille de 9 ans, CM2, descendante d'immigrés algériens)

L'existence d'un meilleur ami semble accroître positivement l'expérience scolaire des écoliers qui ont indiqué en avoir un. Ce statut leur confère une place de confident :

**« Et par contre, si ce problème, il est personnel, privé, est-ce que tu vas en parler à ta maîtresse ? »**  
*« Non, je vais plus en parler à une amie qui est vraiment proche. Je vais plutôt parler à (prénom de l'amie) des problèmes comme ça. (...). Parce qu'en fait, cette amie, elle est... en fait, on... enfin, elle me... enfin, j'arrive pas à très bien le dire. Nous deux, on a plusieurs problèmes de*

*famille et elle se confie à moi souvent, du coup moi aussi, je me confie à elle. Et je pense que si je le dirais à la maîtresse, elle va me consoler, mais elle va pas faire grand-chose parce que vu qu'elle a des fois les mêmes problèmes de famille mon amie, elle, elle me comprend. »*  
(Entretien n°6, Dalila, fille de 10 ans, CM2, descendante d'immigrés tunisiens).

Selon Hartup (1996), l'amitié entre enfants serait comparable à une relation « dyadique privilégiée », qui met en jeu des liens affectifs forts entre des êtres en devenir se considérant comme égaux. La relation ne peut exister que s'il y a réciprocité, affection mutuelle et engagement de chaque enfant envers l'autre. Dans la relation amicale, précédemment décrite, c'est l'expérience familiale similaire que vivent les deux amies qui les conduit à se confier et se soutenir mutuellement et donc à construire ce lien amical. Si pour Hana (E28) ses rapports avec ses pairs sont plutôt bons, en revanche, elle justifie les liens amicaux qu'elle entretient avec certains plutôt que d'autres selon l'existence ou non de points en commun :

*« Comment est-ce que tu t'entends avec tes camarades de classe ? »*  
*« Plutôt bien. Enfin il y en a... y en a certains je leur parle pas, y en a que leur parle, y en a on reste pas tout le temps ensemble, mais des fois on reste ensemble, mais je m'entends pas particulièrement mal avec un élève ».*  
*« Et ceux avec qui tu parles pas, c'est pourquoi ? »*  
*« Ben parce qu'on est pas les mêmes en fait, parce que... eux ils ont... leur délire de jouer au loup et moi j'ai plus le délire de parler, c'est, pour ça en fait. On n'a pas d'affinités particulières ». (Entretien n°28, Hana, fille de 10 ans, CM2, descendante d'immigrés algériens)*

Très tôt, les enfants attachent une importance à ce type de « relations privilégiées » (Raynaud, Guilbert & Cébula, 2006, p.6) :

*« Mais vu que la directrice elle m'apprécie beaucoup parce qu'elle l'année dernière chez Monsieur (nom du directeur), donc là il est parti à la retraite, eh ben, en fait, la directrice elle... elle, elle m'a dit à moi et à Ambre, donc ma meilleure amie, depuis...la maternelle... »*  
(Entretien n°24, Leyna, fille de 10 ans, CM2, descendante d'immigrés marocains)

En analysant les rapports entre pairs, nous avons remarqué que les descendants d'immigrés d'Afrique du Nord de cycle 3 pratiquaient l'homophilie, autrement dit, la préférence sexuelle :

*« T'en as beaucoup ? »*  
*(Acquiescement).*  
*« T'as des amis filles, garçons ou les deux ? »*  
*« Que filles » (Entretien n°44, Mina, fille de 9 ans, CM1, descendante d'immigrés tunisiens)*

Cette prédisposition qu'ont les enfants à privilégier des pairs de même sexe et ce dès leur plus jeune âge a été étudiée par Maccoby (2002) qui explique qu'entre un et deux ans, ils ne manifestent pas clairement de préférence pour jouer avec des partenaires de même sexe. Néanmoins, il est intéressant de noter que certains enfants choisissent pour partenaire de jeu des enfants en particulier. En effet, les travaux sur lesquels s'appuient Maccoby (2002) ont mis en lumière l'existence de couples d'enfants qui étaient souvent proches et témoignaient du plaisir en présence de l'autre. Les jeunes enfants développent déjà des amitiés définies comme relations observées sur un temps long et associées à un développement rapide des compétences sociales. Ce constat rejoint celui de Macé et Florin (2003) pour qui ces relations amicales, bien qu'elles ne soient pas tout à fait stables, présentent de nombreuses caractéristiques telles que la proximité, la réciprocité et le contact physique.

Les rapports entre pairs ne se résument pas à l'amitié : les liens se font et se défont. Ils peuvent ainsi passer de meilleurs amis inséparables à de l'amitié orageuse se caractérisant par des disputes, situation qui ne semble toutefois pas perdurer :

« **Comment est-ce que tu t'entends avec tes camarades de classe ?** »  
« Avec mes camarades de classe, euh... oui, ils sont... enfin il y en a beaucoup qui sont gentils, beaucoup et... enfin ils sont pas tous... ouais, ils sont tous gentils. Des fois je m'embrouille, des fois... enfin, mais... après ça passe vite, après on oublie ».  
« **Et vous redevenez copains ?** »  
« Oui, voilà ». (Entretien n°7, Amir, garçon de 10 ans, CM2, descendant d'immigrés marocains)

Comme Amir (E7), Salwa (E22) explique avoir des amis à l'école et entretenir de bons rapports avec l'ensemble de ses camarades de classe. Pour autant, elle reconnaît que des situations conflictuelles sans gravité apparentes peuvent surgir :

« **Comment est-ce que tu t'entends justement avec tes camarades de classe ?** »  
« Bah parfois on se dispute, mais on se réconcilie très vite ». (Entretien n°22, Salwa, fille de 10 ans, CM2, descendante d'immigrés algériens)

Bien qu'ils existent, les cas de violence rapportés par les descendants d'immigrés maghrébins demeurent peu nombreux et dirigés exclusivement à l'encontre des élèves et non des enseignants comme le confirme Aymen (E34) :

« **Comment est-ce que tu t'entends avec tes camarades de classe ?** »  
« Eh, des fois mal, des fois bien ».  
« **Tu peux m'en dire un petit peu plus ?** »  
« Bah on se bagarre ».  
« **Ça veut dire quoi bagarrer ?** »

« Avec les pieds et les mains. »  
« **Et pour de vrai ou pour rigoler ?** »  
« Ben, des fois avec les copains c'est pour rigoler, et quand eh, voilà, quand, eh, ils, ils embêtent trop, ben des fois c'est vraiment...oui... et des fois on dit à la maîtresse. Oui, mais ce n'est pas tous les jours »  
(Entretien n°34, Aymen, garçon de 10 ans, CM2, descendants d'immigrés tunisiens).

En France, le nombre d'actes de violence en milieu scolaire reste limité. Bien qu'il puisse paraître considérable du fait de son omniprésence notamment dans les médias, rapporté au nombre d'établissements et au nombre d'élèves, il ne concerne finalement qu'une petite minorité<sup>260</sup> (Merle, 2009 ; DEPP, 2019). Dans le témoignage d'Aymen (E34), nous avons noté qu'il dit s'être bagarré avec un ami de sexe masculin. A l'instar des collégiens que nous avons interrogés en phase exploratoire, les écoliers de sexe masculin issus de l'immigration maghrébine subissent de la violence de la part d'autres garçons et leurs homologues féminines, de la part de filles ce qui apparaît dans le discours de Ishane (E35) :

« **Comment est-ce que tu t'entends avec tes camarades de classe ?** »  
« Euh avec euh... il y a une élève des fois je me bagarre avec elle, car elle me crie dessus ».  
« **Ça veut dire quoi bagarrer ?** »  
« Que je... je lui crie dessus et tout... elle me répond et tout ».  
« **Est-ce que vous vous donnez des coups ou c'est juste crier ?** »  
« Non... non... juste crier ».  
« **Et elle c'est pas ton amie ?** »  
« Non ».  
« **D'accord. Et pourquoi vous bagarrez alors ?** »  
« Puisqu'elle, elle me dit « chut » elle me crie dessus je lui dis « OK » et après elle revient me dire « tais-toi ».  
« **Et toi tu fais rien ? Enfin tu n'as rien fait pour que...** »  
« Si je lui réponds... »  
« **Oui oui, mais je veux dire toi t'as rien fait pour qu'elle te dise ça ?** »  
« Non. Du coup elle m'aime pas du tout ».  
« **Comment tu sais qu'elle t'aime pas ?** »  
« Parce que je sais ce qu'à chaque fois elle me crie dessus. » (Entretien n°35, Ishane, fille de 8 ans, CM1, descendante d'immigrés marocains)

Dans cette situation, la violence prend une forme verbale qui ne semble pas ponctuée par des injures, mais des cris. Cependant, la récurrence du mot « cri » dans le discours de cette écolière nous laisse penser qu'elle a été fortement marquée par cette expérience relationnelle négative. L'analyse de ces données brutes indique ce que de nombreuses études ont précédemment mis

---

<sup>260</sup> D'après Merle (2009), il y aurait en moyenne moins de 14 incidents par établissement et moins de 2 % des élèves concernés.

en avant : la violence entre filles est plutôt verbale alors que celle envers les garçons est physique.

Si les enseignants et les pairs semblent être les personnes ayant fortement contribué à la construction d'une expérience scolaire positive chez les écoliers issus de l'immigration maghrébine de cycle 3, d'autres acteurs semblent également avoir joué un rôle clé à un moment donné dans leur scolarité. Bien qu'ils soient peu nombreux à être concernés, des écoliers ont pu trouver du réconfort, du soutien, de l'aide auprès de membres de la communauté éducative qui ne soient pas rattachés au personnel enseignant ou étudiant.

### **2.3. Les autres personnes significatives**

Certains écoliers dont l'un des parents au moins est né au Maghreb ont mentionné les relations positives qu'ils avaient pu nouer avec des tiers de leur établissement scolaire. L'une des écolières interrogées a relevé un sentiment de bienveillance émanant de la directrice de son établissement scolaire :

*« Mais vu que la directrice elle m'apprécie beaucoup parce qu'elle m'a vu bien travailler l'année dernière chez Monsieur (Nom de l'enseignant), donc là il est parti à la retraite, eh ben, en fait, la directrice elle... elle, elle m'a dit à moi et à (Prénom de la meilleure amie) donc ma meilleure amie, depuis... maternelle... »*

*« Et qui est ta suppléante ? »*

*« Non c'est (Prénom de la meilleure amie), ma meilleure amie, et la suppléante c'est (Prénom de la suppléante) ».*

*« D'accord ».*

*« Donc... vu que... on travaillait bien, le maître il nous appréciait et tout, eh ben la directrice elle nous a donné un petit cadeau de... comme... par exemple de chance, un jour de chance, parce qu'en fait elle a vu qu'à chaque fois dans mon livret j'avais eu très bien, très bien, très bien, et ben la directrice, vu qu'elle avait vu mon livret, y avait même pas de... NA (Non Acquis)... rien, eh ben la directrice elle m'a donné ça, elle m'a donné un... un cadeau. La directrice est super bien avec moi ». (Entretien n°24, Leyna, fille de 10 ans, CM2, descendante d'immigrés marocains)*

Ici, le cadeau offert par la Directrice à l'écolière est une forme de reconnaissance du travail accompli et vient en récompense de cet effort. De plus, l'écolière a indiqué que la Directrice la connaissait et la suivait depuis l'année précédente ce qui confère un sentiment d'importance à ses yeux : celui de compter pour quelqu'un. Les récompenses telles que le cadeau qu'a offert la Directrice à l'écolière peuvent servir à donner du sens aux élèves et notamment les plus vulnérables du point de leur contexte de vie (Defrance, 1999).

Nous avons également rencontré une élève à qui nous avons demandé auprès de qui elle irait chercher de l'aide en cas de problème survenu en contexte scolaire. De façon spontanée, elle a expliqué qu'elle n'en parlerait pas et qu'elle le garderait pour elle, mais qu'elle savait que son enseignant l'aiderait si elle la sollicitait. Puis, lorsque nous lui avons demandé si une personne autre que son enseignante pourrait lui prêter main forte, elle en a cité deux :

**« Est-ce qu'éventuellement tu pourrais en parler à quelqu'un d'autre dans l'établissement, adulte ou enfant hein ? »**

**« Oui. Ben... à ma meilleure amie, à... à une ens... je ne sais pas comment elle s'appelle, celle qui surveille le midi, parce que je la connais bien, je la connais même en dehors et c'est tout ».**

**« Ce sont les personnes qui vous surveillent sur le temps de périscolaire ? »**

**« Oui »** (Entretien n°28, Hana, fille de 10 ans, CM2, descendante d'immigrés algériens)

Le fait qu'elle mentionne sa meilleure amie n'est pas surprenant puisque dans la section précédente, nous avons pu constater l'importance des relations entre pairs et notamment le rôle majeur des meilleurs amis dans l'expérience scolaire des descendants d'immigrés maghrébins. En revanche, la désignation de l'animatrice périscolaire paraît plus étonnant d'autant plus qu'un véritable lien de confiance et de proximité semble s'être créé entre elles. L'existence d'une relation entre elles hors cadre scolaire a pu faciliter la création de ce lien de confiance. Pour Moustafa (E2), scolarisé en classe de CM1 au moment de l'entretien, c'est également une animatrice intervenant sur le temps périscolaire qui a marqué sa scolarité :

**« Est-ce que tu as déjà été rejeté par un ou plusieurs élèves ? »**

**« CEI pendant la cantine, mais je me rappelle plus par qui ».**

**« Et qu'est-ce qui s'est passé ? »**

**« Bah je suis parti... et bah après je suis resté un peu dans mon coin...ça a duré plusieurs semaines. ».**

**« Mais c'était un ou plusieurs élèves ? Tu t'en souviens ? »**

**« Plusieurs...ils m'ont dit : « Tu triches à chaque fois... T'es chiant... Tu nous embêtes »... Et en plus tout ça, ce qu'ils ont dit c'était pas vrai... Et après bah dès qu'ils m'ont dit ça, bah après je suis parti pleurer dans mon coin...Je me sentais seul, personne faisait attention à moi à part elle. »**

**« C'est qui elle ? »**

**« Bah l'animatrice...elle est venue, elle m'a dit qu'est-ce qu'il y a, elle a essayé de me comprendre et tout et elle est partie en parler à la directrice...heureusement qu'elle était là parce que sinon j'aurais passé une année pas bien à l'école »** (Entretien n°2, Moustafa, garçon de 9 ans, CM1, descendant d'immigrés tunisien)

Par le temps qu'elle lui a consacré pour l'écouter, appréhender sa situation et faire appel aux personnes adéquates en l'occurrence la Directrice de l'établissement afin que le problème



puisse être résolu, cette animatrice est apparue comme une figure bienveillante pour cet écolier. Il estime que sans son aide, son expérience scolaire aurait été négative ce qui aurait probablement été le cas puisque diverses recherches ont montré les effets délétères sur les enfants rejetés par leurs pairs en contexte scolaire : risque d'éprouver des problèmes d'adaptation durant l'enfance, l'adolescence et l'âge adulte (Parker & Asher, 1993), sentiment d'acceptation sociale plus négatif que leurs pairs non rejetés (Coie, 1985), auto-perception négative en termes de compétences dans les domaines scolaire, comportemental et social que les enfants populaires (Patterson, Kupersmidt & Griesler, 1990). Ainsi, nous pouvons supposer qu'en dépit du rejet qu'il a subi, cet écolier a su « s'accrocher » à sa scolarité en partie grâce à l'expérience positive qu'il a connue avec l'animatrice.

### **3. Les caractéristiques individuelles comme facteurs d'accrochage scolaire**

Les deux parties précédentes nous ont permis de constater que la famille et l'école étaient de puissants milieux pouvant avoir une influence sur les expériences scolaires des descendants d'immigrés maghrébins de cycle 3. Cependant, nous considérons que l'enfant détient également la capacité d'agir dessus. Nous avons donc dans cette suite pris la décision d'exposer les éléments propres aux écoliers constituant notre groupe de recherche qui leur ont été bénéfiques.

#### **3.1. Une estime de soi élevée**

A propos de l'estime de soi, André (2002) affirme qu'elle « *est aujourd'hui devenue une aspiration légitime aux yeux de tous, considérée comme une nécessité pour survivre dans une société de plus en plus compétitive* » (p.26). Il s'agit de la façon dont un individu se perçoit. Elle se construit à partir de la valeur qu'il s'accorde, de la conscience de ses ressources, mais aussi de ses manques, de sa capacité à surmonter ses obstacles et à trouver des solutions pour agir. L'estime de soi n'est donc pas figée et évolue en fonction du temps et de la multiplicité des expériences et personnes rencontrées. Il paraît donc fondamental que ce regard soit positif surtout pour les enfants qui ont besoin d'être aimés, respectés et guidés d'autant plus lorsque leurs contextes de vie représentent un frein à leur développement personnel, social et scolaire. La construction de l'estime de soi des enfants serait déterminée par leurs relations sociales et environnementales (Maintier & Alaphilippe, 2007).

Dans ce travail de recherche, nous nous sommes concentrées sur l'estime de soi des descendants d'immigrés maghrébins par rapport à leurs difficultés passées, présentes et/ou futures. Vingt-

trois descendants d'immigrés d'Afrique du Nord de cycle 3 ont une estime d'eux-mêmes élevée. C'est le cas de Sirine (E5), élève de 9 ans, en CM1 qui nous a fait part de sa certitude quant au fait de surmonter les difficultés qu'elle avait :

**« Quand tu as une difficulté enfin par rapport aux difficultés dont tu m'as parlé en français et en mathématiques, est-ce que tu penses que tu vas réussir à les vaincre ? »**

**« Français oui. Mathématiques, sur les tables de multiplication, c'est en fait... j'arrive pas à les retenir, j'arrive ... après il y a une... il y a une année où j'ai retenu toute l'année. Et après quand je les ai révisées, ça allait mieux, mais après j'ai... là maintenant eh je connais les tables, eh, mais y en a quelques-unes que je connais pas vraiment. Mais je pourrais les vaincre c'est sûr. »** (Entretien n°5, Sirine, fille de 9 ans, CM2, descendante d'immigrés algériens)

Même si certaines difficultés semblent persister, les réussites rencontrées par cette écolière lui permettent de se projeter positivement dans sa scolarité, constat qui contredit les travaux de Maltais et Herry (1997) pour qui les élèves ayant des difficultés d'apprentissage auraient un concept de soi plus faible que les élèves n'en ayant pas. En revanche, le discours de cette écolière est à mettre en relation avec le point de vue de James (1890) qui est convaincu que l'estime de soi est représentée par un lien direct entre les projets et le succès de réussite de ceux-ci. Il considère que l'estime de soi s'acquiert petit à petit grâce aux succès des actions cumulées que l'individu entreprend. Nous retrouvons un discours similaire chez Hana (E28) :

**« Justement quand t'as eu ces difficultés est-ce que tu t'es dit « j'arriverais pas à les surmonter » ou tu t'es dit au contraire « non je vais réussir à les surmonter et à comprendre » ? »**

**« Au début j'arrivais pas, enfin je me suis dit j'arriverais pas, puis au fur et à mesure qu'on m'encourage ben j'ai réussi, maintenant ben je sais le faire. Alors maintenant, je me dis que je vais réussir, enfin je me dirais que je pourrais y arriver »** (Entretien n°28, Hana, fille de 10 ans, CM2, descendante d'immigrés algériens)

L'évolution positive du regard qu'elle porte sur elle-même semble favoriser l'estime de cette écolière, estime qui paraît aussi dépendre du caractère cumulatif de ses réussites qu'elle rattache à la valeur que lui accorde probablement son enseignante<sup>261</sup>. Le regard d'autrui semble avoir une influence sur la construction de l'estime de soi scolaire des enfants qui ne restent pas indifférent aux jugements que les autres peuvent avoir de lui. A ce sujet, l'étude de Mensa-Schrèque (2012) soulève que « la considération et la reconnaissance des pairs et de l'enseignant induisent une image sociale positive tandis que la marginalisation atteint

---

<sup>261</sup> Aucune personne n'a formellement été citée par l'écolière. Toutefois, nous pensons qu'il s'agit de son enseignante puisque la question précédente portait sur les encouragements reçus par cette dernière.

*négalement l'élève dans son image de soi et modifie ses conduites* » (p.5). Ainsi, une considération spécifique des élèves par leurs enseignants qui se manifesterait par un regard positif sur des élèves et de leur compétence favoriserait leur auto-évaluation (Maintier & Alaphilippe, 2007).

Si les descendants d'immigrés maghrébins de cycle 3 ont en apparence une estime d'eux-mêmes plutôt bonne, cela peut aussi s'expliquer par la famille et notamment les parents qui sont les premiers acteurs de la construction de l'estime de soi. En effet, nous avons pu observer que les parents immigrés d'Afrique du Nord par leurs pratiques éducatives démocratiques étaient proches de leurs enfants. Cela se traduisait par exemple par les nombreux échanges verbaux au sujet de la scolarité de leur enfant, l'implication et le soutien dans leurs devoirs ou encore la participation à certaines activités organisées dans le cadre scolaire. Ces éléments contribuent au bon développement de leur enfant en particulier l'estime de soi. Pour que ce développement se fasse de façon optimale, les parents doivent trouver le bon équilibre entre les attentes qu'ils ont envers leur enfant et un cadre de vie accueillant et soutenant. Parfois, cette relation peut être déficitaire, par exemple l'absence de soutien, d'écoute ou d'implication de l'un ou des deux parents envers son enfant. Dans ce cas, des répercussions peuvent survenir sur la construction de l'estime de soi de l'enfant et par conséquent sur sa vie scolaire puisque nous avons vu que les deux étaient étroitement liées. Le rôle des parents, mais aussi des enseignants est donc essentiel pour permettre à l'enfant d'avoir une vision positive de lui-même et pouvoir s'engager pleinement dans sa vie sociale, scolaire puis plus tard professionnelle malgré les obstacles qu'il sera amené à rencontrer.

### **3.2. « C'est l'école du bonheur »<sup>262</sup> : un sentiment d'attachement fort à l'établissement scolaire**

Pour qu'un enfant puisse s'adapter progressivement à un environnement comme l'école, il faut qu'auparavant son contexte de vie familial, représenté par la mère en premier lieu, ait pu répondre à ses besoins primaires. La transition de la famille à l'école est un état intermédiaire correspondant au mouvement de l'enfant qui quitte sa famille pour l'école. L'entrée à l'école modifie le statut de l'enfant en l'amenant à être élève. Elle exige par ailleurs une ouverture vers l'extérieur contraignant l'enfant à se familiariser avec des règles, mais surtout d'autres enfants

---

<sup>262</sup> Extrait de l'entretien E26 Ilyan

et adultes. Passer ses journées dans un lieu social et institutionnalisé peut mener à l'émergence d'un sentiment d'attachement à l'école (Archambaut & Dupéré, 2017).

### **3.2.1. L'école : un lieu propice aux rencontres**

L'accès à la culture se réalise en premier lieu par l'éducation et la formation. Dans ce cadre, l'école a une place importante. Mais l'école est aussi un lieu de rencontre avec les autres donnant la possibilité aux élèves d'expérimenter la vie en communauté, le vivre ensemble, c'est-à-dire d'échanger avec des personnes autres que celle appartenant à leur famille, par exemple les élèves et les adultes, qu'ils soient enseignants ou non. Nombreuses sont les études ayant montré les effets positifs qu'entraînaient de bonnes relations entre les enseignants et les élèves (Fallu & Janosz, 2003 ; Rumberger, 1995) ainsi qu'entre pairs (Duru-Bellat, 2004 ; Emond, Fortin & Picard, 1998) sur la scolarité. Les relations sociales développées par les écoliers de notre groupe dans le cadre scolaire ont été le centre de notre intérêt dans la partie suivante.

Précédemment, nous avons pu observer que les descendants d'immigrés de notre échantillon avaient noué des liens forts avec leurs enseignants ainsi que les élèves allant jusqu'à considérer ces derniers comme des meilleurs amis. Il s'agit d'un besoin social primaire et inné d'entrer en relation avec autrui qui va avoir une influence sur la relation entre les élèves et l'école (Hernandez, Oubrayrie-Roussel & Prêteur, 2012). Lorsqu'un enfant rentre à l'école, il ressent un besoin d'établir une connexion affective avec les personnes de son groupe : les autres enfants. Le produit des comportements qui ont pour objet la recherche et le maintien de la proximité d'une personne spécifique renvoient à ce que Bowlby (1969) nomme l'attachement. Pour ce psychiatre britannique, ce besoin d'attachement possède deux fonctions : la protection de l'enfant assurée par la figure d'attachement et la socialisation par le caractère mobile de l'attachement qui passe de la mère aux proches et enfin à des cercles relationnels de plus en plus éloignés de la famille au cours des différentes phases de vie. La figure d'attachement désigne la personne vers laquelle l'enfant dirigera ses comportements d'attachement, généralement la mère (Bowlby, 1969). Puis avec l'entrée à l'école, l'enfant s'éloigne peu à peu de cette figure d'attachement principale au profit d'autres personnes souvent matérialisées par le groupe d'amis. Afin de tester cet attachement à leurs égards, nous leur avons demandé ce qu'ils ressentiraient à l'annonce d'un déménagement et donc d'un changement d'établissement. Les témoignages expriment majoritairement le même sentiment : un refus de quitter leurs proches. Pour Sirine (E5), ce fort attachement concerne ses amis, mais surtout ses enseignantes

avec lesquelles une relation durable s'est construite du fait de les avoir eues comme enseignantes plusieurs années :

**« On imagine que tu dois déménager, est-ce que ça t'embêterait de changer d'école ? »**

*« Oui parce que mes maîtresses, elles sont super gentilles, mes amis aussi, eh enfin il y a plein de personnes que j'aime beaucoup ici, j'ai pas envie de les quitter. Voilà...et j'ai...par exemple (Nom de l'enseignante) c'était ma maîtresse de CM1 et CE2, elle est super sympa, je l'aime beaucoup. (Nom de l'enseignante) est celle de maintenant, je les aime toutes les deux beaucoup beaucoup et j'ai vraiment pas envie de les quitter, j'ai vraiment pas envie de partir »*  
(Entretien n°5, Sirine, fille de 10 ans, CM2, descendante d'immigrés algériens)

Le fait de fréquenter et de grandir dans le même établissement semble renforcer le sentiment d'attachement à son école :

**« On imagine que tu dois déménager, est-ce que ça t'embêterait de changer d'école ? »**

*« Euh (Acquiescement). Ben pour les copines. Pour la maîtresse. Et ben parce que je euh déjà à cette école j'ai été de la maternelle jusqu'à CM2. Et ben du coup ben je veux pas lâcher cette école »*  
(Entretien n°12, Chérine, fille de 10 ans, CM2, descendante d'immigrés tunisiens)

Pour Dalila (E6), vivre une seconde fois l'expérience du déménagement lui semble difficile :

**« Alors, on imagine que tu dois encore déménager, est-ce que ça t'embêterait de changer d'école ? »**

*« Oui. Parce que je me suis attachée à certaines personnes ici et même, la plupart de ma famille est ici, donc j'ai pas du tout envie de déménager. »*  
(Entretien n°6, Dalila, fille de 10 ans, CM2, descendante d'immigrés tunisiens)

Chez les enfants, les changements d'école pour cause de déménagement se soldent souvent par des difficultés d'adaptation, accompagnées de regrets à l'égard des copains qui sont restés (Brun, 2006). Un déménagement implique de devoir créer de nouvelles attaches (Potin, 2009) comme l'explique l'une des descendantes d'immigrés maghrébins interrogées Oumayma (E4) :

**« Alors, on imagine que tu dois déménager, est-ce que ça t'embêterait de changer d'école ? »**

*« Ben j'ai déjà déménagé (Rires) ».*

**« Tu peux me raconter ? »**

*« Ça fait... ça fait, en fait, j'avais peur d'avoir pas d'amis... enfin, je suis arrivée, j'étais en CE2, je suis arrivée dans cette école en CE2 et il y avait... là, il y a des personnes qui étaient dans ma classe en CE2, j'arrivais, la maîtresse, elle m'a présenté les élèves et tout ça après la récréation, il y a des gens qui sont venus me voir. Ils m'ont dit : « Est-ce que tu veux être mon amie ? », j'ai répondu : « D'accord » et après, au fur et à mesure, je me suis fait des amis et voilà ».*

**« OK. Et si tu devais déménager encore, est-ce que ça t'embêterait ? »**

*Oui...bon...bah le fait de ravoir... à chercher de nouveaux amis en fait. J'ai pas envie de quitter mes amis, d'avoir enfin... moi, pour moi, c'est dur d'avoir des nouveaux amis, c'est dur de se faire de nouveaux amis. Moi, ça m'embête un peu en fait. Ça m'embête de refaire de nouveaux amis, voilà » (Entretien n°4, Oumayma, fille de 9 ans, CM2, descendante d'immigrés marocains)*

Outre la nécessité de devoir construire de nouvelles attaches avec les pairs et le corps enseignant, d'autres explications peuvent par ailleurs jouer un rôle dans le sentiment d'appartenance à l'école. Dans le témoignage suivant, Nora (E10) nous confie qu'un déménagement serait dérangement vis-à-vis de la population qui y est scolarisée. L'établissement scolaire qu'elle fréquente est situé en face d'une seconde école primaire. Les enfants de ces deux écoles vivant dans le même quartier, nous partons du postulat qu'elle connaît certains élèves et nous lui demandons si un changement en ce sens la dérangerait, ce à quoi elle répond par l'affirmative en le justifiant par le stigmatisme qui porte sur les écoliers de cette école :

*« Alors, si tu devais déménager, est-ce que ça t'embêterait de changer d'école ? »*  
*« Oui, ça m'embêterait parce que je perdrai tous mes amis, que j'aurais pas les mêmes maîtresses, que j'aurais pas la même école...j'aurais pas les mêmes activités, peut-être que dans les autres écoles, on n'a pas le droit de jouer... enfin voilà. »*  
*« Est-ce que par exemple, tu sais quelles activités ils ont à (Nom de l'école qui se situe en face de son école) ? »*  
*« Ils ont à peu près les mêmes activités que nous. »*  
*« D'accord. Mais par exemple, si tu pars à (Nom de l'école), ça te dérangerait ? »*  
*« Oui parce qu'il y a une fille, elle m'a dit que là-bas, c'est l'école des racailles. »*  
*« Et toi, t'en penses quoi ? »*  
*« Enfin moi, j'aime pas trop puisque'ils disent que des gros mots et après ça va bien rentrer dans la tête, ça fait qu'après j'ai envie de dire ». (Entretien n°10, Nora, fille de 10 ans, CM2, descendante d'immigrés marocains)*

D'après Goffman (1975), le stigmatisme est ce qui, lors d'une interaction, affecte, en le discréditant, l'identité sociale d'un individu et produirait en ce sens, une frontière entre deux groupes, celui des « stigmatisés » et celui des « normaux ». Cette « étiquette » collée aux écoliers de l'autre école n'est basée que sur des rumeurs véhiculées entre élèves. Malgré qu'elle n'ait pas de preuve de ce qu'elle a entendu, Nora (E10) ne souhaite pas les côtoyer et préfère rester dans son établissement. Ainsi, la stigmatisation est un mécanisme de rejet, de mise à l'écart d'individus jugés différents qui débute par des stéréotypes pour éventuellement aboutir aux préjugés et dans une forme ultime à la discrimination. Cependant, ce témoignage reste

exceptionnel puisque les autres paroles recueillies ne s'inscrivent dans cette même lignée, mais se concentrent davantage sur la question des amis et/ou des enseignants actuels.

### **3.2.2. L'école : un lieu de respect et d'écoute**

Longtemps, il a été assigné à la notion de respect un sens violent : « *La vénération ou le respect est une inclination de l'âme non seulement à estimer l'objet qu'elle révère, mais aussi à se soumettre à lui avec quelque crainte, pour tâcher de se le rendre favorable.* » (Descartes, 1649, Article 162). Aujourd'hui, ce sens fort tend à être remplacé par le sens faible, compris de façon égalitaire : respecter quelqu'un, c'est lui faire une place par la reconnaissance de sa dignité, propre à chaque Homme. Alors que l'école prône le vivre-ensemble, comment les élèves se sentent-ils ? La première remarque est que les vingt-sept écoliers issus de l'immigration maghrébine considèrent être respectés par leurs enseignants :

« ***Et est-ce que tu trouves que la maîtresse elle vous respecte ?*** »  
« *Oui, ah ça oui.* » (Entretien n°16, Laurent, garçon de 10 ans, CM2, descendant d'immigrés algériens)

« ***Et ta maîtresse, elle te respecte aussi, tu trouves ?*** »  
« *Ben oui, elle respecte tout le monde dans la classe comme tout le monde se respecte.* » (Entretien n°4, Oumayma, fille de 9 ans, CM2, descendante d'immigrés marocains)

Les situations ayant été décelées comme « irrespectueuses » concernent exclusivement les élèves entre eux. Pour Moustafa (E2) et Selma (E5), ce sentiment est mitigé. L'irrespect qu'ils perçoivent se matérialise par la parole :

« ***Est-ce que tu as le sentiment que tes camarades te respectent ?*** »  
« *Bof !* »  
« ***Pourquoi bof ?*** »  
« *Parce que quand on leur dit quelque chose et parfois ils me répondent par des gros mots et tout...* »  
« ***Mais pour rigoler ou sérieusement ?*** »  
« *Parfois pour rigoler et parfois sérieusement.* »  
« ***Alors ça veut dire quoi, ils te respectent pas ?*** »  
« *Euh bah... ça veut dire qu'ils m'insultent.* » (Entretien n°2, Moustafa, garçon de 9 ans, CM1, descendants d'immigrés tunisiens)

« ***Est-ce que tu as le sentiment que les élèves te respectent ?*** »  
« *Pas tous, quelques-uns oui, d'autres non pas du tout.* »  
« ***Et alors ça veut dire quoi pas du tout, qu'est-ce qu'ils font, pour pas te respecter ?*** »  
« *Bah ils me parlent mal, ils me... enfin ils me... ils sont méchants avec moi quoi, ils me parlent pas, ils me parlent mal, ils me répondent mal, il me... ils m'apprécient pas quoi.* » (Entretien n°5, Sirine, fille de 10 ans, CM2, descendante d'immigrés algériens)

Pour Nora (E10) également le respect est associé au langage, mais aussi aux comportements des élèves :

**« Est-ce que tu as le sentiment que les élèves te respectent ? »**  
« Certains oui, certains non ? Euh... il y en a que deux qui ne me respectent pas ».  
**« Et ça veut dire quoi, pas respecter ? »**  
« Ben du genre, comme ce matin... j'ai pas fait exprès je suis arrivée en retard et puis il y a (prénom d'un élève), il a fait : « Bah ah t'es encore en retard... ceux qui me respectent le moins dans cette classe, c'est (prénoms de deux élèves).  
**« Ils font quoi d'autres pour ne pas te respecter ? »**  
« Ben du genre ils me... comme par exemple, ils respectent un peu mal les consignes. En parlant, tout à l'heure dans la cour, on est en train de jouer avec mes copines et par exemple, il arrivait, il a fait un croche-patte à mes copines, à deux élèves, ça fait qu'elles sont tombées. »  
(Entretien n°10, Nora, fille de 10 ans, CM2, descendante d'immigrés marocains)

Le respect représente l'aptitude dont un élève fait preuve en considérant autrui et en lui accordant la considération qu'on lui porte en fonction de la valeur qu'on lui reconnaît :

**« Est-ce que tu as le sentiment que les élèves de ta classe te respectent ?**  
« Oui. »  
**« Pour toi qu'est-ce que ça signifie le respect ? Comment tu ... comment tu peux le voir qu'ils te respectent ? Qu'est-ce qu'ils font ? »**  
« Qu'on m'écoute des fois, qu'on me prête des trucs et quand on est gentil, qu'on insulte pas et tout. » (Entretien n°35, Ishane, fille de 8 ans, CM1, descendante d'immigrés marocains)

À ce propos, certains écoliers nous ont indiqué qu'ils ne se sentaient pas écoutés par leurs camarades ce qui est un manque de considération et par conséquent de l'irrespect :

**« Est-ce que tu as le sentiment d'être écoutée par les élèves quand tu as quelque chose à dire ? »**  
« Hum ça dépend. Des fois ils... ils m'écoutent pas enfin... enfin ils font genre de m'écouter et juste après ils discutent directement, je leur dis « si vous avez compris » ils me disent « oui oui oui on a compris », mais en fait ça se voit que non ».  
**« Mais tu penses qu'ils n'ont pas compris parce qu'ils t'écoutaient pas ou parce qu'ils ne t'ont pas comprise ? »**  
« Je pense surtout parce qu'ils s'en fichaient en fait ».  
**« Ah ! Et toi ça te fait quoi alors ? »**  
« Bah après je m'en fiche enfin ils ont pas écouté, ils ont pas écouté, c'est leur problème, c'est pas le mien ». (Entretien n°5, Sirine, fille de 10 ans, CM2, descendante d'immigrés algériens)

Ces expériences restent cependant limitées puisqu'elles ne concernent qu'une minorité d'élèves ce que nous confirme Riyad (E45) :



**« Est-ce que tu as le sentiment que les élèves de ta classe ils te respectent ? »**

*« Oui, mais il y en a pas beaucoup ».*

**« Donc il y en a beaucoup qui ne te respectent pas ? »**

*« Si si il y en a beaucoup qui respectent » (Entretien n°45, Riyad, garçon de 9 ans, CM1, descendant d'immigrés tunisiens)*

Parmi les 27 écoliers interrogés, 22 ont affirmé se sentir écoutés et respectés par leurs camarades de classe et 27, soit la totalité, en ce qui concerne leurs enseignants :

**« Est-ce que tu as le sentiment d'être écoutée par les élèves quand tu as quelque chose à dire ? »**

*« Oui. Même des fois quand la maîtresse, elle demande quelque chose et que moi je réponds et même des gens des fois qui me posent des questions à moi... à ma réponse.... elle me dit ben des fois en classe par exemple, il y a quelqu'un qui a dit... la maîtresse elle a dit quelque chose et qu'il y a quelqu'un qui va répondre, eh bien des fois, on dit :*

*« Je suis d'accord avec la personne » et tout ça, voilà. Moi, je me sens écoutée. » (Entretien n°4, Oumayma, fille de 9 ans, CM2, descendante d'immigrés marocains)*

**« Est-ce que tu as le sentiment d'être écoutée par les élèves quand tu as quelques choses à dire ? »**

*« Eh oui dans la classe à chaque fois maîtresse a dit « vous écoutez les camarades », on écoute tous du coup ça fait comme si on était un groupe et quand un il parlait tout le monde écoutait et disait bon d'accord c'est ça et ça ». (Entretien n°22, Salwa, fille de 10 ans, CM2, descendante d'immigrés algériens)*

Dans ces deux témoignages, nous pouvons constater que l'enseignante qui est la même pour les deux écolières, énonce les règles avant qu'un élève prenne la parole en rappelant que tout le monde doit l'écouter ce qui explique probablement qu'elles ont le sentiment d'être écoutées. De surcroît, cette enseignante semble avoir institué un rituel consistant pour les élèves à manifester verbalement leur accord avec leurs pairs qui s'expriment ce qui permet à ces derniers de se sentir considérés en tant qu'individus et dignes de respect. Être respecté, c'est appartenir à une communauté, ici l'école, et disposer de droits et de devoirs. Cet élément est capital dans la scolarité des élèves puisqu'il leur permet de bâtir de bonnes relations avec leurs pairs et leurs enseignants et donc d'instaurer un climat serein pour entrer dans les apprentissages.

### **3.2.3. L'école : un lieu où l'on se sent en sécurité**

Travailler dans un climat serein est une condition dont ont besoin les élèves pour réussir. Assurer un sentiment de sécurité, c'est garantir à chacun qu'il ne risque rien lorsqu'il va à

l'École. Moustafa (E2) nous confie sa peur de venir à l'école suite à un conflit avec un camarade :

« **Est-ce que tu as déjà eu peur de venir à l'école ?** »  
« Oui...Parce que...(Prénom de l'enfant)... j'avais peur qu'il me frappe une deuxième fois.. »  
« **Et qu'est-ce que tu as fais ?** »  
« Bah je suis quand même venu et il essayait de me frapper... Bah je suis parti le dire et il a arrêté. »  
« **Et maintenant tu as toujours peur de venir à l'école ?** »  
« Non ça va mieux. » (Entretien n°2, Moustafa, garçon de 9 ans, CM1, descendant d'immigrés tunisiens)

Sa détermination à vouloir venir à l'école associée à la résolution de son problème lui ont permis de se sentir de nouveau en sécurité à l'école. Pour Oumayma (E4), c'est également son rapport avec les pairs et sa peur d'être violentée qui a donné naissance à sa peur :

« **Est-ce que tu as déjà eu peur de venir à l'école ?** »  
« Oui. En fait, quand on s'était... avec une amie, on s'était disputées et en fait, c'est qu'après, j'avais presque plus d'amis... enfin un ami et après je disais à ma mère : « J'ai pas envie d'aller à l'école », elle me disait : « Pourquoi ? » et moi je lui mentais, je lui disais que j'étais malade alors que pour de vrai, j'avais pas envie d'y aller parce qu'il y avait les autres que j'avais peur qu'ils me frappent et tout ça et après, finalement, je suis allée voir la maitresse pour tout lui raconter. »  
« **Tu as toujours peur de venir à l'école ?** »  
« Non. » (Entretien n°4, Oumayma, fille de 9 ans, CM2, descendante d'immigrés marocains)

Ces deux exemples nous permettent de comprendre que la peur est un sentiment qui peut fluctuer, c'est-à-dire qu'il peut être présent un jour et disparaître le lendemain si les éléments favorisant son apparition sont pris en charge. Néanmoins, sans intervention, nous pouvons observer que la peur peut conduire à de l'absentéisme pour échapper à ses agresseurs comme cela a été le cas pour Oumayma (E4) qui en outre n'en a pas parlé à sa mère. Selon Catheline (2009), « du côté de la victime, l'incapacité à percevoir les raisons du harcèlement empêche de répondre correctement. Plus l'incompréhension dure, moins harcelé et harceleur peuvent trouver des solutions. Le harcelé finit par se sentir coupable de ce qui lui arrive, le harceleur conforté dans son action puisqu'elle ne déclenche aucune hostilité » (p.86). Par ailleurs, nous constatons également que le fait de se sentir en insécurité peut être lié à la violence ou l'intimidation en milieu scolaire (Batsche & Knoff, 1994) constat auquel parvient Debarbieux (2011) dans son rapport portant sur la prévention du harcèlement scolaire qui note que les élèves subissant des agressions répétées ressentent un fort sentiment d'insécurité. Le fait d'être victime de violence à l'école et de ne pas se sentir en sécurité peut conduire à des symptômes de

dépression qui minent le potentiel d'apprentissage de l'élève (Côté-Lussier & Fitzpatrick, 2016). Toutefois, l'étude menée par ces auteurs précise que la violence ne peut expliquer à elle seule l'apparition de ce sentiment, mais que d'autres facteurs sont également susceptibles de le provoquer comme le fait pour les jeunes de vivre dans des milieux de pauvreté chronique ou des quartiers. Les adolescents issus de milieux instables et défavorisés arriveraient à l'école avec leurs peurs. Bien que les écoliers constituant le groupe sur lequel s'appuie notre recherche sont issus de ces milieux, nous ne sommes pas en mesure d'affirmer que leur environnement familial joue un rôle dans l'émergence du sentiment de peur à l'école. Au contraire, leurs discours tendent à montrer que leurs milieux de vie représentent un facteur de protection contre les principales problématiques qu'ils sont susceptibles de rencontrer à l'école.

Si le sentiment d'insécurité se rapporte majoritairement à la dimension corporelle - l'intégrité physique des écoliers - elle peut aussi concerner les apprentissages. Selon Favre (2010), un élève en cours d'apprentissage présente une vulnérabilité dans la mesure où il y a une remise en question de ses certitudes, ses représentations, ses modèles de pensées accompagnée d'une avancée qui s'accomplit dans l'incertitude et une exposition à la vulnérabilité du fait de l'inconnu, de devoir encore apprendre. Une estime de soi qui n'est pas dégradée permet aux élèves de se prémunir face à l'émergence d'émotions douloureuses ainsi qu'à une possible démotivation. Or, l'analyse de leurs entretiens a justement permis de déterminer que l'estime de soi des écoliers issus de l'immigration maghrébine était plutôt élevée. La validation et la reconnaissance des ressentis des élèves par les adultes du cercle familial et scolaire peut également aider à l'apparition et au renforcement de leur estime. Pour Favre (2010), il est également important de différencier les moments durant lesquels les élèves apprennent et ceux où ils sont évalués afin que l'erreur puisse être appréhendée dans le premier cas comme étant une phase permettant la progression alors que dans le second cas, il s'agit de mesurer l'écart entre les savoirs des élèves et les résultats attendus par les enseignants. L'une des écolières que nous avons rencontrées, Icha (E32), fille de descendants d'immigrés maghrébins de 9 ans, nous explique que sa scolarité est plutôt bonne. Cependant, quand nous abordons avec elle, la question des difficultés scolaires, elle se qualifie de « nulle » en raison de ses mauvaises notes en mathématiques :

« *Est-ce que tu as déjà eu des difficultés en classe, depuis la classe de CP, et si oui, dans quelle matière t'as eu des difficultés ?* »  
« *Euh, je suis très nulle en maths, j'avoue la vérité.* »  
« *Tu sais qu'il n'y a personne qui est nulle ?* ».

« Non, mais juste moi...Euh, en... en maths...Euh, j'ai des mauvaises notes juste en maths. C'est un peu des grosses, mais parce que j'y arrive aux soustractions et aux divisions, ça, la maîtresse m'a même encouragée, elle m'a dit même que je pouvais être son assistante bis quand elle fait des, des calculs, mais sinon les autres c'est pas très... c'est pas, comment dire ça, c'est un peu difficile, j'y arrive pas trop au maths, mais au français c'est trop bien le français, j'aime trop ». (Entretien n°32, Icha, fille de 9 ans, CM1, descendante d'immigrés algériens)

Associer une bonne note au fait d'être bon élève ou *a contrario* une mauvaise note à un mauvais élève, inhibe la pensée, l'apprentissage, la compréhension ou encore la progression des élèves (Favre, 2010). Prendre des risques et commettre des erreurs encouragent à développer la capacité pour un élève d'affronter de nouveaux problèmes. L'analyse des entretiens ayant eu lieu avec les descendants d'immigrés maghrébins nous a permis de constater que leurs parents tout comme leurs enseignants étaient perçus comme soutenant, encourageant et aidant. Or Favre (2010) recommande d'avoir recours aux encouragements pour permettre à l'élève d'entrer dans ses apprentissages sans contrainte externe comme le fait d'être récompensé en cas de réussite à un examen : « *La multiplication des contrôles, des pressions, des jugements oraux ou écrits (sur les copies par exemple), des menaces, place directement l'élève en référence externe. Un des effets observables obtenus est que l'élève ne travaille plus que si c'est noté*<sup>263</sup>. » (p.72). Un élève ayant la responsabilité de ses apprentissages aura tendance à ressentir du plaisir et à le transmettre à ses pairs. La confrontation entre les conditions mises en avant par Favre (2010) et l'analyse de nos entretiens nous a permis d'affirmer que les descendants d'immigrés maghrébins se trouvaient dans un cadre scolaire sécurisant par rapport à leurs apprentissages.

Aucun des écoliers n'a mentionné l'école en tant que bâti comme vecteur du sentiment d'insécurité, point qui concorde avec les études menées par Janosz, Bouthillier, Bowen, Chouinard et Desbiens (2007) ainsi que par Côté-Lussier et Fitzpatrick (2016) qui montrent que l'environnement du milieu scolaire joue également un rôle et que les jeunes « *sont plus susceptibles de se sentir à l'aise si leur école est entourée d'espaces verts et de bâtiments bien entretenus* » (p.546). Cette question semble avoir de l'importance pour Laurent (E16), descendant d'immigrés algériens de 10 ans qui a relevé des éléments scolaires appartenant à la dimension physique susceptibles d'avoir un impact sur son rapport à l'école :

---

<sup>263</sup> L'auteur compare la note à une carotte ou un bâton.

« **Et comment tu te sens dans l'école justement ?** »  
« Ah bah je trouve qu'elle est... qu'il est bien l'établissement, que c'est assez bien, à part peut-être à la cantine ».  
« **Pourquoi, il y a quoi à la cantine ?** »  
« Bah des fois, même là dehors, il y a de l'équipement qui est très, très vieux et donc, ça se casse tout le temps, des fois ».  
« **Tu aimerais du matériel neuf ?** »  
« Oui. Surtout sur les bancs, il n'y en a qu'un qu'ils ont refait, mais il y en a un qui est cassé. » (Entretien n°16, Laurent, garçon de 10 ans, CM2, descendant d'immigrés algériens)

D'après les travaux de l'OCDE (2009), la qualité du bâti aurait une incidence sur le moral des enseignants et des élèves et *in fine* sur le climat scolaire (Ghaith, 2003 ; Finnan, Schnepel & Anderson, 2003 ; Pedro (de), 2012 ; Ruus, Veisson, Leino, Ots, Pallas, Sarv & Veisson, 2007). Or le climat scolaire concourt à l'instauration d'un environnement propice à la transmission des apprentissages, l'un des éléments centraux dans la réussite scolaire.

#### **3.2.4. L'école : un lieu pour apprendre**

L'école telle que conçue aujourd'hui est une norme dans les sociétés occidentales qui permet la transmission de savoirs aux élèves ce que la plupart des descendants d'immigrés maghrébins semblent avoir intériorisés :

« **D'accord, alors Sirine j'aimerais savoir, tout d'abord, est-ce que tu aimes aller à l'école ?** »  
« Oui. Bah parce que si j'irais pas à l'école, je saurais pas compter, je saurais pas lire ni écrire, eh je saurais pas calculer, je saurais rien faire enfin je ferais que parler et je saurais pas conjuguer des verbes, je saurais quasiment rien faire » (Entretien n°5, Sirine, fille de 10 ans, CM2, descendante d'immigrés algériens)

« **OK, parfait alors écoutes, sans plus tarder on va commencer. Donc la première question : est-ce que tu aimes aller à l'école ?** »  
« Oui. Ben... parce que ça me fait cultiver, j'apprends des choses que si j'irais pas à l'école ben, ben j'apprendrais rien et je ferai pas mon métier. » (Entretien n°28, Hana, fille de 10 ans, CM2, descendante d'immigrés algériens)

Pour Moustafa (E2), l'école ne représente pas qu'un lieu dédié aux apprentissages, mais également un lieu d'échanges, de complicité notamment avec son enseignante qui permet de s'élever du point de vue des connaissances :

« **Alors la première question, est-ce que tu aimes aller à l'école ?** »  
« Oui parce qu'on fait des trucs... on fait des choses amusantes... bah t'apprends beaucoup... euh parfois, la maîtresse a dit qu'on va faire un long exercice et c'est juste pour nous taquiner, donc elle est gentille... et... bah voilà... et... on apprend parce que si on n'apprend pas, on ne

### **Chapitre 3 : Les variables explicatives d'une expérience scolaire positive chez les descendants d'immigrés nord-africains de cycle 3**

---

*peut pas grandir. » (Entretien n°2, Moustafa, garçon de 9 ans, CM1, descendant d'immigrés tunisiens)*

Pour d'autres, l'école permet de faire des découvertes par les enseignements qu'elle dispense, de favoriser les apprentissages :

*« Alors la première question, est-ce que tu aimes aller à l'école ? »  
« Oui parce qu'on découvre de nouvelles choses à chaque fois. Moi, ce que j'aime bien, c'est la... quand on fait... en fait, en classe, on fait plutôt sciences... en fait là les sciences... moi, j'aime bien la science, le français et tout ça, moi, c'est ce que j'adore. Et... voilà, j'aime bien aller à l'école parce que tous les jours, on a de nouvelles choses, voilà. » (Entretien n°4, Oumayma, fille de 9 ans, CM2, descendante d'immigrés marocains)*

Pour Riyad (E45), l'école est un moyen certes d'apprendre, mais également d'être en compétition avec les élèves de sa classe et ainsi d'être incité à se surpasser :

*« Alors la première question est-ce que tu aimes aller à l'école ? »  
« Oui parce que j'adore les mathématiques, j'adore...je suis le premier de des... comment on appelle là les fois, les challenger... »  
« C'est quoi, je ne sais pas ce que ça veut dire ».  
« Challenger ça veut dire je suis le premier de voilà, le plus fort... »  
« Mais t'es le plus fort par rapport à qui ? »  
« Par rapport à (Prénoms de deux élèves de sa classe) parce que les deux, les deux aussi avant...il y avait (prénom d'un élève de sa classe) il était le premier, j'ai réussi à le dépasser parce que dans les feuilles la maîtresse elle fait, hmm... comment on appelle... là le thermomètre là on allume et après... »  
« Le chronomètre ? »  
« Ouais. Elle a fait deux minutes, moi je finis, on fait vite et voilà on fait, on écrit vite et après tu dois avoir tout juste la maitresse elle demande c'est qui le premier. Parce que elle corrige tout... j'ai que des justes dans les tous...dans les... je sais pas il y a combien de feuilles, six feuilles on a fait, j'ai eu tout juste, après les autres ils avaient des fautes » (Entretien n°45, Riyad, garçon de 9 ans, CM1, descendant d'immigrés tunisiens/algériens)*

L'étude de Trautwein et Ludtke (2006), réalisée en Allemagne et celle de Maintier et Alaphilippe (2007), effectuée en France, montrent l'importance du contexte scolaire et du style éducatif dans la construction de l'estime de soi. Le degré de compétition en classe semble intervenir dans la relation entre l'estime de soi et la réussite scolaire (Ecalte, 1998). Dans un environnement compétitif, les élèves sont amenés à se comparer à autrui notamment en s'appuyant sur les notes, indicateurs de la performance des élèves. Les objectifs qu'ils ont à atteindre sont explicites et leur réussite s'explique par les efforts fournis. Les comparaisons sociales sont largement présentes dans les sociétés où un principe méritocratique est prééminent (Trautwein & Ludtke, 2006). Or l'emploi de la comparaison sociale a un impact

sur l'estime de soi puisqu'un individu intègre des informations le concernant pour redéfinir son soi (Festinger, 1954). L'évaluation d'une personne dans un domaine spécifique comme la scolarité peuvent influencer son estime de soi globale. En procédant à une analyse des propos de Riyad (E45), nous comprenons qu'avant d'être challenger, ses résultats n'étaient pas les plus élevées de la classe. C'est en se comparant aux élèves meilleurs que lui, et donc en faisant appel à une comparaison ascendante que l'écolier a trouvé une source de motivation lui permettant de s'améliorer jusqu'à se surpasser et obtenir la première place tant convoitée. Dans la suite de son discours, nous observons qu'il opère une comparaison descendante, c'est-à-dire qu'il se compare aux élèves ayant de moins bons résultats que lui ce qui lui permet d'affirmer qu'il est plus fort et meilleur qu'eux.

La réussite des descendants d'immigrés maghrébins de notre groupe de recherche semble trouver une justification dans le fort sentiment d'attache envers leur établissement scolaire qui se décline par l'arrivée de nouveaux agents socialisateurs dans leur vie, les amis et les enseignants, l'apparition et/ou la consolidation de l'estime de soi ainsi que la possibilité de s'instruire et donc se construire en tant que citoyen en devenir. Dès lors accompagnés par des figures symboliques et confiants dans leurs capacités de réussir, ces écoliers sont disposés à s'investir dans leur scolarité, avec pour objectif d'exercer le métier de leur rêve.

### **3.3.Des aspirations professionnelles au-delà des espérances**

Dans cette partie, nous avons analysé les projections des descendants d'immigrés maghrébins de cycle 3 et nous avons vu sur quoi elles reposaient. Trente-cinq réponses ont été recueillies. Aucune limite de réponse n'a été imposée. Certains écoliers ont donc fourni plusieurs professions auxquelles ils aspiraient, raison pour laquelle nous nous retrouvons avec un nombre de réponses légèrement supérieur au nombre d'écoliers interrogés. Nous avons dans un premier temps centralisé l'ensemble des réponses relatives au métier que les descendants d'immigrés nord-africains souhaitaient exercer plus tard<sup>264</sup> dans un tableau et y avons indiqué leur récurrence :

---

<sup>264</sup> Pour des raisons purement pratiques, nous avons opté pour l'emploi du masculin pour l'ensemble des métiers.

### Chapitre 3 : Les variables explicatives d'une expérience scolaire positive chez les descendants d'immigrés nord-africains de cycle 3

Tableau 11 : Métiers envisagés par les descendants d'immigrés maghrébins de cycle 3

Métier envisagé	Fréquence	Métier envisagé	Fréquence
NSP*	5	Médecin	7
Gendarme	2	Militaire	1
Policier	1	Coiffeur	2
Maitre	7	Professeur d'équitation	1
Vétérinaire	2	Ingénieur	1
Masseur	1	Acteur	1
Décorateur	1	Pâtissier	1
Cuisinier	1	Maquilleur	1

Pour une grande partie, il s'agit de professions nécessitant de poursuivre des études supérieures. Au regard de leur jeune âge, il ne semble pas incohérent que cinq des écoliers avec lesquels nous sommes entretenues n'aient pas donné de réponse précise en ce qui concerne le métier qu'ils aimeraient faire après leurs études. Cela ne signifie pas qu'ils n'y ont pas réfléchi comme l'atteste ce témoignage :

« **OK, et toi tu sais qu'est-ce que t'aimerais faire plus tard ?** »  
« En fait ça dépend je voulais faire coiffeuse, docteur, maq... maquillage, je voudrais faire plein plein de choses, mais au final je sais pas. C'est encore un peu trop tôt. » (Entretien n°5, Sirine, fille de 10 ans, CM2, descendante d'immigrés algériens)

En France, l'orientation scolaire se construit durant le secondaire, à la fin du collège plus précisément. Avant, cette question est rarement abordée, tous les élèves étant amenés à suivre le même cursus, exception faite pour les écoliers qui intègrent une SEGPA dès la classe de 6<sup>ème</sup>. Pour ce qui est des écoliers ayant répondu concrètement, nous avons réparti leurs choix de métiers en trois catégories en fonction de la personne qui a motivé cette décision. Ainsi, nous avons distingué les choix de métiers pour soi, les choix de métiers pour les parents et les choix de métiers altruistes.

#### 3.3.1. Les choix de métiers altruistes

La plupart des écoliers issus de l'immigration maghrébine que nous avons rencontrés ont comme choix de carrières professionnelles, des métiers dédiés aux autres. Leur intérêt premier est d'aider leur prochain :

« **Et toi est-ce que tu aurais une petite idée de métier que tu aimerais faire plus tard ?** »



« Dentiste. Comme j'ai vu ça, de faire pareil et d'aider les gens et j'aime bien. Et pour soulager les enfants qui ont les caries [rires]. »  
(Entretien n°35, Ishane, fille de 8 ans, CM1, descendante d'immigrés marocains)

Nous retrouvons dans ce discours, cette envie de soulager les personnes et notamment les enfants. Cette ambition professionnelle est soutenue par son père comme elle le souligne au cours de l'entretien notamment sur le fait qu'il faille faire de longues études pour y parvenir ce qui ne semble pas être un frein pour cette écolière. Comme elle, Safia (E33) souhaiterait s'engager dans des études longues pour devenir médecin généraliste :

« **Ok et toi est-ce que tu sais quel métier tu aimerais faire plus tard ?** »  
« Médecin, bah j'aime bien guérir. »  
« **Et t'aimerais bien être médecin pour une partie du corps en particulier ?** »  
« Non, médecin dans mon cabinet ». (Entretien n°33, Safia, fille de 9 ans, CM1, descendante d'immigrés marocains)

Le choix de Safia (E33) est guidé par son envie de guérir les autres. Il est toutefois possible que le fait que sa mère ait arrêté de travailler pour s'occuper d'elle et de ses frères et sœurs, autrement dit de prendre soin d'eux, ait également eu une incidence sur ce désir. Les conditions de travail des parents influenceraient donc la réalisation d'une profession chez leur enfant (Liechti, 2012). Nous pensons que c'est également le regard porté sur l'activité de son père - agent de sécurité - qui a conduit Ilyan (E26), descendant d'immigrés maghrébins de 10 ans à se tourner vers une future carrière de militaire :

« Papa il travaille dans la sécurité (...) »  
« **D'accord. Et toi est-ce que tu sais quel métier tu aimerais faire plus tard ? Tu as une idée ou pas ?** »  
« Eh je ... moi j'aimerais bien faire militaire pour protéger les enfants, les mamies et les papis, pour protéger la France, la population... Et de faire pour que la France ne soit plus... comme ça il y aurait plus de guerre en France ... » (Entretien n°26, Ilyan, garçon de 10 ans, CM2, descendant d'immigrés tunisiens)

Kirkpatrick Johnson & Mortimer (2002) mentionnent une recherche de Ryu & Mortimer datant de 1996, qui a démontré que les relations de soutien avec les pères encouragent les valeurs professionnelles intrinsèques des garçons lorsque les pères ont une auto-détermination élevée. Les chercheurs suggèrent que les valeurs professionnelles sont apprises par les adolescents à partir du parent de même sexe plutôt que du sexe opposé. De même, les parents incarneraient les premiers modèles normatifs professionnels et sexuels et représentent la voie principale par laquelle les rôles et les attentes socioprofessionnelles atteignent le micro-système familial

(Vondracek, Lerner, & Schulenberg, 1986). Tous ces écoliers ne font cependant pas le choix d'un métier en fonction de celui de leur parent. En effet, nous avons noté que sept écoliers ayant une ascendance migratoire maghrébine avaient pour vocation d'enseigner alors que les parents n'avaient aucun lien avec le milieu scolaire. Cela est surtout le cas pour les filles (n=6) :

« *Et toi, est-ce que tu sais ce que tu aimerais faire plus tard comme métier ?* »

« *En fait avant j'hésitais entre m'occuper des animaux ou maitresse mais maintenant, je veux faire maitresse.* »

« *Qu'est-ce qui te plaît dans le métier de maitresse ?* »

« *J'aime bien apprendre à une personne* ». (Entretien n°6, Dalila, fille de 10 ans, CM2, descendante d'immigrés tunisiens)

Dans les autres témoignages des écoliers nous ayant indiqué avoir pour vocation de devenir enseignants, nous retrouvons cette idée de transmission des connaissances. D'après le Dictionnaire étymologique du français (1994), enseigner a pour étymologie « *seing* », sceau, marquer d'une empreinte, d'un signe distinctif. L'enseignant a pour mission de transmettre des valeurs et des savoirs, de former, de marquer intellectuellement les élèves auxquels il s'adresse. Nous supposons qu'une expérience scolaire positive se traduisant par de bonnes relations avec les enseignants et les pairs, le sentiment d'appartenir à son établissement, le fait de réussir malgré la présence de difficultés scolaire peut susciter de telles appétences professionnelles chez les descendants d'immigrés maghrébins. Une seconde explication réside dans l'idéalisation de cette profession par les enfants. Rioux (2010) explique que par leur présence, leur disponibilité ou encore leur aide, les enseignants assurent une fonction assez proche de celle exercée par les parents : « *Cette dimension imaginaire est d'autant plus importante que, du fait de leur manque de disponibilité (travail, carence...), les parents se déchargent souvent de cette fonction sur d'autres personnes qui, en devenant des substituts parentaux, constituent des modèles identificatoires pour les enfants et exercent nécessairement une influence sur eux* » (p.63). Ainsi, tout enfant est marqué par l'empreinte d'un enseignant *a minima*, empreinte qui aura possiblement une influence en termes de choix de carrières professionnelles d'une partie des descendants d'immigrés maghrébins.

### **3.3.2. Les choix de métiers pour les parents**

Les parents des élèves de notre échantillon occupent pour la plupart des emplois peu reconnus et ne nécessitant pas de hauts diplômes. Le choix d'une profession peut représenter à cet égard un carrefour décisif. Pour certains parents, cette impression de ne pas avoir pu exercer un meilleur métier faute d'avoir dû mettre un terme à leur scolarité et ainsi de nourrir des regrets,

peut se répercuter sur leurs enfants jusqu'à les inciter à suivre des études et *in fine* une carrière professionnelle qu'ils n'auraient pas forcément embrassée. Le choix professionnel ne serait donc pas le fruit du hasard, mais serait bien sous l'influence du statut socio-économique de l'enfant et sa famille (Léon, 1957). Reuchlin (1978) met en évidence également que les aspirations et attitudes parentales quant à l'avenir professionnel de leurs enfants sont fonction de leur propre parcours professionnel et de leurs représentations socioprofessionnelles : leurs savoirs et convictions de la représentation du monde vont « *créer et l'identité et la destinée de l'individu* » (Pourtois & Desmet, 2007, p.10). Le poids des familles dans le processus d'orientation demeure cependant variable, notamment en raison d'un accès insuffisant à l'information concernant les enjeux, débouchés et compétences scolaires peu démocratique (Duru-Bellat, 2008).

D'après les résultats de l'étude « *The Value of Education* »<sup>265</sup> (2017), la majorité des parents (92 %) envisagent des études supérieures pour leur enfant, dont 89 % des études de deuxième ou troisième cycle. Près des trois quarts des parents (72 %) considèrent un diplôme de deuxième ou troisième cycle comme un passeport important pour que leur enfant trouve un emploi à temps plein dans la profession de leur choix. La médecine (7 %) est la filière préférée des parents pour leur enfant, suivie de l'ingénierie (5%) ce que nous avons également relevé lors de l'analyse des propos des descendants d'immigrés maghrébins qui ont été interrogés sur ce point. En effet, pour Amir (E7), dont le père est maçon et la mère aide aux personnes âgées, son avenir professionnel dans la médecine ou l'enseignement est déjà tracé par son père :

« *Et toi, est-ce que tu sais ce que tu aimerais faire plus tard ?* »  
« *Mon père il veut que je fasse soit professeur, soit médecin* » (Entretien n°7, Amir, garçon de 10 ans, CM2, descendant d'immigrés marocains)

Le fait qu'il mette instantanément en avant la volonté de son père alors que la question attendait une réponse contenant son propre avis signifie que le fils est fortement influencé par les fortes ambitions de son père pour lui. Nous avons observé cette même importance accordée à l'opinion parentale chez Nora (E10), scolarisée en classe de CM2 :

« *Et toi est-ce que tu sais ce que t'aimerais plus tard, t'as une idée ?* »  
« *Ouais, j'ai trois idées. Soit d'être ingénieure, soit chirurgienne ou soit maîtresse* ».  
« *Trois beaux métiers. Il va falloir que tu en choisisses un. Tu as une préférence ?* »

---

<sup>265</sup> Il s'agit d'une étude qui présente un tableau approfondi du comportement et des perceptions des parents du monde entier vis-à-vis de l'éducation de leurs enfants. Consultable en ligne [https://www.hsbc.fr/1/PA\\_esf-ca-app-content/content/pws/rbwm/static/pdf/HSBC-Value-of-Education/VoE4\\_France\\_Report\\_FINALVF.pdf](https://www.hsbc.fr/1/PA_esf-ca-app-content/content/pws/rbwm/static/pdf/HSBC-Value-of-Education/VoE4_France_Report_FINALVF.pdf)

« Je ne sais pas parce que moi je voudrais faire maitresse, mais mes parents, ils préfèrent ingénieure ou chirurgienne pour moi. Je ne veux pas les décevoir. »

« **Pourquoi est-ce qu'ils seraient déçus ?** »

« Ben si je deviens maitresse ça veut dire que je ne les ai pas écoutés. »

(Entretien n°10, Nora, fille de 10 ans, CM2, descendante d'immigrés marocains)

Cette écolière se trouve confrontée à un dilemme pouvant être objectivé par le concept de « conflit de loyauté » : accepter les choix de ses parents et renoncer à son propre désir ou devenir enseignante telle qu'elle le souhaite, mais « désobéir » à ses parents (Govindama & (de) Maximy, 2012). Selon Boszormenyi-Nagy (1973) qui a défini le concept de loyauté, toute relation introduit la notion de « *balance éthique entre la somme des mérites et des dettes chez chacun des partenaires de la relation* » (Van Heusden & Van Den Eerenbeemt, 1994, p.115). Ce chercheur considère que la loyauté serait cette dette que chaque enfant contracte envers ses parents impliquant que l'individu choisisse de privilégier une relation au détriment d'une autre. La pression exercée par ses parents l'expose à un choix difficile. L'internalisation des normes et valeurs transmises par ses parents durant la socialisation primaire supplante l'intérêt de Nora (E10) pour avantager celui de ses parents. Pour Laurens (1992) qui s'est intéressé aux cas de réussite scolaire et sociale d'enfants issus de milieu populaire, l'existence d'un projet parental semble contourner le processus de reproduction sociale et permet une ascension sociale de l'enfant.

### **3.3.3. Les choix de métiers pour soi**

Pour une partie des descendants d'immigrés, le choix du métier qu'ils souhaitent exercer à la fin de leur scolarité ne s'explique pas forcément par l'influence d'un parent ou l'envie d'aider son prochain, mais simplement d'un désir de s'orienter vers une voie qui leur plait. Le choix de métier est considéré comme une situation de tension pour l'individu qui va chercher à la résoudre en envisageant diverses solutions pour lesquelles il exprime une préférence (Guichard & Huteau, 2006). Plus précisément, l'individu va confronter les représentations des métiers aux représentations mentales de soi (Huteau, 1992) pour trouver une résolution identitaire qui le guidera vers un métier (Osty, 2003 ; Zarca, 1988). Nous avons constaté que les filles étaient attirées vers des métiers liées à la beauté et au corps :

« **Et toi, tu sais quel métier t'aimerais faire plus tard ?** »

« Oui. Prof d'équitation ».

« **T'aimes bien les chevaux ?** »

« *Oui, c'est ma passion. J'en fais depuis toute petite.* » (Entretien n°32, Icha, fille de 9 ans, CM1, descendante d'immigrés algériens)

Ce témoignage est à mettre en perspective avec l'approche cognitive de l'orientation qui trouve son origine dans les travaux de Holland (1959) et Super (1963) où l'individu compare la perception qu'il a du métier avec l'image qu'il a de lui-même pour déterminer son choix de métier. En effet, cette écolière nous explique qu'elle pratique l'équitation depuis son plus jeune âge et qu'elle souhaiterait en faire son métier. Elle se considère donc comme douée pour cette activité ce qui pourrait justifier cette volonté de devenir professeur d'équitation. Cet autre exemple permet d'illustrer l'approche cognitive de l'orientation : il s'agit d'une jeune écolière de 9 ans, Lana (E36), née en France de parents immigrés nord-africains dont le rêve est de devenir maquilleuse :

« ***Et toi est-ce que tu sais quel métier tu aimerais faire plus tard ?*** »  
« *Maquilleuse, ce serait mon rêve.* »  
« ***Ah... t'aime bien le maquillage ?*** »  
« *Oui. J'ai une grosse palette comme ça, avec du fard à paupières, du fard à joues, du rouge à lèvres. De l'eye-liner, du mascara, du crayon pour lèvres, du crayon pour...Les yeux et tout, oui, j'ai tout.* »  
« ***Et tu t'entraînes sur toi ou tu maquilles d'autres personnes ?*** »  
« *Je m'entraîne sur moi et sur ma sœur* » (Entretien n°36, Lana, fille de 9 ans, CM1, descendante d'immigrés algériens)

Par le matériel dont elle dispose et donc la possibilité pour elle de pratiquer sa passion, cette écolière dégage un sentiment d'assurance et de compétence. Or, d'après Bandura (2003), le sentiment de compétence peut contribuer à déterminer le choix professionnel lié au sexe ce qui est par ailleurs le cas de Aymen (E34), descendant d'immigrés tunisien dont le père est maçon et la mère sans activité au moment de l'entretien :

« ***Et toi est-ce que tu sais quel métier tu aimerais faire plus tard ?*** »  
« *Eh, acteur de film.* »  
« ***Ah oui ! et dans quel genre de film ?*** »  
« *Je sais pas, action, quelque chose comme ça.* »  
« ***Qu'est-ce qui te plaît dans ce métier ?*** »  
« *J'ai envie de faire des cascades, des choses comme ça.* »  
« ***Mais ça ne te fait pas peur, les cascades ?*** »  
« *(Rires) Ben non, j'en fais souvent chez moi, au parc et à l'école.* »  
(Entretien n°34, Aymen, garçon de 10 ans, CM2, descendant d'immigrés tunisiens)

Ces deux témoignages laissent apparaître que les filles expriment un sentiment de compétence plus élevé pour les métiers dits « féminins » alors que les garçons ont un sentiment de compétence plus élevé pour les métiers traditionnellement « masculins » (Stevanovic, 2014 ;

Vouillot, 2010). Le tableau 11 présenté en début de partie rejoint ces conclusions puisque les métiers de l'enseignement et la beauté ont été cités en majorité par les filles et ceux de la sécurité, par les garçons.

Bien qu'il nous semble que ces choix de carrières soient purement le fruit d'une passion, d'une vocation pour un domaine, il est cependant difficile d'affirmer avec certitude qu'ils n'ont pas été influencés par l'extérieur. En effet, les filles et les garçons ne sont pas éduqués de la même manière que ce soit au sein de la famille, l'école ou à travers les pairs et plus globalement par la société (Duru-Bellat, 2004 ; Establet, 2003 ; Eurydice, 2011). De nombreuses études ont porté sur la socialisation différenciée au sein des familles immigrées. Or sa pratique dès le plus jeune âge a pour effet d'inculquer aux enfants des connaissances relatives aux rôles de sexe, les conduisant à adopter des comportements conformes à son sexe d'appartenance. Les filles auront tendance à être dociles, attentionnées et limitées en termes d'espace alors que les garçons seront plutôt compétitifs, affirmés et tournés vers l'extérieur. Les réponses des descendants d'immigrés maghrébins de cycle 3 semblent correspondre à cette observation : les garçons ont majoritairement indiqué des métiers se déroulant souvent à l'extérieur et dans lesquels il est attendu une démonstration de force et de courage. Ainsi, ils ont mentionné vouloir être policier, gendarme et/ou militaire. Les travaux de Mosconi (1987) soulignent que les thèmes de la force physique et des mains sales apparaissent de manière récurrente dans le discours des garçons. Les professions telles que pompier, policier, militaire sont pour les hommes car « *dangereuses* » : elles demandent « *du courage face au danger* », d'être « *solide mentalement et physiquement* », ce qui va à l'encontre de la « *sensibilité féminine* ». *A contrario*, leurs homologues féminines ont indiqué vouloir devenir maitresse, médecin ou encore vétérinaire, des professions s'exerçant à l'intérieur où les qualités requises sont la patience, le calme et l'empathie, des qualificatifs qui les rendent plus aptes à s'occuper des autres (Bosse & Guégnard, 2007, p.32). Comme l'explique Daune-Richard (1998), « *le sexe de celui qui occupe tel ou tel poste constitue un marqueur durable de la représentation de l'emploi. Cette représentation tend à rester prégnante même quand les conditions changent* » (p.51). Qu'elle que soit la raison pour laquelle ces écoliers ont choisi d'exercer leur métier, le regard positif qu'ils portent sur leurs compétences leur permet de s'accrocher à leur scolarité et à entreprendre des études parfois longues pour concrétiser leur projection vers l'avenir.

### **Conclusion du Chapitre 3**

Bronfenbrenner (1979) soutient que le développement d'une personne doit être entendu dans un système environnemental complexe, composé d'un microsystème, un mésosystème, un exosystème et un macrosystème. Chacun de ces systèmes est conçu comme une unité communicante avec un système plus vaste et organisé qu'elle. Plus un système est proche d'un autre, plus ses liens d'interactions sont directs. En d'autres termes, ces systèmes s'inscrivent dans une perspective transactionnelle prônant une réciprocité individu/environnement très forte (Anthony & Watkins, 2002). L'étude de ces différents systèmes serait susceptible de favoriser une meilleure compréhension des comportements et attitudes des individus, mais aussi de comprendre ce qui pourrait favoriser ou inhiber leur bien-être. Partant de ce constat, nous nous sommes intéressées aux différents milieux qui composent leurs parcours de vie pour pouvoir étudier la question de l'expérience scolaire chez les descendants d'immigrés et qui pourrait expliquer qu'ils « s'accrochent » à leur scolarité malgré les obstacles qui ponctuent leur quotidien. L'objectif était d'examiner les éléments qui pouvaient expliquer que leur expérience scolaire est positive.

L'introspection du milieu familial a révélé que les parents immigrés nord-africains sont fortement investis dans la scolarité de leurs enfants et nourrissent des attentes élevées à l'encontre du devenir scolaire et professionnel de leurs enfants ce qui serait un facteur de réussite scolaire pour de nombreux chercheurs (Davis-Kean, 2005 ; Lahire, 1995 ; Zeroulou, 1988). Malgré des niveaux d'instruction peu élevés, ces parents assistent leurs enfants dans les devoirs qu'ils ont à faire et n'hésitent pas à mobiliser leurs aînés ayant les compétences pour pouvoir se substituer à eux voire l'entourage proche pour les seconder en cas de défaillance parentale. L'éducation démocratique, style parental privilégié par les parents immigrés maghrébins dans cette recherche, est également un moyen pour eux de manifester leur intérêt envers la scolarité de leurs enfants en faisant appel aux récompenses, encouragements, mais aussi sanctions lorsque les résultats de leurs enfants ne répondent pas aux exigences scolaires. Les activités extrascolaires choisies en famille ont pour objectif premier de se détendre, mais servaient également à pratiquer une activité sportive ou à se cultiver.

L'expérience scolaire positive constatée chez les descendants d'immigrés nord-africains de cycle 3 doit également sa construction au milieu scolaire. Loin d'être de simples transmetteurs du savoir, les propos des écoliers révèlent que leurs enseignants sont par ailleurs des figures

d'attachement. Ce lien affectueux qui semble si cher aux yeux des écoliers s'est érigé sur la base d'échanges sécurisants et bienveillants avec les enseignants. Plus rarement, nous avons constaté que d'autres liens affectifs se sont noués avec le personnel de direction et/ou d'animation. Au contact de ces acteurs éducatifs, les élèves ont pu surmonter leurs craintes vis-à-vis de leurs difficultés scolaires et ainsi trouver la motivation nécessaire pour persévérer et s'améliorer. Un tel cheminement peut produire des effets bénéfiques sur l'estime et la confiance en soi et donc la réussite scolaire de ces élèves. L'appartenance à un groupe de pairs paraît également important pour les écoliers de notre groupe de recherche du point de vue de leur développement personnel, mais aussi l'impact sur leur scolarité (Hernandez, Oubrayrie-Roussel & Prêteur, 2012), puisque leur cercle amical peut les aider à surmonter les obstacles rencontrés par leur soutien, leurs conseils et parfois même leur protection en cas de violence subie par d'autres pairs leur offrant un environnement propice aux apprentissages et à la réussite scolaire.

Sur le plan personnel, nous avons relevé que les écoliers issus de l'immigration maghrébine portaient un regard positif sur eux-mêmes par rapport à leurs compétences et leur valeur. L'environnement scolaire dans lequel ils évoluent leur a permis de développer un fort sentiment d'attachement à leur établissement scolaire qui se matérialise par des liens solides avec leurs enseignants et leurs amis, mais aussi leur école en tant que structure. Le fait de sentir en sécurité dans l'enceinte de l'établissement leur a aussi permis d'adopter des attitudes positives vis-à-vis de leur études (Juvonen, Nishina & Graham, 2000), c'est-à-dire un plus grand engagement dans leur travail scolaire, donc des apprentissages facilités et de meilleurs résultats scolaires. Grâce à une expérience scolaire positive, les descendants d'immigrés maghrébins de cycle 3 paraissent emprunter la voie de la réussite scolaire avec l'espoir de pouvoir obtenir le diplôme qui leur permettra d'exercer le métier qu'ils convoitent.



### *Conclusion générale*

Ce travail de recherche a eu pour fil conducteur la compréhension des expériences scolaires des descendants d'immigrés nord-africains relevant du cycle 3, plus précisément, les classes de CM1 et CM2, catégories de personnes très peu interrogées en raison de leur jeune âge. Nous sommes parties de la question de départ suivante : « *Quels sont les éléments qui expliquent la diversité des expériences scolaires chez les descendants d'immigrés maghrébins ?* ». Les premières investigations menées dans une phase dite « exploratoire » auprès d'un groupe « test » de collégiens ayant une ascendance nord-africaine nous a permis de repérer des éléments laissant penser que leur situation a évolué et ne correspond plus forcément aux études et données statistiques sur lesquelles s'est construit un fatalisme à leur égard : connaître une expérience scolaire négative marquée par un échec scolaire. Ceux que nous avons interrogés ont semble-t-il eu une expérience scolaire positive se caractérisant par de bonnes relations avec la majorité des enseignants et leurs pairs, peu de difficultés scolaires et une implication parentale dans leur scolarité. Nous avons donc décidé d'élargir notre champ de recherche au degré d'enseignement inférieur, l'école primaire pour tenter d'appréhender les raisons de ce retournement de situation. L'objectif a été de mettre en lumière des aspects propres aux processus de décrochage scolaire, d'ethno-racisation et de discrimination ethno-raciale chez les descendants d'immigrés nord-africains de cycle 3 afin de limiter leurs effets délétères dans le secondaire. Bien que notre recherche ne soit qu'une goutte d'eau dans la mer, nous avons mis en lumière des éléments qui ont permis de compléter les travaux aussi bien sur les enfants dont l'un des parents ou les deux sont nés au Maghreb que sur le décrochage scolaire, l'ethno-racisation et la discrimination. Ce constat a confirmé l'intérêt de s'intéresser aux parcours d'enfants ayant des parents immigrés menant une scolarité classique voire meilleure que d'autres enfants alors que leurs environnements personnels, familiaux et scolaires concentrent de multiples facteurs dits « de risque ». En étant sous leur influence, ces écoliers encourent un risque accru d'entrer dans un processus de décrochage scolaire qui dans sa forme première se matérialise par des difficultés d'apprentissage et/ou de comportements puis à son apogée, par une sortie définitive du système éducatif.

En phase exploratoire, notre recherche nous a permis de démontrer que le déterminisme n'existe pas en ce qui concerne les trajectoires et expériences scolaires des élèves. En effet, même en présence de plusieurs facteurs de risque, ceux de notre étude n'ont pas emprunté la voie de

l'échec comme certaines recherches ont pu le prédire, mais ont au contraire fait le choix de s'accrocher. Leur situation fait d'eux une population vulnérable. En effet, la plupart des descendants d'immigrés ont grandi au sein de familles dont les conditions socio-économiques sont peu élevées, autrement dit avec des parents ayant pour certains stoppé leurs études dans le secondaire voire pour une partie au cours du primaire, n'ayant donc pas forcément acquis les fondamentaux pour leur venir en aide et occupant des emplois peu qualifiés et peu rémunérés. Leur situation précaire a pu les conduire à rencontrer des problèmes entre autres d'ordre financier et/ou médical. Dans le contexte scolaire, ces élèves se sont retrouvés confrontés à des processus d'altérisation et d'ethno-racisation, autrement dit, ils ont subi une catégorisation fondée sur des critères phénotypiques (couleur de peau, apparence des cheveux) et/ou ethniques (nom patronymique, langue) qui avaient pour but de les présenter comme radicalement différents de la population majoritaire et donc à marquer une frontière entre « Nous » et « Eux » rendant la discrimination possible. En s'appuyant sur leur milieu de vie personnel, familial et scolaire, les écoliers de notre recherche ont pu non pas effacer ces facteurs de risque, mais s'appuyer sur ceux de protection qui ont expliqué la construction d'une expérience scolaire positive leur permettant ainsi de gravir une à une les marches qui les conduiront vers la réussite scolaire.

Cette réflexion nous a amené reformuler notre question de départ en question de recherche : **« En quoi les environnements scolaires, personnels et familiaux peuvent-ils permettre aux écoliers de cycle 3 descendants d'immigrés maghrébins, considérés comme population à risque de décrochage, d'ethno-racisation et de discrimination ethno-raciale, de connaître une expérience scolaire positive ? »**. De fait, notre phase confirmatoire s'est portée uniquement sur les descendants d'immigrés nord-africains dont l'expérience scolaire ne correspond pas aux prédictions qui leur ont été faites : en d'autres termes nous avons opté pour une étude sur les parcours scolaires que peu de personnes s'attendaient à voir apparaître. Pour guider la suite de ce travail, nous avons, à partir de cette interrogation, formulé des questions intermédiaires : Quelles relations les écoliers ayant une ascendance maghrébine entretiennent-ils avec leurs familles, leurs enseignants et leurs pairs ? Quels éléments présents dans les environnements familiaux, personnels et scolaires de ces élèves peuvent influencer leur expérience scolaire ? Comment perçoivent-ils leur établissement ainsi que la place qu'ils y occupent ? Quelles représentations ces élèves ont-ils de leur scolarité passée, présente et future ? Quelles expériences de l'ethno-racisation et de la discrimination ethno-raciale ont-ils ? Quelles différences et/ou similitudes ont-ils comparativement aux élèves sans ascendance migratoire ?

Nous savons aujourd'hui que la population scolarisée en France est hétérogène, autrement dit qu'aucune expérience scolaire n'est identique à une autre. Ce constat nous a obligées à être vigilantes à chaque enfant, chaque mot, chaque facteur, chaque contexte, finalement à chaque élément qui aurait pu nous permettre de saisir la singularité des parcours pour en faire un tout. C'est par une recherche comparative que nous avons estimé que nous obtiendrons les meilleurs résultats. Face à un public issu d'une communauté minoritaire, les écoliers de cycle 3 descendants d'immigrés maghrébins, nous avons constitué un second groupe, issu quant à lui de la population majoritaire. La comparaison, comme outil, a permis d'examiner les points de convergences et de divergences d'un objet de recherche par rapport à différents contextes (Sartori, 1994) et d'observer l'ensemble des réalités sociales (Øyen, 1990). Chaque parcours a été analysé à l'aune de ses différents contextes et acteurs : famille-parents-fratrie, école-enseignants-pairs et personnel-amis afin de pouvoir répondre à nos questions (Lê Thành Khôi, 1981). Loin d'être isolées, ces relations se confondent le plus souvent et peuvent avoir une influence les unes sur les autres, mais surtout sur l'enfant. Les environnements qui l'entourent et dans lesquels il grandit vont affecter sa vie (Bronfenbrenner, 1979). Cette démarche comparative s'est faite au moyen d'une approche qualitative, par des entretiens directifs qui a rendu possible la perception de ces contrastes entre nos deux groupes d'écoliers.

D'après les résultats de cette recherche, il n'y a pas de différence significative sur le plan scolaire entre les deux groupes d'écoliers malgré des conditions de vie familiales meilleures pour les écoliers de cycle 3 sans ascendance migratoire et *a contrario*, l'existence de facteurs de risque dans le quotidien des descendants d'immigrés nord-africains qu'ils semblent surmonter contre toute attente. Les processus qui influent sur la destinée scolaire et professionnelle de ces écoliers de cycle 3 issus de l'immigration nord-africaine sont à la fois multiples et fortement intriqués. C'est le cumul de plusieurs facteurs de protection qui les conduirait à ne pas ressentir leur vécu scolaire comme négatif et *in fine* à ne pas se retrouver dans un processus de décrochage. L'analyse de nos entretiens a montré combien le milieu familial revêt une importance dans le développement des enfants. Accorder du temps, de l'écoute et du soutien à leurs enfants en dépit des difficultés que les parents immigrés nord-africains possèdent a pu les aider à surmonter les obstacles auxquels ils ont dû faire face et atténuer leurs effets en contexte scolaire. De même, la valorisation des études par les parents a été un élément contribuant à accroître l'estime de soi de leurs enfants à l'école. Si la socialisation primaire s'effectue en premier lieu dans le cadre familial (Darmon, 2006), il ne

faut pas pour autant négliger l'école qui intervient également durant la période qu'est l'enfance. Les liens qu'ils ont tissé tout au long de leur scolarité principalement avec leurs pairs et leurs enseignants a certainement contribué à renforcer leur sentiment de bien-être et d'appartenance à l'école en tant qu'élèves. Ces deux acteurs ont pu prendre le statut de figures soutenantes et accompagnantes lorsque les descendants d'immigrés maghrébins ont rencontré des problèmes aussi bien d'ordre scolaire que familial. Dans ce cas, ils ont pu être amenés à renforcer la présence parentale ou à s'y substituer lorsque les parents immigrés maghrébins n'ont pas répondu aux besoins essentiels de leurs enfants. Cependant, ces deux agents socialisateurs que sont l'école et la famille ne doivent pas être considérés comme des entités distinctes, mais davantage complémentaires. Lorsque l'école accepte de travailler avec les parents immigrés sans les juger du fait de leur histoire migratoire souvent perçue comme étant à l'origine de différences culturelles, les parents se sentent plus légitimes à se rendre visibles dans l'espace scolaire. Des rapports sains entre eux se traduisant par une collaboration ainsi que des échanges fluides permet d'envoyer un même message aux enfants et donc de multiplier les possibilités pour qu'ils puissent réussir (Fortin *et al.*, 2011). Se sentant protégés, les écoliers de notre étude ont fini par croire en leurs potentialités et ont développé une haute estime et confiance en eux leur permettant de penser qu'ils accéderont à des professions plus élevées que celles de leurs parents. A l'instar des facteurs de risques, les effets cumulatifs des facteurs de protection n'ont pas nécessairement la même portée sur les descendants d'immigrés nord-africains. Du fait de leur interdépendance (Balas, 2012), le repérage des facteurs qui opèrent de manière significative n'est pas aisé ce qui peut conduire à des « politiques pansements ». De notre point de vue, il subsiste une incapacité à désenchevêtrer les facteurs pouvant être présents dans la scolarité de tout élève rendant difficile la mise en œuvre efficiente de programmes de prévention et d'intervention contre le décrochage.

Plusieurs limites sont à prendre en considération dans ce travail de recherche : il aurait été pertinent de se pencher sur le sens que donnent les écoliers à leurs pratiques ethnicisantes, racisantes et/ou discriminatoires afin de le confronter à la perception qu'en ont eu les écoliers de notre recherche, et sur la manière dont ils les ont subies. Il ne s'agit pas de remettre en question leur parole puisque nous sommes dans la subjectivité ce qui signifie que tous les points de vue sont acceptés. Un élève peut se sentir traité différemment par d'autres élèves sans que ces derniers aient eu cette intention. C'est le rapprochement entre la perception des acteurs et la dimension objective d'un phénomène qui permet d'en obtenir une vision intégrale et juste (Debarbieux, 2006). En outre, le fait de ne pas avoir questionné les parents immigrés nord-

africains était certes une volonté de notre part, non pas avec le désir de les écarter de cette étude, mais dans le but de donner uniquement la parole à leurs enfants qui n'est pas souvent reconnue comme vérité ou sans cesse remise en question par celle des adultes. Une recherche ultérieure sur les parents immigrés maghrébins pourrait prolonger et compléter notre travail notamment sur la question de leur scolarité dans leur pays d'origine, l'emploi qu'ils occupent dans le pays d'accueil, leurs pratiques éducatives ainsi que leur rapport à l'école. Ce sont des éléments que nous avons en partie recueillis auprès de leurs enfants, mais dont les réponses précises sont avant tout connues de leurs parents. Leurs enfants nous ont simplement informées sur ces questions. De notre point de vue, les enseignants ont également un rôle dans la compréhension de l'expérience scolaire des descendants d'immigrés maghrébins puisqu'ils sont leurs premiers interlocuteurs en milieu scolaire (avec les pairs) et connaissent de ce fait leurs élèves notamment sur la question des difficultés scolaires. Nous pensons que les écoliers que nous avons interrogés ont été honnêtes dans leurs réponses, toutefois, cela n'exclut pas le fait qu'ils n'ont peut-être pas eu le recul nécessaire sur leur vécu scolaire. Plus précisément, certains ont peut-être minimisé leurs difficultés scolaires, *a contrario*, d'autres les ont amplifiées. Ainsi, nous considérons que le tryptique enfant-famille-école serait la combinaison la plus judicieuse pour apporter un éclairage complet sur la diversité des expériences scolaires de l'ensemble de la population scolarisée.

L'existence de ces limites n'enlève en rien le travail qui a été effectué tout au long de cette thèse, de l'introduction à la présente conclusion. Les informations que nous avons pu récolter et analyser ont été enrichissantes dans la mesure où elles ont permis de donner une image autre d'un pan de la population souvent critiquée pour ses faiblesses sur le plan scolaire : les descendants d'immigrés maghrébins. Notre étude a voulu les mettre en lumière en accentuant leurs réussites plutôt que leurs échecs qui certes existent pour certains, mais les auraient davantage fragilisés compte-tenu de leurs contextes de vie peu évidents. En veillant à faire ressortir les points positifs qui jalonnent leurs parcours scolaires, nous leur avons permis de s'exprimer positivement à leurs sujets. Les écoliers que nous avons rencontrés ont été en mesure de faire rejaillir le meilleur de leur vécu scolaire, même face à des expériences négatives. En mobilisant des sujets sensibles en contexte scolaire, nous nous sommes retrouvées confrontées à plusieurs difficultés, la principale ayant été de trouver des écoles élémentaires qui accepteraient de nous ouvrir leurs portes. Comme nous l'avons expliqué, aborder ces thématiques ont faire surgir de la peur de la part de certains chefs d'établissements, mais surtout enseignants qui ne souhaitaient pas que leurs élèves puissent partager leurs points de vue sur

leurs pratiques. Nous avons également mis du temps à définir la meilleure stratégie pour repérer les écoliers ayant une ascendance migratoire directe nord-africaine. En France, les statistiques ethniques sont en principe interdites car elles sont contraires à l'Article 1<sup>er</sup> de la Constitution qui stipule que la France « *est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale. Elle assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion.* »<sup>266</sup> et complétée par la Loi de 1978 « Informatique et libertés »<sup>267</sup>. Pour autant, le Conseil constitutionnel a dans le même temps considéré que les traitements nécessaires à la conduite d'études sur la mesure de la diversité des origines des personnes, de la discrimination et de l'intégration peuvent porter sur des données objectives liées à l'ascendance des personnes. Or notre recherche a pris appui sur des données objectives telles que le nom patronymique, le pays de naissance des écoliers ainsi que ceux de leurs parents, nous ne nous situons par conséquent pas du côté de l'interdit. Au regard de telles contraintes, nous nous sommes entretenues avec 54 écoliers seulement. Un échantillon de cette taille ne peut être représentatif de l'ensemble des descendants d'immigrés maghrébins. Hormis le nombre peu conséquent d'enquêtés, il convient de rappeler qu'il est difficile pour ne pas dire impossible de prouver l'homogénéité d'une communauté et donc non admis de généraliser nos conclusions à l'ensemble des descendants d'immigrés nord-africains. En outre, la méthode d'échantillonnage que nous avons appliquée dans ce travail de recherche a été préférée pour des raisons pratiques d'accessibilité plutôt que basée sur une rigueur méthodologique et de fait, une volonté d'assurer statistiquement une représentativité. Le recours à une méthode entièrement aléatoire, c'est-à-dire que tous les éléments de la population ont la même probabilité de faire partie de l'échantillon permettrait d'extrapoler les résultats obtenus sur l'échantillon à la population. Une recherche d'une ampleur plus large menée dans différentes régions de France, dans plusieurs établissements scolaires et niveaux scolaires accroîtrait notre échantillon et permettrait une analyse plus fine basée sur des spécificités territoriales<sup>268</sup> que nous n'avons pas toutes pu prendre en compte dans cette étude du fait de notre unique terrain de recherche et qui sont pourtant associées au décrochage scolaire (Boudesseul et *al.*, 2014).

---

<sup>266</sup> Consultable en ligne [https://www.legifrance.gouv.fr/loda/article\\_lc/LEGIARTI000019240997/](https://www.legifrance.gouv.fr/loda/article_lc/LEGIARTI000019240997/)

<sup>267</sup> La Loi de 1978 « Informatique et libertés » précise que « *il est interdit de collecter ou de traiter des données à caractère personnel qui font apparaître, directement ou indirectement, les origines raciales ou ethniques, les opinions politiques, philosophiques ou religieuses ou l'appartenance syndicale des personnes, ou qui sont relatives à la santé ou à la vie sexuelle de celles-ci.* ».

<sup>268</sup> Sept variables de conditions de vie sont retenues : le niveau de revenu et de diplôme des parents, le chômage et la précarité en emploi, les conditions de logement, la taille de la fratrie ainsi que l'état matrimonial des parents.

## Conclusion générale

---

En conclusion, nous pouvons affirmer que l'expérience scolaire positive des descendants d'immigrés maghrébins est en grande partie conditionnée par l'accumulation de facteurs de protection inhérents à leurs contextes de vie respectifs. Si bon nombre d'élèves issus de l'immigration maghrébine connaissent aujourd'hui encore un échec voire un décrochage scolaire, ils sont également de plus en plus nombreux à s'engager dans leurs études et à persévérer jusqu'à l'obtention d'un diplôme, norme sociale à laquelle tout élève est tenu de se conformer pour prouver sa réussite. Là est le véritable problème : mesurer la réussite scolaire par rapport à la population générale et non simplement à partir des possibilités de chaque élève, car l'instauration d'une hiérarchie contribue à creuser les inégalités entre eux. Agir contre tous les « maux » scolaires ne doit pas se limiter à affirmer que l'intérêt de chaque enfant est premier, mais doit dépasser cet objectif en s'assurant qu'il puisse trouver sa propre place au sein de la société en tant qu'individu et non en tant que membre participant à la formation d'un tout.





***Bibliographie***

- Abdelilah-Bauer, B. (2012). *Guide à l'usage des parents d'enfants bilingues*. La Découverte.
- Aboud, F.E. (1988). *Children and Prejudice*. Oxford : Basil Blackwell.
- Aeberhardt, R., Fougère, D., Pouget, J., & Rathelot, R. (2010). L'emploi et les salaires des enfants d'immigrés. *Économie et statistique*, n°433-434, pp. 31-46.
- Abrial, S., & Louvel, S. (2011). Analyser les entretiens. Dans P. Bréchon, *Enquêtes quantitatives, enquêtes qualitatives*, pp.65-82. Presses Universitaires de Grenoble.
- Achilles, C. M. (1998). *Small-Class Research Supports What We All Know (So, Why Aren't We Doing It ?)*, Paper presented at the Annual Meeting of the American Association of School Administrators, San Diego (États-Unis).
- Aeberhardt, R., Fougère, D., Pouget, J., & Rathelot, R. (2010). L'emploi et les salaires des enfants d'immigrés. *Économie et statistique*, 433-434, pp. 31-46.
- Ainscow, M. (1996). *Les besoins éducatifs spéciaux en classe : guide pour la formation des enseignants*. Paris : Unesco.
- Akif, Z. (2002). Évaluation des compétences langagières en français et en arabe auprès d'enfants de 3 à 6 ans issus de l'immigration. *Psychologie et psychométrie*. 23(3/4), pp. 5-19.
- Akkari, A. (2009). La scolarisation au Maghreb : de la construction à la consolidation des systèmes éducatifs. *Carrefours de l'éducation*, 27(1), pp. 227-244.
- Albert, O., & Fécheux L. (2000). *Se former à l'interculturel : expériences et propositions*, Paris, Centre de documentation du tiers monde (CDTM), Éditions Charles Léopold Mayer.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Dauber, S. L. (1993). First-grade classroom behavior: Its short- and long-term consequences for school performance. *Child Development*, 64(3), pp. 801-814.
- Allaire, G., Michaud, J., Boissonneault, J., Côté, D. & Diallo, P. (2005). *Le décrochage au secondaire en Ontario français*. Rapport de l'Institut Franco-Ontarien, Université Laurentienne.
- Alley, T. R., & Hicks, C. M., (2005). Peer attitudes towards adolescent participants in male-and female-oriented sports, *Adolescence*, 40(158), pp. 273-80.
- Allport, G.W., (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, MA : Addison- Wesley.
- American Psychological Association Zero Tolerance Task Force. (2008). Are zero tolerance policies effective in the schools? An evidentiary review and recommendations. *American Psychologist*, 63, pp. 852-862.
- Amossé, T. (2015). Portrait statistique des classes populaires contemporaines. *Savoir/Agir*, 34(4), pp. 13-20.
- André, C. (2002). L'estime de soi au quotidien. *Sciences Humaines*. 10(10), pp. 28-28.
- André, C. (2005). L'estime de soi. *Recherche en soins infirmiers*, 82(3), pp. 26-30.
- Andreani, J. C., & Conchon, F. (2001). Les Études Qualitatives en Marketing, Cahier de recherche ESCP-EAP.
- Anton Philippon, A. (2017). *L'accrochage scolaire des jeunes confiés à une famille d'accueil : une réussite atypique au regard des parcours de vie* (Thèse de doctorat, Université Côte d'Azur).
- Anthony, K. H., & Watkins, N. J. (2002). Exploring pathology: Relationships between clinical and environmental psychology. Dans R. B. Bechtel & A. Churchman (Eds.), *Handbook of environmental psychology* (pp. 129-146). New York : John Wiley.

## Bibliographie

---

- Antoune, J., & Abou-Rjeili, K. (1975). Rendement du système éducatif au Liban, 72-73. Beyrouth : Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques.
- Appadurai, A. (2005). *Après le colonialisme : les conséquences culturelles de la globalisation*, Paris : Payot & Rivages.
- Arai, M., Besancenot D., Huynh, K., & Skalli, A. (2009). *Children's first names and immigration background in France*. Document de travail, halshs-00383090.
- Archambault, I. (2006). *Continuité et discontinuité dans le développement de l'engagement scolaire chez les élèves du secondaire : une approche centrée sur la personne pour prédire le décrochage* (Thèse de doctorat, Université de Montréal).
- Archambault, I., & Janosz, M. (2009). Fidélité, validité discriminante et prédictive de l'Indice de prédiction du décrochage. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 41(3), pp. 187-191.
- Archambault, I., Tardif-Grenier, K., Dupéré, V., Janosz, M., Mc Andrew, M., Pagani, L.S., & Parent, S. (2012). *Étude comparative de l'engagement scolaire des élèves de milieux défavorisés issus ou non de l'immigration : contributions de l'environnement scolaire et des pratiques enseignantes*. Rapport de recherche, Programme actions concertées, Fonds de recherche, Société et culture, Québec.
- Archambault, I. et Dupéré, V. (2017). Joint trajectories of behavioral, affective, and cognitive engagement in elementary school. *The Journal of Educational Research*.
- Asher, S.R., & Allen, V.L. (1969). Racial preference and social comparison processes. *Journal of Social Issues*. 25, pp. 157-67.
- Ascher, C., & Fruchter, N. (2001). Teacher Quality and Student Performance in New York City's Low-Performing Schools. *Journal of Education for Students Placed at-Risk JESPAR*, 6(3), pp. 199-214.
- Asdih, C. (2003). Étude du discours de collégiens en décrochage : conduite à l'école, relations avec les acteurs institutionnels, projets d'avenir. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*. 1, pp. 59-84.
- Ashmore, R. D., & Del Boca, F. K. (1981). Conceptual approaches to stereotypes and stereotyping. Dans D. L. Hamilton (Ed.). *Cognitive processes in stereotyping and intergroup behavior* (Vol. 1, pp. 35). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Assenmaker, P. (2014). Représentations et attitudes développées à l'égard de l'école. *Quels rapports à l'école et aux savoirs entretiennent les familles d'origine immigrée ? Liens avec la réussite scolaires des jeunes*. Recherche Fédération Wallonie-Bruxelles. Direction de la Recherche.
- Astor, R. A., Benbenishty, R., & Estrada, J. N. (2009). School Violence and Theoretically Atypical Schools : The Principal's Centrality in Orchestrating Safe Schools. *American Educational Research Journal*. 46(2), pp. 423-461.
- Audet, J., & Larkin, L. (1990). *Pour mieux atterrir...Accompagner le jeune décrocheur, la jeune décrocheuse*. Sherbrooke : CLSC SOC.
- Auduc, J.L. (1998). *Former les enseignants à travailler dans des établissements et/ou des classes réputées difficiles*. Paris, Unesco.
- Auduc, J.L. (2009). *Sauvons les garçons !* Paris : Descartes & Cie.
- Audigier, F., & Tutiaux-Guillon, N. (2004). *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école élémentaire*. Saint Fons, INRP.
- Auerbach, C. F., & Silverstein, L. B. (2003). *Qualitative Data : An Introduction to Coding and Analysis*, New York University Press.

## Bibliographie

---

- Augoustinos, M., & Rosewarne, D.L. (2001). Stereotype knowledge and prejudice in children. *British Journal of Developmental Psychology*, 19, pp. 143-56.
- Augustin, J-P. (1996). L'intégration par le sport des enfants d'immigrés. *Espace, populations, sociétés. Immigrés et enfants d'immigrés*. pp. 467-472.
- Augustini, M., Duret, P., Irlinger, P., & Louveau, C. (1994). Pratiques sportives des enfants et rôle socialisateur du sport. *Enfance*, 2-3, pp. 171-185.
- Babad, E. Y., Birnbaum, M., & Benne, K. D., (1983). *The Social Self-Group Influences on Personal Identity*. Sage Library of Social Research.
- Bachelard, G. (1968). *Le nouvel esprit scientifique*. Paris : PUF.
- Baillet, D. (2002). Islam, islamisme et terrorisme. *Sud/Nord*, 16(1), pp. 53-72.
- Balas, G. (2012). *Lutter contre le décrochage scolaire : vers une nouvelle action publique régionale*. Paris : Éd. Fondation Jean-Jaurès.
- Balibar, É. (2005). La construction du racisme. *Actuel Marx*, 38(2), pp. 11-28.
- Balibar, S. (2014). *Chercheur au quotidien*. Paris : Le Seuil.
- Bandura, A. (1971). *Psychological modeling : conflicting theories*. Chicago : Aldine.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Prentice Hall : Englewood.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Banton, M. (1977). *The Idea of Race*. Londres : Tavistock.
- Banton, M. (1998). *Racial Theories* (2nd éd.), Cambridge : Cambridge University Press.
- Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu* (14e éd.). Paris : Presses universitaires de France.
- Barile, J. P., Donohue, D. K., Anthony, E. R., Baker, A. M., Weaver, S. R., & Henrich, C. C. (2012). Teacher-student relationship climate and school outcomes : Implications for educational policy initiatives. *Journal of Youth and Adolescence*, 41, pp. 256-267.
- Barker, K., & Dowson, M. (1999). Performance Approach, Performance Avoidance and Depth of Information Processing : A Fresh Look at Relations between Students' Academic Motivation and Cognition. *Educational Psychology*, 22(5), pp. 571-589.
- Barnès, L., & Fedele, H. (1997). Focus on the Family : An exploration in Bilingualism. *Language Matters*, 28(1), pp. 214-226.
- Barrère, A. (2003). *Travailler à l'école*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Barsalou, L. W. (1991). Deriving categories to achieve goals. Dans G. H. Bower (Ed.). *The psychology of learning and motivation : Advances in research and theory* (Vol. 27, pp. 1-64). San Diego: Academic Press.
- Barth, F. (1995). Les groupes ethniques et leurs frontières. Dans P. Poutignat, & J. Streiff-Fénart J., *Théories de l'ethnicité*. Paris : PUF.
- Barthelemy, V. (2000). Position des CPE et vie scolaire : vers la recherche d'un mode de fonctionnement collégial ? *Revue française de pédagogie*, 133, pp. 117-127.

## Bibliographie

---

- Barot, R., & Bird, J. (2001). Racialization : the genealogy and critique of a concept. *Ethnic and Racial Studies*, 24(4), pp. 601-618.
- Barou, J. (2012). L'incompréhension. *L'école des parents*, 599(6), pp. 34-35.
- Baruth, L. G., & Manning, M. L. (1992). Understanding and counseling Hispanic American children. *Elementary School Guidance & Counseling*, 27(2), pp.113-122.
- Batsche, G. M., & Knoff, H.M. (1994). Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools. *School Psychology Review*, 23(2), pp. 165-174.
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M.D., Abbott, R.D., Hill, K.G., Catalano, R.F., & Hawkins, J.D. (2000). Predictors of early high school dropout : A test of five theories. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), pp. 568-582.
- Baudelot, C., & Establet, R. (1992). *Allez les filles !* Paris : Le Seuil.
- Baudelot, C., & Establet, R. (2005). Classes en tous genres. Dans M. Maruani (dir.). *Femmes, genre et sociétés, l'état des savoirs*. Paris : La Découverte, pp. 38-47.
- Baumeister, H.T., & Tice, D. (1994). *Losing Control. How and Why People Fail at Self-regulation*. New York : Academic Press.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong : Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), pp. 497-529.
- Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. Dans J. Brooks-Gunn, R. Lerner, A. C. Petersen (dir.). *The Encyclopedia of Adolescence*. New York : Garland, pp. 746-758.
- Bautier, É. (2002). Du rapport au langage : question d'apprentissages différenciés ou de didactique ? *Pratiques*, 113-114, pp. 41-54.
- Bautier, É. (2003). Décrochage scolaire : genèse et logique des parcours. *VEI-Enjeux*, 132, pp. 30-45.
- Bautier, É. (Ed.) (2013). *Apprendre à l'école. Apprendre l'école. Des risques de construction d'inégalités dès la maternelle* (3<sup>ème</sup> éd.). Lyon : Chronique Sociale.
- Bautier, É., & Rochex, J-Y. (2007). Apprendre : des malentendus qui font la différence, Dans J. Deauvieu, & J-P. Terrail (Dir), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*, pp. 227-241. Paris : La Dispute.
- Bautier, É., & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Bean, J., & Metzger, B. (1985). A conceptual model of nontraditional undergraduate students attrition. *Review of Educational Research*, 55(4), pp. 485-540.
- Beaud, S. (2002). 80 % au bac »,... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire. *Population*, 6, pp. 923-927.
- Beaud, S., & Weber, F. (2003). *Guide de l'enquête de terrain*. Paris, La Découverte.
- Becker, H. (1985). *Outsiders*. Paris, Métailié.
- Becker, H. S. (1963). *Outsiders : Studies in the sociology of deviance*. Free Press Glencoe.
- Bègue, L. (2006). Action collective et violences : le groupe comme facilitateur. *Inflexions*, 3(2), pp. 169-182.
- Bélanger, M. F., Grenier, H., Lemire, G., & Giard, J. T. (1996). L'engagement dans les études : vers une meilleure compréhension de manifestations. Dans A.R.C.(Ed) : Actes du 8e colloque de l'A.R.C. La démocratisation de la recherche, Partenariat, Innovation, Formation. Montréal : Association pour la recherche au collégial.

## Bibliographie

---

- Belhidaoui, M. (2015). *L'apparence physique mis à nu : histoire et actualités d'une discrimination* [en ligne] <https://limportant.fr/infos-societe/9/211939>.
- Belgacem, D. (2012). Identité et culture : Quelle construction identitaire pour l'enfant de migrant. *Les Cahiers Dynamiques*, 4(4), pp. 51-56.
- Belotti, E. (1974). *Du côté des petites filles*, Éditions des femmes.
- Ben Ayed, C. (2011). Discriminations : l'éducation, un espace à haut risque ? *Le sociographe*, 1(1), pp. 65-78.
- Ben Lakhdhar, I. (2015), *La contribution des expressions comportementales et langagières des collégiens dans le processus de décrochage scolaire* (Mémoire, Université Lumière Lyon 2).
- Ben Soussan, P. (2017). Quand la haine et le racisme s'invitent autour des berceaux. *Spirale*, 84(4), pp. 7-10.
- Benbenishty, R., & Astor, R. A. (2005). *School violence in context: Culture, neighborhood, family, school, and gender*. New York : Oxford University Press.
- Benoît, J-A. (1997). *Le défi de la discipline familiale*. Éditions Quebecor.
- Bentolila, A. (2007). *Le verbe contre la barbarie : apprendre à nos enfants à vivre ensemble*. Paris : Odile Jacob.
- Bereni, L., & Chappe, V. A. (2011). La discrimination, de la qualification juridique à l'outil sociologique. *Discriminations et droit*. *Politix*, 24(94), De Boeck.
- Berelson, B. (1952). *Content Analysis in Communication Research*. The Free Press.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1986). *The social construction of reality. A treatise in the sociology of knowledge*. Paris : Armand Colin.
- Bergonnier-Dupuy, G., Join-Lambert, H., & Durning, P. (2013). *Traité d'éducation familiale*. Paris : Dunod.
- Bernard, P.Y. (2011). *Le décrochage scolaire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bernard, P., & Michaut, C. (2009). La place de la certification dans le traitement du décrochage scolaire. L'exemple de la Mission générale d'insertion de l'Éducation nationale. *Éducation et sociétés*, 24(2), pp. 127-142.
- Bernard, P.-Y., & Michaut, C. (2014). *Marre de l'école. Une analyse des motifs de décrochage scolaire*. Note du CREN n° 17.
- Bernard, P., & Michaut, C. (2018). Décrocher, et après ? Les effets de l'expérience scolaire sur le devenir des élèves. *Formation emploi*, 4(4), pp. 15-34.
- Berndt, T. J. (2002). Friendship quality and social development. *Current Directions in Psychological Science*, 11, pp. 7-10.
- Berstein, B. (1975). Langage et classes sociales, codes socio-linguistiques et contrôle social. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Berque, J. (1985). *L'immigration à l'école de la République*. Paris : CNDP/La documentation française.
- Berreuta-Clément, J., Schweinhart, L., Barnett, W., Epstein, A., & Weikert, D. (1984). *The effects of the Perry Preschool Program on youths through age 19*. Monographs of the High Scope Educational Research Foundation. Ypsilanti, MI : High Scope Press.
- Berry, J. W. (1992). Acculturation and adaptation in a new society. *International migration review*. *Migration and Health in the 1990s*, 16, pp. 353-370.
- Bert, C. (2003). Les stéréotypes. *Sciences humaines*, 139, pp. 46-47.

## Bibliographie

---

- Bertaux, D. (1980). L'approche biographique : sa validité méthodologique, ses potentialités. *Cahiers Internationaux de Sociologie*. 69, pp. 197-225.
- Berthelie, R. (1987). L'échec scolaire des enfants de migrants : un problème de langue ? *L'information psychiatrique*. 63(6), pp. 747-760.
- Berry, D.S. (1992). Vocal types and stereotypes: Joint effects of vocal attractiveness and vocal maturity on person perception. *Journal Non verbal Behaviour*. 16, pp.41-54.
- Best, F. (1997). *L'échec scolaire*. Paris : PUF.
- Bhattacharya, R., Devinney, T., & Pillutla, M. (1998). A formal model of trust based on outcomes. *The Academy of Management Review*. 23, pp. 459-472.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development : Language, Literacy and Cognition*. Cambridge :Cambridge University Press.
- Bigot, R., & Croutte, P. (2011). *La diffusion des technologies de l'information et de la communication dans la société française*. Paris : CREDOC.
- Bihl, A., & Rolan, P. (2002). *Hommes, femmes, quelle égalité ? École, travail, couple, espace public*. Éditions de l'atelier.
- Binet, A. (1903). *L'Étude expérimentale de l'intelligence*. Paris : L'Harmattan.
- Bishop, M. F., Cèbe, S., & Piquée, C. (2015). L'enseignement de la compréhension dans les classes de CP aujourd'hui : temps consacré et choix didactiques », *Repères* [En ligne], 52, mis en ligne le 23 février 2016, consulté le 24 janvier 2020. URL : <http://journals.openedition.org/reperes/927> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/reperes.927>
- Blanchet, A. (2003). *Dire et faire dire : l'entretien*. 2e édition. Paris : Armand Colin.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2007). *L'enquête et ses méthodes : L'entretien* (2<sup>ème</sup> éd.). Paris : Armand Colin.
- Blaya, C. (2003). *Absentéisme des élèves : recherches internationales et politiques de prévention*. PIREF. Ministère délégué à la Recherche et aux Nouvelles Technologies.
- Blaya, C. (2006). *Violences et maltraitances en milieu scolaire*. Paris : Armand Colin.
- Blaya, C. (2009). L'absentéisme des collégiens : prévalence et caractéristiques. *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle*. 42(4), pp. 39-58.
- Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires : l'école en difficulté*. Bruxelles : De Boeck.
- Blaya, C. (2012). Le décrochage scolaire dans les pays de l'OCDE. *Regards croisés sur l'économie*. 2(12), pp. 69-80.
- Blaya, C. (2015). Étude du lien entre cyberviolence et climat scolaire : enquête auprès des collégiens d'Ile-de-France. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 33, pp. 69-90.
- Blaya, C., & Fortin, L. (2011). Les élèves français et québécois à risque de décrochage scolaire : comparaison entre les facteurs de risque personnels, familiaux et scolaires. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*. 40(1).
- Blaya, C., & Hayden, C. (2003). *Constructions sociales des absentéismes et des décrochages scolaires en France et en Angleterre* (Rapport remis à la Direction de la Programmation et du Développement - Ministère de l'Éducation Nationale) LARSEF, Observatoire Européen de la Violence Scolaire.
- Blaya, C., & Hayden, C. (2004). Décrochages scolaires et absentéismes en France et en Angleterre. Dans D. Glasman, & F. Ouevrard (Dir.). *La déscolarisation*. Paris : La Dispute, pp. 265-295.

## Bibliographie

---

- Blaya, C., Gilles, J.-L., Plunus, G., & Tièche Christinat, C. (2011). Accrochage scolaire et alliances éducatives : vers une intégration des approches scolaires et communautaires. *Éducation et francophonie*, 39(2), pp. 227–249.
- Bloch, M. C., & Gerde B. (1998). *Les lycéens décrocheurs*. Lyon : Chronique sociale.
- Blumer, H. (1937). Social psychology. Dans P.S. Emerson (dir.). *Man and Society : A Substantive Introduction to the Social Science*. Prentice-Hall : New York, pp. 144-198.
- Body-Gendrot, S., & Wihtol de Wenden C., (2007). *Sortir des banlieues. Pour en finir avec la tyrannie des territoires*. Edition Autrement.
- Bois, J., & Sarrazin P., (2006). Les chiens font-ils des chats ? Une revue de littérature sur le rôle des parents dans la socialisation de leur enfant pour le sport. *Science & Motricité*, 57, pp. 9-54.
- Boissieu, (De) C. (2009). Sexes et genres à l'école maternelle : un essai de modélisation du concept de genre scolaire. *Recherches et éducations*, 2, pp. 23-43.
- Bonilla-Silva, E. (1997). Rethinking racism: Toward a structural interpretation. *American Sociological Review*, 62(3), pp. 465-480.
- Bonnefous, S. (1989). Racisme et non-racisme : étude de presse. *Mots*, 18, pp. 21-37.
- Bonnéry, S. (2003). Le Décrochage scolaire de l'intérieur : Interaction de processus sociaux, cognitifs, subjectifs et langagiers. *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle*, 36, pp. 39-58,
- Bonnéry, S. (2004). Le décrochage scolaire en France : un « problème social » émergent ? *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 35, mis en ligne le 23 novembre 2011, consulté le 30 avril 2018 . URL : <http://journals.openedition.org/ries/1734>
- Bonnéry, S. (2006). La question de « l'ethnicité » dans l'École : essai de reconstruction du problème. *Sociétés et jeunesse en difficulté* [En ligne], 1, mis en ligne le 23 octobre 2006, consulté le 25 janvier 2018. URL : <http://journals.openedition.org/sejed/109>
- Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris : La Dispute.
- Boons-Grafé, M-C., & Collin, F. (1990). Le voile et la question de l'identité. *Les Cahiers du GRIF*, 43-44. pp. 197-201.
- Boos-Nünning, U., & Karakasoglu, Y. (2005). Heiratsverhalten und Partnerwahl von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund. *ZAR*, 10, pp. 327-332.
- Borrel, C., & Thave, S. (1989). Familles nombreuses : 22 % des familles, 40 % des enfants. *Économie et Statistique*, 224(1), pp. 51-55.
- Bosse, N., & Guégnard, C. (2007). Les représentations des métiers par les jeunes : entre résistances et avancées. *Travail, genre et sociétés*, 18(2), pp. 27-46.
- Boszormenyi-Nagy, I. (1965). Une théorie des relations : expérience et transactions. Dans I. Boszormenyi-Nagy, & J. Framo. *Les psychothérapies familiales*. Paris : PUF.
- Boszormenyi-Nagy, I. (1973). *Invisible Loyalties : Reciprocity in intergenerational family therapy*. Brunner Mazel.
- Boubakri, H. (2009). L'administration des migrations irrégulières par l'État tunisien : dispositifs règlementaires et relations avec l'Europe. Dans A. Berramdane, & J. Rossetto (eds.). *La politique européenne d'immigration*. Paris : Karthala. pp. 285-309.

## Bibliographie

---

- Bouchard, P., & Saint-Amand, J.-C. (2000). Gender identities and school success. *Alberta Journal of Educational Research*, 46(3), pp. 281-283.
- Bouchard, P., Saint-Amand, J.-C., Gauvin, M., Quintal, M., Carrier, R., & Gagnon, C. (2000). Familles, école et milieu populaire. Sainte-Foy. Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire. *Série Études et recherches*, 5(1).
- Boudesseul, G., Caro, P., Grelet, Y., & Vivent, C. (2014). *Atlas des risques sociaux d'échec scolaire. L'exemple du décrochage France Dom-Tom*. Ouvrages en co-édition.
- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances*, Paris : Armand Colin.
- Boudon, R. (1984). *La Place du désordre. Critique des théories du changement social*. Paris : Presses universitaires de France.
- Boudon, R., & Bourricaud, F. (1984). *Dictionnaire critique de la sociologie*. Paris : Presses universitaires de France.
- Boulot, S., & Boyzon-Fradet, D. (1984). L'échec scolaire des enfants d'immigrés. Un problème mal posé. *Les Temps modernes*, 452-453-454, pp.18-31.
- Boulton, M. J. (2013). Associations between adults' recalled childhood bullying victimization, current social anxiety, coping, and self-blame : evidence for moderation and indirect effects. *Anxiety, Stress & Coping*, 26(3), pp. 270-292.
- Bourdieu, P. (1966). *L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture*. Revue française de sociologie.
- Bourdieu, P. (1974). Avenir de classe et causalité du probable. *Revue française de sociologie*, 15(1), pp. 3-42.
- Bourdieu, P., & Champagne, P. (1992). Les exclus de l'intérieur. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 91-92(1), pp. 71-75.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1983). *Le métier de sociologue*. Paris : Mouton Éditeur.
- Bourhis, R. Y., & Gagnon, A. (2006). Les préjugés, la discrimination et les relations intergroupes. Dans R. J. Vallerand (Ed.), *Les fondements de la psychologie sociale* (2e ed., pp. 531-598). Montréal, QC : Chenelière Education & McGraw-Hill.
- Bourhis, R. Y., Montreuil, A., & Helly, D. (2005). *Portrait de la discrimination au Québec : Enquête sur la diversité ethnique au Canada*. Chaire Concordia-UQAM en études ethniques.
- Bouvier, A. (1997). *Éclairages métaphoriques sur l'établissement scolaire à l'usage des CPE*. Lyon : CRDP, Collection Champ de réflexion, Champ d'actions.
- Bowen, N. K. (1999). A Role for School Social Workers in Promoting Student Success through School- Family Partnerships. *Social Work in Education*, 21(1), pp. 34-47.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Attachment*. London : Basic Books.
- Boxberger, C., & Carra, C. (2014). Bagarres de cours de récréation, socialisation enfantine et régulation des violences. *Enfances & Psy*, 2(2), 38-49.
- Boyer, P., & Martineau, S. (2018). La problématique. Dans L. Karsenti, & L. Savoie-Zajc (Ed.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (4<sup>ème</sup> ed.). Québec : Les Presses de l'Université de Montréal.



## Bibliographie

---

- Bozonnet, J-P., & Louvel, S. (2011). Préparer un plan d'enquête. Dans P. Bréchon. *Enquêtes qualitatives, enquêtes quantitatives*. Presses Universitaires de Grenoble, pp.31-45.
- Brasseur, M. (2012). L'interaction du chercheur avec son terrain en recherche-action : deux cas d'accompagnement individuel des managers. *Recherches en Sciences de Gestion*. 2(2). pp. 103-118.
- Bréchon, P., (2011). *Enquêtes qualitatives, enquêtes quantitatives*. Presses universitaires de Grenoble.
- Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue française de pédagogie*. 108, pp. 91-137.
- Bressoux, P. (1995). Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves : effet-école et effets-classes en lecture. *Revue française de sociologie*. 36(2), pp. 273-294.
- Bressoux, P. (2006). Effet-classe, effet-maître. Dans E. Bourgeois, & G. Chapelle (Dir.). *Apprendre et faire apprendre*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bressoux, P. (2012). L'influence des pratiques enseignantes sur les acquisitions scolaires des élèves. *Regards croisés sur l'économie*. 12(2), pp. 208-217.
- Breton, J.-C. (1987). Foi en soi et confiance fondamentale. Montréal : Les Éditions Bellarmin.
- Brewster, A.B., & Bowen, G.L. (2004). Teacher Support and the School Engagement of Latino Middle and High School Students at Risk of School Failure. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 21(1), pp. 47-67.
- Brighelli, J.P. (2005). *La fabrique du crétin*, Paris : Gawsewitch.
- Brinbaum, Y. (1999). En amont de l'insertion professionnelle : les aspirations éducatives des familles immigrées. Dans : A. Degenne (sous la direction de). *Insertion, transition professionnelle et identification de processus*. Marseille : CEREQ.
- Brinbaum, Y. (2002). Au cœur du parcours migratoire, les investissements éducatifs des familles immigrées : attentes et désillusions (Thèse de doctorat de sociologie, Université Paris Descartes).
- Brinbaum, Y. (2013). Les familles immigrées et l'école : à l'encontre des idées reçues. *Diversité*. 174, pp.152-163.
- Brinbaum, Y., & Issehnane, S. (2015). Les débuts de carrière des jeunes issus de l'immigration : une double pénalité ? *Céreq Bref*. 341.
- Brinbaum, Y., & Kieffer, A. (2005). D'une génération à l'autre, les aspirations éducatives des familles immigrées : ambition et persévérance. *Éducation et formations*. 72, pp.53-75.
- Brinbaum, Y., & Kieffer, A. (2007). Aspirations et parcours scolaires des jeunes issus de l'immigration : réussites et désillusions, transmission et rupture entre générations. 3<sup>ème</sup> Rencontres Jeunes et Sociétés en Europe et autour de la Méditerranée, Marseille, France.
- Brinbaum, Y., & Kieffer, A. (2009). La scolarité des enfants d'immigrés de la sixième au baccalauréat. Différences et polarisation des parcours. *Population*. 3(64), pp.561-610.
- Brinbaum, Y., & Delcroix, C. (2016). Les mobilisations familiales des immigrés pour la réussite scolaire de leurs enfants : Un nouveau questionnaire sur l'investissement éducatif des milieux populaires. *Migrations Société*. 2(2), pp. 73-98.
- Brinbaum, Y., & Guégnard, C. (2012). Parcours de formation et d'insertion des jeunes issus de l'immigration au prisme de l'orientation. *Formation emploi*. 2(2), pp. 61-82.
- Brinbaum, Y., & Primon, J.-L. (2013). Parcours scolaires des descendants d'immigrés et sentiments d'injustice et de discrimination. *Économie et statistique*. 464-465-466, pp. 215-243.

## Bibliographie

---

- Brinbaum, Y., Moguérou, L., & Primon, J.-L. (2011). La scolarisation des filles d'immigrés. Succès et orientations différentielles. *Diversité. Ville École Intégration*, pp.166-172.
- Brinbaum, Y., Chauvel, S., & Tenret, É. (2013). Quelles expériences de la discrimination à l'école ? Entre dénonciation du racisme et discours méritocratique. *Migrations Société*, 3(3-4), pp. 97-110.
- Broccolichi, S. (1998). Inégalités cumulatives, logiques de marché et renforcement des ségrégations scolaires. *Ville-École-Intégration*. 114, pp. 35-52.
- Broccolichi S., & Ben-Ayed, C. (1999). L'institution scolaire et la réussite de tous aujourd'hui : "pourrait mieux faire". *Revue française de pédagogie*. 129, pp. 39-51.
- Broccolichi, S., & Largueze, B. (1997). *Les Sorties sans qualification*. Paris, Recherche et Sociétés (EHESS).
- Broccolichi, S., & Oeuvarard, F. (1993). L'engrenage. Dans Bourdieu, P. (dir.), *La misère du monde*. Paris : Seuil, pp.639-648.
- Brodady, T., Gary-Bobo, R. J., & Prieto, A. (2008). *Does Speed Signal Ability ? The Impact of Grade Repetitions on Employment and Wages*. CEPR Discussion Papers 6832.
- Brohm, J.-M., & Field, M. (1975). Jeunesse et révolution : pour une organisation révolutionnaire de la jeunesse. Paris : La Découverte.
- Bronfenbrenner, U. (1979). Basic concepts. Dans U. Bronfenbrenner (dir.), *The ecology of human development* (pp. 3-15). Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Brun, D. (2006). L'importance de l'amitié entre enfants. *Enfances & Psy*. 2(2), pp. 36-41.
- Bruneaud, J. F. (2005). *Chroniques de l'ethnicité quotidienne chez les Maghrébins français*. Paris : L'Harmattan.
- Bryk, A. S., & Thum, Y. M. (1989). The effects of high school organization on dropping out : An exploratory investigation. *American Educational Research Journal*. 26(3), pp. 353-383.
- Bryson, B. (1996). Anything but Heavy Metal : Symbolic Exclusion and Musical Dislikes. *American Sociological Review*, 61, pp. 884-899.
- Bukowski, W. M., Brendgen, M., & Vitaro, F. (2007). Peers and Socialization : Effects on techniques to measure friendship and popularity. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11, pp. 485-488.
- Butler, R. (1988). Enhancing and undermining intrinsic motivation : The effects of task-involving and ego-involving evaluation on interest and performance. *British Journal of Educational Psychology*, LVIII(1).
- Buyse, E. (2011). Preschoolers' Attachment to Mother and Risk for Adjustment Problems in Kindergarten : Can Teachers Make a Difference ? *Social Development*, 20(1), pp. 33-50.
- Caillé, J.-P., & Rosenwald, F. (2006). Les inégalités de réussite à l'école élémentaire : construction et évolution, INSEE, France, *Portrait social*, pp. 115-137.
- Campbell, D. T. (1958). Common fate, similarity and other indices of the status of aggregates of persons as social entities. *Behavioral Science*, 3, pp. 14-25.
- Canivet, C., Cuhe, C., & Lombart A.-F. (2007). *Pourquoi certains élèves décrochent-ils au secondaire alors qu'ils ont bien réussi dans l'enseignement primaire ?* Namur : Université de Namur.
- Caraglio, M, & Delaubier, J. P. (2012). La mise en œuvre de la loi du 11 février 2005 dans l'Éducation nationale. Rapport conjoint IGEN/IGAENR, En ligne <https://www.education.gouv.fr/la-mise-en-oeuvre-de-la-loi-du-11-fevrier-2005-dans-l-education-nationale-2189>
- Caré, C. (1994). *Le Conseiller Principal d'Éducation*, Lille : CRDP.

## Bibliographie

---

- Careil, Y. (2007). *L'expérience des collégiens. Ségrégations, médiations, tensions*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Carra, C. (2009). Violences à l'école et « effet-établissement » : Monographie d'une école « Freinet » en éducation prioritaire. *Déviance et Société*, 2(2), pp. 149-172.
- Catalano, R. F., Haggerty, K. P., Oesterle, S., Fleming, C. B., & Hawkins, J. D. (2004). The importance of bonding to school for healthy development : findings from the social development research group. *Journal of School Health*, 74(7), pp. 252-261.
- Catheline, N. (2009). Harcèlements en milieu scolaire. *Enfances & Psy*, 45(4), pp. 82-90.
- Cavet, A. (2009). Quelle vie scolaire pour les élèves ? *Dossier d'actualité de la VST*, 49.
- Cayouette-Remblière, J. (2015). De l'hétérogénéité des classes populaires (et de ce que l'on peut en faire) », *Sociologie*, 4(6), pp.377-400.
- Cellier, J.-M., Escribe, C., & Eyrolle, H. (1990). *Le Travail Humain*, 53(4), pp. 293-302
- Centre de recherche de l'éducation spécialisée et de l'adaptation scolaire (1978). *Le Handicap socio-culturel en question*. Paris : E.S.F.
- Chabchoub, A. (2000). *École et modernité. En Tunisie et dans les pays arabes*. L'Harmattan.
- Chamboredon, J.-C. (1997). La délinquance juvénile, essai de construction d'objet. *Revue française de sociologie*, 29, pp. 167-209.
- Charlot, B. (1987). *L'école en mutation*. Paris : Payot.
- Charlot, B., Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Charlot, B., Émin, L., & De Peretti, O. (2002). *Les aides-éducateurs*. Paris : Anthropos.
- Chapoulie, J.-M. (2018). *La tradition sociologique de Chicago (1892-1961)*. Paris : Le Seuil.
- Chazalette, A. (1977). *Étude relative à la deuxième génération d'immigrants dans la région Rhône-Alpes*, Lyon, Groupe de sociologie urbaine, Université de Lyon 2.
- Cherkaoui, M. (1979). *Les paradoxes de la réussite scolaire*. Paris : PUF.
- Christen, C., & Fayolle, C. (2017). Introduction. *Écoles du peuple, écoles des pauvres ?*, *Revue d'histoire du XIXe siècle*, 55, pp. 15-26.
- Chomentowski, M. (2009). *L'échec scolaire des enfants de migrants. L'illusion de l'égalité*. Paris : L'Harmattan.
- Choquet, M., & Hassler, C. (1997). *Absentéisme au lycée*. Vanves : Direction de l'évaluation et de la prospective.
- Choquet, O., & Héran, F. (1996), Quand les élèves jugent les collèges et les lycées. *Économie et statistique*, 293, pp. 107-124.
- Choquet, M., & Ledoux, S. (1994). *Adolescents*. Enquête nationale INSERM, Paris : La Documentation française.
- Choron-Baix, C., Fainzang, S., Gutwirth, J., Kuczynski, L., Raulin, A., & Duval, M. (1990). Ethnologie, racisme et médias. *Journal des anthropologues*, 42, pp. 125-130
- Claes, M. (2003). *L'univers social des adolescents*. Montréal : Les Presses de l'Université de France.
- Claes, M. (2010). L'étude scientifique de l'adolescence : d'où venons-nous, où allons-nous ?. *Enfance*, 4(4), pp. 427-430.

## Bibliographie

---

- Claes, M. (2011). L'étude scientifique de l'adolescence : d'où venons-nous, où allons-nous ?. *Enfance*, 2(2), pp. 213-223.
- Clark, K.B., & Clark, M.P. (1947). Racial identification and preference in Negro children. *Readings in Social Psychology*, pp. 159-69.
- Ciavaldini-Cartaut, S., & Blaya, C. (2017). Étude sur la qualité de vie et le climat scolaire du point de vue des enseignants et des élèves. Colloque international pluridisciplinaire La Qualité de Vie à l'École- Université de Nantes. Communication disponible en ligne <https://qdvecole.sciencesconf.org/resource/page/id/11>
- Clerc, P., & Girard, A. (1964). Nouvelles données sur l'orientation scolaire au moment de l'entrée en sixième. *Population*, 19(5), pp. 829-872.
- Cloutier, R. (1996). *Psychologie de l'adolescence* (2<sup>ème</sup> édition). Québec : Gaëtan Morin.
- Cloutier, V. (2007). Intolérance ethnoculturelle dans les écoles élémentaires : la perception des intervenants. *Reflets : revue ontarioise d'intervention sociale et communautaire*, pp. 80-87.
- Coenen-Huther, J. (2001). Les acteurs et les conséquences inattendues de leurs actions : le cas de l'université. *Revue européenne des sciences sociales*, 2(2), pp. 11-11.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical and academic education : Creating a climate for learning, participation in democracy and well-being. *Harvard Educational Review*, 76(2), Summer, pp. 201-237.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate : Research, policy, teacher education and practice. *Teachers College Record*, 111(1), pp. 180-213.
- Coie, J. D. (1985). Fitting social skills intervention to the target group. Dans B. Schneider, K. H. Rubin, & J. Ledingham (Eds). *Children's peer relations* (pp. 141-156). New York : Springer-Verlag.
- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1998). Aggression and antisocial behavior. Dans W. Damon, & N. Eisenberg (Dir.): *Handbook of Child Psychology*, 3. New York, NY : John Wiley and Sons.
- Collesei, U. (2000). *Marketing*, Cedam, 3<sup>ème</sup> édition.
- Coleman, J.S., Campbell, E., Hobson, C., Mc Partland, J., Mood, A., Weinfeld F., & York, R. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington : Government printing office.
- Commission Européenne. (2000). *Rapport européen sur la qualité de l'éducation scolaire. Seize indicateurs de qualité*. En ligne <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/HTML/?uri=LEGISSUM:c11063&from=SV>
- Commodari, E. (2013). Preschool teacher attachment and attention skills. *Springer Plus*, 2, 673.
- Congoste, M. (2012). *Le Vol et la Morale. L'ordinaire d'un voleur*. Toulouse : Anacharsis.
- Connolly, J. A., Mc Master, L. E., & Hatchette, V. (1998). *School achievement of Canadian boys and girls in early adolescence, links with personal attitudes and parental and teacher support for school*. Working papers/Canada. Human Resources Development Canada, W-98-14.
- Connolly, P., & Neill, J. (2001). Constructions of Locality and Gender and Their Impact on the Educational Aspirations of Working-Class Children. *International Studies in Sociology of Education*, 11(2), pp. 107-129.
- Conseil national économique et social. Rapport national sur le développement humain, réalisé avec l'appui du PNUD, 2000, En ligne <http://www.cnes.dz/fr/devloppementhumain>
- Cook-Gumperz, J. (1986). *The social construction of literacy*. Cambridge : Cambridge University Press.

## Bibliographie

---

- Corneille, O. (1997). La catégorisation sociale. Dans J. P. Leyens & J. L. Beauvois (Eds.). *L'ère de la cognition* (pp. 33-48). Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Cornell, S., & Hartmann, D. (1998). *Ethnicity and Race : Making Identities in a Changing World*. Thousand Oaks, CA : Pine Forge Press.
- Coslin, P. (2002). *Psychologie de l'adolescent*. Paris : Armand Colin.
- Coslin, P. (2007). *La socialisation de l'adolescent*. Paris : Armand Colin.
- Cosnefroy, O., & Rocher, T. (2005). Le redoublement au cours de la scolarité obligatoire : nouvelles analyses, mêmes constats. *Les dossiers*, 166, pp.1-118.
- Cossette, M.-C., Potvin, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É., & Leclerc, D. (2004). Le risque de décrochage scolaire et la perception du climat de classe chez les élèves du secondaire. *Revue de psychoéducation*, 33(1), pp. 117-136.
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Langues vivantes. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Côté-Lussier, C., & Fitzpatrick, C. (2016). Feelings of safety at school, socioemotional functioning, and classroom engagement. *Journal of Adolescent Health*, 58(5), pp. 543-550.
- Couëtoux-Jungman, F., Wendland, J., Aidane, É., Rabain, D., Plaza, M., & Lécuyer, R. (2010). Bilinguisme, plurilinguisme et petite enfance : Intérêt de la prise en compte du contexte linguistique de l'enfant dans l'évaluation et le soin des difficultés de développement précoce. *Devenir*, 22(4), pp. 293-307.
- Coulangeon, P., (2003). La stratification sociale des goûts musicaux. Le modèle de la légitimité culturelle en question. *Revue française de sociologie*, 1(1), pp.3-33.
- Coulangeon, P. (2004). Classes sociales, pratiques culturelles et styles de vie : le modèle de la distinction est-il (vraiment) obsolète ? *Sociologie et sociétés*, 36 (1), 59–85.
- Coulangeon, P. (2007). Les loisirs des populations issues de l'immigration, miroir de l'intégration. *Revue française des affaires sociales*, pp. 83-111.
- Coulangeon, P. (2010). *Sociologie des pratiques culturelles*. Paris : La Découverte.
- Coulangeon, P., Menger, P.-M., & Roharik, I. (2002). Les loisirs des actifs : un reflet de la stratification sociale. *Économie et statistique*, 325-353, pp. 39-55.
- Courtinat-Camps, A, & Prêteur, Y. (2012). Diversité des expériences scolaires chez des collégien(ne)s scolarisés en 3<sup>ème</sup>. *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 41(4), mis en ligne le 07 décembre 2015, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/osp/3918> ; DOI : 10.4000/osp.3918
- Crahay, M. (2003). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* (2<sup>ème</sup> éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Crahay, M. (2004). Peut-on conclure à propos des effets du redoublement ? *Revue Française de Pédagogie*, 148, pp. 11-23.
- Crahay, M., & Monseur, C. (2006). Différences individuelles et effets d'agrégation en ce qui concerne les performances en lecture. Analyse secondaire des données PISA 2000. Dans C. Houssemand, R. Martin, & P. Dickes. *Perspectives de psychologie différentielle*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, pp. 23-34.
- Gana, A., & Ben Abdallah, S. (1996). *Femmes rurales de Tunisie*. Tunis : CREDIF.
- Crépin, C., & Le Jeannic, T. (2000). L'implantation des centres sociaux sur le territoire. *Recherches et Prévisions*, 59, pp. 73-91.

## Bibliographie

---

- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information- processing mechanisms in children's adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), pp. 74-101.
- Croninger, R. G., & Lee, V. E. (2001). Social capital and dropping out of high school : Benefits to at-risk students of teachers' support and guidance. *Teachers College Record*, 103(4), pp. 548-581.
- Crosnoe, R., Kirkpatrick J. M., & Elder, G. (2004). Intergenerational bonding in school: the behavioral and contextual correlates of student-teacher relationships. *Sociology of Education*, 77(1), pp. 60-81.
- Crozier, G. (2004). *Parents, Children and the School Experience : Asian Families' Perspectives*. Research Report. Swindon : ESRC.
- Crul, M. (1999). Turkish and Moroccan sibling support and school achievement levels, An optimistic view. *The Netherlands journal of social sciences*, 35(2), pp. 110-127.
- Cuche, D. (2004). *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris : La Découverte.
- Curdtt-Christiansen, X. L. (2009). Visible and invisible language planning: Ideological factors in the family language policy of Chinese immigrant families in Quebec. *Language Policy*, 8(4), pp. 351-375.
- Cushman, K. (1999), How Small Schools Increase Student Learning (and What Large Schools Can Do About It), *Principal*, 79(2).
- Dalton, B., Glennie, E., & Ingles, S. J. (2009). *Late high school dropouts: Characteristics, experiences, and changes across cohorts*. Retrieved from <http://nces.ed.gov/pubs2009/2009307.pdf>.
- Dardier, A., Laïb, N., & Robert-Bobée, I. (2013). Les décrocheurs du système éducatif : de qui parle-t-on ? *Portrait social*, INSEE.
- Darling, N. (1999). Parenting style and its correlates. En ligne <https://eric.ed.gov/?id=ED427896>
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context : An integrative model. *Psychology Bulletin*, 113, pp. 487-496.
- Darmon, M. (2006). *La socialisation*. Paris : Armand Colin.
- Davaillon, A., & Nauze-Fichet, E. (2004). Les trajectoires scolaires des enfants "pauvres". *Éducation & formations*, 70, pp. 41-63.
- Davidson, A. J., Gest, S. D., & Welsh, J. A. (2010). Relatedness with teachers and peers during early adolescence: an integrated variable-oriented and person-oriented approach. *Journal of School Psychology*, 48, pp. 483-510.
- Davis, H.A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist*, 38(4), pp. 207-234.
- Davies, J., & Brember, I. (1998). National Curriculum Testing and Self-esteem in Year 2--the First 5 Years : A Cross-Sectional Study. *Educational Psychology*, 18(4), pp. 365-375
- Davis-Kean, P. E. (2005). The Influence of Parent Education and Family Income on Child Achievement : The Indirect Role of Parental Expectations and the Home Environment. *Journal of Family Psychology*, 19(2), pp. 294-304.
- Davisse, A., & Louveau, G. (1991). *Sports, école, société : la part des femmes*. Joinville-le-Pont : Actio.
- Daune-Richard, A.-M. (1998). Qualifications et représentations sociales. Dans M. Maruani (dir.). *Les nouvelles frontières de l'inégalité, hommes et femmes sur le marché du travail*. Paris : La Découverte, pp. 47-58.
- Debarbieux, É. (1996). *La violence en milieu scolaire. État des lieux*. Paris : ESF.

## Bibliographie

---

- Debarbieux, É. (2003). *Microviolences et climat scolaire : évolution 1995-2003 en école élémentaires et en collèges*. Rapport de recherche.
- Debarbieux, É. (2006). *Violences à l'école : un défi mondial ?* Paris : Armand Colin.
- Debarbieux, É. (2011). *À l'école, des enfants heureux... enfin presque*, Rapport de l'Observatoire international de la violence à l'école pour l'UNICEF.
- Debarbieux, É. (2016). *L'école face à la violence : Décrire, expliquer, agir*. Paris : Armand Colin.
- Debarbieux, É., Garnier, A., Montoya Y., & Tichit, L. (1999). *La Violence en milieu scolaire. Le désordre des choses*. Paris : ESF.
- Debarbieux, É., & Blaya, C. (2009). Le contexte et la raison : agir contre la violence à l'école par « l'évidence » ? *Criminologie*, 42(1), pp. 13-31.
- Debarbieux, É., Dupuch, A., & Montoya, Y. (1997). Pour en finir avec le "handicap socioviolent" : une approche comparative de la violence en milieu scolaire. Dans B. Charlot, & J.-C. Emin (sous la direction de). *Violences à l'école. État des savoirs*. Paris : Armand Colin.
- Debarbieux, É., Anton, N., Astor, R.A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., & Vrand, R. (2012). *Le « Climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration*. Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'Éducation Nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École. Paris, France.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester : University of Rochester Press.
- Degioanni, A., & Gourjon, G. (2013). La "Race blanche". Retour sur les tentatives trompeuses de classification et de hiérarchisation de l'espèce humaine ». Dans S. Laurent, & T. Leclère (dir.), *De quelle couleur sont les Blancs. Des « petits Blancs » des colonies au « racisme anti-Blancs »*. Paris ; La Découverte.
- Delalande, J. (2002). Comment le groupe s'impose aux enfants. *Empan*, 48(4), pp. 27-31.
- Delas, J.-P., & Milly, B. (2015). *Histoire des pensées sociologiques* (4<sup>ème</sup> éd.), Paris : Armand Colin.
- Delay, C. (2012). *Les classes populaires et l'école*. Rennes : PUR.
- Delphy, C. (2008). Les Uns derrière les Autres. Dans C. Delphy. *Classer, dominer : Qui sont les "autres" ?* (pp. 7-52). Paris : La Fabrique Éditions.
- Demaray, M. K., & Elliott, S. N. (2002), Teachers' Judgments of Students' Academic Functioning : A Comparison of Actual and Predicted Performances. *School Psychology Quarterly*, 13(1), pp. 8-24.
- Demazière, D., & Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion*. Paris : Nathan.
- Demba, J. J. (2016). *Réussite scolaire ou réussite éducative : faut-il revisiter ces concepts ?* Communication présentée au colloque PÉRISCOPE : Interfécondation des savoirs au bénéfice de la persévérance et de la réussite scolaire, 84e Congrès de l' Acfas, Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec.
- Demba, J.J., & Laferrière, T. (2016). Réussite scolaire ou réussite éducative. *Savoir*, 21(4), pp.10.
- Denecheau, B (2013). *Étude comparative de l'accrochage scolaire des enfant placés en France et en Angleterre. La suppléance familiale à l'épreuve de la question scolaire* (Thèse de doctorat, Université de Bordeaux).
- Denzin, N.K., Lincoln Y.S. (2005), *Handbook of Qualitative Research* (3<sup>ème</sup> éd.). Sage Publications
- DeRemer, M.A. (2002). *The Adult Student Attrition Decision Process (ASADP) model* (Thèse de doctorat, University of Texas at Austin).

## Bibliographie

---

- DeRosier, M., Kupersmidt, J.B., & Patterson, C.J. (1994). Children's academic and behavioral adjustment as a function of the chronicity and proximity of peer rejection. *Child Development*, 65(6), pp. 1799-1813.
- Deschenaux, A., & Clement, F. (2013). Le rire des victimes. *Civilisations* [En ligne], 62, mis en ligne le 31 décembre 2016, consulté le 10 décembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/civilisations/3299> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/civilisations.3299>
- Descloîtres, R., & Fayard, D. (1970). *L'apprentissage social des écoliers algériens à Aix-en-Provence*. Aix-en-Provence : Centre des sciences humaines appliquées.
- Deslandes, R. (1996). *Collaboration entre l'école et les familles : Influence du style parental et de la participation parentale sur la réussite scolaire au secondaire* (Thèse de doctorat de Psychopédagogie : Université Laval).
- Deslandes, R., & Potvin, P. (1999). *L'implication de la mère et du père selon la perception de la fille et du garçon au niveau secondaire*. Communication au VIIème Congrès international en éducation familiale. Padova [Italie].
- Deslandes, R., & Cloutier, R. (2005). Pratiques parentales et réussite scolaire en fonction de la structure familiale et du genre des adolescents. *Revue française de pédagogie*, 151, pp. 61-74.
- Deslandes, R., & Lafortune, L. (2001). La collaboration école-famille dans l'apprentissage des mathématiques selon la perception des adolescents. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), pp. 649-669.
- Deslandes, R., Bouchard, P., & Saint-Amand, J-C. (1998). Family Variables as Predictors of School Achievement : Sex Differences in Quebec Adolescents. *Revue Canadienne d'éducation*, 23(2), pp. 390-404.
- Deslandes, R., Potvin, P., & Leclerc, D. (1999). Validation québécoise de l'échelle de l'autonomie de l'adolescent. *Science et comportement*, 27(1), pp. 37- 51.
- Deslandes, R., & Richard, B. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(2), pp. 411-433.
- Deslauriers, J. P., & Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. Dans J. Poupart (éd.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*, pp. 85-112. Montréal : Gaétan Morin.
- Desrosières, A. (1984). Des individus aux ménages : l'étude des milieux sociaux par les catégories socioprofessionnelles. *Données sociales*, INSEE, pp. 8-22.
- Destrade, M. A., & Thiesset, C. (1998). Des débuts de carrière moins assurés. INSEE, *Première*, pp. 598.
- Devaux, J.-M. (1990). Les immigrés à l'école. *Communication et langages*, 85, pp.19-29.
- Devine, P. G. (1989). Stereotypes and prejudice : their automatic and controlled comportments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, pp. 5-18.
- Devine, P. G., & Elliot, A. J. (1995). Are racial stereotypes really fading? The Princeton trilogy revisited. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21(11), pp. 1139.
- Dhume, F. (2010). L'école face à la discrimination ethnoraciale : les logiques d'une inaction publique. *Migrations-Société*, 22(131), pp. 171-184.
- Dhume, F. (2011). La recherche française et la discrimination ethnico-raciale dans l'orientation scolaire : un problème de point de vue. *Journal du droit des jeunes*, 308(8), pp. 28-32.
- Dhume, F., & Hamdani, K. (2014). Groupe de travail "Mobilités sociales" : à quand une politique française de l'égalité ? *Migrations Société*, 5(5), pp. 67-82.
- Dhume, F., & Sagnard-Haddaoui, N. (2006). *La discrimination de l'école à l'entreprise. La question de l'accès aux stages des élèves de lycée professionnel en région Lorraine*, Neuviller : IS CRA-Est.



## Bibliographie

---

- Dhume, F., Dukic, S., & Chauvel, S. (2011). *Orientation scolaire et discrimination. De l'(in)égalité de traitement selon l' « origine »*. La Documentation Française.
- DiFonzo, N., & Bordia, P. (2006). Rumeurs, ragots et légendes urbaines : Contextes, fonctions et contenus. *Diogenes*, 1(1), pp. 23-45.
- Dilthey, W. (1992). *Introduction aux sciences de l'esprit*. Paris : Cerf.
- Dinkes, R., Cataldi, E.F., Kena, G., & Baum, K. (2006). *Indicators of School Crime and Safety* (NCES 2007–003/NCJ 214262). U.S. Departments of Education and Justice. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Dodge, K. A. (1993). Social-cognitive mechanisms in the development of conduct disorder and depression. *Annual Review of Psychology*, 44, pp. 559-584.
- Donnat, O., (1997). *Enquête sur les pratiques culturelles des français*. Paris : Département des études et de la prospective/Ministère de la Culture, La Documentation française.
- Donnat, O., (1999). La stratification sociale des pratiques culturelles. *Revue française de sociologie*, xl-1, pp. 111-119.
- Dorn, S. (1996). *Creating the Dropout. An Institutional and Social History of School Failure*, Westport, CT : Greenwood Publishing Group.
- Dornbush, S., (1988). *Helping your Kid Make the Grade, Educational Research Service, Parent Involvement and Student Achievement*. Washington, Educational Research Service, pp. 26-27.
- Doyle, A.-B., Beudet, J., & Aboud, F. (1988). Developmental patterns in the flexibility of children's ethnic attitudes. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 19(1), pp. 3-18.
- Douat, É. (2007). La construction de l'absentéisme scolaire comme problème de sécurité intérieure dans la France des années 1990-2000. *Déviance et Société*, 2(2), pp. 149-171.
- Douat, É. (2011). *L'école buissonnière*, Paris : La Dispute.
- Douat, É. (2012). Ouvrir ou protéger le collège : de quelques paradoxes des collèges de secteurs populaires dans les années 2000. *Sociologies pratiques*, 25(2), pp. 35-46.
- Dubar, C. (1990). L'entretien non directif comme système d'action : pour une analyse dynamique des trajets identitaires. *Les Cahiers de Philosophie*, 19, pp. 185-206.
- Dubé, R. (1992). *Hyperactivité et déficit d'attention chez l'enfant*. Québec, Boucherville : G. Morin.
- Dubeau, D., Renou, M., & Amyot, É. (1994). *Étude du phénomène de l'abandon et de la persévérance aux études à l'UQAH*. Hull : Université du Québec à Hull.
- Dubet, F. (1991). *Les lycéens*. Paris : Le Seuil.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Le Seuil.
- Dubet, F. (1997). *École, famille : le malentendu*. Paris : Textuel.
- Dubet, F. (1998). Les figures de la violence à l'école. *Revue française de pédagogie*, 123, pp. 35-45.
- Dubet, F. (2001). *Écoles-familles, le malentendu*, Paris : Textuel.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Le Seuil.
- Dubet, F. (2005). Mouvement lycéen : questions sur la violence. *Le Monde de l'Éducation*, pp. 47-48.

## Bibliographie

---

- Dubet, F. (2012). Classes sociales et description de la société. *Revue Française de Socio-Économie*, 2(2), pp. 259-264.
- Dubet, F. (2014). *La préférence pour l'inégalité. Comprendre la crise des solidarités*, Paris : Le Seuil.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1996). Les parents et l'école, classes populaires et classes moyennes. *Lien social et politique*, 35, pp. 109-121.
- Dubet, F., & Lapeyronnie, D. (1992). *Les Quartiers d'exil*. Paris : Le Seuil.
- Dubet, F., Cousin, O., & Guillemet, J.P. (1989). Mobilisation des établissements et performances scolaires, le cas des collèges. *Revue française de sociologie*, 30(2), pp. 235-256.
- Dubet, F., Cousin, O., Macé, E., & Rui, S. (2013). *Pourquoi moi ? L'expérience des discriminations*. Paris : Le Seuil.
- Dubet, F., Lebon, F., & (de) Linares, C. (2008). Sociologue de l'expérience sociale. *Agora débats/jeunesses*, 49(3), pp.4-13.
- Dubreuil, B. (2001). Immigration et stratégies familiales en milieu scolaire. *Migrations société*, 13(75-76), pp. 73-82
- Duclos, G., & Bertrand, D. (1997). Quand les tout-petits apprennent à s'estimer. *Revue de psychoéducation*, 41(2), pp. 290-290.
- Duguet, E., L'Horty, Y., & Petit, P. (2009). L'apport du *testing* à la mesure des discriminations. *Connaissance de l'emploi*, 68.
- Durkheim, E. (1895). *Les règles de la méthode sociologique*. Paris : PUF.
- Durkheim, E. (1897). *Le Suicide, étude de sociologie*. Paris : PUF.
- Durkheim, E. (1975). *La sociologie. Textes 1. Éléments d'une théorie sociale*. Paris : Éditions de Minuit.
- Durkheim, E. (1985). *Les formes élémentaires de la vie religieuse*. Paris : PUF.
- Durning, P. (2006). *Éducation familiale. Acteurs, processus, enjeux*. Paris : L'Harmattan.
- Duru-Bellat, M. (2001). Politiques éducatives et analyse des inégalités : de quelques vertus heuristiques des comparaisons franco-britanniques. *Revue française de pédagogie*, 135, pp. 19-28.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école : Genèse et mythes*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Duru-Bellat, M. (2003). Inégalités sociales à l'école et politiques éducatives. UNESCO. IIEP, Principes de la planification de l'éducation 78.
- Duru-Bellat, M. (2004). *L'école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux*, Paris : L'Harmattan.
- Duru-Bellat, M. (2008). *Inégalités sociales face à l'orientation : le rôle de l'école*. Tours : Observatoire des inégalités.
- Duru-Bellat, M. (2010). La mixité à l'école et dans la vie, une thématique aux enjeux scientifiques forts et ouverts. *Revue française de pédagogie*, 171, pp. 9-13.
- Duru-Bellat, M., & Mingat, A. (1988). Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte « fait des différences ». *Revue française de sociologie*, 29(4), pp. 649-666.
- Duru-Bellat, M., & Mingat, A. (1997). La constitution de classes de niveau dans les collèges ; les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice. *Revue française de sociologie*, 38(4), pp. 759-789.

## Bibliographie

---

- Duru-Bellat, M., & Jarousse, J.-P. (1996). Le masculin et le féminin dans les modèles éducatifs des parents. *Économie et Statistique*, 293, pp. 77-93.
- Duru-Bellat, M., & Van Zanten, A. (2006). *Sociologie de l'école* (3e édition). Paris : Armand Colin.
- Eagly, A. (1987). *Sex differences in social behavior. A social-role interpretation*. Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Eagly, A. H. (1995). The science and politics of comparing women and men. *American Psychologist*, 50(3), pp. 145-158.
- Eberhard, C. (2001). Towards an Intercultural Legal Theory - The Dialogical Challenge. *Social & Legal Studies. An International Journal*, 10(2), pp. 171-201
- Eberhard, M., & Rabaud, A. (2013). Racisme et discrimination : une affaire de famille. *Migrations Société*, 3(3-4), pp. 83-96.
- Ebersold, S., & Detraux, J.J. (2012). Scolarisation et besoin éducatif particulier : enjeux conceptuels et méthodologiques d'une approche polycentrée. *Alter*, 7(2), pp. 102-115.
- Ebersold, S., Schmitt, M.J., & Priestley, M. (2010). *Inclusive education for young disabled people in Europe : trends, issues and challenges*. Bruxelles : ANED.
- Ecalte, J. (1998). L'école : un monde intersubjectif de représentations entrecroisées. *Revue française de pédagogie*, 12, pp. 5-17.
- Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1991). Gender differences in sport involvement : Applying the Eccles' expectancy-value model. *Journal of Applied Sport Psychology*, 3(1), pp. 7-35.
- Edwards, F. J. (2000). An Inquiry into the Influence of Cultural Socialization on the Achievement Motivation and Psychological Well-Being of Fifth and Sixth Grade African American Males in Inner City Public Schools. *Dissertation Abstracts International*, 61(1), pp. 378-A.
- Ekstrom, R. B., Goertz, M. E., Pollack, J. M., & Rock, D. A. (1986). Who drops out of high school and why ? Findings of a national study. Dans G. Natriello (Ed.). *School dropouts, patterns and policies*. (pp. 89-105). New York, NY: Teachers College Press.
- El-Hassan, K. (2001). Gender Issues in Achievement in Lebanon. *Social Behavior and Personality*, 29(2), pp. 113-123.
- Elias, N. (1939). *La Civilisation des mœurs*. Paris : Calmann-Lévy.
- Elias, N., & Scotson, J.L. (1997). *Logiques de l'exclusion : enquête sociologique au cœur des problèmes d'une communauté*. Paris : Éditions Fayard.
- Émond, I., Fortin, L., & Picard, Y. (1998). Perception du soutien social chez les élèves en difficultés d'apprentissage et chez les décrocheurs [Perceptions of social support of students with learning disabilities and dropping out]. *Canadian Journal of Education*, 23(3), pp. 237-250.
- Ennis, R., & Zanna, M. P. (1991). *Hockey assault : constitutive vs normative violations*. Communication présentée au congrès annuel de l'Association canadienne de psychologie.
- Enquête Trajectoires et Origine. (2010). *Trajectoires et Origines : enquête sur la diversité des populations en France*, Paris : INED - INSEE.
- Erpicum, D., & Murray, Y. (1975). Le Problème du drop-out scolaire dans le monde moderne. *Orientation Professionnelle*, 11(1), pp. 9-24.
- Ertl, H. (2000). Intervention parentale et rendement scolaire des enfants d'après l'Enquête longitudinale sur les enfants et les jeunes de 1994-1995. *Education Quarterly Review*, 6(2), pp. 41-57.

## Bibliographie

---

- Espinosa, G. (2003). *L'affectivité à l'école*. Paris : Presses universitaires de France.
- Establet, R. (2003). Filles et garçons à l'école : Un changement social à suivre. In : Laufer, J., Marry, C., & Maruani, M. (Dir.), *Le travail du genre – Les sciences sociales du travail à l'épreuve des différences des sexes*. Paris : La Découverte, pp. 181-189.
- Esterle-Hedibel, M. (1997). *La bande, le risque et l'accident*. Paris : L'Harmattan.
- Esterle-Hedibel, M. (2006). Absentéisme, déscolarisation, décrochage scolaire, les apports des recherches récentes. *Déviance et Société*, 1(1), pp. 41-65.
- Esterle-Hedibel, M. (2007). Les élèves transparents. Les arrêts de scolarité avant 16 ans. *Métiers de la formation*. Presses universitaires du Septentrion.
- Eurydice (2011). *SESTEM (Supporting Equality in Science Technology and Mathematics related choices of careers)*. Bruxelles : European Commission.
- Eurydice. (2014). *L'essentiel des politiques éducatives. Education et accueil des jeunes enfants*. Bruxelles : European Commission.
- Fall, A. M., & Roberts, G. (2012). High school dropouts: Interactions between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of Adolescence*, 35(4), pp. 787-798.
- Fallu, J.-S., & Janosz, M. (2003). La qualité des relations élève-enseignants à l'adolescence : un facteur de protection de l'échec scolaire. *Revue de psychoéducation*, 32(1), pp. 7-29.
- Farrington, D. P. (1998). Predictors, causes and correlates of male youth violence. Dans M. Tonry, & M. H. Moore, *Youth Violence*. Chicago : University of Chicago Press, pp. 421-475.
- Farrington, D. P. (2000). Psychosocial predictors of adult antisocial personality and adult convictions. *International perspectives of psychopathic disorders*, 18(5), pp.605-622.
- Farrington, D. P. (2007). Childhood risk factors and risk-focused prevention. Dans M. Maguire, R. Morgan., & R. Reiner (dir.). *The Oxford handbook of criminology*. Oxford : Oxford University Press, pp. 602-640.
- Fassin, É., & Fassin, D. (2006). *De la question sociale à la question raciale : Représenter la société française*. Paris : La Découverte.
- Favre, D. (2010). *Cessons de démotiver les élèves. 18 clés pour favoriser l'apprentissage*. Paris : Dunod.
- Favresse, D., & Piette, D. (2004). Les jeunes en marge du système scolaire : inscription dans une socialisation de l'exclusion. *L'Observatoire*, 43, pp. 87-91.
- Feagin, J. R. (1991). The continuing significance of race : AntiBlack discrimination in public places. *American Sociological Review*, 56(1), pp. 101-116.
- Felouzis, G. (2003). La ségrégation ethnique et ses conséquences. *Revue française de sociologie*, 44(3), pp. 413-447.
- Felouzis, G. (1991). Comportement de chahut et performances scolaires des filles et des garçons au collège Enquête, *La socialisation de la jeunesse*, 6, [En ligne], mis en ligne le 8 février 2006. URL : <http://enquete.revues.org/document140.html>
- Felouzis, G., & Perroton, J. (2007). Repenser les effets d'établissement : marchés scolaires et mobilisation. *Revue française de pédagogie*, 159, pp.103-118.
- Felouzis, G., Liot, F., & Perroton, J. (2005). *L'apartheid scolaire. Enquête sur la ségrégation ethnique au collège*. Paris : Le Seuil.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7(2), 117-140.

## Bibliographie

---

- Ferreira, S. M., Golsteyn, B., & Parra, C. S. (2018). *The Effect of Grade Retention on Secondary School Performance : Evidence from a Natural Experiment*. Research Memorandum 018, Maastricht University, Graduate School of Business and Economics (GSBE).
- Ferry, L. (2003). *Lettre à tous ceux qui aiment l'école*. Paris : Odile Jacob.
- Feyfant, A. (2012). Enseignement primaire : les élèves à risque (de décrochage). *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, 80, pp.1-17.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of educationnal research*, 59(2), pp. 117-142.
- Finn, J. D. (1998). Parental Engagement That Makes a Difference. *Educational Leadership*, 55(8), pp. 20-24.
- Finn, J. D. (2002). Small Classes in American Schools : Research, Practice and Politics. *Mid-Western-Educational-Researcher*, 15(1), pp. 19-25.
- Finnan, C., Schnepel, K., & Anderson, L. (2003). Powerful Learning Environments : the Critical Link Between School and Classroom Cultures. *Journal of Education for Students Placed At Risk*, 8 (4), pp. 391-418.
- Fischer, G. N., (1987). *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*. Paris : Dunod.
- Fiske, S. T. (1993). Controlling other people : The impact of power on stereotyping. *American Psychologist*, 48, pp. 621-621.
- Flanquart, H. (1999). Un désert matrimonial. Le célibat des jeunes femmes d'origine maghrébine en France. *Terrain*, 33, pp. 127-144.
- Fleury-Bahi, G., Ndobu, A., & Gardair, E. (2009). Identification au lieu et aux pairs : Quels effets sur la réussite scolaire ? *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 1(81), pp. 97-113.
- Floc'h, B. (2010). *Les discriminations se banalisent à l'école, selon un rapport confidentiel* [en ligne]. Le Monde, publié le 17/08/10 [consulté le 10/10/17]. Disponible sur : [http://www.lemonde.fr/societe/article/2010/08/17/les-discriminations-se-banalisent-a-l-ecole-selon-un-rapport-confidentiel\\_1399640\\_3224.html](http://www.lemonde.fr/societe/article/2010/08/17/les-discriminations-se-banalisent-a-l-ecole-selon-un-rapport-confidentiel_1399640_3224.html)
- Florin, A. (2011). Des apprentissages fondamentaux aux compétences pour demain : les apports de la psychologie de l'éducation. *Bulletin de psychologie*, 511, pp. 15-29.
- Flowers, N. (2008). *Repères juniors : Manuel pour la pratique de l'éducation aux droits de l'homme avec les enfants*. Conseil de l'Europe.
- Fontar, B. & Kredens, E. (2010). *Comprendre le comportement des enfants et des adolescents sur internet*. [Rapport de recherche] Fréquence Écoles, Fondation pour l'enfance.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, E., & Joly, J. (2006). Typology of student at risk of dropping out of school : description by personal, family and school factors. *European journal of psychology of education*, 21(4), pp. 363-383.
- Fortin, L., Marcotte, D., Diallo, D., Potvin, P., & Royer, É. (2012). A Multidimensional Model of School Dropout fram an eight-year Longitudinal Study in a general High School Population. *European Journal of Psychology of Education*, 28, pp. 563-583
- Fortin, L., & Bigras, M. (1996), *Les facteurs de risque et les programmes de prévention auprès d'enfants en trouble de comportement*. Québec, : Éditions Behaviora Inc.

## Bibliographie

---

- Fortin, L., & Picard, Y. (1999). Les élèves à risque de décrochage scolaire : facteurs discriminants entre décrocheurs et persévérants. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(2), pp. 359–374.
- Fortin, L., Plante, A., & Bradley, M. F. (2011). *Recension des écrits sur la relation enseignant-élève*. Chaire de recherche de la CSRS sur la réussite et la persévérance scolaire. Québec, Canada.
- Fortin, L., Royer, E., Marcotte, D., Potvin, P., & Yergeau, E. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 36(3), pp. 219-231.
- Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É., & Potvin, P. (2005). Facteurs personnels, scolaires et familiaux différenciant les garçons en problèmes de comportement du secondaire qui ont décroché ou non de l'école. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(2), pp. 79-88.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris : Gallimard.
- Fouquet, N., & Megalakaki, O. (2013). Construction et compréhension des catégories taxonomiques des animaux, végétaux et objets fabriqués chez des enfants de 3 à 6 ans. *Enfance*, 2(2), pp. 117-137.
- Frazier, J. A., & Morrison, F. J. (1998). The Influence of Extended-Year Schooling on Growth of Achievement and Perceived Competence in Early Elementary School. *Child Development*, 69(2), pp. 495-517.
- Fredriksen, K., & Rhodes, J. (2004). The role of teacher relationships in the lives of students. *New directions for youth development*, 103, pp. 45-54.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement : Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), pp. 59-109.
- Frempong, G., & Willms, J. D. (1999). Mathematics : the Critical Filter », *Atlantic Center for Policy Research of New-Brunswick*, 5, pp. 6.
- Frickey, A., & Primon, J.-L. (2006). Insertion professionnelle et discriminations : l'accès à l'emploi des étudiants issus de l'immigration en région Provence - Alpes - Côte d'Azur. *Cahiers de l'Urmis*, pp. 10-11.
- Fruith, V. M., & Wray-Lake, L. (2013). The role of mentor type and timing in predicting educational attainment. *Journal of Youth and Adolescence*, 42, pp. 1459-1472.
- Frymier, J. R. (1964). A study of students' motivation to do good work in school. *Journal of Educational Research*, 57, pp. 239-244.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., & Kazdan, S. (1999). Effects of peer-assisted learning strategies on high school students with serious reading problems. *Remedial and Special Education*, 20(5), pp. 309–318.
- Gagnon, C. (1998). La dynamique de la réussite scolaire des filles au primaire : les motivations et les enjeux des rapports sociaux de sexe. *Recherches féministes*, 11(1), pp. 19-45.
- Galand, B., & Hospel, V. (2013). Peer victimization and school disaffection: exploring the moderation effect of social support and the mediation effect of depression. *The British journal of educational psychology*, 83(Pt 4), pp. 569-590.
- Galand, B., Phillippot, P., Petit, S., Born, M., & Buidin, G. (2004). Regards croisés sur les phénomènes de violence en milieu scolaire : élèves et équipes éducatives. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 30(3), pp. 465-486.
- Galand, B., & Phillippot, P. (2005). L'école telle qu'ils la voient : validation d'une mesure des perceptions du contexte scolaire par les élèves du secondaire. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 37(2), pp. 138-154.
- Garandeau, C. F., Lee, L. A., & Salmivalli, C. (2014a). Differential effects of the KiVa anti-bullying program on popular and unpopular bullies. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35(1), pp. 44-50.

## Bibliographie

---

- Garandeau, C. F., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2014b). Tackling acute cases of school bullying in the KiVa anti-bullying program : a com- parison of two approaches. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 42, pp. 981-991.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA : Newbury House Publishers.
- Gardner, R. III., Cartledge, G., Seidl, B., Woolsey, M. L., Schley, G. S., & Utley, C. A. (2001). Mt. Olivet After-School Program : Peer-Mediated Interventions for At-Risk Students, *Remedial and Special Education*, 22(1), pp. 22-33.
- Garfinkel, H., & Sacks, H. (2007). Les structures formelles des actions pratiques. Dans H. Garfinkel. *Recherches en ethnométhodologie*. Paris : Presses universitaires de France, pp. 429-474.
- Garnezy, N. (1985). Stress resistant children : The search for protective factors. Dans J. Stevenson (dir.). *Recent Research in Developmental Psychopathology*. Oxford : Blackwell Scientific Publishers, pp.213-233.
- Geay, B., & Meunier, A. (2003). *La déscolarisation en France, l'invention d'un problème social ?* Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, Association pour la recherche sur l'éducation et les savoirs, Maison des sciences de l'homme.
- Gecas, V. (1989). The social psychology of self-efficacy. *Annual Review of Sociology*, 15, pp. 291-316.
- Genet, C. (2013). Les élèves rencontrant des difficultés scolaires. Dans H. Romano. *La santé à l'école* (pp. 195-206). Paris : Dunod.
- Gentry, M. L. (1999). *Promoting student achievement and exemplary classroom practices through cluster grouping : A research-based alternative to heterogeneous elementary classrooms*. (RM99138). Storrs, CT : The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
- Gephart, R. P. Jr. (1988). *Ethnostatistics : Qualitative Foundations for Quantitative Research*, London : Sage.
- Gergen, K. J., Gergen M. M., & Jutras S. (1981). *Psychologie sociale*. Paris : Vigot.
- Ghaith, G. (2003). The Relationship Between Forms of Instruction, Achievement and Perceptions of Classroom Climate. *Educational Research*, 45, pp. 83-93.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1985). *Les enquêtes sociologiques* (4<sup>ème</sup> édition). Paris : Arnaud Colin.
- Giard, J. T. (1994). *La qualité de l'expérience étudiante au cégep*, Aspects méthodologiques de la recherche. Actes du 6<sup>ème</sup> colloque de l'A.R.C.-L'En-Quête de la créativité. Montréal Association pour la recherche au collégial.
- Gilles, J.-L., Plunus, G., & Polson, D., (2008). *Comment mobiliser les ressources des acteurs afin de favoriser une prise en charge plus rapide et plus adéquate des mineurs en situation d'absentéisme ou de décrochage scolaire ? Vers un référentiel commun*. Liège, Belgique : Université de Liège, Unité de didactique générale et intervention éducative (DGIE) de l'Université de Liège. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/1657>
- Glaser, B. G., & Strauss A.A. (2010). *La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative*, Paris : Armand Colin.
- Glasman, D. (2000). Le décrochage scolaire : une question sociale et institutionnelle. *Ville-École-Intégration-Enjeux*, 122, pp.10-25.
- Glasman, D. (2010). La Réussite éducative dans son contexte sociopolitique. *Cahiers de l'action*, 27(1), pp. 9-20.
- Glasman, D., & Besson, L. (2004). *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école : Rapport pour le Haut conseil de l'évaluation de l'école*. Haut conseil de l'évaluation de l'école (HCéé). En ligne : [http://lesrapports.lado ... &brp\\_file=0000.pdf](http://lesrapports.lado...&brp_file=0000.pdf).

## Bibliographie

---

- Glasman, D., & Oeuvarard, F. (2004). *La déscolarisation*. Paris : La Dispute.
- Goddard, R. D. (2001). Collective efficacy : A neglected construct in the study of schools and student achievement. *Journal of educational psychology*, 93(3), pp. 467-476
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2002). Collective Teacher Efficacy: Its Meaning, Measure, and Impact on Student Achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), pp. 479-507.
- Godeau, E., Navarro, F., & Arnaud, C. (2012). *La santé des collégiens en France*. Données françaises de l'enquête internationale Health Behaviour in School-aged Children (HBSC). Saint-Denis : Institut national de prévention et d'éducation pour la santé (INPES).
- Godeau, E., Catheline, N., de Matos, M., & Ehlinger, V. (2016). Harceleurs et harcelés : des expressions du mal-être différentes. *Agora débats/jeunesses*, 4, pp. 95-115.
- Goffman, E. 1973 (1959). *La mise en scène de la vie quotidienne. La présentation de soi*. Paris : Éditions de Minuit.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Éditions de Minuit.
- Goffman, E. (1975). *Stigmate : les usages sociaux des handicaps*. Paris : Éditions de Minuit.
- Goffman, E. (1991). *Les Cadres de l'expérience*. Paris : Éditions de Minuit.
- Goldstein, H., & Blatchford, P. (1998). Class Size and Educational Achievement : A Review of Methodology with Particular Reference to Study Design. *British Educational Research Journal*, 24(3), pp. 255-68.
- Gonthier, F. (2004). Weber et la notion de « compréhension. *Cahiers internationaux de sociologie*, 116(1), pp. 35-54.
- Gonthier, F. (2011). Conduire un entretien : les quatre temps. Dans P. Bréchon (Éd.), *Enquêtes qualitatives, enquêtes quantitatives* (pp. 47-64). Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Goodman, M. (1964). *Race Awareness in Young Children* (2<sup>ème</sup> édition). New York : Crowell Collier.
- Goos, M. (2013). *Grade retention. The role of the national education policy and the effects on students' academic achievement, psychosocial functioning, and school career*. Katholieke Universiteit Leuven.
- Gorrell, J. L. (1998). A study comparing the effect of multiage education practices versus traditional education practices on academic achievement (Thèse de doctorat, Salem-Teikyo University).
- Goupil, G. (1990). *Élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Québec, Boucherville : Gaétan Morin.
- Goux, D., & Maurin, E. (2002). Surpeuplement du logement et retard scolaire des enfants. *Données sociales : la société française*, INSEE, pp. 455-459.
- Gouyon, M. (2004). L'aide aux devoirs apportée par les parents. *INSEE Première*, 996.
- Govindama, Y. (2012). Conflit de loyauté et conflit psychique. Une articulation anthropologique, clinique et judiciaire. *Enfances & psy*, 56(3), pp. 46-56.
- Grayson, P. (2003). *Les recherches sur le maintien et la diminution des effectifs étudiants*. Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Gregory, A., & Weinstein, R. S. (2004). Connection and regulation at home and in school: predicting growth in achievement for adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 19(4), pp. 405-27.
- Greenwald, H. J., & Oppenheim, D. B. (1968). Reported magnitude of self-misidentification among Negro children: Artifact ? *Journal of Personality and Social Psychology*, 8(1), pp. 49-52.



## Bibliographie

---

- Gresy, B., & Georges, P. (2012). Rapport sur l'égalité entre les filles et les garçons dans les modes d'accueil de la petite enfance, Inspection générale des affaires sociales.
- Grignon, C., & Passeron, J-C. (1989). *Le savant et le populaire. Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*. Paris : Hautes études, Gallimard/Le Seuil.
- Grisay, A. (1993). Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de sixième et de cinquième. *Les dossiers d'Éducation et Formations*, 32.
- Grisay, A. (1997). Évolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège. Paris : Direction de l'Évaluation et de la Prospective, *Dossier Éducation et Formations*, 88.
- Guélamine, F. (2006). Le concept de discrimination : Les éléments racistes. *Vie sociale*, 3(3), pp. 21-29.
- Guénif-Souilamas, N. (2000). *Des « beurettes » aux descendantes d'immigrants nord-africains*. Paris : Grasset.
- Guichard, J., & Huteau, M. (2006). *Psychologie de l'orientation*. Paris : Dunod.
- Guigue, M. (1998). Le décrochage scolaire. Dans M. C. Bloch, & B. Gerde (dir.), *Les lycéens décrocheurs*. Lyon : Chronique sociale, pp. 25-38.
- Guillaumin, C. (1972). *L'idéologie raciste. Genèse et langage actuel*. Nice : Institut d'études et de recherches interethniques et interculturelles.
- Guillaumin, C. (1992). *Sexe, Race et Pratique du pouvoir, l'idée de Nature*, Paris : Côté-femmes.
- Guimard, P., Bacro, F., Ferrière, S., Florin, A., Gaudonville, T. (2015). *Le bien-être des élèves à l'école et au collège. Validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles*. Éducation et Formations, Ministère de l'Éducation Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Direction de l'évaluation et de la prospective, pp.163- 184.
- Guimelli, C. (1999). *La pensée sociale*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Guy, J.-M. (2000). *La culture cinématographique des Français*. Paris : La Documentation française.
- Gündüz, E. (2013). Les choix conjugaux des descendants d'immigrés turcs en Allemagne : Une approche biographique. *Migrations Société*, 1(1), pp. 121-136.
- Haggerty, R. J., Sherrod, L. R., Garmesy, N., & Rutter, M. (1996). *Stress, risk, and resilience in children and adolescents*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- Hall J.R. (1992). The Capital(s) of Cultures : A Nonholistic Approach to Status Situation, Class, Gender, and Ethnicity. Dans M. Lamont, & M. Fournier M. (éd.), *Cultivating Differences, Symbolic Boundaries and the Making of Inequality*. Chicago & Londres : The University of Chicago Press.
- Hamad, N. (2004). Qu'est-ce qui fait famille ? L'exemple de l'adoption. *La clinique lacanienne*, 1(1), pp. 29-39.
- Hamilton, D. L., & Sherman, S. J. (1996). Perceiving persons and groups. *Psychological Review*, 103(2), pp. 336-355.
- Hamers, J., & Blanc M. (1983). *Bilinguisme et bilinguisme*. Bruxelles : Mardaga.
- Hammouche, A. (1994). Mariages et immigration : La famille algérienne en France. Presses universitaires de Lyon.
- Hampton, F. M., Mumford, D. A., & Bond, L. (1998). Parent Involvement in Inner-City Schools : The Project FAST Extended Family, Approach to Success. *Urban Education*, 33(3), pp. 410-427.

## Bibliographie

---

- Hanish, L. D., Martin, C. L., Fabes, R. A., Leonard, S., & Herzog, M. (2005). Exposure to externalizing peers in early childhood : Homophily and peer contagion processes. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33, pp. 267-281.
- Hanson, G., & Taylor, R. (1970). Interaction of ability and personality : Another look at the dropout problem in an institute of technology. *Journal of Counseling Psychology*, 17(6), pp. 540-545.
- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered : Toward a developmental model. *Human Development*, 21, pp. 34-64.
- Harter, S. (1986). Processes underlying the construct, maintenance and enhancement of the self-concept in children. Dans J. Suls, & A. Greenwald (Eds.). *Psychological perspectives on the self*. Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Hartup, W. W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development*, 67, pp. 1-13.
- Hawkins, J. D., Catalano, R. F., & Miller, J. Y. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood : Implications for substance abuse prevention. *Psychological Bulletin*, 112(1), pp. 64-105.
- Hayden, C., & Blaya C. (2008). Lost in transition? A comparison of early «drop out» from education and training in England and France. *The International Journal on School Disaffection*, 6(1), pp.19-24.
- Heilbrun, A. B. Jr. (1965). Personality factors in college dropouts. *Journal of Applied Psychology*, 49(1), pp. 1-7.
- Hélot, C. (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris : L'Harmattan.
- Héran, F. (1994). L'aide au travail scolaire : les mères persévèrent. *INSEE Première*, 350.
- Héran, F., & Pison, G. (2007). Deux enfants par femme dans la France de 2006 : la faute aux immigrées ? », *Population et Sociétés*, 432.
- Hernandez, L., Oubrayrie-Roussel, N., & Prêteur, Y. (2012). Relations sociales entre pairs à l'adolescence et risque de désinvestissement scolaire, 3828(2).
- Heymann, S. J., & Earle, A. (2000). Low-income parents, how do working conditions affect their opportunity to help school-age children at risk ? *American Educational Research Journal*, 37(4), pp. 833-848.
- Hill, J., & Maughan, B. (2001). *Conduct Disorder in Childhood and Adolescence*. Cambridge, United Kingdom : Cambridge University Press.
- Hilton, J. L., & Von Hippel, W. (1996). Stereotypes. *Annual review of psychology*, 47(1), pp. 237-271.
- Hixson, J., & Tinzmann, M. B. (1990). *Reconnecting students at risk to the learning process : who are at-risk students of the 1990s ?* Oak Brook, IL : North central Regional Educational Laboratory.
- Hofferth, S. L., & Jankuniene Z. (2001). Life after school », *Educational Leadership*, 58(7), pp. 19-23.
- Hogg, M. A. (2007). Uncertainty-identity theory. Dans M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (39, pp. 69-126). San Diego, CA: Academic Press.
- Hogg, M. A., & Abrams, D. (1988). *Social identifications : A social psychology of intergroup relations and group processes*. Londres : Routledge.
- Holland, J.-L. (1959). A theory of vocational choice. *Journal of counseling psychology*, 6, pp. 35-44.
- Holmes, C. (1989). Grade-level retention effects : a meta-analysis of research studies. Dans M. Smith (Ed.), *Flunking grades : research and policies on retention*, pp. 16-33. London : The falmer press.

## Bibliographie

---

- Holmes, C., & K. Matthews (1984). The effects of nonpromotion on elementary and junior high school pupils : a meta analysis. *Review of Educational Research*, 54, pp. 225-236.
- Horsley, N.A. M., Walker R., & Traies, J. (2012). *Reforming Homework : practices, learning and policies*. United Kingdom : Macmillan Education.
- Holt, M. K., & Espelage, D. L. (2003). A Cluster Analytic Investigation of Victimization Among High School Students : Are Profiles Differentially Associated with Psychological Symptoms and School Belonging? *Journal of Applied School Psychology*, 19(2), pp. 81-98.
- Houle, B. (2004). *Adult Student Persistence in Web-based Education* (Thèse de doctorat, New York University).
- Huebner, E.S., Ash, C., & Laughlin, J.E. (2001). Life experiences, locus of control, and school satisfaction in adolescence. *Social Indicators Research*, 55, pp. 167-183.
- Huguet, P., Brunot, S., & Monteil, J. M. (2001). Geometry versus drawing : Changing the meaning of the task as a means to change performance. *Social Psychology of Education*, 4.
- Husén, T. (1975). *Influence du milieu social sur la réussite scolaire*. Paris : OCDE-CERI.
- Hutchings, J., & Clarkson, S. (2015). Introducing and piloting the KiVa bullying prevention programme in the UK. *Educational and Child Psychology*, 32(1), pp. 49-61.
- Huteau, M. (1992). Les projets des jeunes. Approche psychologique » Dans ROPS (Laboratoire de Recherche Opératoire en Psychologie et Sciences sociales) (éd), *Le projet : un défi nécessaire à une société sans projet*. L'Harmattan, pp. 33-47.
- Ichou, M. (2013). Différences d'origine et origine des différences : les résultats scolaires des enfants d'émigrés/immigrés en France du début de l'école primaire à la fin du collège. *Revue française de sociologie*, 54(1), pp. 5-52.
- Ichou, M. (2018). *Les enfants d'immigrés à l'école. Inégalités scolaires, du primaire à l'enseignement supérieur*. Paris : PUF.
- Ichou, M. & Oberti, M. (2014). Le rapport à l'école des familles déclarant une origine immigrée : enquête dans quatre lycées de la banlieue populaire. *Population*, 4(4), pp. 617-657.
- Imich, A. J. (1994). Exclusions from school : Current trends and issues. *Educational Research*, 3(1), pp. 3-11.
- Irlinger, P., Louveau, C., & Metoudi, M. (1987). *Les pratiques sportives des Français : enquête sur les usages sportifs du temps libéré*. Paris : INSEP.
- Izzo, C. V., Weissberg, R. P., Kaspro, W. J., & Fendrich, M. A. (1999). Longitudinal assessment of teacher perceptions of parent involvement in children's education and school performance. *American Journal of Community Psychology*, 27, pp. 817-839.
- Jackson, G. (1975). The research evidence on the effect of grade retention. *Review of Educational Research*, 45, pp. 613-635.
- Jacob, B., & Lefgren, L. (2004). Remedial education and student achievement : a regression-discontinuity analysis. *The review of Economics and Statistics*, 86(02), pp. 226-244.
- Jacob, B., & Lefgren, L. (2007). The effect of grade retention on high school completion. *American Economic Journal : Applied Economics*, 1(3), pp.33-58.
- Jalava, J. (2003). The Luhmannian connections between trust and system. *European Journal of Social Theory*, 6(2), pp. 173-190.
- James, W. (1890). *The principles of psychology*. Henry Holt and Company.

## Bibliographie

---

- Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine. *VEI enjeux*, 122, pp.105-127.
- Janosz, M., & LeBlanc, M. (1996). Pour une vision intégrative des facteurs liés à l'abandon scolaire, *Revue canadienne de psycho-éducation*, 25(1), pp. 61-88.
- Janosz, M., & LeBlanc, M. (1997). Les décrocheurs potentiels au secondaire : prévalence, facteurs de risque et dépistage. *PRISME*, 7(2), pp. 290-306.
- Janosz, M., LeBlanc, M., & Boulerice, B. (1998). Consommation de psychotropes et délinquance : de bons prédicteurs de l'abandon scolaire ? *Criminologie*, 31(1), pp. 87-107.
- Janosz, M., LeBlanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, E. (2000). Predicting Different Types of School Dropouts : A Typological Approach With Two Longitudinal Samples. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), pp. 171-190.
- Janosz, M., Bouthillier, C., Bowen, F., Chouinard, R., & Desbiens, N. (2007). Rapport de validation du Questionnaire sur l'environnement socioéducatif des écoles primaires (QES-primaire). En ligne [http://gres-umontreal.ca/download/Rapport\\_validation\\_QES-primaire.pdf](http://gres-umontreal.ca/download/Rapport_validation_QES-primaire.pdf)
- Jarjoura, G. R. (1993). Does dropping out of school enhance delinquent involvement ? Results from a largescale national probability sample. *Criminology*, 1(2), pp. 49-172.
- Jarlégan, A. (2008). Le rôle de l'école dans la fabrication des différences liées au sexe en mathématiques. *Bulletin de l'ANEF*, 37, pp. 7-17.
- Jimerson, S. R. (2001). Meta analysis of grade retention research : Implications for practice in the 21st century. *School Psychology Review*, 30, pp. 420-437.
- Jimerson, S. R., Anderson, G. E., & Whipple, A. D. (2002). Winning the battle and losing the war : Examining the relation between grade retention and dropping out of high school. *Psychology in the Schools*, 39, pp. 441-457.
- Jimerson, S.R., Egeland, B., Sroufe, L.A., & Carlson, B. (2000). A prospective longitudinal study of high school droupouts : Examining multiple predictors across development. *Journal of School Psychology*, 38(6), pp. 525-549.
- Jiwani, Y., Janovitek, N., & Cameron, A. (2002). *Réalités effacées : La violence du racisme dans la vie des filles de couleur, immigrantes et réfugiées dans le meilleur intérêt des petites filles*. L'Alliance des cinq centres de recherche sur la violence. Recherche financée par Condition Féminine Canada.
- Jodelet, D. (1999). *Les représentations sociales* (5<sup>ème</sup> éd.). Paris : Presses Universitaires de France.
- Joing, I. (2008) *Comprendre l'institution scolaire pour comprendre la violence ? Approche conative des facteurs prédictifs de la violence à l'école* (Thèse de doctorat, Université du Littoral Côte d'Opale).
- Joing, I., Lorgnier, N., Mikulovic J., & Bui-Xuan, G. (2010). L'institution scolaire a-t-elle les moyens d'agir contre la violence à l'école ? *Spiral-E*, 44, pp. 3-22.
- Joshua, S. (1999). *L'école entre crise et refondation*. Paris : La Dispute.
- Jost, J. T., & Banaji, M. R. (1994). The role of stereotyping in system-justification and the production of false consciousness. *British Journal of Social Psychology*, 33, pp. 1-27.
- Jouveneau, M. (2013). Le métier de CPE, un rôle qui se modèle aussi à coups de marqueurs et de tampons. Colloque Doctoral International de l'éducation et de la formation, Nantes, France.
- Judd, C. M., & Park, B. (1993). Definition and assessment of accuracy in social stereotypes. *Psychological Review*, 100, pp. 109-109.

## Bibliographie

---

- Juvonen, J., Nishina, A., & Graham, S. (2000). Peer harassment, psychological adjustment, and school functioning in early adolescence. *Journal of Educational Psychology, 92*(2), pp. 349–359.
- Kabanza, T. F. (2009). L'enfant immigré et l'intégration linguistique et culturelle. *Diversité, 157*, pp. 203-207.
- Kaeser, S.C. (1979). Suspensions in school discipline. *Education and Urban Society, 11*, pp. 465-484.
- Kahn, S. (2011). La relativité historique de la réussite et de l'échec scolaires. *Éducation et francophonie, 39*(1), pp. 54-66.
- Kakpo, S. (2012). *Les devoirs à la maison. Mobilisation et désorientation des familles populaires*. Paris : PUF.
- Kalubi, J.-C. (2001). The complex aspects of a learning community : integrating a pupil at risk. Paper presented at the International Symposium on Learning Communities. Barcelona, Espagne : Universal Forum of cultures.
- Karabel, J. (1972). Community colleges and social stratification. *Harvard Educational Review, 42*(4), pp. 521-562.
- Karsenti, T., Komis, V., Depover, C., Collin, S., & Bugmann, J. (2018). Les technologies. Dans T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc (Ed.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (4 ed.), Québec : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Kateb, K. (2005). *École, population et société en Algérie*. L'Harmattan.
- Katz, P. A. (1976). The acquisition of racial attitudes in children. Dans P. A. Katz (Ed.), *Towards the elimination of racism* (pp. 125-154). New-York : Pergamon Press.
- Katz, D., & Braly, K. (1933). Racial stereotypes of one hundred college students. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 28*(3), pp. 280-290.
- Kaufmann, J.-C. (2016). *L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.
- Kazdin, A. E., Kraemer, H., Chmura, K., Ronald C., Kupfer, D. J., & Offord D. R. (1997). Contributions of risk-factor research to developmental psychopathology. *Clinical Psychology Review, 17*, pp. 375-406.
- Keeves, J.P. (1992). *Changes in science achievement in ten countries*. Oxford : Pergamon press.
- Ketsetzis, M., Ryan, B. A., & Adams, G. R. (1998). Family processes, parent-child interactions, and child characteristics influencing school-based social adjustment. *Journal of Marriage and the Family, 60*(2), pp. 374-387.
- Khounani, P. (2000). *Binationale Familien in Deutschland und die Erziehung der Kinder : Eine Vergleichuntersuchung*. Frankfurt am Main : Peter Lang.
- Kindelberger, C., & Mallet, P. (2006). Buts sociaux et relations entre pairs au début de l'adolescence. Les buts de l'individu sont-ils liés à la perception que ses pairs ont de lui ? *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, 69*, pp. 71-81.
- King, K., & Fogle, L. (2006). Bilingual parenting as good parenting: Parents' perspectives on family language policy for additive bilingualism. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 9*(6), pp. 695-712.
- Kirkpatrick, J. M., & Mortimer, J.T. (2002, 4ème éd.). Career choice and development from a sociological perspective. Dans D. Brown (Ed.) et al., *Career choice and development* (pp. 37-81). San Francisco : Jossey-Bass.
- Kochenderfer, B. J., & Ladd, G. W. (1996). Peer victimization: Manifestations and relations to school adjustment in kindergarten. *Journal of School Psychology, 34*(3), pp. 267-283.

## Bibliographie

---

- Koenig, A. L., Cicchetti, D., & Rogosch, F. A. (2004). Moral development : the association between maltreatment and young children's prosocial behaviors and moral transgressions. *Social Development*, 13(1), pp. 87-106.
- Kokoreff, M. (2005). La banalisation raciale. À propos du racisme « anti-blancs ». *Mouvements*, 4(4), pp. 127-135.
- Kredens, É., & Fontar, B. (2010). *Comprendre le comportement des enfants et des adolescents sur Internet pour les protéger des dangers. Les jeunes et Internet : de quoi avons-nous peur ?*, Fréquence écoles/Fondation pour l'enfance, Lyon, Eb ligne sur [www.generationcyb.net/IMG/pdf/Rapport\\_Frequences\\_Ecoles.pdf](http://www.generationcyb.net/IMG/pdf/Rapport_Frequences_Ecoles.pdf)
- Krippendorff, K. (2003), *Content analysis : an introduction to its methodology*, 2<sup>nd</sup> Edition, Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Kubiszewska, V. (2018). Agir ou ne pas agir : Réactions des élèves témoins de harcèlement. *Enfance*, 3(3), pp. 441-453.
- Kus, S. (2017). Les devoirs à la maison, un révélateur des contradictions du système éducatif ?. *Administration & Éducation*, 153(1), pp. 75-79.
- La Greca, A. M., & Lopez, N. (1998). Social anxiety among adolescent s: Linkage with peer relations and friendships. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26, pp. 83-94.
- Laacher, S. (1990). L'école et ses miracles. Note sur les déterminants sociaux des trajectoires scolaires des enfants de familles immigrées. *Politix*, 3(12), pp. 25-37.
- Labelle, M. (2011). *Racisme et antiracisme. Discours et déclinaisons*. Presses de l'Université du Québec.
- Ladd, G., & Dinella, L. M. (2009). Continuity and Change in Early School Engagement : Predictive of Children's Achievement Trajectories From First to Eighth Grade ? *Journal of Educational Psychology*, 101(1), pp. 190-206.
- Lafforgue, L., & Lurçat, L. (2007). *La débâcle à l'école. Une tragédie incomprise*. Paris : De Guibert.
- Lahaye, W., Pourtois, J., & Desmet, H. (2007). Introduction. Dans W. Lahaye, J. Pourtois, & H. Desmet (Dir), *Transmettre. D'une génération à l'autre* (pp. 11-21). Paris : Presses Universitaires de France.
- Lahire, B. (1992). L'inégalité devant la culture écrite scolaire : le cas de l' «expression écrite» à l'école primaire, *Sociétés contemporaines*, 11-12(3-4), pp. 167-187.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles : heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris : Le Seuil-Gallimard.
- Lahire, B. (2005). *L'esprit sociologique*. Paris : La Découverte.
- Lambiotte-Fekkar, B. (1966). Le problème de l'adaptation scolaire des enfants algériens de la région parisienne, *Enfance*, 4-5, pp.129-136.
- Lambillotte, Th., & Leclercq, D. (1996). *A la rencontre des décrocheurs : Plaidoyer pour une pédagogie du cœur. Le point sur la Recherche en Éducation*. Ministère de la Communauté française. Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique, Bruxelles.
- Lamont, M., & Small, M. L. (2008). How culture matters : enriching our understanding of poverty. Dans A. C. Lin, & D. R. Harris (dir.). *The Colors of Poverty : Why Racial and Ethnic Disparities Persist*. New York : Russell Sage Foundation, pp. 76-102.
- Lamoureux, A. (2006). *Recherche et méthodologie en sciences humaines*. Montréal : Beauchemin Chenelière Éducation.
- Lamrini, A. (2006). *Systèmes éducatifs, Savoir, Technologies et Innovation. Rapport thématique*. Rabat : Cinquantenaire de l'Indépendance du Royaume du Maroc.

## Bibliographie

---

- Landsheere (de), G. (1986). *La recherche en éducation dans le monde*, Paris : PUF.
- Langouët, G. (2003). *Les oubliés de l'école en France*. Paris : Hachette.
- Laurens, J.-P. (1992). *1 sur 500 : la réussite scolaire en milieu populaire*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- Laurens, J.-P. (1995). La migration : une chance contre l'échec scolaire ? *Hommes et migrations*, 1185, pp.19-25.
- Laurent, S., & Leclère T. (2013). *De quelle couleur sont les Blancs. Des « petits Blancs » des colonies au « racisme anti-Blancs »*. Paris : La Découverte.
- Lautier, N. (2008). *Le regard des étudiants*. Paris : ERES.
- Lavigne, G. L., Vallerand, R. J., & Crevier-Braud, L. (2011). The fundamental need to belong on the distinction between growth and deficit-reduction orientations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37, pp. 1185-1201.
- Le Gall, J. (2003), Transmission identitaire et mariages mixtes : recension des écrits, Document de travail, Montréal, Groupe de Recherche Ethnicité et Société du Centre d'Études Ethniques. En ligne <http://www.mapageweb.umontreal.ca/meintel/publications/LeGall%20r%20C3%A9cension.pdf>.
- Le Gall, J., & Meintel, D. (2005) Pratiques de nomination des enfants dans les unions mixtes au Québec : revendication d'une appartenance multiple. Dans A. Fine, & F.-R. Ouellette (éds), *Le nom dans les sociétés contemporaines*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail (pp. 189-210).
- Le Goaziou, V., & Mucchielli, L. (2009). *La violence des jeunes en question*. Nîmes : Champ social.
- Le Nezet, O., & Spilka S. (2014). Usage d'Internet à la fin de l'adolescence en 2011. Enquêtes en population générale, *Note OFDT*, pp. 1-4.
- Lê Thành, K. (1981). *L'éducation comparée*. Paris : Armand Colin.
- Le Bon, G. (2002). *Psychologie des foules* (1ère éd. 1895). Paris : Presses universitaires de France.
- Le Run, J. (2006). La bande à l'adolescence. *Enfances & Psy*, 2(2), pp. 56-66.
- Leblanc, S., & Desbiens, N. (2008). Milieux à risque, expérience familiale et développement de conduites agressives : une recension des écrits d'un point de vue sociocognitif. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), pp. 107-122.
- Lecendreux, M. (2007). Dossier troubles du sommeil de l'enfant. *Réalités pédiatriques* 124(7).
- Leclerc-Olive, M. (1998). Les figures du temps biographique, *Cahiers Internationaux de Sociologie*, CIV, pp. 97-120.
- Légal, J.-B., & Delouée, S. (2015). *Stéréotypes, préjugés et discrimination*. Paris : Dunod.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2<sup>ème</sup> éd.) Montréal/Paris : Guérin/ESKA.
- Léger D., Richard J.-B., Godeau E., Beck F. (2012). La chute du temps de sommeil au cours de l'adolescence. Résultats de l'enquête HBSC 2010 menée auprès des collégiens, *BEH. Bulletin épidémiologique hebdomadaire* 44-45, pp. 515-517.
- Lejeune, D. (2008). *L'enseignement en France, de 1848 au début des années 1990*. DEUG. Khâgne du lycée Louis le Grand, France.
- Lelièvre, C. (2011). Quid de l'école du peuple et des différentes strates du système éducatif ? *Carrefours de l'éducation*, 2(4), pp. 85-95.

## Bibliographie

---

- Lemaine, G., & Lemaine, J. M. (1969). *Psychologie sociale et expérimentation*. Paris : Mouton-Bordas.
- Lent, R. W., Brown, S. D., Schmidt, J., Brenner, B., Lyons, H., & Treistman, D. (2003). Relation of contextual supports and barriers to choice behavior in engineering majors : Test of alternative social cognitive models. *Journal of Counseling Psychology*, 50(4), pp. 458-465.
- Léon, A. (1957). *Psychopédagogie de l'orientation professionnelle*. Paris : Presses universitaires de France.
- Lesbet, D., & Varro G. (1995). Discours d'adolescents. Dans G. Varro (éd.), *Les couples mixtes et leurs enfants en France et en Allemagne*. Paris : Armand Colin (pp. 155-181).
- Lessard, A., Fortin, L., Joly, J., Royer, É., Marcotte, D., & Potvin, P. (2007). Cheminements de décrocheurs et de décrocheuses. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), pp. 647- 662.
- Lessard, A., Butler-Kisber, L., Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., & Royer, É. (2008). Shades of disengagement : High school dropouts speak out. *Social Psychology of Education*, 11, pp. 25-42.
- Lessard, A., Potvin, P., Fortin, L., &. (2012). Prévention du décrochage scolaire. Dans L. Massé, N. Desbiens, & C. Lanaris (2<sup>ème</sup> éd.), *Troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Leyens, J. P., Yzerbyt, V., & Schadron, G. (1996). *Stéréotypes et cognition sociale*. Bruxelles : Mardaga.
- Leyrit, A. (2010). Estime de soi scolaire et globale à l'adolescence. Stratégies de protection de soi en fonction de la performance scolaire, du redoublement et de l'accompagnement parental perçu (Thèse de doctorat nouveau régime, Université Toulouse II).
- Lévi-Strauss, C. (1952). *Race et Histoire*. Paris : Albin Michel/Éditions Unesco.
- Lévi-Strauss, C. (1967). *Les Structures élémentaires de la parenté*. Paris/La Haye : Mouton.
- Lervard, S. (2020). Les processus de socialisation chez les enfants de l'école primaire au prisme d'un réaménagement de l'espace de jeu par les adultes. *Éducation et socialisation* [En ligne], 55, mis en ligne le 01 mars 2020, consulté le 14 février 2021. URL : <http://journals.openedition.org/edso/9256> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.9256>
- Lezé, G. (2001). La généralisation de l'enseignement primaire au Maghreb. Correspondances, Bulletin scientifique de l'IRMC. En ligne <http://www.irmcmaghreb.org/corres/textes/leze.htm>
- Liaka, A. E., & Reed, M. D. (1985). Ties to conventional institutions and delinquency: Estimating reciprocal effects. *American Sociological Review*, 50, pp. 547-560.
- Liechti, L. (2012). *L'influence des parents sur le processus d'orientation professionnelle : approche pluridisciplinaire*. Neuchâtel : IRDP.
- Lippert-Rasmussen, K. (2006). The badness of discrimination. *Ethic Theory Moral Prac*, 9, pp. 167-185.
- Lippmann, W. (1922). The world outside and the pictures in our heads. *Public Opinion*, 4, pp. 1-22.
- Livian, Y. (2015). Initiation à la méthodologie de recherche en SHS : réussir son mémoire ou thèse. halshs-01102083
- Liu, R. (2002). *A methodological Critique of Tinto's Student Retention theory*. Communication présentée dans le cadre de Annual Forum for the Association for the Institutional Research, Toronto, June.
- Lochak, D. (2004). La notion de discrimination, *Confluences méditerranée*, H48, pp. 14-23.
- Loeber, R., & Hay, D. (1997). Key issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood. *Annual Review of Psychology*, 48, pp. 371-410.



## Bibliographie

---

- Loiseau, Y. (2003). Du mode d'adresse dans la relation enseignant-apprenant. *Études de linguistique appliquée*, 4(4), pp. 415-428.
- Lombart, B. (2015). Le *care* en pédiatrie. *Recherche en soins infirmiers*, 122(3), pp. 67-76.
- Lorcerie, F. (1998). La coopération des parents et des maîtres. Une approche non psychologique, *Ville-École-Intégration*, 114, pp. 20-34.
- Lorcerie, F. (2003). La non-lutte contre les discriminations dans l'École française. *Hommes et Migrations*, 1246, pp. 6-16.
- Lorcerie, F., & Cavallo D. (2002). Les relations entre familles populaires et école. Les cahiers millénaires 3, Communauté urbaine. Direction de la prospective et du dialogue public. Lyon, *Éducation et mode de vie*, 3(24), pp.5-24.
- Losen, D. J., & Skiba, R. J. (2010). Suspended Education: Urban Middle Schools in Crisis. *UCLA: The Civil Rights Project / Proyecto Derechos Civiles*. Retrieved from <https://escholarship.org/uc/item/8fh0s5dv>
- Luchuck, V. L. (1998). The Effects of Parent Involvement on Student Achievement. En ligne <https://eric.ed.gov/?id=ED424926>
- Maas, J.M. Cora (2000). The Interaction Process between Teacher and Students : The Labeling of Students on the Basis of Relative Characteristics. *Social Behavior and Personality*, 28(6), pp. 515-528.
- Mabilon-Bonfils, B. (2007). Méconnaissance du politique, sciences sociales et représentations sociales : le cas des violences scolaires. *Déviance et Société*, 31(2), pp. 173-197.
- Maccoby, E. E. (2002). Gender and Group Process : A Developmental Perspective. *Current Directions in Psychological Science*, 11(2), pp. 54-58.
- Maccoby, E.E., & Martin J.A. (1983). *Socialization in the context of the family : parent-child interaction*. Handbook of child psychology : formerly Carmichael's Manual of child psychology. Paul H. Mussen editor.
- Macé, S., & Florin, A. (2003). Les prémices de l'amitié chez les écoliers de 2 à 3 ans. Dans M. de Léonardis. *L'enfant dans le lien social* (pp. 93-98). Toulouse : Érès.
- Macrae, C. N., Stangor, C., Hewstone, M., & Mackie, D. M. (1996). *Stereotypes and stereotyping*. New York : Guilford Press.
- Madon, S., Smith, A., Jussim, L., Russell, D. W., Eccles, J., Palumbo, P., & Walkiewicz, M. (2001). Am I as you see me or do you see me as I am? Self-fulfilling prophecies and self-verification. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(9), pp. 1214-1224.
- Mainguené, A. (2014). Les familles monoparentales immigrées cumulent les difficultés. *Infos migrations*, 52.
- Maintier, C., & Alaphilippe, D., (2007). Estime de soi des élèves de cycle primaire en fonction du niveau de classe et du type de zone d'éducation. *Bulletin de psychologie*, 60(2), pp. 115-220.
- Makry Botsari, E. (1999). Academic Intrinsic Motivation : Developmental Differences and Relations to Perceived Scholastic Competence, Locus of Control and Achievement. *Evaluation and Research in Education*, 13(3), pp. 157-171.
- Mallet, P. (2003). Amitié, intimité émotionnelle et rôles de sexes à l'adolescence. *Pratiques psychologiques*, 3, pp. 39-48.
- Malrieu, P., Baudouin-Broye A., & Hajjar, V. (1991). Le rôle des œuvres dans la socialisation de l'enfant et de l'adolescent. Dans H. Malewska-Peyre, & P. Tap. *La socialisation de l'enfance à l'adolescence*. Paris : PUF (pp. 163-191).

## Bibliographie

---

- Maltais, C., & Herry, Y. (1997). Le concept de soi des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage, *Éducation et francophonie*, 25(2).
- Marcello, M. (2010). *Les médias dans le racisme consensuel, Italies* [En ligne], 14, mis en ligne le 01 décembre 2012, consulté le 19 février 2021. URL: <http://journals.openedition.org/italies/3383>; DOI: <https://doi.org/10.4000/italies.3383>
- Manigand, A., (1993). La problématique de l'enfant d'origine étrangère : nécessité de changer d'approche. *Revue française de pédagogie, INRP*, 104, pp.41-53.
- Marange, J., & Lebon, A. (1982). Le rapport Marange-Lebon sur l'insertion des jeunes d'origine étrangère dans la société française. *Hommes et migrations*, 1034, pp. 5-22
- Marcon, R. A. (1998). Predicting Parent Involvement and Its Influence on School Success : A Follow-Up Study. En <https://eric.ed.gov/?q=Predicting+Parent+Involvement+and+Its+Influence+on+School+Success+&id=ED421250>
- Marcotte, J., Cloutier, R., & Fortin, L. (2010). *Portrait personnel, familial et scolaire des jeunes adultes émergents (16-24 ans) accédant aux secteurs adultes du secondaire : identification des facteurs associés à la persévérance et à l'abandon au sein de ces milieux scolaires*. Rapport de recherche. Québec : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Marlière, É. (2006). Les jeunes des cités en visite au "bled". "Ennemis de l'intérieur" en France et "touristes étrangers" au Maghreb. *Hommes et Migrations*, 1262, pp. 99-113.
- Marsh, W.H. (1992). Content specificity of relations between academic achievement and academic self-concept. *Journal of educational psychology*, vol LXXXIV(1).
- Marshall, L., & Born, J. (2007). The contribution of sleep to hippocampus-dependent memory consolidation, *Trends in cognitive sciences*, 11(10), pp. 442-450.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (1999). *Designing qualitative research* (3<sup>ème</sup> éd.). Sage Publications.
- Martin, C. (1997). *L'après-divorce. Lien familial et vulnérabilité*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Martiniello, M. (1995). *L'ethnicité dans les sciences sociales*. Paris : PUF.
- Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), pp. 483-502.
- Martinot, D. (2006). *Connaissance de soi, estime de soi et motivation scolaire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2003b). *Classroom management that works*. Alexandria, VA: ASCD.
- Mausen, Y., & Gomart, T. (2000). Témoins et témoignages. *Hypothèses*, 3(1), pp. 69-79.
- Maulini, O. (1999). La tranquillité ou le débat ? Petit éloge de la dispute entre les familles et l'école. *Éducateur*, 3, pp. 9-15.
- Mayeske, G.W., Wisler, C.-E., Beaton, A.-E., Weinfeld, F.-D., Cohen, W.M., Okada T., Proshok, J.M., & Tae K.A. (1972). *A Study of our nation's school*. Washington : USOE.
- Mc Andrew, M., & Potvin, M. (1996). *Le racisme au Québec : éléments d'un diagnostic*. Collection Études et Recherches n°13, Ministère des Affaires internationales, de l'Immigration et des Communautés Culturelles (MAIICC). Québec : Éditeur officiel du Québec.

## Bibliographie

---

- Mc Andrew, M., Tardif-Grenier, K., & Audet, G. (2012). La réussite éducative des élèves issus de l'immigration : regards contrastés : présentation. *Diversité urbaine*, 12 (1), pp. 3-6.
- Mc Andrew, M., Ephraïm, A., Lemire, F., & Swift, M. (2004). *La réussite scolaire des jeunes noirs anglophones dans les écoles de langue française à Montréal : un bilan*. Rapport de recherche soumis au Ministère du Patrimoine canadien, secteur Langues officielles et Multiculturalisme. Montréal.
- McCabe, R.E., Antony, M.M., Summerfeldt, L.J., Liss, A., & Swinson, R.P. (2003). Preliminary examination of the relationship between anxiety disorders in adults and self-reported history of teasing or bullying experiences. *Cognitive Behaviour Therapy*, 32(4), pp. 187-193.
- Mc Cauley, C.R., & Segal, M.E. (1987). Social Psychology or Terrorist Groups. Dans C. Hendrick (Ed.). *Group Processes and Intergroup Relations*. Review of Personality and Social Psychology, 9. Newbury Park : Sage.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self and Society*. Chicago.
- Mendras, H. (1995). *Les sociétés paysannes : éléments pour une théorie de la paysannerie*. Paris : Gallimard Folio Histoire.
- Mensa-Schrèque, M .F. (2012). *De l'estime de soi à la réussite scolaire : les valeurs éthiques au conseil de coopérative de classe*. L'Harmattan.
- Meirieu, P. (2000). *L'école et les parents : la grande explication*. Paris : Plon.
- Merle, P. (2005). *L'élève humilié*. Paris : Presses universitaires de France.
- Merle, P. (2009). *La démocratisation de l'enseignement*. Paris : La Découverte.
- Merton, R. K. (1965). *Structure sociale, anomie et déviance*. Paris : Librairie Armand Colin.
- Merllié, D., & Monso, O. (2007). La destinée sociale varie avec le nombre de frères et sœurs. *France, portrait social*, INSEE, pp. 135-153.
- Merllié, D., & Monso, O. (2010). *Mobilité sociale et dimension de la famille : une question oblitérée*. En ligne [www.melissa.ens-cachan.fr/IMG/pdf/Merllie\\_Monso\\_2010-4.pdf](http://www.melissa.ens-cachan.fr/IMG/pdf/Merllie_Monso_2010-4.pdf)
- Meron, M., & Minni, C. (1995). Des études à l'emploi : plus tard et plus difficilement qu'il y a vingt ans. *Économie et Statistique*, 283-284, pp. 9-31.
- Metton-Gayon, C. (2009). *Les adolescents, leur téléphone et Internet. « Tu viens sur MSN ?* Paris : L'Harmattan.
- Meurs, D., Lhommeau, B., & Okba, M. (2012). *Emplois, salaires et mobilité intergénérationnelle : enquête sur la diversité des populations en France*. Documents de travail, n °182, Paris : Ined.
- Migeot-Alvarado, J. (2000). *La relation école-familles « Peut mieux faire »*. Issy les Moulinaux : ESF éditeur.
- Miles, R. (1988). Beyond the « race » concept : the reproduction of racism in England. Dans M. De Lepervanche, & G. Bottomley (Eds). *The cultural construction of race. Sydney Studies in Society and Culture*, 4, pp. 7-31.
- Millet, M. (2003). *Les étudiants et le travail universitaire*. Lyon : PUL.
- Millet, M., & Thin, D. (2005). *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris : PUF.
- Millet, M., & Thin, D. (2007). *École, jeunes de milieux populaires et groupes de pairs*. Paris : La Découverte.
- Miljkovitch, R., Dugravier, R., & Mintz, A.-S. (2010). Attachement et psychopathologie durant l'enfance. Dans N. Guedeney, & R. Dugravier. *L'attachement : approche clinique*. Issy-les-Moulinaux : Elsevier Masson, pp. 97-106.

## Bibliographie

---

- Milot, M. (1995). École et religion : enjeux sociaux, culturels et éducatifs. Sans F. Ouellet (dir.), *Les institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturel*. Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, pp. 237-254.
- Mingat, A. (1984). Les acquisitions scolaires au CP : les origines des différences. *Revue française de pédagogie*, 69, pp. 49-62.
- Mingat, A. (1991). Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire : les rôles de l'enfant, la famille et l'école. *Revue française de pédagogie*, 95, pp. 47-63.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2000). *Politique québécoise à l'égard des universités. Pour mieux assurer notre avenir collectif*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2000). *Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Définitions. Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005). *Indicateurs de l'éducation*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation Québécois (1991). *Indicateurs de la situation de l'enseignement primaire et secondaire*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Mitchell, R. E., & Mitchell D. E. (1999), *Student Segregation and Achievement Tracking in Year-Round Schools*, En ligne <https://eric.ed.gov/?id=ED462756>
- Moerman, M. (1965). Ethnic Identification in a Complex Civilization : Who are the Lue ? *American Anthropologist*, 67.
- Moguéro, L. (2013). L'aide au travail scolaire dans les familles immigrées de milieux populaires. *Migrations Société*, 147-148(3), pp. 159-174.
- Moguéro, L., & Santelli, E. (2012). Parcours scolaires réussis d'enfants d'immigrés issus de familles très nombreuses, *Informations sociales*, 173, pp. 84-92.
- Moguéro, L., Hamel, C., & Santelli, E. (2013). Genre, origine et autonomisation durant la période de jeunesse : Les relations entre parents et enfants dans les familles immigrées. *Migrations Société*, 147-148(3-4), pp. 189-204.
- Mohammed, M. (2007). Fratries, collatéraux et bandes de jeunes. Dans L. Mucchielli, & M. Mohammed. *Les bandes de jeunes. Des blousons noirs à nos jours*. Paris : La Découverte, pp. 97-122.
- Mongeau, P. (2008). *Réaliser son mémoire ou sa thèse*. Québec, Presses de l'Université du Québec (PUQ).
- Monseur, C., & Crahay, M. (2008). Composition académique et sociale des établissements, efficacité et inégalités scolaires : une comparaison internationale. *Revue française de pédagogie*, 164, p. 55-66.
- Monso, O., Fougère, D., Givord, P., & Pirus, C. (2019). Les camarades influencent-ils la réussite et le parcours des élèves ? *Sciences Po LIEPP Working Paper n°86*.
- Moore, M. H. (1995). *Creating public value: Strategic management in government*. Harvard university press.
- Morgan-D'Atrio, C., Northrup, J., LaFleur, L., & Spera, S. (1996). Toward prescriptive alternatives to suspensions : A preliminary evaluation. *Behavioral Disorders*, 21, pp. 190-200.
- Morlaix, S. (2000). Rechercher une meilleure répartition du temps scolaire au primaire pour favoriser la réussite au collège. *Revue française de pédagogie*, 130, pp. 121-131.
- Morland, J.K. (1966). A comparison of race awareness in northern and southern children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 36, pp.22-31.

## Bibliographie

---

- Moro, M. (1998). *Psychothérapie transculturelle des enfants de migrants*. Paris : Dunod.
- Moro, M. (2002). *Enfants d'ici venus d'ailleurs : Naître Et Grandir En France*. Paris : La Découverte.
- Morrow, L. M. (1986). Effects of Structural Guidance in Story Retelling on Children's Dictation of Original Stories. *Journal of Reading Behavior*, 18, pp. 135-152.
- Mosconi, N. (1987). La mixité dans l'enseignement technique industriel ou l'impossible reconnaissance de l'autre. *Revue française de pédagogie*, 78, pp. 31-42.
- Moussaoui, A. (2013). Rire en situation de violence. L'Algérie des années 1990. *Terrain*, 61, pp. 122-133.
- Mrazek, P.J., & Haggerty, R.J. (1994). *Reducing Risks for Mental Disorders : Frontiers for Preventive Intervention Research*. Washington (DC) : National Academies Press (US).
- Muchielli, A., & Paillé, P. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Muller, C., & Kerbow, D. (1993). Parent Involvement in the Home, School, and Community. Dans B. Schneider, & J.S. Coleman (eds.), *Parents, Their Children, and Schools*. Boulder : Westview Press, pp. 13-42.
- Nass, C., Moon, Y., & Carney, P. (1999). Are respondents polite to computers ? Social desirability and direct responses to computers. *Journal of Applied Social Psychology*, 29(5), pp. 1093-1110.
- Nelson, K., Fivush R., Hudson J., & Lucariello J. (1983). Scripts and the development of memory. Dans M. T. H. Chi (Ed). *Contributions to human development : Trends in memory development research* (pp. 52-70). New York : Kargar.
- Natrielo, G., McDill, E. L., & Pallas, A. M. (1990). *Schooling disadvantaged children : racing against catastrophe*. Madison. WI : University of Wisconsin.
- Ngantcha, M., Janssen, É., Godeau, E. & Spilka, S. (2016). Les pratiques d'écrans chez les collégiens : De la complexité de mesurer les usages. *Agora débats/jeunesses*, 4, pp. 117-128.
- Nocentini, A., & Menesini, E. (2016). KiVa antibullying program in Italy : evidence of effectiveness in a randomized control trial. *Prevention Science*, 17(8), pp. 1012-1023.
- Noël, O. (1999). Intermédiaires sociaux et entreprises : des coproducteurs de discriminations ?. *Hommes et Migrations*, 1219, pp. 5-17.
- Nonnon, E. (2001). La construction d'objets communs d'attention et de champs notionnels à travers l'activité partagée de description. Dans M. Grandaty, & G. Turco (dir.), *L'oral dans la classe* (pp. 65-102). Paris : INRP.
- Nussbaum, L. (2013). Socialisation langagière et construction des identités. Dans B. Falaize, C. Heimberg, & O. Loubes., (Eds.), *L'école et la nation : Actes du séminaire scientifique international*. Lyon, Barcelone, Paris, 2010. Lyon : ENS Éditions.
- OCDE (2006). *Perspectives économiques en Afrique 2005-2006. Études par pays : Algérie*. Paris.
- OCDE (2007a). *Perspectives des migrations internationales*. Paris.
- OCDE (2009). *Augmenter l'offre de mains-d'œuvre pour favoriser une forte croissance potentielle*. Pologne.
- OECD (2009). *Creating, Effective Teaching and Learning Environments : First Results from TALIS*. Paris.
- OCDE (2010). *Résultats du PISA 2009 : Synthèse*. Éditions OCDE.
- OCDE (2013). *PISA 2012 Results : What Makes Schools Successful ? Resources, Policies and Practices*, Volume IV. PISA.

## Bibliographie

---

- OCDE (2014). *PISA à la loupe, Les devoirs entretiennent-ils les inégalités en matière d'éducation ?* Paris.
- Octobre, S. (2011). Du féminin et du masculin : Genre et trajectoires culturelles. *Réseaux*, 168-169(4-5), pp. 23-57.
- Ogbu, J.U. (1978). *Minority education and caste : The American system in cross-cultural perspective*. New-York : Academic Press.
- Oh, I., & Hazler, R.J. (2009). Contributions of personal and situational factors to bystanders' reactions to school bullying. *School Psychology International*, 30, pp. 291-310.
- Okano, K. (1993). *School to work transition in Japan : an ethnographic study*. The Language and Education Library.
- Olender, M., (2009). *Race sans histoire*. Paris : Edition du Seuil.
- Olweus, D. (1994). Annotation : bullying at school : basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(7), pp. 1171-1190.
- Olweus, D. (1994), Bullying at school : basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35.
- Olweus, D., & Limber, S. (2010). Bullying in school: evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(1), pp. 124-134.
- Ortega, R., & Del Rey, R. (2004). Construir la convivencia: un modelo teórico para un objetivo práctico. Barcelona : Edebé.
- Osler, A., Street, C., Lall, M., & Vincent, K. (2002). *Not a problem ? Girls and school exclusion*. London : National Children's Bureau.
- Osty, F. (2003), *Le désir de métier*. Presses Universitaires de Rennes.
- Øyen, E. (1990). *Comparative methodology : Theory and practice in international social research*. London : International Sociological Association/ISA.
- Pair, C. (1998). *L'école devant la grande pauvreté : changer de regard sur le Quart Monde*. Paris : Hachette.
- Pagani, L. S., Boulerice, B., & Tremblay, R. E. (1997). The Influence of Poverty upon Children's Classroom Placement and Behavior Problems during Elementary School : A Change Model Approach. Dans G. J. Duncan, & J. Brooks-Gunn (éds). *Consequences of Growing up Poor*, New-York : Russel Sage Foundation (pp. 311-339).
- Pagani, L. S., Boulerice, B., Vitaro, F., & Tremblay, R. E. (1999). Effects of Poverty on Academic Failure and Delinquency in Boys : A Change and Process Model Approach. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40 (8), pp.1209-1219.
- Palmer, S., & Humphrey J.A. (1990). *Deviant behavior. Patterns, sources and control*. New York : Plen.
- Pansu, P., & Beauvois, J.L. (2004). Juger de la valeur sociale des personnes : les pratiques sociales d'évaluation. Dans P. Pansu, & C. Louche (Eds.), *La psychologie appliquée à l'analyse des problèmes sociaux*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2010). *Psychologie du développement humain* (7<sup>ème</sup> édition). Montréal : De Boeck.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood : Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29, pp. 611-621.

## Bibliographie

---

- Parsons, T. (1937). *The Structure of Social Action*. New York, Mac Graw-Hill.
- Pascarella, E.T., & Terenzini, P.T. (1980). Predicting Freshman Persistence and Dropout Decisions from a Theoretical Model. *Journal of Higher Education*, 51, pp. 60-75.
- Pasquier, G. (2016). L'éducation à l'égalité des sexes et des sexualités au risque de l'altérisation de certaines familles. *Socio*, 7, pp. 83-99.
- Patterson, G. R., DeBaryshe, B. D., & Ramsey, E. A. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist*, 44(2), pp. 329-335.
- Patterson, C. J., Kupersmidt, J. B., & Griesler, P. C. (1990). Children's perceptions of self and of relationships with others as function of sociometric status. *Child Development*, 61, pp. 1335-1349.
- Paugam, S. (2012). *L'enquête sociologique*. Paris : PUF.
- Paul, J.-J., & Troncin T. (2004). *Les apports de la recherche sur l'impact du redoublement comme moyen de traiter les difficultés scolaires au cours de la scolarité obligatoire*. Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école.
- Payet, J.-P. (1995). *Collèges de banlieue*. Paris : Méridiens-Klincksieck.
- Pedro (De), K. (2012), *School Climate Improvement in Schools : A Comprehensive Theoretical and Methodological Approach, Review of the Literature*. University of Southern California.
- Peet, S. H., & Powell, D. R. (1999). Children's Academic Achievement and Participation in Out-of-School Activities in the Early Elementary School Years, En ligne <https://eric.ed.gov/?q=Children%27s+Academic+Achievement+and+Participation+in+Out-of-School+Activities+in+the+Early+Elementary+School+Years&id=ED434724>
- Pellemans, P. (1999). *Recherche Qualitative en marketing : perspective psychoscopique*. De Boeck Université.
- Peretti-Ndiaye, M. (2015). De l'objet tabou au racisme respectable : Récit d'une enquête en terrain sensible. *Civilisations*, 64(1), pp. 81-90.
- Périer, P. (2004). Adolescents populaires et socialisation scolaire : Les épreuves relationnelles et identitaires du rapport pédagogique. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33(2), pp. 227-248.
- Périer, P. (2005). *École et familles populaires. Sociologie d'un différend*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Perrenoud, Ph. (1992a), La triple fabrication de l'échec scolaire. Dans B. Pierrehumbert (éd.), *L'échec à l'école : échec de l'école*. Paris : Delachaux & Niestlé (pp. 85-102).
- Perrenoud, Ph. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.
- Perrin, E. (2008). *Jeunes maghrébins de France. La place refusée*. Paris : L'Harmattan.
- Perroton, J. (2000). Les dimensions ethniques de l'expérience scolaire. *L'Année sociologique*, 50(2), pp. 437-468.
- Petrello, N. (2000). Can Ability Grouping Help Educators Meet Higher Educational Standards ? En ligne <https://eric.ed.gov/?q=Can+Ability+Grouping+Help+Educators+Meet+Higher+Educational+Standards+&id=ED442743>
- Petrovic, C. (2004a). Filles et garçons en éducation : les recherches récentes. *Carrefours de l'éducation*, 17, pp. 76-100.
- Pettit, G, Laird, R, D., Dodge, K. A., & Bates, J. E. (1997). Patterns of after-school care in middle childhood : Risk factors and developmental outcomes. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43(3), pp. 515-538

## Bibliographie

---

- Petit, P., Duguet, E., L'Horty, Y., Parquet (du), L., & Sari, F. (2013). Discriminations à l'embauche : les effets du genre et de l'origine se cumulent-ils systématiquement ? *Économie et Statistique*, 464, 465, 466, pp. 141-153.
- Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives*. Paris : PUF.
- Piaget, J., & Weil, A.M. (1951). The development in children of the idea of the homeland and of relations to other countries. *International Social Science Journal*, 3, pp. 561-578.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1959). *La Genèse des structures logiques élémentaires*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- Picard, A. (2008). Trouble du sommeil chez l'enfant et l'adolescent : Descriptions des troubles, conséquences sur les apprentissages. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 71(1), pp. 53-62.
- Pierce, K. M., Hamm, J. V., & Vandell D. L. (1999). Experiences in after-school programs and children's adjustment in first-grade classrooms. *Child Development*, 70(3), pp. 756-767.
- Pierret, J. (2004). Place et usage de l'entretien en profondeur en sociologie. Dans D. Kaminski, *Sociologie pénale : système et expérience* (pp. 199-213). Toulouse : ERES.
- Pincus, F. P. (1980). The false promise of community colleges : Class conflict and vocational education. *Harvard Educational Review*, 50(3), pp. 332-361.
- Pintrich, P.R., Schrauben B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. Dans D.H. Schunk, & J.L. Meece (dir.), *Student perception in the classroom*. Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Pirotte, G. (1999). Racisme et sentiments d'appartenance ethnique chez les 10-12 ans en milieu scolaire. *Nouvelles pratiques sociales*, 12(1), pp. 217-232.
- Pittman, R. B., & Herzog, M. J. R. (1998). Evaluation of a Year-Round Schedule in a Rural School District, *Journal of Research in Rural Education*, 14(1), pp. 15-25.
- Plane, S. (2001). Deux dimensions du travail oral : construction sociale, construction cognitive. Dans M. Grandaty, & G. Turco (dir.), *L'oral dans la classe* (p. 225-257). Paris : INRP.
- Pociello, C. (1981). *Pratiques sportives et demandes sociales*. INSEP, Mission Recherche : Unité Histoire et Prospective des Sports, Rapport CORDES.
- Poiret, C. (2011). Les processus d'ethnicisation et de raci(al)isation dans la France contemporaine : Africains, Ultramarins et « Noirs ». *Revue Européenne des Migrations Internationales*, 27(1), pp. 107-127.
- Pollard, E., & Lee, P.D. (2003). Child Well-Being: A Systematic Review of the Literature. *Social Indicators Research*, 61, pp. 59-78.
- Pollard, J.A., Hawkins, J.D., & Arthur, M.W. (1999). Risk and protection : Are both necessary to understand diverse behavioral outcomes in adolescence ? *Social Work Research*, 23(3), pp. 145-158.
- Pons, X. (2011). *L'évaluation des politiques éducatives*. Paris, France : Presses universitaires de France (PUF)
- Poot, J., & Stillman, S. (2010). *The importance of heterogeneity when examining immigrant education-occupation mismatch : Evidence from New Zealand*, IZA Discussion Paper n°5211.
- Potin, É. (2009). Vivre un parcours de placement. Un champ des possibles pour l'enfant, les parents et la famille d'accueil, *Sociétés et jeunesse en difficulté*, 8.
- Potvin, P., & Lapointe, J. R. (2010). *Guide de prévention pour les élèves à risque au primaire*. Québec : CTREQ.



## Bibliographie

---

- Potvin, P., Fortin, L., & Lessard, A. (2005). Le décrochage scolaire. Dans L. Massé, N. Desbiens, & C. Lanaris (Eds.), *Troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (pp. 67-78). Montréal : Gaétan Morin.
- Potvin, P., & Paradis, L. (2000). Facteurs de réussite dès le début de l'éducation préscolaire et primaire. *Études et recherches*, 5(3), Québec.
- Potvin, P., & Pinard, R. (2012). Deux grandes approches au Québec en prévention du décrochage scolaire : l'approche scolaire et l'approche communautaire. Dans J.-L. Gilles, P. Potvin, & C. Tièche-Christinat (dir.), *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire*. Bern : Peter Lang (pp. 129-147).
- Potvin, M., & Leclercq, J.B. (2012). *Les jeunes de 16- 24 ans issus de l'immigration en Formation générale des adultes dans six commissions scolaires : un aperçu de deux études*. Immigration et Métropoles, Centre Métropolis du Québec.
- Potvin, L., Moquet, M.J., & Jones, C.M. (2010), *Réduire les inégalités sociales en santé*, France, Éditions INPES, collection Santé en action.
- Potvin, P., Paradis, L., & Pouliot, B. (2000). Attitudes des enseignantes de maternelle selon le sexe des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(1), pp. 35-54.
- Potvin, P., Deslandes, R., Beaulieu, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, E., & Leclerc, D. (1999). Risque d'abandon scolaire, style parental et participation parentale au suivi scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 24(4), p. 441-453.
- Poullaouec, T. (2010). *Le diplôme, l'arme des faibles*. Paris : La Dispute.
- Pourtois, J.P., & Desmet, H. (2007). L'éducation, facteur de résilience. Dans B. Cyrulnik, & J-P. Pourtois. *École et Résilience*. Paris : Odile Jacob.
- Poutignat, P., & Streiff-Fénart J. (1995). *Théories de l'ethnicité*. Paris : PUF.
- Price, J. M., & Dodge, K. A. (1989). Reactive and proactive aggression in childhood : relations to peer status and social context dimensions. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 17(4), pp. 455-471.
- Primon, J-L. (2007). Ethnicisation, racisation, racialisation : une introduction, *Faire Savoirs*, 6.
- Prost, A. (1968). *L'Enseignement en France, 1800-1967*. Paris : Armand Colin.
- Proteau, L. (2003). *L'invention d'une nouvelle catégorie de classement et d'action : la déscolarisation, ses spécialités et ses dispositifs*. Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, Association pour la recherche sur l'éducation et les savoirs, Maison des sciences de l'homme, 2, pp. 99-122.
- Pujol, J.-C., & Gontier, C. (1998). L'école et les parents : pratiques et représentations. *Orientation scolaire et professionnelle*, 27(2), pp. 255-269.
- Puzenat, A. (2008). Le vécu de la mixité conjugale chez les couples Franco-Maghrébins et la transmission identitaire aux enfants. *Diversité urbaine*, 8(1).
- Queiroz (De), J.-M. (1981). *La Désorientation scolaire* (Thèse de doctorat, Université Paris VIII).
- Queiroz (De), J.-M. (2007) *L'école et ses sociologies*. Paris : Armand Colin.
- Qribi, A. (2016). L'expérience scolaire des jeunes issus de l'immigration maghrébine en France. *Revue des sciences de l'éducation*, 42(2), pp. 69-94.
- Quiroga, C.V., Janosz, M., Bisset, S., & Morin, A.J.S. (2013). Early Adolescent Depression Symptoms and School Dropout : Mediating Processes Involving Self-Reported Academic Competence and Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), pp.552-560.

## Bibliographie

---

- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris : Dunod.
- Ragin, C. (1987). *The Comparative Method. Moving beyond Qualitative and Quantitative Strategies*. London : University of California Press.
- Raymond, E. B. (2000). *Learns with mild disabilities : A characteristics approach*. Boston : Allyn and Bacon.
- Rayou, P. (2009). *Faire ses devoirs*. Rennes : PUR.
- Rayou, P. (2015). *Aux frontières de l'école*. Saint Denis : PUV.
- Raynaud, J., Guilbert, D., & Cébula, J. (2006). Les copains : liens d'amitié entre enfants et entre adolescents. *Enfances & Psy*, 2(2), pp. 6-8.
- Rea, A., & Tripier, M. (2003). *Sociologie de l'immigration*. Paris : La Découverte.
- Rebeyrol, A. (2010). *Discriminations à l'École. Rapport relatif aux auditions sur les discriminations en milieu scolaire*. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale.
- Reece, J. L., Myers, C. L., Nofsinger, Ch. O., & Brown, R. D. (2000). Retention of Academic Skills over the Summer Months in Alternative and Traditional Calendar Schools. *Journal of Research and Development in Education*, 33(3), pp. 166-74.
- Reninger, C.A., & Williams J.E. (1962). Black-white color connotations and race awareness in preschool children. *Perceptual Motor Skills*, pp.771-785.
- Régnier-Loilier, A. (2012). Taille de la fratrie d'origine, nombre souhaité d'enfants et descendance finale. *Informations sociales*, 5(5), pp. 70-73.
- Reiss, A., (1967). *Studies in Crime and Law Enforcement in Major Metropolitan Areas. President's Commission on Law Enforcement and Administration of Justice*. Washington, : Government Printing office.
- Renold, E. (2001). Square-girls, femininity and the negotiation of academic success in the primary school. *British educational research journal*, 27(5), pp. 577-588.
- Reuchlin, M. (1978, 2<sup>ème</sup> éd.). *L'orientation scolaire et professionnelle*. Paris : Presses universitaires de France.
- Rex, J. (1986). *Race and Ethnicity*. Milton Keynes : Open University Press.
- Rex, J. (2000). Race relations in sociological theory. Dans L. Back, & J. Solomos (Eds.), *Theory of race and racism, a reader*. London : Routledge Publishers, pp. 119-124.
- Reynolds, A. J., & Mc Coy, A. R. (1999). Grade Retention and School Performance : An extended Investigation, *Institute for Research on Poverty*, Discussion Paper n° 11, pp. 67-98.
- Rice, S. A. (1926). Stereotypes, a source of error in judging human character. *Journal of Personnel Research*, 5, pp. 267-276.
- Richard, J.L. (1999). L'école intègre et ne discrimine pas. [En ligne] URL : <http://census.web.ined.fr/debat/Contributions/Mars-1999/listcensus163j.html>
- Rigby, K., & Johnson, B. (2006). Expressed readiness of Australian schoolchildren to act as bystanders in support of children who are being bullied. *Educational Psychology*, 26, pp. 425-440.
- Rinaudo, C. (1998). La construction sociale de l'ethnicité en milieu urbain. Production et usages des catégories ethniques dans le cadre d'un quartier "sensible" (Thèse de sociologie, Université de Nice-Sophia Antipolis).
- Rioufreyt, T. (2016). *La transcription d'entretiens en sciences sociales : Enjeux, conseils et manières de faire*. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01339474>

## Bibliographie

---

- Rioux, A. (2010). Devenir enseignant : entre idéalisation et principe de réalité. *Cliopsy*, 4, pp. 61-72.
- Rips, L. J., Shoben, E. J., & Smith, E. E. (1973). Semantic Distance and the Verification of Semantic Relations. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 12(1), pp. 1-20.
- Ripski, M. B., & Gregory, A. (2009). Unfair, unsafe, and unwelcome : Do high school students' perceptions of unfairness, hostility, and victimization in school predict engagement and achievement ? *Journal of School Violence*, 8, pp. 355-375.
- Robertson, A., & Collette, P. (2005). L'abandon scolaire au secondaire : prévention et interventions. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), pp.687-707.
- Robine, J. (2006). Les « indigènes de la République » : nation et question postcoloniale : Territoires des enfants de l'immigration et rivalité de pouvoir. *Hérodote*, 1(1), pp. 118-148.
- Robinson, R. J., Keltner, D., Ward, A., & Ross, L. (1995). Actual versus assumed differences in construal: "Naive realism" in intergroup perception and conflict. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, pp. 404-417.
- Roché, S. (2001). *La délinquance des jeunes, les 13-19 ans racontent leurs délits*. Paris : Le Seuil.
- Rocher, G. (1968). *Introduction à la sociologie générale*. Paris : Le Seuil.
- Rochex, J.-Y. (1995a). *Le sens de l'expérience scolaire : entre activité et subjectivité*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Rochex, J.-Y., Crinon J. (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Roderick, M., & Nagaoka, J. (2005). Retention under Chicago's high stakes testing program : helpful, harmful or harmless ? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 27(4), pp. 309-340.
- Roethlisberger, F.J., & Dickson, W. (1985). Management and the worker. *Journal of Occupational Behaviour*, 6, pp.111-130.
- Rogers, C. (1984). *Liberté pour apprendre ?* Paris : Dunod.
- Rosch, E. (1973). Natural categories. *Cognitive Psychology*, 4, pp. 328-350.
- Rosch, E. H. (1975). Cognitive representations of semantic categories. *Journal of Experimental Psychology General*, 104(3), pp. 192-233.
- Rosch, E. (1976). Classification d'objets du monde réel : Origines et représentations dans la cognition. *Bulletin de Psychologie : la mémoire sémantique*, pp. 242-250.
- Rosch, E., & Lloyd, B. B. (1978). *Cognition and categorization*. Hillsdale, NJ : Erlbaum
- Rosebery, A. S., & Warren, B. (2000). Professional Development and Children's Understanding of Force and Motion : Assessment Results », En ligne <https://eric.ed.gov/?q=Professional+Development+and+Children%27s+Understanding+of+Force+and+Motion+%3a+Assessment+Results&id=ED465496>
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New-York : Basic Books.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. F. (1968). Teacher Expectation for the Disadvantaged. *Scientific American*, 218(4), pp. 19-23.
- Rose, H. A., & Elton, C. F. (1966). Another look at the college dropout. *Journal of Counseling Psychology*, 13, pp. 242-245.

## Bibliographie

---

- Rosnow, R. L., (1974). On rumor. *Journal of Communication*, 24(3), pp. 26-38.
- Rouquette, M.-L. (1973). La pensée sociale. Dans S. Moscovici (Ed.), *Introduction à la psychologie sociale* (pp. 299-327). Paris : Larousse.
- Rousseau, N. (2005). L'expression du sentiment de réussite ou d'échec scolaire : qu'en disent les principaux intéressés ? Dans L. DeBlois (dir.), avec la collaboration de D. Lamothe, *La réussite scolaire. Comprendre pour mieux intervenir*, (p. 149-159). Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.
- Rousseau, N. (2016). *Réussite scolaire ou réussite éducative : faut-il revisiter ces concepts ?* Communication présentée au colloque PÉRISCOPE : Interfécondation des savoirs au bénéfice de la persévérance et de la réussite scolaire, 84e Congrès de l' Acfas, Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec.
- Rousson, M. (1970). Facilitation et freinage dans le travail scolaire. *Enfance*, 23(2), pp. 173-201.
- Rouyer, V., Micyaa, Y., & Le Blanc, A. (2014). Socialisation de genre et construction des identités sexuées. *Revue française de pédagogie* [En ligne], 187, URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4494> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.4494>.
- Roy, G. (1992). Du bon usage des statistiques en matière de décrochage scolaire. *Apprentissage et Socialisation*, 15(1), pp. 7-17.
- Rubi, S. (2005). *Les « crapuleuses », ces adolescentes déviantes*. Paris : PUF.
- Rubi, S., & Jarlégan, A. (2013). Violence à l'école élémentaire : une question de genre ? *Recherches et Éducation*, 8, pp. 15-32.
- Rubi, S. (2015). Les déviances des « crapuleuses ». *Idées économiques et sociales*, 3(3), pp. 32-39.
- Rubin, J. Z., Provenzano, F. J., & Luria, Z. (1974). The eye of the beholder: Parents' views on sex of newborns. *American Journal of Orthopsychiatry*, 44(4), pp. 512-519.
- Ruby, C. (1997). *La Solidarité*. Paris : Ellipses.
- Rudder (De), V. (1995). Discrimination, Vocabulaire historique et critique des relations inter-ethniques. *Pluriel Recherche*, 3, pp. 35-38.
- Rudder (De), V., Poiret, C., & Vourc'h, F. (2000). *L'Inégalité raciste : L'universalité républicaine à l'épreuve*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Rumberger, R. W. (1983). Dropping out of high school: the influence of race, sex, and family background. *American Educational Research Journal*, 20, pp. 199-220.
- Rumberger, R.W. (1995). Dropping out of middle school : a multilevel analysis of students and schools. *American educational research journal*, 32(33), pp. 583-625.
- Rumberger, R. W. (2001). *Who drops out of school and why ? Understanding Dropouts : Statistics, Strategies, and High-Stakes Testing*. Washington, D.C. : National Academy Press.
- Rumberger, R. W. (2004). Why students drop out of school ? Dans G. Orfield (Ed.), *Dropouts in America : Confronting the graduation rate crisis*. Cambridge, Harvard Education Press, pp.131-155.
- Rumberger, R. W., & Larson, K. A. (1998). Student mobility and the increase risk of high school dropout. *American Journal of Education*, 107(1), pp. 1-35.
- Rumberger, R. W., & Lim S. A. (2008). *Why Students Drop Out of School ? A Review of 25 Years of Research, California Dropout Research Project*. Santa Barbara : University of California.
- Rumberger, R. W., Ghatak, R., Poulos, G., Ritter, P. L., & Dornbusch, S. M. (1990). Family influences on dropout behavior in one California high school. *Sociology of Education*, 63(4), pp. 283-299.

## Bibliographie

---

- Ruquoy, D., (1995). Situation d'entretien et stratégie de l'interviewer. Dans L. Albarello, *Pratiques et méthodes de recherche en science sociale*. Paris : Armand Colin, pp. 59-82.
- Rutter, M. (1983). School effects on pupil progress : Research findings and policy implications. *Child Development*, 54, pp. 1-29.
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity. Protective factors and resistance to psychiatric disorders. *British Journal of Psychiatry*, 147, pp. 598-611.
- Ruus, V., Veisson, M., Leino, M., Ots, L., Pallas, L., Sarv, E., & Veisson A., (2007). Students' Well-being, Coping, Academic Success, and School Climate. *Social Behavior & Personality : An International Journal*, 35(7), pp. 919-936.
- Ryu, S., & Mortimer, J.T. (1996). The « occupational linkage hypothesis » applied to occupational value formation in adolescence. Dans J.T. Mortimer, & M.D. Finch (Eds), *Adolescents, work, and family: an intergenerational developmental analysis* (pp. 167-190). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Safi, M. (2013). *Les inégalités ethno-raciales*. Paris : La Découverte.
- Saint-Laurent, L. (2008). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*. Montréal, Gaëtan Morin.
- Salès-Wuillemin, E. (2006). *La catégorisation et les stéréotypes en psychologie sociale*. Dunod.
- Salmivalli, C., & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*, 28, pp. 246-258.
- Salmivalli, C., Poskiparta, E., Ahtola, A., & Haataja, A. (2013). The implementation and effectiveness of the KiVa antibullying program in Finland. *European Psychologist*, 18(2), pp. 79-88.
- Salomon, A., & Strobel, M. G. (1998). Feeling of loneliness, social network and interpersonal preoccupations in primary education children. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 46(5-6), pp. 319-327.
- Santelli, E. (2001). *La mobilité sociale dans l'immigration : itinéraires de réussite des enfants d'origine algérienne*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- Santelli, E. (2007). *Grandir en banlieue. Parcours et devenir de jeunes Français d'origine maghrébine*. Paris : CIEMI.
- Santelli, E., & Moguérou, L. (2013). Enquêter le vécu de la jeunesse et le devenir adulte des descendants de migrants. *Migrations Société*, 25(147-148), pp.71-82.
- Sartori, G. (1994). Bien comparer, mal comparer. *Revue Internationale de Politique Comparée*, 1(1), pp. 19-36.
- Sauvé, L., & Viau, R. (2003). *L'abandon et la persévérance à l'université : l'importance de la relation enseignement-apprentissage*. Québec : Télé-Université.
- Sava, F.A. (2002). Causes and effects of teacher conflict-inducing attitudes towards pupils: a path analysis model. *Teaching and Teacher Education*, 18, pp. 1007-1021.
- Savarèse, E. (2002). École et pouvoir colonial. Retour sur la légitimation de la colonisation. Dialogues politiques. En ligne <http://www.la-science-politique.com/revue/revue2/papier1.Htm>
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (pp. 171-188). Sherbrooke : CRP.
- Sayad, A. (1997). *L'immigration ou les paradoxes de l'altérité* (2<sup>ème</sup> éd.). Paris/Bruxelles : De Boeck Université.
- Schaefer, R. T. (1990). *Racial and Ethnic Groups*. Scott, Foresman : Little Brown Higher Education.
- Scharnitzky, P. (2007). La fonction sociale de la rumeur. *Migrations Société*, 1(1), pp. 35-48.

## Bibliographie

---

- Schieffelin, B. B., & Ochs, E. (1986). *Studies in the social and cultural foundations of language, No. 3. Language socialization across cultures*. Cambridge University Press.
- Schneider, D. J. (2004). *The psychology of stereotyping*. New York : Guilford Press.
- Scott-Jones, D. (1995). Parent-Child Interactions and School Achievement. In B. A. Ryan, G. R. Adams, T. P. Gullotta, R. P. Weissberg, & R. L. Hampton (Eds.), *The Family-School Connection : Theory, Research and Practice* (Vol. 2, pp. 75-107). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Schroedter, J. H. (2006). Binationale Ehen in Deutschland. *Wirtschaft und Statistik, 4*, pp. 419-431.
- Schwartz, O. (1998). *La notion de « classes populaires*. Habilitation à diriger des recherches en Sociologie, Université de Versailles-Saint-Quentin-en-Yvelines.
- Schwartz, M., Moin, V., & Klayle, M. (2013). Parents' choice a bilingual Hebrew-Arabic kindergarten for children. Dans M. Schwarz, & A. Verschic (Eds.), *Successful family language policy : Parents, children and educators in interaction* (pp.23-52), New York, London : Springer.
- Schwerd, G., & West, M. R. (2012). *The effects of test-based retention on student outcomes over time : regression discontinuity evidence from Florida*. Working paper PEPG, Program on Education Policy and Governance.
- Sears, D. O. (1998). Symbolic Racism; Dans A. Katz., & D. A. Taylor (dir.), *Eliminating Racism. Profiles in Controversy*, New-York : Plenum, pp. 53-84.
- Segalen, M., & Martial, A. (2013). *Sociologie de la famille*. Paris : Armand Colin.
- Serra, N., & Thauvel-Richard, M. (1994). Acquisitions des élèves au CE2 et pratiques pédagogiques. *Revue Française de Pédagogie, 107*, pp. 43-62.
- Seys, J. (2011). La confiance en soi. Dans J. Seys, *Gagnants et perdants, ou les challenges de la réussite* (pp. 47-50). Paris : Presses Universitaires de France.
- Sféir, A. (2006). Tunisie, Terre de paradoxes. Paris : Archipel.
- Sharif, I., & Sargent J.D. (2006). Association between television, movie, and video game exposure and school performance. *Pediatrics, 118*(4). p. 1061-1070.
- Sharp, S., & Smith, P.K. (1994). *Tackling Bullying in Your School. A Practical Handbook for Teachers*. London : Routledge.
- Shumow, L. (2001). *Academic Effects of After-School Programs*. En ligne <https://eric.ed.gov/?id=ED458010>
- Siblot, Y., Cartier, M., Coutant I., Masclet O., & Renahy, N. (2015), *Sociologie des classes populaires contemporaines*. Paris : Armand Colin.
- Sicot, F. (2005). Intégration scolaire : le handicap socioculturel a-t-il disparu ? *Revue française des affaires sociales*, pp. 273-293.
- Sidanus, J., & Pratto, F. (1999). *Social dominance : an intergroup theory of social hierarchy and oppression*. New-York : Cambridge University Press.
- Sillamy, N. (2010). *Dictionnaire encyclopédique de psychologie*. Paris : Bordas.
- Simmel, G. (1984). *Grundfragen der Soziologie*. Berlin : W. de Gruyter & Co.
- Simon, G. (2008). *La planète migratoire dans la mondialisation*. Paris : Armand Colin.
- Simon, P., & Tiberj, V. (2012). *Les registres de l'identité : les immigrés et leurs descendants face à l'identité nationale*. Paris : INED, Document de travail 176.

## Bibliographie

---

- Singly (De), F. (1987). *Fortune et infortune de la femme mariée*. Paris : PUF.
- Singly (De), F. (2010). *Comment aider l'enfant à devenir lui-même ?* Paris : Pluriel.
- Skaalvik, E. M., & Valas H. (1999). Relations among Achievement, Self-Concept, and Motivation in Mathematics and Language Arts : A Longitudinal Study. *Journal of Experimental Education*, 7(2), pp. 135-49.
- Sloutsky, V. M., & Fischer, A. V. (2011). The development of categorization. Dans B. H. Ross (Ed.), *Psychology of learning and motivation : Advances in research and theory* (54, pp. 141-166).
- Sloutsky, V. M., & Fisher, A. V. (2012). Linguistic labels : Conceptual markers or object features ? *Journal of Experimental Child Psychology*, 111(1), pp. 65-86.
- Smedje, H., Broman, J. E., & Hetta J. (2001). Association between disturbed sleep and behavioral difficulties in 635 children aged six to eight years. *Eur. child Adolesc. psychiatry*, 10, pp. 1-9.
- Smith, D. J., & Tomlinson, S. (1989). *The School Effect. A Study of Multi-Racial Comprehensives*. London: Policy Studies Institute.
- Sobsey, D. (2002). Exceptionality, education, and maltreatment. *Exceptionality*, 10(1), pp. 29-46.
- Soulier, G. (1993). Discrimination. *Dictionnaire encyclopédique de théorie et de sociologie du droit*. LGDJ.
- Spady, W. (1970). Dropouts from Higher Education : An Interdisciplinary Review and Synthesis. *Interchange*, 1, pp. 64-85.
- Spera, C. (2005). A Review of the Relationship Among Parenting Practices, Parenting Styles, and Adolescent School Achievement. *Educ Psychol Rev*, 17, pp. 125-146.
- Sraïeb, N. (1997). *Le Collège Sadiki de Tunis, 1875-1956 : enseignement et nationalisme*. CNRS Editions.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2ème éd.). Sage Publications, Inc.
- Stora, B. (1991). *La gangrène et l'oubli. La mémoire de la guerre d'Algérie*. Paris : La Découverte
- Støren, L. A., & Wiers-Jenssen, J. (2010). Foreign diploma versus immigrant background : Determinants of labour market success or failure ? *Journal of Studies in International Education*, 14(1), pp. 29-49.
- Steinberg, L., Blinde, P. L., & Chan, K. S. (1984). Dropping Out Among Language Minority Youth. *Review of Educational Research*, 54(1), pp. 113-132.
- Stevanovic, B. (2014). Girls in science and technology in secondary and post-secondary education : The case of France. *British Journal of Sociology of Education*, 35(4), pp. 541-558.
- Stevenson, H., & Stewart, E.C. (1958). A developmental study of racial awareness in young children. *Child Development*, 29, pp.390-409.
- Stoller, R. J. (1968). *Sex and gender*. Science House.
- Stone, D.H. (1993). Crime and punishment in public schools: An empirical study of disciplinary proceedings. *Journal of Trial Advocacy*, 17, pp. 351-398.
- Straßburger, G. (2003). *Heiratsverhalten und Partnerwahl im Einwanderungskontext : Eheschließungen der zweiten Migrantengeneration türkischer Herkunft*, Würzburg : Ergon Verlag.
- Streiff-Fénart, J. (1985). Le mariage, un moment de vérité de l'immigration familiale maghrébine. *Revue Européenne des Migrations Internationales*, 1(2), pp.129-141.
- Streiff-Fénart, J. (1989). *Les couples franco-maghrébins en France*. Paris : L'Harmattan.

## Bibliographie

---

- Super, D.-E. (1963). Toward making self-concept theory operational. Princeton : College Entrance Examination Board.
- Taguieff, P.-A. (1987). La force du préjugé. Essai sur le racisme et ses doubles. Paris : Gallimard.
- Tajfel, H. (1959). Quantitative judgement in social perception. *British Journal of Psychology*, 50(1), pp.16-29.
- Tajfel, H., & Wilkes, A. (1963). Classification and quantitative judgement. *British journal of psychology*, 54, pp. 101-114.
- Talbot, L. (2006). Les représentations des difficultés d'apprentissage chez les professeurs des écoles. *Empan*, 63(3), PP ; 49-56.
- Talbot, L. (2012). Étudier les pratiques d'enseignement confrontées aux difficultés d'apprentissage. Une proposition de cadre théorique et de méthodologie de recherche ; Dans J. Clanet (dir.) *Pratiques enseignantes. Quels ancrages théoriques pour quelles recherches ?* Paris : L'Harmattan (pp. 73-93).
- Tanon. F. (2000). *Les jeunes en rupture scolaire : du processus de confrontation à celui de remédiation.* L'Harmattan.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines.* Les Presses de l'Université Laval.
- Tazouti, Y. (2002). Éducation familiale et performances scolaires des enfants de milieu populaire (Thèse de doctorat, Université de Nancy 2).
- Teddlie, C., & Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research.* New-York : Falmer Press.
- Terrail, J.-P. (1992). Parents, filles et garçons face à l'enjeu scolaire. *Éducation et Formations*, 30, pp. 3-11.
- Terrail, J.-P. (1997). La sociologie des interactions famille/école. *Sociétés contemporaines* 25, pp. 67-83.
- Terrisse, B., & Larose, F. (2001). *La résilience : facteurs de risque et facteurs de protection dans l'environnement social et scolaire du jeune enfant.* Cahiers du Centre de recherche sur les formes d'éducation et d'enseignement, XIV, pp.129-172.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), pp. 357-385.
- Thiéart, R.-A. (1999). *Méthodes de recherche en management.* Paris : Dunod.
- Thin, D. (1998). *Quartiers populaires. L'école et les familles.* Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Thin, D. (2009). Un travail parental sous tension : les pratiques des familles populaires à l'épreuve des logiques scolaires. *Informations Sociales*, 154, pp. 70-76.
- Thouroude, L. (2011). Les assistants d'éducation et la gestion des microviolences au collège. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 1(1), pp. 65-86.
- Tiberj, V., & Simon, P. (2010). Vie citoyenne et participation politique. Dans C. Beauchemin, C. Hamel, & P. Simon, *Trajectoires et Origines. Enquête sur la diversité des populations en France.* Premiers Résultats, Paris : INED, Documents de travail n° 168, pp. 123-128.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education : A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), pp. 89-125.
- Tinto, V. (1992). Student Attrition and Retention. Dans C.R. Burton, & G. Neave (dir.), *The Encyclopedia of Higher Education*, 3. New York, NY : Pergamon Press.



## Bibliographie

---

- Tinto, V. (1993). *Leaving College : Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Second Edition. University of Chicago Press.
- Tinto, V. (2005). Epilogue : Moving from theory to action. Dans A. Seidman (dir.), *College Student Retention : Formula for Student Success*. Westport, CT : American Council on Education/Praeger.
- Tondellier, M. (2014). Les familles à l'épreuve des ruptures scolaires. *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 43/3 |2014, mis en ligne le 15 septembre 2017, consulté le 04 août 2018. URL : <http://journals.openedition.org/osp/4421> ; DOI : 10.4000/osp.4421
- Toulemonde, B. (1998). *L'absentéisme des lycéens*. Les rapports de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale. Paris : CNDP/Hachette éducation.
- Toupin, J., Mercier, H., Déry, M., Côté, G., & Ohayon, M. (1994). *Validité convergente de l'échelle de psychopathie auprès d'adolescents*. Communication présentée au Congrès de neurologie et de psychiatrie de langue française à Toulouse, France.
- Tourigny, M., Mayer, M., Wright, J., Lavergne, C., Trocmé, N., Hélie, S., Bouchard, C., Chamberland, C., Cloutier, R., Jacob, M., Boucher, J., & Larrivée, M.-C. (2002). *Étude sur l'incidence et les caractéristiques des situations d'abus, de négligence, d'abandon et de troubles de comportement sérieux signalées à la Direction de la protection de la jeunesse du Québec (ÉIQ)*. Montréal, Québec : Centre de liaison sur l'intervention et la prévention psychosociale.
- Trautwein, U., Lüdtke O., Köller, O., & Baumert, J. (2006). Self-esteem, academic self-concept, and achievement : how the Learning environment moderates the dynamics of self-concept. *Journal of personality and social psychology*, 90(2), pp. 334-349.
- Trocmé, N., & Wolfe, D. (2001). *Étude canadienne sur l'incidence des signalements des cas de violence et de négligence envers les enfants. Résultats choisis* (N° h49-152). Ottawa, Ontario : Centre national d'informations sur la violence dans la famille, Santé Canada.
- Tronto, J. C. (2008). Du care. *Revue Mauss*, 2, pp. 243-65.
- Trudel, M., & Puentes-Neuman, G. (2000). *Les conceptions contemporaines de l'enfant à risque : modèles théoriques et approches préventives auprès de la jeune enfance*. Texte présenté au Colloque du Programme pancanadien de recherche en éducation tenu à Ottawa.
- Tucker, C. J., Marx, J., & Long, L. (1998). Moving On : Residential Mobility and Children's School Lives. *Sociology of Education*, 71(2), pp. 111-29.
- UNICEF. (2005). *Progrès pour les enfants. Le bilan de l'enseignement primaire et de la parité des sexes*. New-York : UNICEF.
- Unterreiner, A. (2014). La transmission de la langue du parent migrant au sein des familles mixtes : une réalité complexe perçue à travers le discours de leurs enfants. *Langage et société*, 147(1), pp. 97-109.
- Valetas, M., & Bringé, A. (2009). Prénoms des enfants d'immigrés en France : une pratique différente selon le sexe ? Dans J. Vallin (dir.), *Du genre et de l'Afrique. Hommage à Thérèse Locoh*, Paris : INED, pp. 57-65.
- Vallerand, R. J., & Sénécal, C. (1992). Une analyse motivationnelle de l'abandon des études. *Apprentissage et Socialisation*, 15(1), pp.49-62.
- Vallet, L.-A., & Caille, J.-P. (1996a), Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français. Une étude d'ensemble. *Les dossiers d'Éducation et Formations*, 67. Direction de l'Évaluation et de la Prospective, Ministère de l'Éducation nationale.
- Van Grunderbeeck, N. (1994). *Les difficultés en lecture. Diagnostic et pistes d'intervention*. Québec, Boucherville : Gaëtan Morin.

## Bibliographie

---

- Van Heusden, A., & Van Den Eerenbeemt, E. (1994). *La Loyauté. Thérapie familiale et générations, aperçu de l'oeuvre de Ivan Boszormenyi-Nagy* (pp. 27-50). Paris : PUF.
- Van Zanten, A. (1990). *L'école et l'espace local : les enjeux des zones d'éducation prioritaires*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Van Zanten, A. (2000). Le quartier ou l'école ? Déviance et sociabilité adolescente dans un collège de banlieue. *Déviance et société*, 24(4), pp. 377-401.
- Van Zanten, A. (2001). *Les amitiés et la sociabilité des adolescents de banlieue : Autonomie, intégration et ségrégation*. Paris : Masson.
- Van Zanten, A. (2009). *Choisir son école*. Paris : PUF.
- Vandenberghe, V. (2001). Educational equity : social interactions may matter. Dans W. Hutmacher, D. Cochrane, & N. Bottani, *In pursuit of equity in education. Using international indicators to compare equity policies*. Dordrecht : Kluwer academic publisher, pp. 64-91.
- Vanhée, O., Bois, G., Panabière, G.H., Court, M., & Bertrand, J. (2013). La fratrie comme ressource [Le rôle des aînés dans les parcours scolaires des enfants de familles nombreuses]. *Politiques sociales et familiales*, 111, pp. 5-15.
- Varro, G. (1984). *La femme transplantée : une étude du mariage franco-américain en France et le bilinguisme des enfants*. Lille : Presses Universitaires de Lille.
- Vatz Laaroussi, M., Kanouté, F., & Rachédi, L. (2008). Les divers modèles de collaboration familles immigrantes/école. De l'implication assignée au partenariat. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), pp. 265- 289.
- Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L., Kanouté, F., & Duchesne, K. (2005). *Favoriser les collaborations familles immigrantes-écoles. Soutenir la réussite scolaire*. Sherbrooke, Québec : Université de Sherbrooke.
- Vaughan, G.M. (1964). The development of ethnic attitudes in New Zealand school children. *Genetic Psychology Monographs*, 70, pp. 135-75.
- Vernette, E., & Giannelloni, J.L. (2001). *Études de Marché*. Vuibert.
- Vettenburg, N. (1998). *Violences à l'école : sensibilisation, prévention, répression*, Belgique : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Viau, R. (2000). La motivation en contexte scolaire : les résultats de la recherche en quinze questions. *Vie pédagogique*, 115, pp. 5-8.
- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. De Boeck.
- Vidal, L. (2005). *Los retos de la educacion basica en los países del Mediterráneo Sur*. Documento de trabajo No 8. Madrid-Barcelona : Fundación Carolina-IEMed,
- Vigour, C., De Verdalle, L., & Le Bianic, T. (2012). S'inscrire dans une démarche comparative : enjeux et controverses. Terrains et Travaux : *Revue de Sciences Sociales*, ENS Cachan, Ce que comparer veut dire : les démarches comparatives en sciences sociales, pp. 5-21.
- Vinacke, E. W. (1957). Stereotypes as Social Concepts. *The Journal of Social Psychology*, 46, pp. 229-243.
- Vincent, G. (1980). *L'école primaire française. Étude sociologique*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Violette, M. (1991). *L'école... Facile d'en sortir mais difficile d'y revenir*. Enquête auprès des décrocheurs et décrocheuses. Québec : Ministère de l'Éducation, Direction générale de la recherche et du développement.
- Virat, M. (2019). *Quand les profs aiment les élèves*. Odile Jacob.

## Bibliographie

---

- Vondracek, F. W., Lerner, R. M., & Schulenberg, J. E. (1986). *Career development : a life-span developmental approach*. Hillsdale : Lawrence Erlbaum.
- Vouillot, F. (2010). L'orientation, le butoir de la mixité. *Revue française de pédagogie*, 171, pp. 59-67.
- Walgrave, L. (1992). *Délinquance systématisée des jeunes et vulnérabilité sociétale*. Genève : Éditions Médecine et Hygiène, Méridiens Klincksieck.
- Wanlin, P., Meyers, R., Stoffel, A., & Houssemand, C. (2011). Facteurs de décrochage scolaire : une revue de la littérature internationale. Dans C. Houssemand (Ed.). *Compétences de base nécessaires à l'apprentissage tout-au-long de la vie* (pp. 1-36). Luxembourg : Université du Luxembourg.
- Waterman, A. S., & Waterman, C. K. (1972). The relationship between freshman ego identity status and subsequent academic behavior : A test of the predictive validity of Marcia's categorization system for identity status. *Developmental Psychology*, 6(1), 179.
- Weber, M. (1922). *Économie et société*. Presses Pocket.
- Weber, F. (1989). *Le Travail à côté, étude d'ethnographie ouvrière*. Paris : INRA, EHESS.
- Wehlage, G. G., Rutter, R. A., Smith, G. A., Lesko, N., & Fernandez, R. R. (1989). *Reducing the risk: Schools as communities of support*. New-York : Falmer.
- Weill-Raynal, G. (2013). La « communauté juive » française, la gauche et le « racisme anti-Blancs ». Dans : S. Laurent, *De quelle couleur sont les blancs : Des « petits Blancs » des colonies au « racisme anti-Blancs »* (pp. 262-268). Paris : La Découverte.
- Wieviorka, M. (1998). *Le racisme, une introduction*. Paris : La Découverte.
- Wieviorka, M. (2016). Conférence inaugurale du colloque international « la reconnaissance des marges, au cœur des dynamiques sociales en France et au Japon » Titre intervention « ce que sont les marges aux sciences sociales ». 1<sup>er</sup>-2 juillet 2016 – Maison Franco-japonaise de Tokyo.
- Williams, J.E., Best, D.L., & Boswell, D.A. (1975a) The measurement of children's racial attitudes in the early school years. *Child Development*, 46, pp. 494-500.
- Williams, J.E., Best, D.L., Boswell, D.A., Mattson, L.A., & Graves, D.J. (1975b). Preschool Racial Attitude Measure ii. *Educational and Psychological Measurement*, 35, pp. 3-18.
- Winnicot, D. (1989). *De la pédiatrie à la psychanalyse*. Paris : Payot.
- Woolley, M. E., & Bowen, G. L. (2007). In the Context of Risk : Supportive Adults and the School Engagement of Middle School Students. *Family Relations : An Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies*, 56(1), pp. 92-104.
- Wright, D. (1999). Student mobility : A negligible and confounded influence on student achievement. *The Journal of educational research*, 92(6), pp. 347-353.
- Yeung, R., & Leadbeater, B. (2010). Adults make a difference: the protective effects of parent and teacher emotional support on emotional and behavioral problems of peer-victimized adolescents. *Journal of Community Psychology*, 38(1), pp. 80-98.
- You, S., & Sharkey, J. (2009). Testing a developmental-ecological model of student engagement: a multilevel latent growth curve analysis. *Educational Psychology*, 29(6), pp. 659-84.
- Yzerbyt, V., Corneille, O., & Estrada, C. (2001). The interplay of subjective essentialism and entitativity in the formation of stereotypes. *Personality and Social Psychology Review*, 5(2), pp. 141-155.
- Zaidman, C., & Bachelet, P. (2007). École et migrants. Élément d'analyse. *Les cahiers du CEDREF*, 15, pp. 327-341.

## Bibliographie

---

- Zanna, M. P., & Olson, J. M. (1994). *The psychology of prejudice : The Ontario Symposium*. Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Zarca, B. (1988). Identité de métier et identité artisanale. *Revue française de sociologie*, 29(2), pp. 247-273.
- Zauberman, R. (2015). Les enquêtes de victimation : Une brève histoire, quelques usages. *Idées économiques et sociales*, 3(3), pp. 8-21.
- Zauberman, R., & Robert, Ph. (1995). *Du côté des victimes, un autre regard sur la délinquance*. Paris : L'Harmattan.
- Zellman, G.L., & Waterman, J.M. (1998). Understanding the impact of parent school involvement on children's educational outcomes. *The-Journal of educational research*, 91(6), pp.370-380.
- Zephir, S. (2007). *Différentes modalités de l'expérience minoritaire dans l'espace urbain d'une zone d'éducation prioritaire : les effets paradoxaux d'une action positive* (Thèse de doctorat, Université de Nice Sophia Antipolis).
- Zeroulou, Z. (1985). Mobilisation familiale et réussite scolaire. *Revue européenne des migrations internationales*, 1(2), pp.107-116.
- Zeroulou, Z. (1988). La réussite scolaire des enfants d'immigrés. L'apport d'une approche en termes de mobilisation. *Revue française de sociologie*, 29(3), pp. 447-470.
- Zeroulou, Z. (1993). *L'école et les enfants d'immigrés : quel traitement ?* Paris, Ciemi/L'Harmattan, pp.141-144.
- Zimmer-Gembeck, M. J., & Locke, E.M. (2007). The Socialization of Adolescent Coping Behaviours : Relationships with Families and Teachers. *Journal of Adolescence*, 30(1), pp. 1-16.
- Zirotti, J.-P. (1997). Pour une sociologie phénoménologique de l'altérité : la constitution des expériences scolaires des élèves issus de l'immigration. Dans F. Aubert., M. Tripier, & F. Vourc'h (éds), *Jeunes issus de l'immigration. De l'école à l'emploi*, Paris : L'Harmattan.
- Zirotti, J.P. (2006). Enjeux sociaux du bilinguisme à l'école. *Langage et société*, 2(2), pp.73-91.
- Zougari, A. (2006). Le système d'enseignement sous le protectorat français et espagnol. In A. Lamrini (éd.). *Systèmes éducatifs, savoir, technologies et innovation* (p. 451-469). Rabat : Cinquanteaire de l'Indépendance du Royaume du Maroc.
- Zvoch, K. (2009). A Longitudinal Examination of the Academic Year and Summer Learning Rates of Full- and Half-Day Kindergartners. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 14(4), pp. 311-333.

*Index des auteurs*

**A**

Abbott..... 45, 345  
 Abdelilah-Bauer ..... 219, 342  
 About ..... 254, 255, 342, 358  
 Abou-Rjeili ..... 343  
 Abrams ..... 60, 367  
 Abrial ..... 194, 195, 342  
 Achilles..... 48, 342  
 Adams..... 48, 370, 387  
 Aeberhardt ..... 163, 342  
 Ahtola ..... 140, 386  
 Aidane..... 224, 354  
 Ainscow ..... 38, 342  
 Akif..... 224, 342  
 Akkari ..... 209, 342  
 Alaphilippe..... 311, 313, 324, 374  
 Albert ..... 261, 342  
 Alexander..... 167, 342  
 Allaire..... 299, 342  
 Allen..... 255, 343  
 Alley ..... 296, 342  
 Allport..... 60, 61, 62, 342  
 Amossé ..... 216, 342  
 Amyot ..... 29, 358  
 Anderson ..... 45, 323, 362, 369  
 André ..... 128, 311, 342  
 Andreani ..... 194, 195, 342  
 Anthony ..... 46, 333, 343, 344  
 Anton ..... 46, 165, 343, 356  
 Anton Philippon ..... 165, 343  
 Antony ..... 139, 376  
 Antoune ..... 18, 343  
 Appadurai ..... 6, 343  
 Arai ..... 182, 343  
 Archambault ..... 26, 28, 49, 174, 343  
 Arnaud ..... 133, 364, 365  
 Arthur ..... 47, 381  
 Ascher ..... 48, 343  
 Asdih ..... 96, 343  
 Ash ..... 156, 368  
 Asher..... 255, 311, 343, 380  
 Ashmore ..... 60, 343  
 Assenmaker ..... 85, 86, 343  
 Astor ..... 46, 157, 187, 343, 346, 356  
 Audet ..... 17, 94, 106, 343, 376  
 Audigier ..... 300, 344  
 Auduc..... 48, 104, 105, 249, 343  
 Auerbach ..... 192, 344  
 Augoustinos..... 255, 256, 344  
 Augustin..... 295, 344  
 Augustini..... 295, 344

**B**

Babad..... 344

Bachelard ..... 108, 203, 344  
 Bachelet ..... 90, 393  
 Bacro ..... 303, 366  
 Baillet ..... 142, 262, 344  
 Baker ..... 46, 344  
 Balas ..... 29, 50, 127, 338, 344  
 Balibar ..... 55, 179, 344  
 Banaji ..... 60, 369  
 Bandura..... 97, 101, 129, 331, 344  
 Banton ..... 56, 344  
 Bardin..... 193, 344  
 Barile ..... 46, 117, 245, 304, 344  
 Barker ..... 47, 344  
 Barnès ..... 344  
 Barnett ..... 23, 346  
 Barot ..... 56, 345  
 Barou ..... 143, 150, 345  
 Barrère ..... 105, 344  
 Barsalou ..... 215, 344  
 Barth ..... 53, 345  
 Barthelemy ..... 345  
 Baruth ..... 266, 345  
 Bates ..... 49, 381  
 Batsche ..... 320, 345  
 Battin-Pearson ..... 45, 96, 174, 345  
 Baudelot..... 102, 103, 216, 345  
 Baudouin-Broye ..... 219, 375  
 Baumeister..... 162, 268, 345  
 Baumert ..... 390  
 Baumrind ..... 290, 345  
 Bautier ..... 35, 84, 135, 178, 227, 345, 352  
 Bean ..... 5, 22, 28, 345  
 Beaton..... 95, 376  
 Beaud ..... 106, 192, 345  
 Beaudet..... 255, 358  
 Beaulieu ..... 97, 211, 382  
 Beauvois..... 137, 354, 380  
 Beck ..... 136, 373  
 Becker ..... 106, 170, 345  
 Bègue ..... 268, 346  
 Bélanger ..... 346  
 Belgacem ..... 105, 346  
 Belhidaoui ..... 264, 346  
 Belotti ..... 101, 346  
 Ben Abdallah ..... 210, 354  
 Ben Ayed ..... 63, 346  
 Ben Lakhdhar ..... 1, 132, 134, 346  
 Ben Soussan ..... 270, 346  
 Ben-Ayed..... 131, 351  
 Benbenishty ..... 46, 157, 343, 346, 356  
 Benne ..... 60, 344  
 Benoît..... 290, 346  
 Bentolila..... 83, 346  
 Berelson ..... 194, 195, 346  
 Bereni..... 62, 346  
 Berger ..... 101, 346  
 Bergonnier-Dupuy..... 290, 346  
 Bernard ..... 18, 19, 44, 133, 188, 346  
 Berndt ..... 122, 304, 346  
 Berque ..... 82, 346

## Index des auteurs

---

- Berreuta-Clément ..... 346  
Berry ..... 61, 347  
Berstein ..... 2, 346  
Bert ..... 60, 347  
Bertaux ..... 191, 347  
Berthelier ..... 223, 347  
Bertrand ..... 37, 152, 155, 359, 391  
Besancenot ..... 182, 343  
Besson ..... 282, 365  
Best ..... 127, 254, 347, 392  
Bhattacharya ..... 299, 347  
Bialystok ..... 224, 347  
Bigot ..... 270, 347  
Bigras ..... 43, 363  
Bihr ..... 102, 347  
Binet ..... 224, 347  
Bird ..... 56, 345  
Birnbaum ..... 344  
Bishop ..... 126, 347  
Bisset ..... 44, 383  
Bisson-Vaivre ..... 46, 356  
Blanc ..... 44, 146, 224, 235, 252, 254, 366, 369, 385  
Blanchet ..... 111, 180, 183, 186, 188, 189, 191, 194, 347  
Blatchford ..... 365  
Blaya ..... 1, 14, 17, 18, 20, 29, 45, 50, 91, 92, 94, 106, 107,  
116, 117, 133, 137, 138, 143, 157, 160, 168, 174, 178,  
187, 230, 238, 239, 240, 241, 246, 347, 348, 353, 356,  
367  
Blinde ..... 23, 388  
Bloch ..... 18, 348, 366  
Blumenfeld ..... 166, 363  
Blumer ..... 170, 348  
Body-Gendrot ..... 144, 348  
Bois ..... 155, 296, 348, 391  
Boissieu ..... 104, 348  
Boissonneault ..... 299, 342  
Bond ..... 48, 367  
Bonilla-Silva ..... 64, 348  
Bonnefous ..... 348  
Bonnéry ..... 1, 4, 2, 13, 35, 36, 37, 44, 98, 178, 230, 348  
Boons-Grafé ..... 348  
Boos-Nünning ..... 73, 348  
Born ..... 136, 161, 237, 363, 375  
Borrel ..... 206, 348  
Bosse ..... 332, 348  
Boswell ..... 254, 392  
Boszormenyi-Nagy ..... 330, 348, 391  
Boubakri ..... 75, 349  
Bouchard ..... 47, 267, 274, 291, 349, 357, 390  
Boucher ..... 267, 390  
Boudesseul ..... 100, 341, 349  
Boudon ..... 173, 225, 349  
Boulerice ..... 17, 44, 369, 379  
Boulot ..... 5, 84, 225, 349  
Boulton ..... 141, 349  
Bourdieu ..... 20, 23, 83, 85, 86, 172, 174, 178, 225, 349, 351  
Bourhis ..... 58, 61, 62, 349  
Bourricaud ..... 173, 349  
Bouthillier ..... 322, 369  
Bouvier ..... 120, 349  
Bowen ..... 46, 48, 116, 245, 322, 349, 350, 369, 392  
Bowlby ..... 314, 349  
Boxberger ..... 138, 350  
Boyer ..... 174, 350  
Boyzon-Fradet ..... 5, 84, 225, 349  
Bozonnet ..... 185, 350  
Bradley ..... 116, 363  
Braly ..... 59, 370  
Brasseur ..... 200, 350  
Bréchon ..... 178, 184, 191, 342, 350, 365  
Brember ..... 47, 355  
Brendgen ..... 122, 304, 351  
Brenner ..... 174, 373  
Bressoux ..... 41, 225, 302, 350  
Breton ..... 299, 350  
Brewster ..... 116, 350  
Brighelli ..... 301, 350  
Brinbaum ..... 6, 85, 88, 93, 98, 103, 104, 107, 145, 163, 168,  
276, 350, 351  
Bringé ..... 182, 390  
Broccolichi ..... 97, 131, 154, 168, 351  
Brodaty ..... 125, 351  
Brohm ..... 296, 351  
Broman ..... 237, 388  
Bronfenbrenner ..... 8, 46, 333, 337, 351  
Brown ..... 48, 174, 371, 373, 383, 387  
Brun ..... 304, 315, 351  
Bruneaud ..... 68, 69, 152, 351  
Brunot ..... 60, 368  
Bryk ..... 46, 351  
Bryson ..... 295, 351  
Bugmann ..... 174, 370  
Buidin ..... 161, 363  
Bui-Xuan ..... 160, 369  
Bukowski ..... 122, 304, 351  
Butler ..... 46, 131, 351, 373  
Buyse ..... 301, 351
- 
- C**
- Caille ..... 2, 5, 30, 84, 87, 90, 92, 103, 107, 165, 225, 391  
Caillé ..... 351  
Cameron ..... 51, 369  
Campbell ..... 58, 351, 353  
Canivet ..... 14, 174, 351  
Caraglio ..... 35, 352  
Caré ..... 121, 352  
Careil ..... 167, 352  
Carlson ..... 93, 369  
Carney ..... 138, 378  
Caro ..... 100, 349  
Carra ..... 138, 242, 350, 352  
Carrier ..... 274, 349  
Cartledge ..... 49, 364  
Catalano ..... 42, 45, 303, 345, 352, 367  
Catheline ..... 139, 320, 352, 365  
Cavet ..... 6, 352  
Cayouette-Remblière ..... 138, 182, 213, 216, 352  
Cébula ..... 306, 383  
Cellier ..... 171, 352  
Chabchoub ..... 209, 352  
Chamberland ..... 267, 390  
Chamboredon ..... 106, 178, 352  
Champagne ..... 20, 349  
Chan ..... 23, 388

## Index des auteurs

Chapoulie.....170, 352  
Chappe.....62, 346  
Charlot.....6, 84, 122, 352, 356  
Chauvel.....145, 277, 351, 358  
Chazalette.....6, 352  
Cherkaoui.....95, 352  
Chmura.....370  
Chomentowski.....82, 83, 90, 352  
Choquet.....135, 137, 138, 160, 239, 352  
Choron-Baix.....269, 353  
Chouinard.....322, 369  
Christen.....13, 352  
Ciavaldini-Cartaut.....353  
Cicchetti.....267, 371  
Claes.....122, 304, 353  
Clark.....254, 255, 353  
Clarkson.....140, 368  
Clement.....23, 357  
Clerc.....5, 353  
Cloutier 166, 205, 211, 253, 254, 266, 267, 353, 357, 375, 390  
Coenen-Huther.....188, 353  
Cohen.....46, 95, 157, 187, 353, 356, 376, 389  
Coie.....267, 311, 353  
Coleman.....95, 96, 353, 378  
Collerette.....38, 384  
Collesei.....194, 353  
Collin.....142, 174, 348, 370  
Commodari.....301, 353  
Conchon.....194, 195, 342  
Congoste.....112, 353  
Connolly.....47, 353  
Cook-Gumperz.....219, 354  
Corbin.....195, 388  
Corneille.....58, 354, 393  
Cornell.....52, 354  
Coslin.....122, 127, 354  
Cosnefroy.....31, 125, 354  
Cossette.....116, 354  
Coste.....219, 354  
Côté.....18, 45, 46, 321, 322, 354, 366, 390  
Côté.....299, 342  
Côté-Lussier.....321, 322, 354  
Couëtoux-Jungman.....224, 354  
Coulangeon.....291, 293, 295, 354  
Court.....155, 391  
Courtinat-Camps.....6, 354  
Cousin.....121, 258, 359  
Crahay.....31, 95, 96, 354, 377  
Crépin.....283, 355  
Crevier-Braud.....162, 372  
Crick.....267, 355  
Croninger.....46, 117, 245, 355  
Crosnoe.....303, 355  
Crouette.....270, 347  
Crozier.....152, 355  
Crul.....47, 150, 355  
Cuhe.....14, 145, 174, 351, 355  
Curdts-Christiansen.....223, 355  
Cushman.....48, 355

## D

Dalton.....96, 355  
Dardier.....90, 107, 355  
Darling.....290, 355  
Darmon.....205, 235, 338, 355  
Dauber.....167, 342  
Daune-Richard.....332, 356  
Davaillon.....297, 355  
Davidson.....303, 355  
Davies.....47, 355  
Davis.....117, 120, 333, 355  
Davoise.....296, 355  
De Peretti.....122, 352  
De Verdalle.....9, 391  
Debarbieux.....46, 69, 114, 116, 117, 139, 156, 157, 160, 161, 170, 187, 188, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 320, 339, 356  
DeBaryshe.....266, 380  
Deci.....36, 162, 356  
Degioanni.....251, 356  
Del Boca.....60, 343  
Del Rey.....187, 379  
Delalande.....268, 356  
Delas.....170, 356  
Delaubier.....35, 352  
Delay.....275, 356  
Delcroix.....350  
Delphy.....138, 356  
Demaray.....48, 356  
Demazière.....184, 188, 356  
Demba.....167, 356  
Denecheau.....165, 356  
Denzin.....194, 357  
Depover.....174, 370  
DeRemer.....22, 357  
DeRosier.....139, 357  
Déry.....45, 390  
Desbiens.....267, 322, 369, 372, 373, 382  
Deschenaux.....140, 357  
Descloîtres.....5, 357  
Deslandes.....97, 152, 208, 211, 274, 287, 291, 357, 382  
Deslauriers.....109, 357  
Desmet.....205, 329, 371, 382  
Desrosières.....216, 357  
Destrade.....212, 357  
Detraux.....35, 360  
Devaux.....5, 87, 357  
Devine.....60, 256, 266, 357  
Devinney.....299, 347  
Dhume.....5, 56, 62, 66, 116, 277, 357, 358  
Diallo.....25, 299, 342, 363  
Dickson.....183, 191, 384  
Dinella.....167, 371  
Dodge.....49, 267, 353, 355, 358, 381, 382  
Donnat.....294, 358  
Donohue.....46, 344  
Dorn.....16, 358  
Dornbusch.....100, 386  
Dornbush.....291, 358  
Douat.....29, 50, 106, 178, 358  
Dowson.....47, 344  
Doyle.....255, 358

## Index des auteurs

Dubar ..... 183, 188, 356, 358  
Dubé ..... 226, 358  
Dubeau ..... 29, 358  
Dubet ..... 6, 7, 37, 51, 87, 95, 99, 105, 107, 121, 139, 143,  
152, 169, 241, 252, 258, 275, 358, 359  
Dubreuil ..... 154, 359  
Duchesne ..... 87, 391  
Duclos ..... 37, 359  
Dugravier ..... 304, 377  
Duguet ..... 164, 359, 381  
Dukic ..... 277, 358  
Dupéré ..... 26, 314, 343  
Dupuch ..... 246, 356  
Duret ..... 295, 344  
Durkheim ..... 8, 57, 101, 171, 184, 199, 205, 359  
Durning ..... 149, 290, 346, 359  
Duru-Bellat ..... 29, 30, 41, 60, 94, 95, 103, 116, 152, 174,  
212, 314, 329, 332, 359, 360  
Duval ..... 269, 353

### E

Eagly ..... 60, 360  
Earle ..... 45, 367  
Eberhard ..... 142, 265, 360  
Ebersold ..... 35, 360  
Ecalte ..... 324, 360  
Eccles ..... 59, 296, 360, 374  
Edwards ..... 47, 360  
Egeland ..... 93, 369  
Ehlinger ..... 139, 365  
Ekstrom ..... 23, 360  
Elder ..... 304, 355  
El-Hassan ..... 360  
Elias ..... 85, 144, 360  
Elliot ..... 60, 357  
Elliott ..... 48, 356  
Elton ..... 27, 385  
Émin ..... 122, 352  
Émond ..... 360  
Ennis ..... 268, 360  
Entwisle ..... 167, 342  
Ephraïm ..... 106, 376  
Epstein ..... 23, 346  
Ericum ..... 17, 361  
Ertl ..... 48, 361  
Escribe ..... 171, 352  
Espelage ..... 46, 245, 368  
Espinosa ..... 299, 361  
Establet ..... 102, 103, 216, 332, 345, 361  
Esterle-Hedibel ..... 95, 97, 106, 107, 174, 249, 361  
Estrada ..... 46, 58, 343, 393  
Eyrolle ..... 171, 352

### F

Fabes ..... 124, 367  
Fainzang ..... 269, 353  
Fall ..... 17, 361  
Fallu ..... 46, 117, 314, 361  
Farrington ..... 42, 43, 361

Fassin ..... 62, 361  
Favre ..... 321, 322, 361  
Favresse ..... 14, 361  
Fayard ..... 5, 357, 360  
Fayolle ..... 13, 352  
Feagin ..... 65, 263, 361  
Fécheux ..... 342  
Fedele ..... 223, 344  
Feldman ..... 380  
Felouzis ..... 1, 4, 51, 54, 95, 107, 182, 249, 361, 362  
Fendrich ..... 48, 368  
Fernandez ..... 5, 24, 392  
Ferreira ..... 97, 102, 362  
Ferrière ..... 366  
Ferry ..... 301, 362  
Festinger ..... 325, 362  
Feyfant ..... 43, 362  
Field ..... 296, 351  
Finn ..... 5, 23, 27, 28, 48, 362  
Finnan ..... 323, 362  
Fischer ..... 61, 362, 388  
Fiske ..... 60, 362  
Fitzpatrick ..... 321, 322, 354  
Fivush ..... 214, 378  
Flanquart ..... 71, 362  
Fleming ..... 303, 352  
Fleury-Bahi ..... 362  
Floc'h ..... 264, 362  
Florin ..... 36, 303, 307, 362, 366, 374  
Flowers ..... 253, 362  
Fogle ..... 223, 370  
Fontar ..... 136, 362, 371  
Fortin ..... 5, 17, 25, 28, 37, 39, 43, 45, 48, 50, 95, 97, 102,  
116, 117, 166, 170, 174, 178, 211, 233, 314, 338, 347,  
354, 360, 362, 363, 373, 375, 382  
Foucault ..... 168, 363  
Fougère ..... 44, 163, 342, 377  
Fouquet ..... 214, 363  
Frazier ..... 48, 363  
Fredricks ..... 166, 363  
Fredriksen ..... 116, 120, 363  
Frempong ..... 47, 363  
Frickey ..... 163, 363  
Fruchter ..... 48, 343  
Fruïht ..... 304, 363  
Frymier ..... 302, 363  
Fuchs ..... 212, 363

### G

Gagnon ..... 47, 58, 274, 349, 363  
Galand ..... 44, 45, 161, 363, 364  
Gana ..... 210, 354  
Garandau ..... 140, 364  
Gardair ..... 362  
Gardner ..... 49, 222, 364  
Garfinkel ..... 58, 364  
Garmesy ..... 366  
Garmezy ..... 42, 364  
Garnier ..... 160, 356  
Gary-Bobo ..... 351  
Gaudonville ..... 303, 366



## Index des auteurs

Gauvin.....274, 349  
Geay.....18, 364  
Gecas .....97, 364  
Genet.....231, 364  
Gentry.....48, 364  
Georges .....1, 58, 366  
Gephart.....200, 364  
Gerde.....18, 348, 366  
Gergen.....61, 364  
Gest .....303, 355  
Ghaith .....323, 364  
Ghatak .....99, 386  
Ghiglione.....364  
Giannelloni .....391  
Giard .....166, 346, 364  
Gilles .....15, 94, 348, 364, 382  
Girard.....5, 353  
Givord.....44, 377  
Glaser.....191, 364  
Glasman.....38, 45, 167, 170, 173, 282, 348, 364, 365  
Glennie .....96, 355  
Goddard.....48, 365  
Godeau .....133, 136, 139, 365, 373, 378  
Goertz .....23, 360  
Goffman.....58, 132, 170, 316, 365  
Goldstein .....48, 365  
Golsteyn.....97, 362  
Gomart .....140, 375  
Gonthier .....169, 185, 191, 365  
Gontier.....153, 283, 382  
Goodman.....254, 255, 365  
Goos.....31, 125, 365  
Gorrell.....48, 365  
Gotman.....111, 180, 183, 186, 188, 189, 191, 194, 347  
Goupil .....226, 365  
Gourjon.....251, 356  
Goux .....100, 365  
Gouyon .....100, 365  
Govindama .....330, 365  
Graham.....334, 370  
Graves.....392  
Grayson.....17, 21, 27, 365  
Greenwald .....255, 366, 367  
Gregory.....245, 303, 366, 384  
Grelet.....100, 349  
Grenier.....5, 166, 346  
Gresy.....58, 366  
Griesler .....311, 380  
Grignon.....295, 366  
Grisay.....41, 211, 366  
Guégnard .....163, 332, 348, 351  
Guélamine .....145, 366  
Guénif-Souilamas.....69, 366  
Guffey .....46, 389  
Guichard .....330, 366  
Guigue .....18, 19, 366  
Guilbert.....306, 383  
Guillaumin .....55, 56, 366  
Guillemet .....121, 359  
Guimard .....303, 366  
Guimelli .....60, 366  
Gündüz .....72, 366  
Gutwirth .....269, 353

Guy.....295, 366

## H

Haataja.....140, 386  
Haggerty.....42, 352, 366, 378  
Hajjar.....219, 375  
Hall.....295, 344, 348, 366  
Hamad.....223, 366  
Hamdani.....63, 358  
Hamel.....75, 377, 389  
Hamers.....224, 366  
Hamilton .....58, 343, 366  
Hamm .....49, 381  
Hammouche .....86, 367  
Hampton.....48, 367, 387  
Hanish .....124, 367  
Hanson .....27, 367  
Harold .....296, 360  
Harter.....130, 296, 367  
Hartmann.....52, 354  
Hartup.....306, 367  
Hatchette .....47, 353  
Hawkins.....42, 45, 47, 303, 345, 352, 367, 381  
Hay.....267, 374  
Hayden.....20, 29, 92, 95, 106, 107, 174, 348, 367  
Hazler .....141, 379  
Heilbrun .....367  
Hélie .....390  
Helly .....61, 349  
Hélot .....219, 367  
Henrich.....46, 344  
Héran .....207, 367  
Héran .....150, 160, 278, 352, 367  
Hernandez.....305, 314, 334, 367  
Herry .....312, 375  
Herzog.....48, 124, 367, 381  
Hetta .....237, 388  
Hewstone.....60, 374  
Heymann.....45, 367  
Hicks.....296, 342  
Higgins-D'Alessandro .....46, 389  
Hill45, 267, 345, 349, 367, 380  
Hilton .....60, 367  
Hixson .....38, 367  
Hobson.....95, 353  
Hofferth .....49, 367  
Hogg.....60, 367  
Holland.....331, 368  
Holmes .....31, 368  
Holt .....46, 245, 368, 369  
Horsley .....282, 368  
Hospel .....44, 45, 363  
Houle.....22, 368  
Houssemand .....97, 354, 392  
Hoy.....48, 365  
Hudson.....214, 378  
Huebner .....156, 368  
Huguet .....60, 368  
Humphrey .....95, 379  
Husén .....96, 368  
Hutchings .....140, 368

## Index des auteurs

Huteau ..... 330, 366, 368  
Huynh ..... 182, 343

### I

Ichou ..... 92, 107, 152, 153, 154, 285, 368  
Imich ..... 260, 368  
Ingles ..... 355  
Inhelder ..... 214, 381  
Irlinger ..... 295, 344, 368  
Issehnane ..... 163, 350  
Izzo ..... 48, 368

### J

Jackson ..... 31, 368  
Jacob ..... 31, 267, 346, 362, 368, 382, 390, 392  
Jacobson ..... 94, 385  
Jalava ..... 299, 369  
James ..... 312, 369  
Jankuniene ..... 49, 367  
Janosz .. 7, 17, 26, 44, 46, 50, 92, 117, 174, 314, 322, 343,  
361, 369, 383  
Janovitek ..... 51, 369  
Janssen ..... 136, 378  
Jarjoura ..... 106, 369  
Jarlégan ..... 225, 369  
Jarlégan ..... 247, 385  
Jarousse ..... 212, 360  
Jimerson ..... 31, 45, 93, 168, 369  
Jiwani ..... 51, 369  
Jodelet ..... 60, 369  
Johnson ..... 141, 327, 384  
Joing ..... 160, 369  
Join-Lambert ..... 290, 346  
Joly ..... 116, 178, 362, 373  
Jones ..... 106, 211, 382, 387  
Joshua ..... 35, 369  
Jost ..... 60, 369  
Jouvenceau ..... 120, 121, 370  
Judd ..... 60, 370  
Jussim ..... 59, 374  
Jutras ..... 61, 364  
Juvonen ..... 334, 370

### K

Kabanza ..... 221, 370  
Kaeser ..... 260, 370  
Kahn ..... 168, 370  
Kakpo ..... 278, 370  
Kalubi ..... 38, 370  
Kanouté ..... 87, 94, 391  
Karabel ..... 23, 27, 370  
Karakasoglu ..... 73, 348  
Karsenti ..... 174, 350, 370, 386  
Kasprow ..... 48, 368  
Kateb ..... 209, 370  
Katz ..... 59, 255, 370, 387

Kaufmann ..... 183, 370  
Kazdan ..... 212, 363  
Kazdin ..... 43, 370  
Kean ..... 333, 355  
Keeves ..... 96, 370  
Kerbow ..... 211, 378  
Kérisit ..... 109, 357  
Ketsetzis ..... 48, 370  
Khounani ..... 219, 370  
Kieffer ..... 6, 88, 93, 107, 350  
Kindelberger ..... 123, 370  
King ..... 223, 370  
Kirkpatrick ..... 304, 327, 355, 371  
Klayle ..... 224, 387  
Knoff ..... 320, 345  
Kochenderfer ..... 241, 371  
Koenig ..... 267, 371  
Kokoreff ..... 253, 371  
Köller ..... 390  
Komis ..... 174, 370  
Kraemer ..... 43, 370  
Kredens ..... 136, 362, 371  
Krippendorff ..... 194, 371  
Kubiszewska ..... 140, 371  
Kuczynski ..... 269, 353  
Kupersmidt ..... 139, 311, 357, 380  
Kupfer ..... 43, 370  
Kus ..... 279, 282, 288, 371

### L

L'Horty ..... 164, 359, 381  
La Greca ..... 123, 371  
Laacher ..... 84, 154, 371  
Labelle ..... 56, 371  
Ladd ..... 167, 241, 371  
Laferrrière ..... 168, 356  
Lafforgue ..... 301, 371  
LaFleur ..... 260, 378  
Lafortune ..... 211, 357  
Lahaye ..... 205, 371  
Lahire ..... 2, 5, 7, 84, 90, 99, 143, 153, 154, 165, 167, 171,  
284, 285, 286, 289, 295, 333, 371  
Laïb ..... 90, 107, 355  
Laird ..... 49, 381  
Lall ..... 15, 379  
Lambert ..... 69, 222, 364  
Lambillotte ..... 15, 371  
Lambiotte-Fekkar ..... 5, 371  
Lamont ..... 6, 366, 372  
Lamoureux ..... 109, 372  
Lamrini ..... 210, 372, 393  
Landsheere ..... 225, 372  
Langouët ..... 372  
Lapeyronnie ..... 51, 359  
Lapointe ..... 34, 39, 45, 46, 50, 382  
Largueze ..... 351  
Larkin ..... 17, 343  
Larose ..... 43, 389  
Larivée ..... 267, 390  
Laughlin ..... 156, 368  
Laurens ..... 5, 84, 330, 372



## Index des auteurs

---

Megalakaki .....214, 363  
Meintel .....220, 372  
Meirieu .....153, 376  
Mendras .....9, 376  
Menesini .....140, 378  
Menger .....295, 354  
Mensa-Schrèque .....312, 376  
Mercier .....45, 390  
Merle .....160, 308, 376  
Merllié .....77, 100, 376  
Meron .....107, 212, 376  
Merton .....51, 376  
Metoudi .....296, 368  
Metton-Gayon .....269, 376  
Metzer .....28, 345  
Meunier .....18, 364  
Meurs .....78, 376  
Meyers .....97, 392  
Michaud .....299, 342  
Michaut .....18, 133, 188, 346  
Michelli .....46, 353  
Mieyaa .....235, 385  
Migeot-Alvarado .....153, 376  
Mikulovic .....160, 369  
Miles .....56, 376  
Milijkovitch .....304, 377  
Miller .....367  
Millet .....2, 20, 29, 36, 44, 97, 102, 124, 127, 128, 131, 133,  
174, 230, 377  
Milly .....170, 356  
Milot .....261, 377  
Mingat .....41, 360, 377  
Minni .....107, 212, 376  
Mintz .....304, 377  
Mitchell .....48, 377  
Moerman .....53, 377  
Moguérou .....1, 4, 75, 77, 96, 99, 102, 103, 107, 149, 154,  
155, 206, 278, 284, 351, 377, 386  
Mohammed .....100, 377  
Moin .....224, 387  
Mongeau .....112, 377  
Monseur .....95, 96, 354, 377  
Monso .....44, 77, 100, 376, 377  
Monteil .....60, 368  
Montoya .....160, 246, 356  
Montreuil .....61, 349  
Mood .....95, 353  
Moon .....138, 378  
Moore .....42, 219, 354, 361, 377  
Moquet .....106, 382  
Morgan-D'Atrio .....378  
Morin .....44, 353, 357, 358, 365, 373, 382, 383, 386, 391  
Morlaix .....48, 378  
Morland .....255, 378  
Moro .....82, 378  
Morrison .....48, 363  
Morrow .....17, 378  
Mortimer .....327, 371, 386  
Mosconi .....332, 378  
Moussaoui .....378  
Mrazek .....43, 378  
Mucchielli .....243, 372, 377  
Muchielli .....194, 378

Muller .....211, 378  
Mumford .....48, 367  
Murray .....17, 361  
Myers .....48, 383

---

## N

Nagaoka .....31, 384  
Nass .....138, 378  
Natrielo .....38, 378  
Nauze-Fichet .....297, 355  
Navarro .....133, 365  
Ndobo .....362  
Neill .....47, 353  
Nelson .....214, 378  
Newcomb .....45, 345  
Ngantcha .....136, 237, 378  
Nishina .....334, 370  
Nocentini .....140, 378  
Noël .....116, 378  
Nofsinger .....48, 383  
Nonnon .....134, 378  
Northrup .....260, 378  
Nussbaum .....218, 378

---

## O

Oberti .....152, 153, 285, 368  
Octobre .....102, 379  
Oesterle .....303, 352  
Oeuvrard .....38, 105, 170, 173, 348, 351, 365  
Offord .....43, 370  
Ogbu .....83, 379  
Oh 141, 379  
Ohayon .....45, 390  
Okada .....95, 376  
Okano .....23, 379  
Olds .....380  
Olender .....144, 379  
Olson .....60, 393  
Olweus .....139, 140, 267, 379  
Oppenheim .....255, 366  
Ortega .....187, 379  
Osler .....15, 379  
Osty .....330, 379  
Ots .....323, 386  
Oubrayrie-Roussel .....305, 314, 334, 367

---

## P

Pagani .....26, 44, 343, 379  
Paillé .....378  
Pair .....48, 379  
Pallas .....38, 323, 378, 386  
Palmer .....95, 379, 381  
Palumbo .....59, 374  
Panabière .....155, 391  
Pansu .....137, 380  
Papalia .....290, 380

## Index des auteurs

---

Paradis ..... 39, 94, 382  
 Parent ..... 26, 343, 355, 358, 367, 374, 375, 378, 387  
 Park ..... 60, 170, 370, 376  
 Parker ..... 311, 380  
 Parquet ..... 164, 381  
 Parra ..... 97, 362  
 Parsons ..... 380  
 Pascarella ..... 28, 380  
 Pasquier ..... 102, 380  
 Passeron ..... 23, 172, 174, 178, 225, 295, 349, 366  
 Patterson ..... 139, 266, 311, 357, 380  
 Paugam ..... 199, 380  
 Paul ..... 92, 137, 182, 374, 380  
 Payet ..... 41, 51, 54, 85, 116, 380  
 Pedro ..... 157, 323, 380  
 Peet ..... 49, 380  
 Pellemans ..... 194, 380  
 Peretti-Ndiaye ..... 144, 380  
 Périer ..... 48, 132, 380  
 Perrenoud ..... 6, 38, 133, 380  
 Perrin ..... 6, 380  
 Perroton ..... 51, 95, 106, 107, 362, 380  
 Petit ..... 161, 164, 359, 363, 376, 381  
 Petrello ..... 48, 381  
 Petrovic ..... 104, 381  
 Pettit ..... 49, 381  
 Phillippot ..... 363, 364  
 Piaget ..... 205, 214, 255, 381  
 Picard ..... 50, 136, 237, 314, 360, 363, 381  
 Pickeral ..... 46, 353  
 Pickering ..... 46, 375  
 Pierce ..... 49, 381  
 Pierret ..... 188, 381  
 Piette ..... 14, 361  
 Pillutla ..... 299, 347  
 Pinard ..... 17, 382  
 Pincus ..... 23, 27, 381  
 Pintrich ..... 129, 287, 381  
 Pirotte ..... 257, 381  
 Pirus ..... 44, 377  
 Pison ..... 207, 367  
 Pittman ..... 48, 381  
 Plane ..... 134, 381  
 Plante ..... 116, 363  
 Plaza ..... 224, 354  
 Plunus ..... 15, 94, 348, 364  
 Pociello ..... 296, 381  
 Poirret ..... 56, 66, 381, 385  
 Pollack ..... 23, 360  
 Pollard ..... 47, 381  
 Polson ..... 15, 364  
 Pons ..... 96, 381  
 Poot ..... 218, 382  
 Poskiparta ..... 140, 364, 386  
 Potin ..... 315, 382  
 Potvin ..... 5, 17, 25, 28, 34, 37, 39, 43, 45, 46, 48, 50, 94, 97,  
 100, 106, 116, 178, 208, 211, 253, 274, 287, 354, 357,  
 362, 363, 373, 376, 382  
 Pouget ..... 163, 342  
 Pouliot ..... 94, 382  
 Poullaouec ..... 150, 155, 283, 382  
 Poulos ..... 99, 386  
 Pourtois ..... 205, 329, 371, 382

Poutignat ..... 52, 54, 345, 382  
 Powell ..... 49, 380  
 Pratto ..... 63, 387  
 Prêteur ..... 305, 314, 334, 354  
 Prêteur ..... 6, 367  
 Price ..... 267, 382  
 Priestley ..... 35, 360  
 Prieto ..... 125, 351  
 Primon ..... 54, 55, 103, 163, 351, 363, 382  
 Proshok ..... 95, 376  
 Prost ..... 13, 382  
 Proteau ..... 18, 382  
 Puentes-Neuman ..... 42, 50, 390  
 Pujol ..... 153, 283, 382  
 Puzenat ..... 222, 382

---

### Q

Qribi ..... 51, 94, 168, 383  
 Queiroz ..... 143, 151, 382, 383  
 Quintal ..... 274, 349  
 Quiroga ..... 44, 383  
 Quivy ..... 1, 108, 109, 113, 115, 174, 199, 203, 383

---

### R

Rabain ..... 224, 354  
 Rabaud ..... 265, 360  
 Rachédi ..... 87, 94, 391  
 Ragin ..... 9, 383  
 Ramsey ..... 266, 380  
 Rathelot ..... 163, 342  
 Raulin ..... 269, 353  
 Raymond ..... 34, 383  
 Raynaud ..... 306, 383  
 Rayou ..... 36, 227, 277, 278, 345, 383  
 Rea ..... 6, 383  
 Rebeyrol ..... 64, 383  
 Reece ..... 48, 383  
 Régnier-Loilier ..... 383  
 Reiss ..... 242, 383  
 Reninger ..... 383  
 Renold ..... 47, 383  
 Renou ..... 358  
 Reuchlin ..... 329, 383  
 Rex ..... 56, 266, 383  
 Reynolds ..... 47, 96, 383, 389  
 Rhodes ..... 116, 120, 363  
 Rice ..... 59, 383  
 Richard ..... 41, 84, 136, 357, 373, 383, 387  
 Rigby ..... 141, 384  
 Rinaudo ..... 53, 384  
 Rioufreyt ..... 192, 384  
 Rioux ..... 328, 384  
 Rips ..... 58, 384  
 Ripski ..... 245, 384  
 Ritter ..... 99, 386  
 Robert ..... 90, 107, 242, 355, 393  
 Robert-Bobée ..... 90, 107, 355  
 Roberts ..... 17, 361  
 Robertson ..... 38, 384

## Index des auteurs

Robine.....	143, 384	Scharnitzky.....	247, 387
Robinson.....	60, 384	Schieffelin.....	219, 387
Roché.....	106, 384	Schley.....	49, 364
Rocher.....	31, 100, 125, 354, 384	Schmidt.....	174, 373
Rochex.....	7, 35, 84, 227, 284, 345, 352, 384	Schmitt.....	35, 360
Rock.....	23, 360	Schneider.....	60, 353, 378, 387
Roderick.....	31, 384	Schnepel.....	323, 362
Roethlisberger.....	183, 191, 384	Schrauben.....	129, 287, 381
Rogers.....	109, 172, 384	Schroedter.....	73, 387
Rogosch.....	267, 371	Schwartz.....	216, 224, 387
Roharik.....	295, 354	Schweinhart.....	23, 346
Rolan.....	347	Schwerd.....	31, 125, 387
Ronald.....	370	Scotson.....	144, 360
Rosch.....	58, 214, 384	Sears.....	56, 387
Rose.....	27, 385	Segal.....	268, 376
Rosebery.....	48, 384	Segalen.....	206, 387
Rosenberg.....	130, 385	Seidl.....	49, 364
Rosenthal.....	94, 385	Sénécal.....	168, 390
Rosenwald.....	30, 92, 351	Serra.....	41, 387
Rosewarne.....	255, 256, 344	Seys.....	129, 387
Rosnow.....	385	Sféir.....	387
Rossman.....	174, 375	Sharif.....	136, 237, 387
Rouquette.....	60, 385	Sharkey.....	304, 393
Rousseau.....	168, 299, 385	Sharp.....	139, 387
Rousson.....	302, 385	Sherman.....	58, 366
Rouyer.....	235, 385	Sherrod.....	42, 366
Roy.....	17, 385	Shoben.....	384
Royer.....	5, 17, 25, 28, 39, 43, 45, 97, 116, 178, 211, 354, 362, 363, 373, 382	Shumow.....	49, 387
Rubi.....	123, 138, 247, 249, 385	Siblot.....	216, 387
Rubin.....	101, 353, 385	Sicot.....	5, 387
Ruby.....	139, 385	Sidanus.....	387
Rudder.....	54, 56, 63, 66, 385	Sillamy.....	61, 387
Rumberger.....	24, 28, 44, 45, 50, 92, 99, 205, 314, 385, 386	Silverstein.....	192, 344
Ruquoy.....	110, 115, 386	Simmel.....	58, 387
Russell.....	59, 372, 374	Simon.....	54, 152, 219, 388, 389
Rutter.....	5, 24, 42, 43, 92, 366, 386, 392	Singly.....	388
Ruus.....	323, 386	Skaalvik.....	47, 388
Ryan.....	36, 48, 162, 356, 370, 387	Skalli.....	182, 343
Ryu.....	327, 386	Skiba.....	259, 374
<hr/>			
<b>S</b>			
Sacks.....	58, 364	Sloutsky.....	214, 388
Sagnard-Haddaoui.....	116, 358	Small.....	6, 342, 355, 362, 372
Saint-Amand.....	47, 349, 357	Smedje.....	237, 388
Salès-Wuillemin.....	386	Smith.....	5, 24, 58, 59, 139, 211, 368, 374, 384, 387, 388, 392
Salmivalli.....	140, 157, 364, 386	Sobsey.....	267, 388
Salomon.....	47, 386	Soulier.....	62, 388
Santelli.....	75, 84, 102, 107, 154, 278, 284, 285, 377, 386	Spady.....	28, 388
Sargent.....	136, 237, 387	Spera.....	260, 290, 378, 388
Sari.....	164, 381	Spilka.....	136, 372, 378
Sarrazin.....	296, 348	Sraïeb.....	3, 209, 388
Sartori.....	337, 386	Sroufe.....	93, 369
Sarv.....	323, 386	Stangor.....	60, 374
Sauvé.....	386	Steinberg.....	23, 290, 355, 388
Sava.....	120, 386	Stevanovic.....	331, 388
Savarèse.....	209, 386	Stevenson.....	255, 364, 388
Savoie-Zajc.....	200, 350, 370, 386	Stewart.....	255, 388
Sayad.....	222, 387	Stillman.....	218, 382
Schadron.....	60, 373	Stoffel.....	97, 392
Schaefer.....	56, 387	Stoller.....	101, 388
		Stone.....	260, 388
		Stora.....	69, 388
		Støren.....	388
		Straßburger.....	73, 388

## Index des auteurs

Strauss ..... 62, 72, 191, 195, 364, 373, 388  
Street ..... 15, 379  
Streiff-Fénart ..... 220, 345, 382, 389  
Strobel ..... 47, 386  
Summerfeldt ..... 139, 376  
Super ..... 331, 389  
Swift ..... 106, 376  
Swinson ..... 139, 376

### T

Tae ..... 95, 376  
Taguieff ..... 56, 389  
Tajfel ..... 57, 389  
Talbot ..... 224, 389  
Tanon ..... 19, 389  
Tardif ..... 5, 26, 94, 106, 197, 343, 376, 389  
Tardif-Grenier ..... 26, 94, 106, 343, 376  
Taylor ..... 27, 367, 387  
Tazouti ..... 287, 389  
Teddlie ..... 389  
Tenret ..... 145, 351  
Terenzini ..... 28, 380  
Terrail ..... 103, 150, 154, 165, 167, 289, 345, 389  
Terrisse ..... 43, 389  
Thapa ..... 46, 389  
Thave ..... 206, 348  
Thiesset ..... 212, 357  
Thiéart ..... 191, 389  
Thin 2, 20, 29, 36, 44, 89, 97, 99, 102, 124, 127, 128, 131,  
133, 150, 152, 174, 230, 275, 276, 278, 279, 377, 389  
Thouroude ..... 121, 389  
Thum ..... 46, 351  
Tiberj ..... 152, 219, 388, 389  
Tice ..... 268, 345  
Tichit ..... 160, 356  
Tièche Christinat ..... 348  
Tinto ..... 5, 21, 22, 24, 28, 374, 390  
Tinzmann ..... 38, 367  
Tomlinson ..... 211, 388  
Tondellier ..... 155, 390  
Toulemonde ..... 138, 240, 390  
Toupin ..... 45, 390  
Tourigny ..... 267, 390  
Traies ..... 282, 368  
Trautwein ..... 324, 390  
Treistman ..... 174, 373  
Tremblay ..... 44, 369, 379  
Tripier ..... 6, 383, 393  
Trocmé ..... 267, 390  
Tronto ..... 298, 390  
Trudel ..... 42, 50, 390  
Tucker ..... 45, 390  
Tutiaux-Guillon ..... 300, 344

### U

Unterreiner ..... 219, 221, 222, 390  
Utley ..... 49, 364

### V

Valas ..... 47, 388  
Valetas ..... 182, 390  
Vallerand ..... 162, 168, 349, 372, 390  
Vallet ..... 2, 5, 84, 87, 90, 92, 103, 107, 165, 391  
Van Campenhoudt ..... 109, 113, 115, 174, 199, 203, 383  
Van Den Eerenbeemt ..... 330, 391  
Van Grunderbeeck ..... 226, 391  
Van Heusden ..... 330, 391  
Van Zanten 51, 89, 99, 105, 116, 152, 153, 275, 276, 285,  
287, 360, 391  
Vandell ..... 49, 381  
Vandenberghé ..... 96, 391  
Vanhée ..... 391  
Varro ..... 219, 220, 373, 391  
Vatz Laaroussi ..... 94, 391  
Vaughan ..... 254, 391  
Veisson ..... 323, 386  
Vernette ..... 194, 391  
Vettenburg ..... 241, 391  
Viau ..... 22, 28, 47, 166, 300, 386, 391  
Vidal ..... 210, 391  
Vigour ..... 9, 391  
Vinacke ..... 60, 391  
Vincent ..... 15, 33, 168, 379, 392  
Violette ..... 100, 392  
Virat ..... 301, 392  
Vitaro ..... 44, 122, 304, 351, 379  
Vivent ..... 100, 349  
Voeten ..... 141, 157, 386  
Von Hippel ..... 60, 367  
Vondracek ..... 328, 392  
Vouillot ..... 332, 392  
Vourc'h ..... 56, 385, 393  
Vrand ..... 46, 356

### W

Walgrave ..... 95, 392  
Walker ..... 282, 368  
Walkiewicz ..... 59, 374  
Wanlin ..... 97, 174, 392  
Warren ..... 48, 384  
Waterman ..... 27, 48, 392, 393  
Watkins ..... 333, 343  
Weaver ..... 46, 344  
Weber ..... 52, 56, 58, 169, 192, 345, 365, 392  
Wehlage ..... 5, 24, 392  
Weikert ..... 346  
Weil ..... 255, 381  
Weill-Raynal ..... 252, 392  
Weinfeld ..... 95, 353, 376  
Weinstein ..... 303, 366  
Weissberg ..... 48, 368, 387  
Welsh ..... 303, 355  
Wendland ..... 224, 354  
West ..... 31, 125, 387  
Whipple ..... 45, 369  
Wiers-Jensen ..... 218, 388  
Wieviorka ..... 56, 65, 269, 392

## Index des auteurs

---

Wihtol de Wenden ..... 144, 348  
Williams ..... 383  
Wilkes ..... 57, 389  
Williams ..... 254, 255, 392  
Willms ..... 47, 363  
Winnicot ..... 392  
Wisler ..... 95, 376  
Wolfe ..... 267, 390  
Woolley ..... 46, 245, 392  
Woolsey ..... 49, 364  
Wray-Lake ..... 304, 363  
Wright ..... 45, 267, 390, 392

---

### Y

Yergeau ..... 17, 28, 43, 363  
Yeung ..... 304, 392  
York95, 343, 344, 345, 346, 348, 353, 360, 365, 368, 370,  
372, 374, 378, 379, 380, 385, 387, 389, 390, 392

You ..... 304, 393  
Yzerbyt ..... 58, 60, 373, 393

---

### Z

Zaidman ..... 90, 393  
Zanna ..... 60, 268, 360, 367, 393  
Zarate ..... 354  
Zarca ..... 330, 393  
Zauberman ..... 242, 393  
Zellman ..... 48, 393  
Zephir ..... 51, 393  
Zeroulou ..... 5, 7, 83, 84, 86, 88, 90, 165, 167, 333, 393  
Zimmer-Gembeck ..... 119, 393  
Zirotti ..... 84, 90, 106, 393  
Zougari ..... 393  
Zvoch ..... 96, 393



## **Annexes**



## Annexe 1 : Guide d'entretien à destination des collégiens

### Introduction

« Bonjour,

*Je m'appelle Iman Ben Lakhdhar et je suis doctorante à l'Université Nice Sophia Antipolis.*

*Dans le cadre de ma formation, j'effectue une thèse sur le décrochage scolaire. C'est pour réaliser cette étude que je te sollicite aujourd'hui. Avec ton accord et celui de tes parents, cet entretien sera enregistré afin que je puisse par la suite en garder une trace orale. Je vais également le retranscrire intégralement à l'écrit. Si tes parents et toi le souhaitez, je pourrais vous faire parvenir ultérieurement une copie de cet enregistrement. L'entretien durera environ 15 minutes et sera strictement anonyme. As-tu des questions ? Nous pouvons commencer cet entretien. »*

### I-Scolarité de l'élève

- Quels rapports as-tu avec tes enseignants et tes camarades de classe ?
- Qu'est-ce que tu penses de la qualité des relations avec tes enseignants ? Les CPE ? Les surveillants ? Les élèves ?
- Comment te comportes-tu en classe ?
- Comment te sens-tu au sein de la classe ?
- Tu as le sentiment d'être écouté quand tu as quelque chose à dire ?
- Tu penses que si tu as un problème au niveau scolaire, les enseignants veulent t'aider ? Et au niveau personnel ?
- Tu as le sentiment que l'on te respecte ?
- Tu as des amis ?
- Est-ce qu'il t'arrive de t'absenter ? D'arriver en retard ? Si oui, pourquoi ?
- Est-ce que tu aimes ton école ? Pourquoi ?
- Si tu devais déménager, est-ce que ça t'embêterait de changer d'établissement scolaire ?
- Qu'est-ce qui te plaît le plus dans ton école ?

### II-Difficultés scolaires

- As-tu ou as-tu eu des difficultés en classe ? Dans quelle(s) matière(s) ? De quelle(s) nature(s) ? Depuis quand ?
- Comment réagis-tu lorsque tu as des difficultés durant un cours ? À la maison ?

- Bénéficies-tu ou as-tu bénéficié d'un accompagnement à la scolarité ou d'un soutien scolaire ? En quelle classe ? Par qui ? Dans quel(s) lieu(x) ? Combien de temps ?
- D'après toi, les enseignants aident-ils les élèves qui présentent des difficultés ? Si oui, de quelle manière ? Si non, pourquoi ?
- Trouves-tu que tes parents t'aident dans ta scolarité ? Si oui, de quelle manière ? Si non, pour quelles raisons ? Vous parlez de l'école à la maison ? Est-ce que tes parents t'aident à faire tes devoirs ? Est-ce qu'ils participent à des activités de l'école ? Ils rencontrent tes professeurs ? Quand vous parlez de l'école, c'est à quel sujet ? des notes, des devoirs, des activités, des professeurs, etc.
- Penses-tu que tu vas réussir à surmonter ces difficultés ? (Estime de soi)
- D'après toi, comment est-ce qu'on pourrait t'aider à régler les difficultés/problèmes que tu rencontres ?

### **III-Discriminations et origine**

- Est-ce que tu as le sentiment d'être traité différemment des autres ?
- Tu peux décrire la situation ?
- D'après toi, c'est arrivé pourquoi ?
- Tu t'es senti comment ?
- On t'a aidé ? Qu'est-ce que tu as fait ?

### **En conclusion**

- Que souhaiterais-tu faire après la classe de 3<sup>ème</sup> ?
- Es-tu né(e) en France ? Si non, dans quel pays ? Et tes parents ?
- Tes parents ont fait des études ? Si oui, lesquelles ?
- Combien de frères et sœurs as-tu ? Combien as-tu de frères et sœurs avant et après toi ?
- Quelle(s) langue(s) parles-tu à la maison avec tes parents ? Avec tes frères et sœurs ?
- Dans quel établissement scolaire es-tu ? Dans quelle classe ?

*« Y a t-il autre chose que tu souhaiterais aborder ? Nous allons donc mettre fin à cet entretien. Je te remercie du temps que tu m'as accordé et de m'avoir permis de recueillir ces informations qui me seront précieuses pour finaliser mes recherches. Bonne fin de journée.*

## Annexe 2 : Guide d'entretien à destination des écoliers

### I-Climat scolaire

- Est-ce que tu aimes aller à l'école ? Pourquoi ?
- Comment t'entends-tu avec tes camarades de classe ? Avec les autres élèves de l'école ?
- Comment t'entends-tu avec ton maitre/ta maitresse ?
- Comment tu te sens dans la classe ? Dans l'école ?
- Tu as le sentiment d'être écouté par les élèves quand tu as quelque chose à dire ? Et par ton maitre/ta maitresse ?
- Tu penses que si tu as un problème par rapport à l'école, les enseignants t'aideront ?
- Et si ce problème est personnel, tu penses qu'ils t'aideront ?
- Tu as le sentiment que les élèves te respectent ? Et ton maitre/ta maitresse ?
- Et toi, est-ce que tu respectes tes camarades ? Ton maitre/ta maitresse ?
- Tu as des amis dans la classe ? Dans l'école ?
- Est-ce que tu as déjà été rejeté par un ou des élèves ? Par ton maitre/ta maitresse ?
- As-tu déjà rejeté un ou des élèves ? Ton maitre/ta maitresse ?
- Est-ce que tu as déjà été frappé ? Insulté ? Par qui ? Pourquoi ?
- Et toi, as-tu déjà été violent ? Auprès de qui ? Pourquoi ?
- Est-ce qu'on s'est déjà moqué de toi ? Qui ?
- Est-ce que tu t'es déjà moqué d'un camarade ou d'un enseignant ? Pourquoi ?
- Est-ce qu'on t'a déjà donné un surnom méchant ? Qui ? Combien de fois ?
- As-tu déjà donné un surnom méchant à un élève ou un enseignant ? Pourquoi ?
- Est-ce qu'on a déjà raconté des choses fausses sur toi ? Lesquelles ? Qui a raconté ça ?
- Est-ce que tu as déjà raconté des choses fausses sur un élève ou ton maitre/ta maitresse ? Qui ? Pourquoi tu as raconté ça ?
- Est-ce qu'on t'a déjà volé des objets, de l'argent, des habits ? Qui ?
- As-tu déjà volé des objets, de l'argent, des habits ? À qui ? Pourquoi ?
- As-tu déjà eu peur à l'école ? Pourquoi ?
- Est-ce qu'un élève ou un enseignant a déjà eu peur de toi ? Pourquoi ?
- Si tu devais déménager, est-ce que ça t'embêterait de changer d'établissement scolaire ?
- Qu'est-ce qui te plaît le plus dans ton école ?

## II-Décrochage scolaire

- Est-ce que tu penses que ton maître/ta maîtresse explique bien les leçons ?
- Est-ce que ton maître/ta maîtresse te félicite quand tu réussis une évaluation ?
- Est-ce que ton maître/ta maîtresse t'encourage quand tu n'as pas réussi une évaluation ?
- As-tu ou as-tu eu des difficultés en classe depuis la classe de CP ?
- Si tu en as ou en as déjà eu, peux-tu me dire dans quelle(s) matière(s) ?
- Est-ce que tu peux m'expliquer c'est/c'était quoi comme difficultés ?
- Est-ce que tu as déjà redoublé ? Si oui, quelle classe ? Pour quelle raison ?
- Comment tu réagis quand tu as des difficultés en classe ? À la maison ?
- Est-ce que tu réponds aux questions que ton maître/ta maîtresse pose en classe ?
- Est-ce que tu écoutes ton maître/ta maîtresse pendant qu'il/elle explique la leçon en classe ?
- Est-ce que tu bavardes en classe ? Si oui, pourquoi ?
- Est-ce que ça t'es déjà arrivé de ne pas vouloir faire un travail en classe ? Pourquoi ?
- Est-ce que tu as déjà été renvoyé de la classe ? De l'école ? Pourquoi ?
- Est-ce que tu as déjà été en retard ? Absent ? Pourquoi ?
- As-tu déjà été aidé pour les devoirs ? Par qui tu as été aidé ? Comment est-ce qu'on t'a aidé ?
- Est-ce que c'était à l'école, dans ta maison ou un centre social ? Combien de fois par semaine ?
- Dans ta maison, à quel endroit tu fais tes devoirs ?
- Combien de temps tu passes à faire tes devoirs à la maison ?
- Est-ce que tes parents t'aident pour faire tes devoirs ? Si oui, est-ce que tes deux parents t'aident ou seulement un ? Comment est-ce qu'ils t'aident ? Si non, pour quelles raisons est-ce qu'ils ne t'aident pas ?
- Est-ce que tu parles de tes journées à l'école avec tes parents ?
- Est-ce que tu as le sentiment qu'ils t'écoutent ?
- De quoi vous parlez (évaluations, devoirs, activités, maître/maîtresse, camarades...) ?
- Comment est-ce que tes parents réagissent quand tu as une bonne note ? Une mauvaise note ?
- Est-ce que tes parents sont déjà venus dans ton école ? Pourquoi ?
- Est-ce que tes parents participent à des activités de l'école ? Lesquelles ?
- Est-ce que tes parents ont déjà rencontré ton maître/ta maîtresse ? Pourquoi ?
- Si tu as des frères/sœurs : est-ce qu'ils t'ont déjà aidé pour faire tes devoirs ?
- Est-ce que ça arrive qu'ils t'empêchent de te concentrer quand tu fais tes devoirs ?
- Quand tu as des difficultés est-ce que tu penses que tu vas réussir à les vaincre ? (Estime de soi)
- D'après toi, comment est-ce qu'on pourrait t'aider à régler les difficultés/problèmes que tu rencontres ?
- Est-ce que tu fais des sorties, des activités avec tes parents (et frères et sœurs) en dehors de l'école ? Si oui, lesquelles ?

### III-Discriminations

- Est-ce que tu as le sentiment d'être traité différemment des autres ? Si oui, par qui ?
- Est-ce qu'on t'a déjà dit des choses méchantes sur ton apparence physique ou l'apparence physique de quelqu'un de ta famille ? Lesquelles ?
- Est-ce qu'on t'a déjà dit des choses méchantes sur ton prénom ou ton nom de famille ? Lesquelles ?
- Est-ce qu'on t'a déjà dit d'autres choses méchantes à ta famille ou toi ? Lesquelles ?
- D'après toi, c'est arrivé pourquoi ?
- Tu t'es senti comment ? Qu'est-ce que tu as fait ? On t'a aidé ?
- Est-ce que tu peux en parler facilement autour de toi ? Si oui, à qui ?
- Est-ce qu'un autre élève a déjà été traité différemment des autres élèves ? Par qui ? Pourquoi ?
- Comment il a réagi ?
- Et toi, est-ce que tu as déjà traité quelqu'un différemment ? Si oui, qui, sur quoi et pourquoi ?
- Est-ce que ton maître/ta maîtresse ou un autre adulte est déjà venu en classe pour vous parler de ces sujets ?
- D'après toi, qu'est-ce qu'on pourrait faire pour ne plus que ça arrive ?

### En conclusion

- Combien de frères et sœurs as-tu ?
- Combien as-tu de frères et sœurs avant et après toi ?
- Quelle(s) langue(s) parles-tu à la maison avec tes parents ?
- Quelle(s) langue(s) parles-tu à la maison avec tes frères et sœurs ?
- Est-ce que tu es déjà allé dans le pays de tes parents ? Si oui combien de fois par an ?
- Par rapport à la langue parlée par tes parents : est-ce que tu la comprends ? Est-ce que tu la parles ? Est-ce que tu la lis ?
- Est-ce que tes parents ont fait des études ? Si oui, peux-tu me dire lesquelles ?
- Quels métiers est-ce qu'ils font ?
- Et toi est-ce que tu sais quel métier tu aimerais faire plus tard ?
- Quel âge as-tu ? Dans quelle classe es-tu ? Peux-tu me donner le nom de ton école ?

### Annexe 3 : Tableau synoptique des écoles élémentaires

	École élémentaire A	École élémentaire B	École élémentaire C	École élémentaire D
<b>Nombre d'élèves</b>	378 élèves	414 élèves	301 élèves	326 élèves
<b>Nombre de classes</b>	14 classes	16 classes	13 classes	13 classes
<b>Nombre d'enseignants</b>	15 enseignants	18 enseignants	18 enseignants	18 enseignants
<b>Autres personnels (Infirmière, psychologue...)</b>	Une maîtresse E, Un psychologue scolaire	Un psychologue Une RASED Un UPE2A	7 professionnels (non précisé)	Un maître E, Un Psychologue scolaire
<b>Présence d'élèves à besoins spécifiques (Si oui, précisez quels besoins ?)</b>	17 (dont 3 PPS : reconnaissance MDPH) PAI médicaux	ULIS EIP MDPH	10 élèves à besoins spécifiques (non précisés)	Élèves relevant de la MDPH Élèves pris en charge par le RASED ; Élèves pris en charge à l'extérieur Élèves relevant d'un PPRE
<b>Classes/enseignements spécifiques</b>	2 cours différés d'ELCO : Arabe et Turc	ULIS	ULIS	
<b>Dispositifs existants contre l'échec scolaire</b>	APC, PPRE, PAP, Tutorat entre élèves, Décloisonnement, Groupes de besoins	PPRE, Rendez-vous avec les parents, Équipe éducative, PPRE Passerelle	RASED UPE2A	
<b>Dispositifs d'accompagnement des parents (Mallette des parents, café de parents...)</b>	Réunions parents/enseignants/directrice Conseil d'École Café des parents Équipes éducatives	Rendez-vous avec les parents	Comité climat scolaire	
<b>Séances de sensibilisation</b>			Groupes de parole	
<b>REP/REP +</b>	Non	Non	Non	
<b>Caractéristiques du quartier où est implantée l'école</b>	CSP mixtes	CSP mixtes	Milieu populaire	Quartier excentré des autres écoles

RASED : Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté  
 ULIS : Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire  
 MDPH : Maison Départementale des Personnes Handicapées  
 ELCO : Enseignements de Langue et de Culture d'Origine  
 CSP : Catégories Socio-Professionnelles  
 UPE2A : Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants

PPRE : Programme Personnalisé de Réussite Éducative  
 PPS : Projet Personnalisé de Scolarisation  
 APC : Activités Pédagogiques Complémentaires  
 PAP : Plan d'Accompagnement Personnalisé  
 EIP : Élèves Intellectuellement Précoces



Annexe 4 : Tableau synoptique des descendants d'immigrés maghrébins (collège)

Entretien	Prénom modifié*	Sexe	Age	Classe	Pays de naissance	Origine	Taille de la fratrie	Place dans la fratrie	Durée de l'entretien
1	Mélissa	Féminin	11	6 <sup>ème</sup>	France	Tunisie	5	5	22min 40s
2	Esma	Féminin	12	5 <sup>ème</sup>	France	Tunisie	6	1	23min 21s
3	Adel	Masculin	11	6 <sup>ème</sup>	France	Tunisie	6	6	27min 39s
4	Anissa	Féminin	12	6 <sup>ème</sup>	France	Algérie	3	2	21min 10s
5	Yanis	Masculin	14	4 <sup>ème</sup>	France	Algérie	3	1	10min 31s
6	Chaïma	Féminin	12	5 <sup>ème</sup>	France	Tunisie	2	1	16min 55s
7	Sarah	Féminin	12	6 <sup>ème</sup>	France	Algérie	3	2	18min 37s
8	Loubna	Féminin	12	5 <sup>ème</sup>	France	Algérie	2	1	17min 52s
9	Malik	Masculin	14	4 <sup>ème</sup>	France	Algérie	3	3	11min 59s
10	Ali	Masculin	14	3 <sup>ème</sup>	France	Maroc	3	3	9min 35s
11	Yazid	Masculin	11	6 <sup>ème</sup>	France	Tunisie	2	2	11min 58s
12	Farah	Féminin	12	6 <sup>ème</sup>	France	Algérie	3	2	20min 32s
13	Redouane	Masculin	12	5 <sup>ème</sup>	France	Algérie	4	3	11min 25s
14	Younès	Masculin	12	5 <sup>ème</sup>	France	Tunisie	6	6	14min 57s

\* Prénoms fictifs attribués afin de préserver l'anonymat des collégiens

Annexe 5 : Tableau synoptique des parents immigrés maghrébins (collège)

Entretien	Père			Mère			Statut marital
	Pays de naissance	Études	Emploi	Pays de naissance	Études	Emploi	
1	Tunisie	Lycée	ER*	Tunisie	Collège	Mère au foyer	Mariés
2	Tunisie	Collège	Maçon	Tunisie	Collège	Mère au foyer	Mariés
3	Tunisie	Lycée	ER	Tunisie	Lycée	Femme de ménage	Divorcés
4	Algérie	Collège	ER	Algérie	Lycée	Femme de ménage	Mariés
5	Algérie			France	<i>NSP**</i>		Mariés
6	Tunisie	Collège	EU***	Tunisie	Collège	Femme de ménage	Mariés
7	Algérie	Collège	ER	Algérie	Collège	ER	Mariés
8	Algérie	<i>NSP</i>	Aide-soignant	France	<i>NSP</i>	Aide à la personne	Mariés
9	Algérie	Lycée	ER	Algérie	Lycée	ER	Mariés
10	Comores		Boulangier	Maroc		Femme de ménage	Divorcés
11	Tunisie	<i>NSP</i>	EU	Tunisie	<i>NSP</i>	Femme de ménage	Mariés
12	Algérie	<i>NSP</i>	Maçon	Algérie	<i>NSP</i>	Mère au foyer	Mariés
13	Algérie	Lycée	<i>NSP</i>	France	Lycée	Inactive	Divorcés
14	Tunisie	Lycée	Cuisinier	Tunisie	Lycée	Mère au foyer	Mariés

\* ER = Employé(e) dans la restauration

\*\* NSP = Ne Sait Pas

\*\*\* EU = Employé dans une usine

Les cellules grisées signifient que les élèves n'ont pas été en mesure de fournir le moindre renseignement sur l'emploi ou le niveau d'études de leurs parents.

Annexe 6 : Tableau synoptique des écoliers de cycle 3 avec ascendance migratoire nord-africaine (1)

Entretien	Prénom modifié*	Sexe	Age	Classe	Pays de naissance	Origine des parents		Niveau scolaire		Emploi des parents		Taille de la fratrie	Durée de l'entretien
						Mère	Père	Mère	Père	Mère	Père		
1	Rachid	G***	9	CM1	France	Algérie	Maroc	-	-	Au foyer	Employé	5	27.39
2	Moustafa	G	9	CM1	France	France	Tunisie	-	-	Employée	Maçon	3	36.13
4	Oumayma	F***	9	CM2	France	Maroc	France	-	-	Aide-soig	Employé	2	31.20
5	Sirine	F	10	CM2	France	Algérie	Algérie	-	-	Au foyer	Maçon	3	47.33
6	Dalila	F	10	CM2	France	France	France**	-	-	Secr méd	Militaire	2	29.39
7	Amir	G	10	CM2	France	Maroc	Maroc	-	-	Aide pers	Maçon	3	22.32
8	Yamina	F	9	CM1	France	Maroc	France	-	-	Prép com	Employé	2	21.17
10	Nora	F	10	CM2	France	Maroc	France	-	Collège	Infirmière	Électricien	2	35.40
11	Iman	F	10	CM2	France	France	Maroc	-	-	Au foyer	Employé	5	27.28
12	Chérine	F	10	CM2	France	Tunisie	Tunisie	-	-	Ménage	Routier	3	29.23
16	Laurent	G	10	CM2	France	France	Algérie	Fac	Techno	Prof	Mécanicien	5	22.36
22	Salwa	F	10	CM2	France	France	Algérie	-	-	Chômage	Grutier	4	32.51
24	Leyna	F	10	CM2	France	Maroc	Maroc	Lycée	Collège	Employée	Employé	3	52.21
26	Ilyan	G	10	CM2	France	France	Tunisie	-	-	Chômage	Employé	3	52.21
28	Hana	F	10	CM2	France	France	Algérie	Cap/Bep	-	Coiffeuse	-	3	27.00

\* Prénoms fictifs attribués afin de préserver l'anonymat des écoliers

\*\* Grands-parents nés en Tunisie

\*\*\* Garçon/Fille

Tableau synoptique des écoliers de cycle 3 avec ascendance migratoire nord-africaine (2)

Entretien	Prénom modifié	Sexe	Age	Classe	Pays de naissance	Origine des parents		Niveau scolaire		Emploi des parents		Taille de la fratrie	Durée de l'entretien
						Mère	Père	Mère	Père	Mère	Père		
29	Yassera	F	10	CM2	France	Maroc	Maroc	-	-	Chômage	Chômage	4	23.57
32	Icha	F	9	CM1	France	France	Algérie	-	-	Au foyer	Routier	6	34.57
33	Safia	F	9	CM1	France	Maroc	Maroc	-	-	Au foyer	Employé	3	18.32
34	Aymen	G	10	CM2	France	Portugal	Tunisie	-	-	Aide-soig	Ouvrier	2	29.11
35	Ishane	F	8	CM1	France	Maroc	Maroc	-	-	Employée	Employé	3	28.20
36	Lana	F	9	CM1	France	France*	France	-	-	Ménage	Sécurité	2	32.53
37	Bachir	G	9	CM1	France	Tunisie	Tunisie	-	-	Au foyer	Ouvrier	7	17.42
41	Rachida	F	10	CM2	France	Tunisie	France	-	-	Au foyer	Routier	3	20.05
44	Mina	F	9	CM1	Tunisie**	Tunisie	Tunisie	-	-	Ass mat	Maçon	5	17.01
45	Riyad	G	9	CM1	France	Tunisie	Algérie	-	-	Au foyer	Ouvrier	4	44.36
51	Ikram	F	9	CM1	France	Maroc	Maroc	Fac	Fac	Banque	Maçon	2	28.31
53	Zayane	F	10	CM2	France	Maroc	Maroc	Bac +5	Lycée	Au foyer	Chômage	4	18.01

\* Grands-parents nés au Maghreb

\*\* Arrivée en France avant l'âge de 6 ans

## Annexe 7 : Tableau synoptique des parents immigrés nord-africains (3)

Entretien	Prénom modifié*	Origine des parents		Niveau scolaire		Emploi des parents			
		Mère	Père	Mère	Père	Père	CSP	Mère	CSP
1	Rachid	Algérie	Maroc	-	-	Travaille dans un camping	5	Ne fait rien	8
2	Moustafa	France	Tunisie	-	-	Maçon	6	Protège les enfants	
4	Oumaya	Maroc	France	-	-	Travaille aux archives	5	Aide-soignante	5
5	Sirine	Algérie	Algérie	-	-	Maçon	6	Pas de travail	8
6	Dalila	France	France	-	-	Militaire	5	Secrétaire médicale	5
7	Amir	Maroc	Maroc	-	-	Maçon	6	Travaille chez des personnes âgées	5
8	Yamina	Maroc	France	-	-	Travaille dans les poubelles	6	Préparatrice de commandes	6
10	Nora	Maroc	France	-	Collège	Électricien	6	Infirmière	4
11	Iman	France	Maroc	-	-	Fait la sécurité dans un camping	5	Reste à la maison	8
12	Chérine	Tunisie	Tunisie	-	-	Chauffeur poids lourd	6	Dame de ménage	6
16	Laurent	France	Algérie	Fac	Techno	Mécanicien	6	Travaille dans l'école	
22	Salwa	France	Algérie	-	-	Grutier	6	Ne travaille pas	8
24	Leyna	Maroc	Maroc	Lycée	Collège	Fait du vin	1	Travaille à la médiathèque	5
26	Ilyan	France	Tunisie	-	-	Fait la sécurité	5	En train de trouver du travail	8
28	Hana	France	Algérie	Cap/Bep	-	Ne le connaît pas		Esthéticienne/coiffeuse	5

Tableau synoptique des parents immigrés nord-africains (4)

Entretien	Prénom modifié*	Origine des parents		Niveau scolaire		Emploi des parents			
		Mère	Père	Mère	Père	Père	CSP	Mère	CSP
29	Yassera	Maroc	Maroc	-	-	Ne fait rien	8	Ne fait rien	8
32	Icha	France	Algérie	-	-	Chauffeur routier	6	Fait le ménage à la maison	8
33	Safia	Maroc	Maroc	-	-	<i>Travaille dans une entreprise</i>	5	À la maison	8
34	Aymen	Portugal	Tunisie	-	-	<i>Fait chantier</i>	6	Ne travaille plus	8
35	Ishane	Maroc	Maroc	-	-	<i>Nom de l'entreprise</i>	5	<i>Travaille dans une entreprise</i>	
36	Lana	France	France	-	-	Sécurité dans un supermarché	5	À démissionné	8
37	Bachir	Tunisie	Tunisie	-	-	<i>Travaille sur les bâtiments</i>	6	Ne fait rien	8
41	Rachida	Tunisie	France	-	-	<i>Recharge les magasins en nourriture</i>	6	N'a pas de travail	8
44	Mina	Tunisie	Tunisie	-	-	Maçon	6	Nounou à domicile	5
45	Riyad	Tunisie	Algérie	-	-	<i>Fait le béton</i>	6	Fait les sourcils	5
51	Ikram	Maroc	Maroc	Fac	Fac	Maçon	6	<i>Fait la banque</i>	
53	Zayane	Maroc	Maroc	Bac +5	Lycée	Chômage	8	Au foyer	8

## Annexe 8 : Tableau synoptique des écoliers de cycle 3 sans ascendance migratoire (1)

Entretien	Prénom modifié	Sexe	Age	Classe	Pays de naissance	Origine des parents		Niveau scolaire		Emploi des parents		Taille de la fratrie	Durée de l'entretien
						Mère	Père	Mère	Père	Mère	Père		
3	Alice	F	9	CM1	France			-	-	Prof	Militaire	2	35.56
9	Tanya	F	9	CM1	France			-	-	Employée	Employé	3	41.07
13	Noé	G	10	CM2	France			-	-	Animatrice	Électricien	3	29.15
14	Ichame	G	9	CM2	France			Fac	Fac	Au foyer	Routier	4	28.35
15	Gabin	G	10	CM2	France			-	-	Banquier	Banquier	5	29.37
17	Marius	G	9	CM2	France			-	-	Vendeuse	Forestier	2	26.34
18	Maxime	G	10	CM2	France			Lycée	Lycée	Ass mat	Plaquiste	2	31.28
19	Tiago	G	10	CM2	France			-	-	DA crèche	Resp clim	2	36.20
20	Nathanaël	G	10	CM2	France			-	-	Ass dir	Gendarme	7	30.42
21	Pierre	G	10	CM2	France			-	-	D conserva	Ne veut pas	2	30.50
23	Olivia	F	10	CM2	France			Lycée	-	Employée	Employé	3	41.58
25	Samantha	F	11	CM2	France			-	-	Chômage	Chômage	3	49.06
27	Henri	G	11	CM2	France			-	-	Aide p AG	Cuisinier	3	23.00
30	Clément	G	10	CM2	France			-	-	Employée	Frigoriste	1	32.06
31	Alban	G	9	CM1	France			-	-	Employée	Employé	2	40.18

Tableau synoptique des écoliers de cycle 3 sans ascendance migratoire (2)

Entretien	Prénom modifié	Sexe	Age	Classe	Pays de naissance	Origine des parents		Niveau scolaire		Emploi des parents		Taille de la fratrie	Durée de l'entretien
						Mère	Père	Mère	Père	Mère	Père		
38	Cédric	G	9	CM1	France			-	-	Comptable	Livreur	3	24.30
39	Maël	G	9	CM1	France			-	-	Chômage	NSP	2	34.55
40	Juliette	F	9	CM1	France			-	-	Architecte	Électricien	2	27.13
42	Emilien	G	10	CM2	France			Ecole inf	Cap/Bep	Infirmière	Cuisinier	1	32.04
43	Marion	F	10	CM2	France			-	-	Employée	Cuisinier	2	18.50
46	Nolan	G	9	CM1	France			-	-	Employée	Resp sécur	1	29.56
47	Rose	F	9	CM1	France			-	-	Chômage	Employé	2	35.25
48	Mathéo	G	9	CM1	France			-	-	Employée	Employé	9	53.36
49	Haris	G	9	CM1	France			-	-	Employée	Employé	3	20.56
50	Fanny	F	10	CM1	France					Ménage	Peintre	5	20.14
52	Teddy	G	10	CM2	France			-	-	Employée	Pharmacie	1	25.27
54	Théodore	G	9	CM1	France			-	-	Vendeuse	Pompier	5	31.23



## Annexe 9 : Tableau synoptique des parents non immigrés (3)

Entretien	Prénom modifié*	Origine des parents		Niveau scolaire		Emploi des parents			
		Mère	Père	Mère	Père	Père	CSP	Mère	CSP
3	Alice			-	-	Militaire	5	Maitresse	4
9	Tanya			-	-	Travaille à (hypermarché)	5	Travaille à (Nom du magasin)	5
13	Noé			-	-	Électricien	6	Animatrice en maison de retraite	4
14	Ichame			Fac	Fac	Chauffeur de camions	6	S'occupe de ses enfants/Fait la nourriture	8
15	Gabin			-	-	Banquier	4	Banquière	4
17	Marius			-	-	Garde forestier	5	Vend des poêles	5
18	Maxime			Lycée	Lycée	Plaquiste	6	Assistante maternelle	5
19	Tiago			-	-	Travaille dans les clim (chef)	2	Directrice adjointe en crèche	4
20	Nathanaël			-	-	Gendarme	5	Assistante de direction	4
21	Pierre			-	-	Ne veut pas en parler		Directrice d'un conservatoire	3
23	Olivia			Lycée	-	Travaille dans une station	5	Travaille dans un fast-food	5
25	Samantha			-	-	A vendu son bar	8	Ne travaille plus	8
27	Hector			-	-	Fait à manger	6	Travaille dans une maison de retraite	
30	Clément			-	-	Frigoriste	4	Distribue le courrier	4
31	Alban			-	-	Travaille à (nom de l'entreprise)	5	S'occupe de la sécurité des animaux	

Tableau synoptique des parents non immigrés (4)

Entretien	Prénom modifié*	Origine des parents		Niveau scolaire		Emploi des parents			
		Mère	Père	Mère	Père	Père	CSP	Mère	CSP
38	Cédric			-	-	Livreur	6	Comptable	5
39	Maël			-	-	<i>Voyage pour des réunions</i>	3	<i>Travaille dans un magasin</i>	5
40	Juliette			-	-	Électricien	6	Architecte	3
42	Emilien			Ecole inf	CAP/BEP	Cuisinier	6	Infirmière	4
43	Marion			-	-	Cuisinier	6	<i>Est dans une boîte informatique</i>	
46	Nolan			-	-	Patron de sécurité	2	<i>Travaille à (nom du magasin)</i>	5
47	Rose			-	-	<i>Usine pour faire de l'aluminium</i>	6	Ne travaille plus	8
48	Mathéo			-	-	<i>Fabrique des dossiers sur internet</i>	4	Pas de travail	8
49	Haris			-	-	<i>Travaille à la lingerie de l'hôpital</i>	5	<i>Est à l'hôpital</i>	5
50	Fanny					Artisan peintre	2	Fait du ménage	6
52	Teddy			-	-	Pharmacien	3	<i>Travaille dans un hôtel</i>	
54	Théodore			-	-	Pompier	5	Vendeuse de glaces	6

**Annexe 10 : Grille d'analyse de contenu des entretiens réalisés avec les collégiens ayant une ascendance migratoire nord-africaine**

<b>Observations liées à la scolarité globale de l'élève</b>	<b>Relationnel</b>	Relations avec les enseignants
		Relations avec les pairs
		Relations avec les CPE
		Relations avec les surveillants
		Amis hors classe
		Amis dans la classe
		Sentiment d'être écouté
		Sentiment d'être respecté
		Aide problème scolaire
		Aide problème personnel
	<b>Assiduité</b>	Retard
		Oui/non
		Motif du/des retard(s)
		Absence
		Oui/non
	<b>Sentiment d'appartenance</b>	Motif de/des absence(s)
		Sentiment au sein de la classe
		Aime l'école
		Oui/non
		Élément le plus apprécié
<b>Comportement en classe</b>	Changement d'école	
	Envisageable/non envisageable	
	Bavardage	
	Oui/non	
	Déplacement dans la classe	
Oui/non		
Participation		
Oui/non		
Écoute		
Oui/non		

<b>Remarques liées aux apprentissages</b>	<b>Présence de difficultés scolaires</b>	Début de ces difficultés (Quelle classe ?)
		Matières concernées
		Type de difficultés
		Réaction face à des difficultés en classe
		Réaction face à des difficultés au domicile
		Aide de l'enseignant Oui/non
		Type d'aide de l'enseignant
		Capacité à les surmonter Oui/Non
	<b>Aide à la scolarité</b>	Aide à la scolarité Oui/non
		Lieu de l'aide à la scolarité
Début de l'aide à la scolarité (Mois/année)		
<b>Aspirations scolaires/professionnelles</b>	Orientation envisagée	
	Métier envisagé	
<b>La famille</b>	<b>Caractéristiques familiales</b>	Pays de naissance de l'élève
		Pays de naissance des parents
		Niveau scolaire des parents
		Situation professionnelle des parents
		Taille de la fratrie
		Langue parlée au domicile
	<b>Au domicile</b>	Aide à la réalisation des devoirs Oui/non
		Interactions au sujet de l'école Oui/non
		Vérification des notes Oui/non
		Rencontre avec les enseignants Oui/non

**Annexes**

	<b>A l'école</b>	Participation aux réunions Oui/non
		Accompagnement aux sorties Oui/non
<b>Processus d'altérisation</b>	<b>Ethno-racisation/discrimination ethno-raciale</b>	Expérience vécue Oui/non
		Description de la situation
		Personnes impliquées
		Lieu de l'action
		Ressenti de l'élève
		Aide reçue Oui/non
		Réaction de l'élève

**Annexe 11 : Grille d'analyse de contenu des entretiens réalisés avec les écoliers de cycle 3 avec et sans ascendance migratoire**

<b>Remarques liées au climat scolaire</b>	<b>Relationnel</b>	Relations avec les enseignants	
		Relations avec les pairs	
		Amis Oui/non	Dans la classe oui/non Hors de la classe oui/non
		Sentiment d'être écouté Oui/non	Par les élèves oui/non Par les enseignants oui/non
		Sentiment d'être respecté Oui/non	Par les élèves oui/non Par les enseignants oui/non
		Expérience de rejet Oui/non	Victime oui/non Auteur oui/non Témoin oui/non
		Expérience de violence Oui/non	Victime oui/non Auteur oui/non Témoin oui/non
		Type de violence	
		Moqueries Oui/non	Victime oui/non Auteur oui/non Témoin oui/non
		Type de moqueries	
		Surnom méchant Oui/non	Victime oui/non Auteur oui/non Témoin oui/non
		Type de surnom	
		Rumeurs Oui/non	Victime oui/non Auteur oui/non Témoin oui/non
		Type de rumeurs	
		Vols Oui/non	Victime oui/non Auteur oui/non Témoin oui/non
		Type de vols	

		Aide reçue en cas de problème scolaire Oui/non	
		Aide reçue en cas de problème personnel Oui/non	
	<b>Apprentissages</b>	Qualité de l'enseignement	
		Soutien/encouragement de l'enseignant Oui/non	
		Bavardage Oui/non	
		Déplacement dans la classe Oui/non	
		Participation Oui/non	
		Écoute Oui/non	
		Refus de réaliser un travail Oui/non	
		Motif du refus de réaliser un travail	
		Renvoi de la classe Oui/non	
		Motif du renvoi	
		Retard Oui/non	
		Fréquence	
		Motif du/des retard(s)	
		Absence Oui/non	
		Fréquence	
		Motif de/des absence(s)	
		<b>Sentiment d'appartenance à la classe/l'établissement</b>	Sentiment au sein de la classe
			Sentiment au sein de l'école
	Aime aller à l'école Oui/non		
	Élément le plus apprécié		

	<b>Sentiment de sécurité</b>	Changement d'école Envisageable/non envisageable
		Peur de venir à l'école Oui/non
		Pourquoi ?
		Peur au sein de l'école Oui/non
	<b>Environnement physique/bâti</b>	Pourquoi ?
		Élément à changer Oui/non Lequel ?
<b>Le processus de décrochage scolaire</b>	<b>Présence de difficultés scolaires</b>	Début de ces difficultés (Quelle classe ?)
		Matières concernées
		Type de difficultés
		Redoublement Oui/non
		Classe redoublée
		Raison du redoublement
		Réaction face à des difficultés en classe
		Réaction face à des difficultés au domicile
		Aide de l'enseignant Oui/non
		Type d'aide de l'enseignant
	Capacité à les surmonter Oui/Non	
	<b>Aide à la scolarité</b>	Aide à la scolarité Oui/non
		Lieu de l'aide à la scolarité
		Début de l'aide à la scolarité (Mois/année)
	<b>Aspirations scolaires/professionnelles</b>	Orientation envisagée
		Métier envisagé
		Pays de naissance de l'élève



<b>La famille</b>	<b>Caractéristiques familiales</b>	Pays de naissance des parents
		Niveau scolaire des parents
		Situation professionnelle des parents
		Taille de la fratrie
		Place dans la fratrie
		Langue parlée au domicile avec les parents
		Langue parlée au domicile avec la fratrie
		Capacité à comprendre la langue du pays d'origine des parents Oui/non
		Capacité à parler la langue du pays d'origine des parents Oui/non
		Capacité à lire la langue du pays d'origine des parents Oui/non
		Voyage au pays d'origine des parents Oui/non
		Fréquence
		<b>Au domicile</b>
	Aide d'un tiers Oui/non	
	Identité du tiers	
	Lieu pour faire les devoirs	
	Temps consacré aux devoirs	
	Interactions au sujet de l'école Oui/non	
	Sujets évoqués	
	Sentiment d'être écouté par les parents Oui/non	
Vérification des notes Oui/non		
Réaction des parents à une bonne note		

		Réaction des parents à une moins bonne note	
		Activités familiales Oui/non	
		Type d'activités	
	<b>A l'école</b>	Présence dans l'établissement au moins une fois Oui/non	
		Rencontre avec les enseignants Oui/non	
		Participation aux réunions Oui/non	
		Accompagnement aux sorties Oui/non	
<b>Processus d'altérisation</b>	<b>Ethno-racisation/discrimination ethno-raciale</b>	Expérience vécue Oui/non	Victime oui/non Auteur oui/non Témoin oui/non
		Critère altérisant	Apparence physique oui/non Nom patronymique oui/non Religion oui/non Race oui/non Ethnie oui/non Autre oui/non (lequel)
	Personnes impliquées		
	Lieu de l'action		
	Ressenti de l'élève		
	Aide reçue Oui/non		
	Réaction de l'élève		
	Influence Oui/non		
	Laquelle ?		
	Sujet abordé en classe Oui/non		
	Suggestions pour les prendre en charge		

## Annexes



### Annexe 12 ; Formulaire de consentement parental

Mesdames et Messieurs les parents des élèves

#### Objet : entretien sur le vécu scolaire de votre enfant

Madame, Monsieur,

Nous sommes particulièrement soucieux d'offrir à vos enfants les meilleures conditions d'apprentissage et d'épanouissement au cours de leur scolarité. Dans cette logique, un entretien anonyme relatif à leur expérience en tant qu'élève, sera proposé aux collégiens fréquentant le centre social (...). Cette enquête doit permettre de mieux comprendre leur bien-être ou d'éventuelles difficultés rencontrées dans le quotidien de leur vie d'élève. Les entretiens seront réalisés avant les vacances d'été et seront conduits par une doctorante en Sociologie de l'Université Nice Sophia Antipolis. Cette enquête, d'une durée de 20 minutes, ne perturbera pas l'aide dont ils bénéficient dans le cadre de l'accompagnement à la scolarité assuré par les bénévoles du centre social et contribuera pleinement à la mise en œuvre des objectifs fixés à l'École publique par les programmes officiels.

Je vous demande de bien vouloir remplir le coupon ci-dessous en indiquant votre choix quant à la participation de votre enfant à cet entretien et de le transmettre à la secrétaire du centre social.

Pour toute question relative à cet entretien, vous pouvez joindre la personne en charge de les mener au (...) ou par email (...).

Je vous prie d'agréer, Madame, Monsieur, l'expression de ma considération distinguée.

#### Consentement à retourner au centre social

J'ai lu le texte d'information ci-dessus et j'accepte que mon enfant participe à cet entretien. Je comprends que mon enfant n'est pas obligé de participer à cet entretien.  
Je comprends que mon enfant peut refuser de répondre à une question de cet entretien à n'importe quel moment.  
Je comprends que les échanges seront enregistrés et détruits en fin de recherche.  
Je comprends que les résultats seront traités de façon anonyme.  
J'autorise mon enfant à participer à cette enquête : OUI \_\_\_\_\_ NON \_\_\_\_\_

Date  
Nom du parent  
Signature

### Formulaire de consentement parental

Mesdames et Messieurs les parents des élèves

#### Objet : entretien sur le vécu scolaire de votre enfant

Madame, Monsieur,

Nous sommes particulièrement soucieux d'offrir à vos enfants les meilleures conditions d'apprentissage et d'épanouissement au cours de leur scolarité. Dans cette logique, un entretien anonyme relatif à leur expérience en tant qu'élève, sera proposé aux écoliers des classes de CM1 et CM2 des écoles élémentaires de la circonscription (...). Cette enquête doit permettre de mieux comprendre leur bien-être ou d'éventuelles difficultés rencontrées dans le quotidien de leur vie d'élève. Les entretiens seront réalisés avant les vacances de Noël et seront conduits par une doctorante en Sociologie de l'Université Nice Sophia Antipolis. Cette enquête, d'une durée de 30 minutes, ne perturbera pas l'organisation des enseignements et contribuera pleinement à la mise en œuvre des objectifs fixés à l'École publique par les programmes officiels.

Je vous demande de bien vouloir remplir le coupon ci-dessous en indiquant votre choix quant à la participation de votre enfant à cet entretien et de le transmettre à son enseignant.

Pour toute question relative à cet entretien, vous pouvez joindre la personne en charge de les mener au (...) ou par email (...).

Je vous prie d'agréer, Madame, Monsieur, l'expression de ma considération distinguée.

#### Consentement à retourner à l'école de votre enfant

J'ai lu le texte d'information ci-dessus et j'accepte que mon enfant participe à cet entretien. Je comprends que mon enfant n'est pas obligé de participer à cet entretien.  
Je comprends que mon enfant peut refuser de répondre à une question de cet entretien à n'importe quel moment.  
Je comprends que les échanges seront enregistrés et détruits en fin de recherche.  
Je comprends que les résultats seront traités de façon anonyme.  
J'autorise mon enfant à participer à cette enquête : OUI \_\_\_\_\_ NON \_\_\_\_\_

Date  
Nom du parent  
Signature





