

Etude « Scolarisation des enfants de migrants d'origine subsaharienne en France »

2011/2012



SOMMAIRE

REMERCIEMENTS ET COMPOSITION D'EQUIPE	4
LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS.....	5
INTRODUCTION	7
CHAPITRE 1 - PROBLEMATIQUE ET METHODOLOGIE	10
1.1) Objectifs de l'étude	10
1.2) Cadre théorique : d'une sociologie quantitative à une approche qualitative des parcours de vie scolaire.....	10
1.3) Démarche et méthodologie d'enquête.....	12
1.4) Hypothèses.....	13
CHAPITRE 2 - FAMILLES SUBSAHARIENNES EN FRANCE ET RAPPORT A L'ECOLE	15
2.1) Une immigration plurielle	15
2.1.1) Féminisation de l'immigration et évolution du projet migratoire.....	18
2.1.2) Les familles africaines en France.....	19
2.2) Profil des familles	22
2.2.1) La socialisation des enfants.....	24
2.2.2) Représentation des familles.....	27
2.2.3) Rapport des familles à l'école	28
2.3) L'émergence de la question de la scolarisation des enfants d'immigrés à travers l'action publique.....	31
CHAPITRE 3 - DYNAMIQUES TERRITORIALES ET EFFETS DE CONTEXTES	33
3.1) Problématique territoriale	33
3.1.1) Thèses et propositions	33
3.1.2) Evolution des associations de migrants et ancrage territorial : facteur de réussite scolaire dans le lien entre familles et école ?.....	34
3.2) Différences et éléments de comparaison	37
3.2.1) Situations territoriales.....	37
3.2.2) Offre scolaire.....	44

3.3) Incidences des dynamiques territoriales sur les conditions de scolarité des enfants	55
3.3.1) Stratégies familiales et évitement scolaire	55
3.3.2) Pratiques de soutien scolaire	58
3.3.3) Aspirations éducatives des enfants.....	63
CHAPITRE 4 - PARCOURS SCOLAIRES, L'EXPERIENCE DE LA REUSSITE ET DE L'ECHEC.....	65
4.1) Le sens de l'expérience scolaire	65
4.2) Ce qui fait sens dans les parcours scolaires des enfants : la construction du projet personnel et professionnel.....	68
4.3) Ce qui « pousse » un élève à travailler et à réussir	73
4.4) Socialisation et scolarisation	75
4.5) La communication : un levier de la réussite scolaire	80
4.6) Postures-types d'élèves.....	83
CONCLUSION	85

REMERCIEMENTS ET COMPOSITION D'EQUIPE

Le GRDR tient à remercier tout particulièrement les différents partenaires qui ont permis la réalisation de cette recherche-action :

Les associations des communes des Mureaux et Aubervilliers, les responsables de fédérations de migrants, les membres des collectivités territoriales des Mureaux et d'Aubervilliers, les Inspections d'Académie des Yvelines et de Seine St Denis, les Rectorats de Versailles et de Créteil, la Direction Générale de l'Enseignement Scolaire, la Direction de l'Accueil, de l'Intégration et de la Citoyenneté.

Nos remerciements vont également à l'ensemble des personnes impliquées dans la réalisation de l'étude :

Jean Luc DUMONT – Universitaire, consultant

Samba YATERA – Directeur Adjoint GRDR

Rafaël RICARDOU – Coordinateur Antenne Ile de France GRDR

Marie-Françoise LANTIERI – Chargée de mission GRDR

Jonathan STEBIG – Chargé de mission GRDR

Pauline GOLDFARBE - service civique GRDR

Cécile JOUIS - service civique GRDR

Lise LEBON - service civique GRDR

Mélanie NORD – stage GRDR

Ardo SALL – stage GRDR

Hawa SANGARE – stage GRDR

LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS

ABDI : Association bouillyenne pour le développement et l'insertion
ACSE : Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances
AFEV : L'Association de la fondation étudiante pour la ville
ANGI : Association Nouvelle Génération d'Immigrée
APCIA : Association pour la promotion de la culture d'ici et d'ailleurs
APS : Association pour la Promotion de la Langue Soninké
APVB : Association des Parents de la Vigne Blanche
ASL : Ateliers socio linguistiques
BEP : Brevet d'études professionnelles
CAP : Certificat d'aptitudes professionnelles
CE1 : Cour élémentaire 1
CEL : Contrats éducatifs locaux
CGF : Conseil des Guinéens de France
CLAIR : Collèges et lycées pour l'innovation, l'ambition et la réussite
CLAS : Contrats locaux d'accompagnement à la scolarité
CLIN : Classe d'initiation pour non-francophones
CM2 : Cour moyen 2
CP : Classe préparatoire
CPE : Conseiller principal d'éducation
CSP : Catégorie socioprofessionnelle
CUCS : Contrats urbains de cohésion sociale
DAIC : Direction de l'accueil, de l'intégration et de la citoyenneté
DDASS : Direction départementale des affaires sanitaires et sociales
DGESCO : Direction générale de l'enseignement scolaire
DIV : Délégation interministérielle à la ville
DRE : Dispositif de réussite éducative
DRJSCS : Direction régionale de la jeunesse, des sports et de la cohésion sociale
ELCO : Enseignements des Langues et des Cultures d'Origine
FASILD : Fonds d'Action et de Soutien pour l'Intégration et la Lutte contre les Discriminations
FAVB : Fédération des associations de la Vigne blanche
FTM : Foyers pour travailleurs migrants
GRDR : Groupe de recherche et de réalisation pour le développement rural
HCM : Haut Conseil des Maliens
IAU : Institut d'aménagement et d'urbanisme
IGAENR : Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la recherche
IGEN : Inspection générale de l'Éducation nationale
INED : Institut national d'études démographiques
INSEE : Institut national de la statistique et des études économiques
MIPEX : Migrant Integration Policy Index
OCDE : Organisation de coopération et de développement économique
OMJA : Office Municipale Jeunesse Aubervilliers
ONISEP : Office nationale d'information sur les enseignements et les professions

ONZUS : Observatoire national des zones urbaines sensibles
PISA : Programme international pour le suivi des acquis des élèves
PLIE : Plan pluriannuel pour l'insertion et l'Emploi
PLRE : Programme Local de Réussite Educative
PRE : Programme de réussite éducative
RADBFS : Réseau des Associations de Développement du Bassin du Fleuve Sénégal
RAME : Réseau des Associations Mauritanienne en Europe
REAAP : Réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents
RGP : Réseau GNSS Permanent
RRP : Référentiels Régionaux Pédologiques
TEO : Trajectoire et origine
UE : Union européenne
ZEP : Zone d'éducation prioritaire
ZFU : Zones franches urbaines
ZUS : Zones urbaines sensibles

INTRODUCTION

La question de la scolarisation des enfants de migrants présente des aspects spécifiques. Elle est en même temps structurée par la problématique plus globale de la scolarisation en France. Les enjeux liés aux questions éducatives font régulièrement irruption dans le débat et l'agenda politique, le plus souvent sur le registre de la lutte contre « l'échec scolaire » avec ses corollaires, la participation des familles et l'orientation. Peuvent l'illustrer deux initiatives récentes, lancées respectivement par un mouvement d'éducation populaire et par une organisation œcuménique. L'association de la fondation étudiante pour la ville (AFEV) a rendu public en janvier 2012 une pétition, impliquant différentes personnalités du monde du spectacle, de la recherche, de l'enseignement, du syndicalisme et du monde associatif. Cette pétition, intitulée « pacte contre l'échec scolaire », fait explicitement de cette question un enjeu politique : « (...) Il faut aujourd'hui définir ensemble le modèle éducatif que nous souhaitons pour la société française »¹. C'est également le parti pris exprimé par l'association des Apprentis d'Auteuil, une fondation catholique reconnue d'utilité publique, qui accueille plus de 13000 enfants. A l'occasion des « Rencontres pour la jeunesse en difficulté », organisées le 12 mars 2012 au Conseil économique, social et environnemental, la fondation publie un sondage réalisé par Opinion Way, avec pour objectif affiché d'inscrire cette question, considérée encore sous l'angle de l'échec scolaire, dans les enjeux de la campagne présidentielle 2012: « Pour 78% des Français, les programmes des candidats à l'élection présidentielle ne prennent pas suffisamment en compte les difficultés des jeunes et des familles (...). Ce sondage indique l'opinion des Français sur les raisons qui expliquent l'échec scolaire, les difficultés d'accès au premier emploi et les difficultés des familles dans l'éducation des enfants. Ainsi que sur les mesures à mettre en place »².

La notion « d'échec », qui peut conduire à voir les questions scolaires principalement sur un mode « problématique », a fini par s'imposer comme catégorie du sens commun. Les indicateurs, notamment ramenés à un niveau de comparaison européen, attestent d'une situation préoccupante pour l'enseignement en France. La France est 18^e sur 65 au classement PISA 2009 (Programme for International Student Assessment) qui mesure les acquis des élèves de 15 ans dans les pays de l'OCDE, avec un accroissement du nombre d'élèves en grande difficulté, qui passe de 15% à 20% entre 2000 et 2009. Les appréciations concernent les résultats scolaires, les performances des établissements, et prennent également en compte les conditions d'enseignement. En 2006 l'OCDE a conduit une étude sur les politiques nationales éducatives de onze pays intitulée « L'école face aux attentes du public : faits et enjeux »³. Cet intérêt manifeste la préoccupation croissante des organisations internationales pour les questions éducatives. Il indique aussi l'influence grandissante des normes et recommandations internationales sur un secteur qui relève des politiques publiques nationales. Soulignons, entre autres, la recommandation du Conseil de l'Europe (2006) suggérant

¹ www.pacteechecscolaire.org

² <http://www.apprentis-auteuil.org/actualites/detail-de-lactualite/article/un-sondage-dapprentis-dauteuil-revelateur/news-cat/societe.html>

³ OCDE « L'école face aux attentes du public : faits et enjeux », 2006

« de reconnaître les conditions nécessaires à une parentalité positive qui tienne compte des droits et des intérêts supérieurs de l'enfant (...) par toutes les mesures appropriées, législatives, administratives, financières et autres »⁴.

La préoccupation des institutions européennes en matière de scolarisation concerne également l'éducation des enfants de migrants (2009). Tout en rappelant « (...) que le contenu et l'organisation de l'éducation et de la formation sont des compétences nationales (...) », le Parlement européen invite les états membres à « réformer leurs systèmes nationaux d'éducation et de formation (...) et coopérer pour développer les instruments politiques nécessaires pour gérer les conséquences de la migration, (...) ». En effet, note le Parlement « il apparaît clairement que les résultats scolaires des enfants de migrants sont considérablement inférieurs à ceux des élèves originaires du pays d'accueil et qu'un grand nombre d'enfants scolarisés issus de l'immigration se trouvent dans une situation socioéconomique précaire »⁵. S'ensuivent différentes préconisations qui concernent la promotion des cultures d'origine, le plurilinguisme, les compétences en communication interculturelle, la mixité des classes, la promotion des principes d'égalité et la lutte contre les discriminations. Cette liste non exhaustive donne un aperçu des enjeux de la scolarisation des enfants de migrants et l'on peut dire que l'évaluation des politiques éducatives est un des indicateurs de l'intégration des migrants en Europe. Ainsi par exemple, l'outil MIPEX (Migrant Integration Policy Index) qui entend mesurer les politiques d'intégration de 31 pays propose 148 indicateurs classés selon sept domaines, dont celui de l'éducation⁶. Ainsi, les politiques éducatives se trouvent étroitement associées aux politiques d'intégration. Et c'est très logiquement, du fait de la fonction intégratrice de l'école, que le Parlement Européen « invite la Commission à faire état régulièrement des progrès réalisés dans l'intégration des enfants de migrants au sein des systèmes scolaires des Etats membres ».

Un regard sur les politiques publiques et un parcours du champ scientifique (thèmes et objets de recherche, méthodologies, état des connaissances) permettent de cerner les enjeux de la scolarisation rapportés aux différentes séquences de l'immigration, dont les étapes sont analysées dans le chapitre 2. Au milieu des années 60 les sciences sociales s'intéressent de façon significative à la scolarisation des enfants de migrants. En 1962, l'INED mène la première enquête nationale sur « l'entrée en 6^e et la démocratisation de l'enseignement. » Le critère retenu, concernant les élèves reste celui de la nationalité, avec l'interrogation suivante : dans quelle mesure l'élève étranger est-il défavorisé par rapport à l'élève du « pays » ? (CLERC 1964). C'est également la nationalité des élèves comme celle des parents qui est prise en compte dans l'enquête menée par l'INED entre 1977 et 1979.

D'autres travaux vont s'appuyer sur l'approche statistique, comme l'étude longitudinale de Louis André Vallet et Jean Paul Caille qui porte sur le panel 1989 de l'Education Nationale. Ainsi, environ 27000 élèves sont suivis depuis leur entrée en sixième en 1989 et jusqu'à la fin de leurs études secondaires. Les auteurs relèvent qu'à conditions socioéconomiques égales, les enfants d'immigrés sont en moyenne inscrits dans une trajectoire scolaire plus positive que les autres élèves.

⁴ Recommandation REC (2006)19 du Comité des ministres aux Etats-membres, 13 décembre 2006.

⁵ Résolution du Parlement Européen sur l'éducation des enfants de migrants 2 avril 200

⁶ <http://www.mipex.eu/>

L'explication principale étant à rechercher dans les aspirations éducatives plus fortes et les demandes d'orientation plus ambitieuses qu'expriment les familles immigrées (VALLET, CAILLE, 1996). Basés sur une approche qualitative, d'autres travaux vont faire ressortir des résultats analogues, en insistant sur la place de la mobilisation scolaire dans la reformulation familiale des projets migratoires (ZEROULOU, 1985) ou sur la fonction de promotion sociale que les familles attribuent à l'école (AKERS-PORRINI et ZIROTTI 1992). Ces résultats rejoignent des travaux étrangers, notamment américains, qui soulignent l'importance des aspirations et motivations éducatives parmi les minorités issues de l'immigration, ainsi que le surinvestissement des familles dans la scolarisation des enfants (CLIFTON, WILLIAMS et CLANCY, 1991). L'analyse de la mobilisation des familles et des stratégies familiales est abordée dans de nombreux travaux (LAHIRE, 1985 ; HENRIOT-VAN ZANTEN 1990). Certaines études se concentrent sur des facteurs et variables liés aux effets de contexte, notamment territoriaux en soulignant les effets de ségrégations urbaines et scolaires. D'autres enfin s'intéressent aux interactions autour de l'école notamment sur l'orientation, les pratiques pédagogiques (TRAPIER et LEGER, 1984 ; PAYET 1992 ; DURU-BELLAT, 1992 ; FELOUZIS, LIOT et PERROTON 2005 ; BRINBAUM et KIEFFER, 2005). Ces différentes approches nous ont permis d'affiner notre propre appréhension de la question de la scolarisation des enfants d'origine subsaharienne. Nous avons cherché à croiser les différents types d'analyse, à travers une confrontation des points de vue et pratiques des familles, des enfants, des acteurs locaux (collectivités, administrations locales, dispositifs, travailleurs sociaux, associations...) sans oublier bien sûr l'institution scolaire et ses agents.

Conscients des risques de stigmatisation qu'une telle étude comporte dans un contexte où l'intégration des populations africaines est devenue un enjeu politique, nous avons mené un travail d'information et de sensibilisation auprès des acteurs associatifs et institutionnels. La question de l'usage des données collectées est souvent revenue dans les échanges et discussions : n'allions-nous pas accroître la confusion entre « échec scolaire » et « enfants d'immigrés » ? Il n'est pas rare, on le sait, que par un glissement, l'échec de l'école soit attribué aux "immigrés" : « la rectrice d'Orléans-Tours déclarait à la presse régionale : "Si on enlève des statistiques les enfants issus de l'immigration, nos résultats ne sont pas si mauvais ni si différents de ceux des pays européens" (Le Monde 22 juin 2011). Elle faisait allusion aux médiocres performances de la France aux épreuves PISA. Autrement dit, la présence de ces enfants, handicape la performance de l'école française » (LORCERIE, 2012). Dans ce contexte de stigmatisation générale, on comprend la méfiance des familles et des associations à l'égard d'une étude dont l'objet est la scolarisation de leurs enfants. Comme on comprend aussi que certains acteurs de l'Education Nationale aient exprimé des réserves sur le choix du public et alerté sur les risques de stigmatisation de la communauté éducative. La démarche adoptée par le GRDR, au plus près des préoccupations des uns et des autres, a permis de réaliser, dans de bonnes conditions, entretiens et questionnaires. Dans un premier temps nous avons cerné les situations familiales, les projets et la façon dont les familles investissent la scolarité des enfants. Nous avons essayé ensuite d'apprécier les pratiques des familles dans les contextes territoriaux en analysant les interactions avec les différents acteurs locaux (associations, communauté éducative, collectivités territoriales). Nous avons fait le choix, dans un troisième temps, d'étudier les itinéraires d'élèves et d'analyser, dans ces itinéraires, les processus qui nous semblent jouer un rôle important dans leur scolarité.

CHAPITRE 1 - PROBLEMATIQUE ET METHODOLOGIE

1.1) Objectifs de l'étude

Cette étude sur la scolarisation des enfants de migrants a pour objectif d'identifier les leviers de réussite scolaire des jeunes d'origine sub-saharienne et d'évaluer les difficultés qu'ils rencontrent. Elle analyse l'incidence sur le parcours scolaire des différentes variables : culturelles, socio-économiques, environnementales. Autant de questionnements qui traversent de nombreux discours, travaux et pratiques concernant l'école et les enfants d'immigrés. Elle tente également de repérer les modes de résolution des difficultés en associant les acteurs locaux (associations, collectivités territoriales) qui participent à la mise en place d'expériences innovantes. Cette étude doit enfin offrir une connaissance actualisée des familles africaines et de leur rapport à l'école. Pour mieux comprendre le processus de scolarisation des jeunes d'origine subsaharienne et identifier les difficultés qu'ils rencontrent, il est nécessaire de prendre en compte les différents types de socialisation et la diversité des parcours. Une difficulté constatée peut relever d'un refus face à l'institution scolaire, aux professeurs, aux rapports des parents à l'institution elle-même, d'un rapport difficile de l'enfant ou de l'adolescent au savoir scolaire, à son langage. Cette étude analyse aussi les interactions entre les familles, les associations de migrants et l'école afin de saisir le positionnement et la perception mutuelle des différents acteurs (parents, associations et enseignants), ce qui permettra aussi d'apprécier la connaissance qu'ont les familles des différents dispositifs d'aide et la manière dont elles se les approprient. L'objectif n'est en tous les cas pas d'évaluer le niveau scolaire des enfants, mais de s'interroger sur la nature et les causes de leurs éventuelles difficultés et d'estimer ce qui, dans leur bonne ou mauvaise insertion scolaire, revient à l'institution scolaire, à la famille de l'enfant, aux capacités d'adaptation de l'enfant lui-même (son mode de sociabilité dans sa famille et en milieu scolaire, ses relations avec les autres enfants). Nous nous poserons également la question de l'impact du projet migratoire des parents et de la culture d'origine sur le parcours scolaire des enfants. Enfin il semble nécessaire de s'interroger sur le potentiel que représentent les associations locales, notamment sur leur rôle médiateur et régulateur entre l'enfant, l'école et sa famille.

1.2) Cadre théorique : d'une sociologie quantitative à une approche qualitative des parcours de vie scolaire

Un des principes de notre démarche est de privilégier la notion de « réussite scolaire ». Un autre, qui n'est pas moindre, est de différencier les questions de scolarisation et l'examen des parcours ou trajectoires scolaires, lesquelles renvoient à l'expérience « d'enfants concrets, qui vivent leur réussite ou leur échec comme une histoire personnelle » (CHARLOT 1987). Dans les années 60, les théories de la reproduction se fondent sur le constat d'une corrélation entre réussite scolaire et origine sociale. BEAUDELLOT et ESTABLET (1972) définissent l'école comme un opérateur de différenciation sociale en

mettant en place deux filières. L'unité de l'école n'est qu'un mythe ; en réalité elle fonctionne selon deux réseaux reproduisant des classes sociales.

BOURDIEU ET PASSERON (1960 et 1970) analysent le mécanisme de la transmission familiale d'un *capital culturel*⁷ et la fonction de reproduction de l'école. De telles recherches permettent, en outre, de mieux comprendre ce qui se passe à l'école et les différentes figures de la réussite sociale individuelle par la réussite scolaire (incorporation des habitus BOURDIEU, 1980). Rappelons la définition de l'*habitus* par P. Bourdieu : « les conditionnements associés à une classe particulière de conditions d'existence produisent des habitus, systèmes de dispositions durables et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations (...) ». Boudon, quant à lui (1973), souligne, que le rapport « coût » et « bénéfice » intégré par les familles est à l'origine des différences constatées dans les cursus scolaires des différents milieux sociaux. Ces démarches ont en commun de mettre en évidence des liens de causalité entre situation sociale et performances scolaires.

A partir des années 80 les travaux sur l'expérience scolaire des enfants se multiplient (ROCHEX, 1995, DUBET et MARTUCCELLI, 1996). Des méthodes d'approche par récit de vie apparaissent, qui mettent l'accent sur l'incertitude de la réalité, le poids de l'acteur et de ses interactions avec autrui dans un contexte économique, social et culturel donné⁸. Les sciences sociales, sans y renoncer, complètent l'étude statistique par une approche compréhensive centrée sur le sujet. A côté d'une mise à nu de faits construits par découpage statistique, on voit apparaître des études de cas qui accueillent le sens que les acteurs donnent à leur situation et à leurs trajectoires. Probablement les sciences sociales, toujours à la recherche de modèles épistémiques, oscillent-elles entre deux modes d'appréhension de leurs objets : une approche quantitative objectiviste, procédant par enquêtes sur des sous-ensembles sociaux, et une approche résolument qualitative, pariant que l'élucidation de cas singuliers non seulement est possible, mais qu'elle seule est capable d'éclairer des choix, des pensées, des actes dont la récurrence identifie des processus signifiants. Certains travaux optent pour le modèle objectiviste de l'école durkheimienne, type Baudelot et Establet, d'autres, en rupture avec ce modèle, abordent la question du rapport au savoir (CHARLOT 1997, ROCHEX 1995,

⁷ L'investissement des parents dans le suivi scolaire de leurs enfants est étroitement lié au « capital culturel » de la famille ; ce dernier existe sous trois formes 1) la forme incorporée, c'est l'hexis corporel ou l'habitus : aisance « naturelle » à s'exprimer et à apparaître comme élite, 2) la forme objectivée : biens culturels et 3) la forme institutionnalisée : titres, diplômes, marques distinctives, dont la valeur varie selon le marché. P. Bourdieu, *Le sens pratique*. Paris, Minuit, 1980

⁸ La méthode d'enquête par récit de vie est ancienne dans l'histoire de la sociologie, Deux des premiers grands ouvrages sur l'insertion des minorités porte sur l'émigration d'un paysan polonais en Amérique (THOMAS et ZNANIECKI, Chicago 1920). LEWIS l'histoire d'une famille mexicaine(1961). Il faut noter que ce courant a subi l'influence de la sociologie de M. Weber pour qui l'action sociale et humaine n'est compréhensible qu'en fonction du sens subjectif visé par l'acteur : "l'action (humaine) est sociale dans la mesure où, du fait de la signification subjective que l'individu ou les individus qui agissent y attachent, elle tient compte du comportement des autres et en est affectée dans son cours"(*Theory of Social and Economic Organization*". Dès les années 80, on assiste à un regain d'intérêt pour cette méthode. A titre d'exemple, un numéro entier des *Cahiers Internationaux de Sociologie*, vol. LXIX, sort en 1980, Revue *Education permanente*, nos 72/73, 1984, FERRAROTI, F. *Histoire et histoires de vie sur la méthode biographique dans les sciences sociales*, Méridiens, Paris, 1983

BEILLEROT, 2000), auxquels nous nous référons et se réclament d'une analyse des trajectoires individuelles. Il apparaît que ce type d'approche est d'une grande fiabilité et contribue même à interpréter plus finement les données statistiques recueillies. D'autres, enfin, dont la présente étude, cherchent dans cette double approche une complémentarité susceptible de cerner au plus près leur objet. La sociologie de l'éducation est ainsi traversée par deux orientations de recherche distantes dans le champ épistémique ; l'une macrosociologique et économique, l'autre microsociologique, centrée sur la subjectivité des acteurs.

Notre objet étant centré principalement sur l'immigration subsaharienne, les études et analyses des auteurs ayant travaillé sur les effets des projets migratoires sur le parcours de scolarisation des jeunes (QUIMINAL et TIMERA 1997, BAROU 2002) ont alimenté nos réflexions.

1.3) Démarche et méthodologie d'enquête

Pour tenter d'expliquer les processus à l'œuvre dans les situations d'échec ou de réussite scolaire, nous proposons donc, dans une approche centrée sur les élèves, d'analyser les récits qu'ils font de leur parcours. Un parcours scolaire est une histoire de vie scolaire et l'approche biographique était donc indiquée. La méthode utilisée permet d'identifier des profils-type d'élèves (DUMONT et SAINT-PE, 1996) et différentes situations scolaires rendant possible la construction d'une typologie. Notre démarche s'appuie non seulement sur l'observation d'itinéraires scolaires, mais aussi sur des interactions entre les différents acteurs de la scolarité de l'enfant : familles, associations, services de la ville et école. Ces interactions (alliances, oppositions, résistances) interviennent en effet dans les stratégies de chaque acteur.

L'étude s'est principalement concentrée sur les villes des Mureaux et d'Aubervilliers. Même si des ajustements, apportés au cours de la mise en œuvre, ont conduit à élargir le périmètre d'enquête auprès de responsables associatifs d'autres territoires (Mantes La Jolie, Paris 19è), la majorité des données restent cependant liées à ces deux territoires, deux villes aux caractéristiques bien différentes. La mobilisation des acteurs a été conséquente sur les deux territoires. Sur chacune des communes, un comité de pilotage, qu'ont rejoint différents acteurs institutionnels de l'Education nationale, a été mis en place avec la participation de la municipalité. La rencontre avec les membres de l'institution scolaire, notamment les inspecteurs académiques, les enseignants et les directeurs d'établissements a été facilitée par la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) et par la Direction de l'accueil, de l'intégration et de la citoyenneté (DAIC).

Il était intéressant de confronter ces analyses aux données quantitatives recueillies par ailleurs portant sur le projet migratoire, la communication à l'intérieur de la cellule familiale, le désir et la capacité à investir dans le suivi du travail scolaire des enfants. Cette approche permet également d'apprécier les effets des variables socio-économiques sur les parcours scolaires. L'institution scolaire communique et tisse des liens avec les parents et les élèves ; elle met en place des dispositifs d'aide et de soutien scolaires. Ces éléments ont fait l'objet d'une enquête auprès des acteurs locaux, professionnels de l'éducation d'une part, des enfants et des familles, d'autre part.

Les réflexions présentées ici restent, pour une grande part, conformes à des règles classiques de l'enquête sociologique, mais renvoient également à une analyse compréhensive des trajectoires individuelles et collectives. Il s'agit d'une expérimentation sociale conduite en partenariat avec les acteurs locaux, en mutualisant expériences et connaissances produites. La recherche-action conduite par le GRDR s'appuie ainsi sur une dynamique pluri-acteur sur les territoires de l'étude. L'approche qualitative a permis de recueillir les points de vue et pratiques des élèves de cinquième, des familles, des associations et autres acteurs locaux, ainsi que des professionnels de l'Education Nationale. L'enquête quantitative quant à elle, a permis d'identifier les caractéristiques socio-économiques des familles africaines, en s'attachant aussi aux profils des hommes et des femmes dont les enfants sont scolarisés au collège. L'étude a concerné différents types de publics : hommes et femmes immigrés, professionnels de l'éducation nationale et acteurs locaux, et bien sûr les enfants eux-mêmes. L'enquête quantitative a touché 94 personnes. La longueur des questionnaires et la méfiance des familles nous ont conduits à ajuster le type et le nombre de questions et les modes de passation. 57 entretiens ont été menés auprès de leaders associatifs et d'acteurs socioéducatifs (enseignants...) et des enfants. Pour ces derniers, nous avons d'abord identifié les associations relais afin de sensibiliser les parents et de mobiliser les enfants. Ces derniers ont été uniquement contactés par l'intermédiaire des associations. Dans la mise en place des cadres et déroulés d'entretiens des enfants de 5^{ème}, l'âge était une donnée importante à ne pas négliger. Au final, 35 entretiens avec des collégiens permettent de cerner quelques variables récurrentes et de proposer les éléments d'une typologie des élèves en fonction de leur positionnement vis-à-vis de l'école.

1.4) Hypothèses

Nous partons du principe que la culture d'origine de la population enquêtée n'est en soi ni un facteur d'aide ni un facteur handicapant dans le devenir scolaire des enfants mais que le rapport à cette culture, en définissant un positionnement social de la famille, influe sur la réussite ou l'échec scolaire des enfants. C'est dire que le niveau culturel de la famille dans sa propre culture d'origine, en ce qu'il détermine le rapport subjectif à cette culture, intervient dans le positionnement social et ainsi dans le rapport des enfants à l'école et au savoir. Le projet migratoire des parents a lui aussi une influence déterminante sur le niveau d'aspiration de l'enfant et c'est au moins en partie en fonction de ce projet qu'il se construit et élabore un projet pour l'avenir.

Tous ces éléments nous conduisent à formuler l'hypothèse générale : la réussite et l'échec d'un enfant à l'école varient en fonction du sens qu'il perçoit dans la situation où il se trouve.

Avant d'aborder l'analyse des entretiens nous ne pouvons faire l'économie de définir quelques notions fréquemment utilisées dans l'étude et qui constituent les points clés autour desquels s'articule la problématique. Notre objet : comprendre l'expérience de la réussite et de l'échec scolaires des enfants de migrants d'origine subsaharienne, suppose évidemment une clarification de ces notions. Réussite et échec ne réfèrent pas seulement à des données objectives mesurables (notes, nombre de redoublements, comportement, etc.), ils renvoient aussi à des éléments subjectifs, comme la motivation personnelle, l'envie, le goût d'acquérir des connaissances

qui conduisent l'enfant à désirer réussir scolairement. Les performances scolaires d'un enfant sont également dépendantes de l'estime de soi, image -positive ou négative- que cet enfant a de lui-même et qui lui donne une idée de ce à quoi il peut aspirer à l'école et après l'école. Son projet personnel et professionnel, quand il existe, lui ouvre des perspectives sur l'avenir. En lien avec son projet de vie, le sens que l'enfant perçoit ou non dans sa vie personnelle et dans sa trajectoire scolaire, constitue un facteur déterminant de la réussite et de l'échec. Enfin, le processus de communication joue un rôle essentiel dans la dynamique parents-élève-école et dans la réussite ou dans l'échec de ces élèves.

Ecole, élève, et familles n'ont pas de la réussite et de l'échec scolaire la même approche : Pour l'école, un élève réussit quand il est capable de s'adapter à la structure en respectant les règles, en se conformant⁹ aux normes scolaires définies par l'institution et de se situer, quant aux résultats au moins dans la moyenne, ou mieux, de faire partie des meilleurs.

Pour les parents d'élèves d'origine subsaharienne, l'enfant réussit quand il réalise, par son travail et ses résultats scolaires, un projet plus ou moins explicitement conçu lors de l'émigration et de l'installation dans la société d'accueil, à savoir obtenir une situation économique et sociale meilleure que la leur. La réussite ou l'échec scolaire de leur(s) enfant(s) vont les conforter ou les mettre en question eux-mêmes, à travers l'éducation qu'ils ont donnée et dont, le plus souvent, ils se sentent comptables.

Réussite et échec sont donc des notions complexes qu'il convient de rapporter à une histoire individuelle et collective d'autant plus que dans le cas de l'objet de cette étude, cette complexité se double de la question de l'origine. Par ailleurs et de façon générale, plutôt que de réussite ou d'échec scolaire, il faudrait plutôt parler d'élèves en situation de réussite ou d'échec ; comme l'écrit CHARLOT (1992), « l'échec scolaire n'existe pas, il n'a que des enfants en échec ». Distinguons donc une réussite « objective », définie par des critères extérieurs et une réussite en résonance avec les aspirations et le projet de l'enfant, ce que doit prendre en compte l'institution scolaire, si l'on suit la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 : « l'école doit permettre à l'élève d'acquérir un savoir et de construire sa personnalité par sa propre activité ».

⁹ Il peut être utile de remarquer que pour recevoir une *formation* à l'école (on dit parfois subir une formation), il faut préalablement se *conformer* à l'ordre de l'institution.

CHAPITRE 2 - FAMILLES SUBSAHARIENNES EN FRANCE ET RAPPORT A L'ECOLE

2.1) Une immigration plurielle

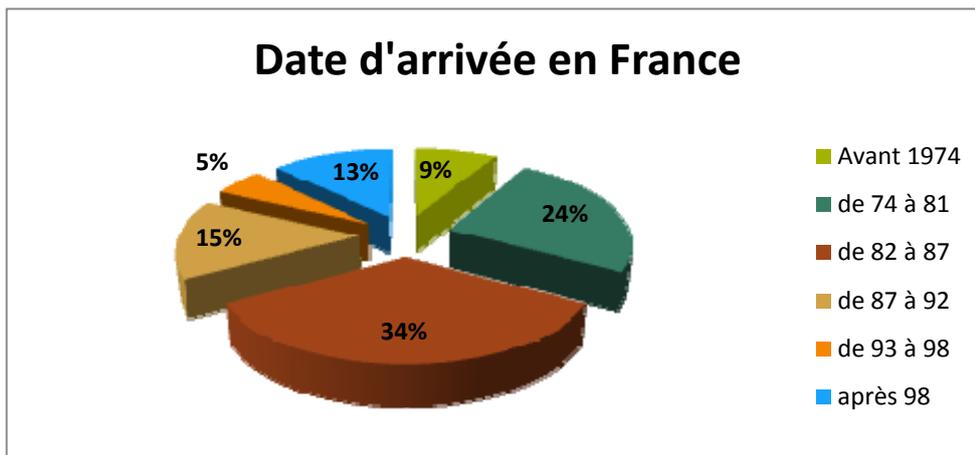
La pluralité croissante de l'immigration subsaharienne et la diversité de ses enjeux ont été soulignées par les travaux de TIMERA (1997), et BAROU (2002), qui en montrent l'évolution. Les causes de cette diversification sont multiples, elles sont liées aux crises et conflits dans certaines parties d'Afrique mais aussi au développement d'une migration qualifiée. Notre enquête auprès des familles africaines a permis de saisir les caractéristiques de ces populations et leurs rapports avec leur société d'origine et avec la société d'accueil.

Les deux principales immigrations subsahariennes en France proviennent des pays sahéliens dont la majorité se situe dans le bassin du Fleuve Sénégal (Mali, Mauritanie, Sénégal) et des pays de l'Afrique Centrale et des pays côtiers (Congo, Cameroun, Côte d'Ivoire etc.).

La première (Mali, Sénégal, Mauritanie, Guinée Bissau) d'origine rurale est faiblement scolarisée. Les premières arrivées remontent aux années cinquante. C'est une immigration majoritairement composée de Sénégalais et de Maliens. L'enquête de l'INSEE en 2005 donne les chiffres : 56 000 Sénégalais et 50 000 Maliens, dont 7% des enfants ont moins de 17ans.

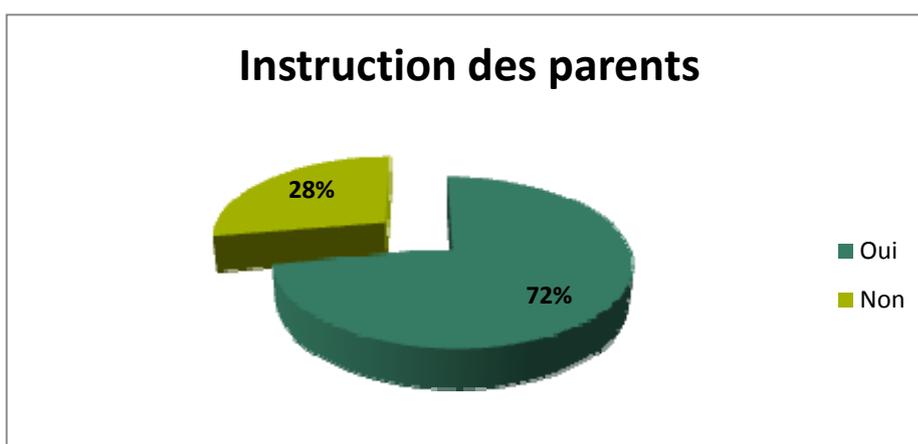
Cette immigration a concerné d'abord des hommes seuls qui vont vivre en France dans des foyers pour travailleurs migrants (FTM). Au cours de la première décennie, elle se caractérise par des liens très forts avec la communauté d'origine et par des retours fréquents des hommes dans le pays d'origine, le séjour en France étant perçu comme une aventure provisoire. C'est ce qu'on a appelé les migrations tournantes ou la noria, période pendant laquelle la société d'origine contrôlait l'immigration. Au milieu des années soixante-dix apparaissent des changements importants : arrêts et contrôles des flux migratoires de travail, début du regroupement familial avec l'arrivée des épouses.

Les femmes représentaient en 1982 environ 36% de l'ensemble des migrants. En 1990, elles sont 117 382 soit 42,66% de l'effectif total des migrants subsahariens en France (BAROU 2002). Notre enquête confirme cette tendance. En effet, sur l'ensemble du panel, on observe une arrivée massive des familles entre 1974 et 1987 (58% de l'échantillon). Elle indique aussi une diversification géographique des migrations qui correspond à l'avènement d'une immigration plus urbaine venue d'Afrique Centrale et des pays côtiers.



Les migrants de cette deuxième grande vague ont un niveau d'instruction plus élevé (30% sont diplômés du supérieur, TEO octobre 2010) que « le migrant traditionnel » originaire du bassin du fleuve Sénégal. Les raisons de cette immigration sont multiples, on peut cependant souligner une conjonction au moins de deux facteurs : la situation économique (chômage, famine) et la situation politique (guerres, instabilités politiques, exactions diverses). En 1999, les trois pays de l'Afrique Centrale (les deux Congo, le Cameroun) et la Côte d'Ivoire totalisaient 115 814 immigrés. Ce chiffre se rapproche du nombre des immigrés venus du bassin du fleuve Sénégal (Mali, Mauritanie, Sénégal) qui sont, eux aussi, de plus en plus souvent des urbains.

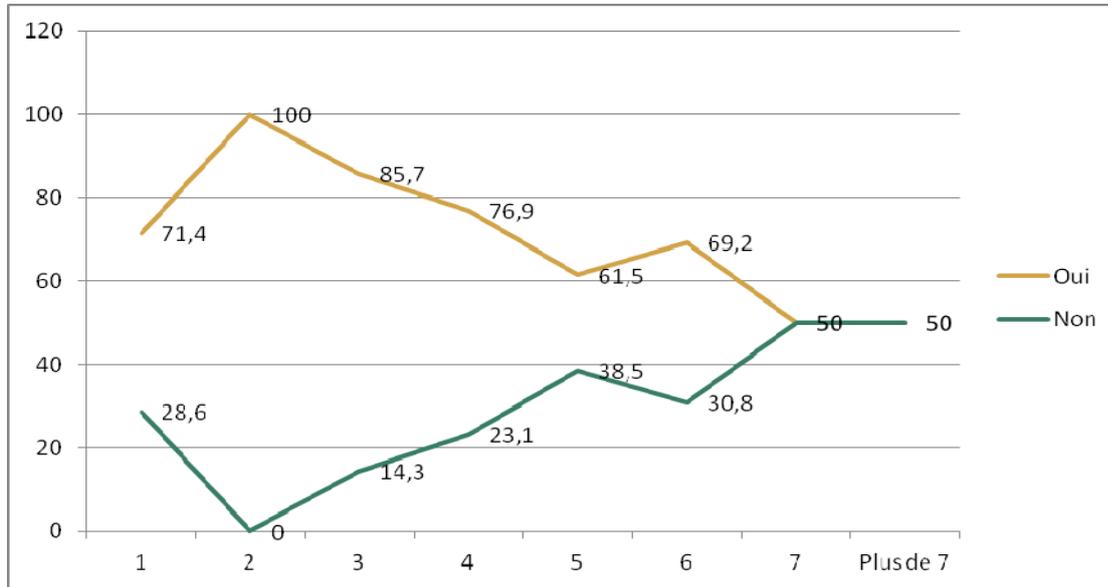
De façon globale, on peut dire que le profil du « migrant rural, polygame, analphabète » du bassin du fleuve Sénégal, encore très présent dans les représentations, n'est plus dominant dans la réalité. Certes, nous retrouvons dans notre échantillon quelques familles polygames, elles restent cependant minoritaires. Le tableau ci-dessous montre des changements dans les profils des immigrés dont plus de 72% ont été à l'école. Rappelons que notre échantillon est constitué à plus de 70% de personnes originaires du bassin du fleuve Sénégal.



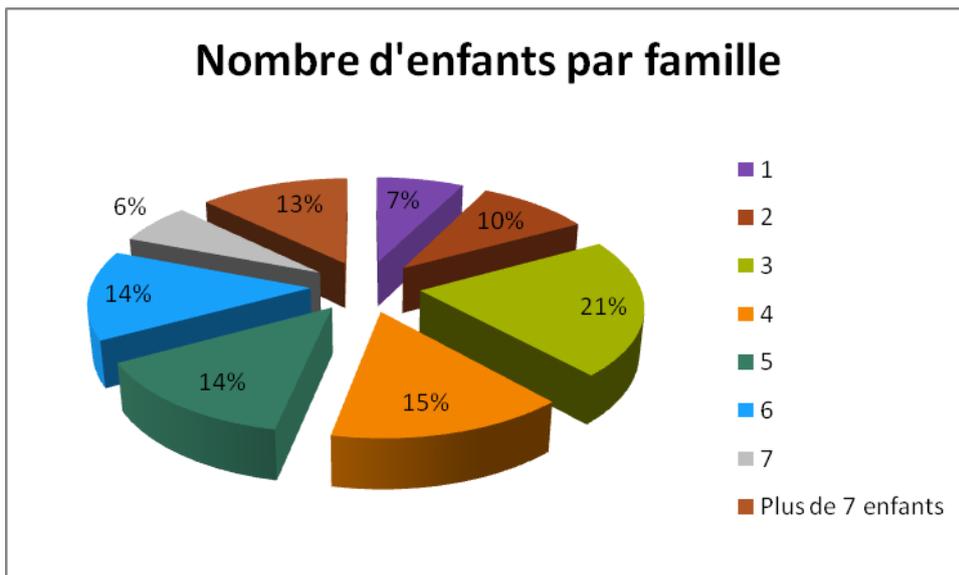
Le deuxième facteur intéressant traduisant du changement du visage de cette immigration est le nombre de femmes ayant été à l'école. Notre enquête indique que sur les 72% des personnes ayant affirmé avoir été à l'école, 76% sont des femmes.

Instruction des parents / genre

Notre enquête indique également une corrélation entre le nombre d'enfants par famille et le niveau d'instruction de la famille, la date d'arrivée de la famille en France.

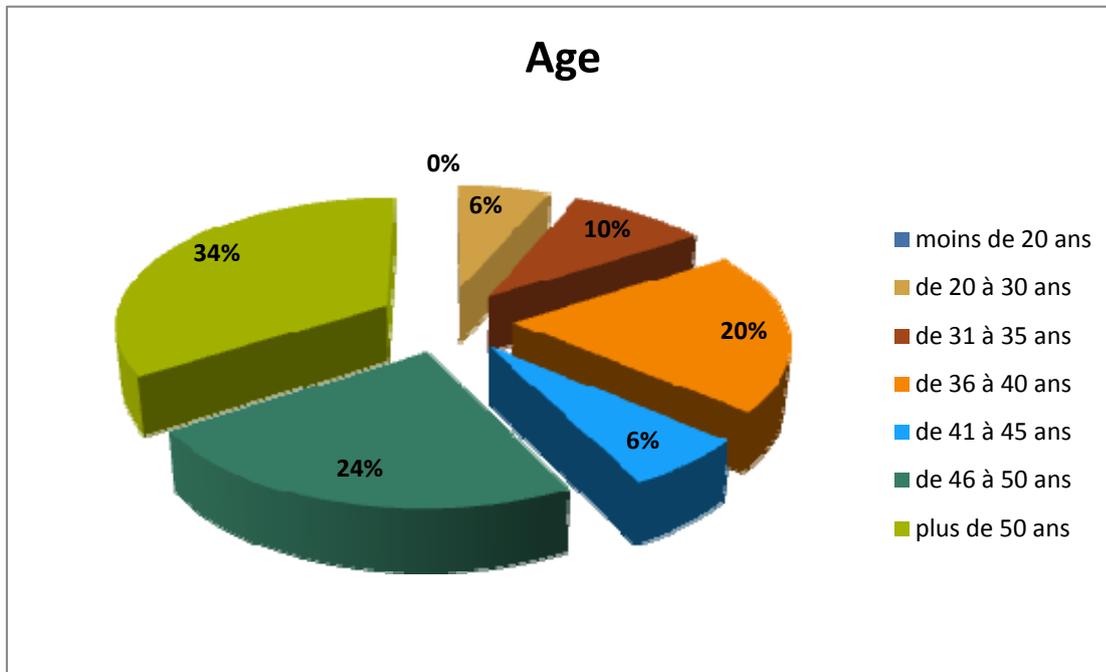


La tendance générale montre que dans les familles où les parents n'ont pas été à l'école, le nombre d'enfants est élevé. Ainsi, lorsque les familles ont moins de 3 enfants, plus de 70% des parents ont été à l'école.



Ce tableau montre que 19% des familles interrogées ont au moins sept enfants et 28% cinq enfants

(soit plus d'un tiers, 37%, des familles interrogées ont plus de cinq enfants). Nous sommes en présence de familles nombreuses dont les revenus restent modestes. Cette variable n'est pas à négliger dans la socialisation des enfants et leur parcours scolaire. Deux autres éléments doivent aussi être pris en compte dans l'analyse : le pourcentage de personnes n'ayant pas été à l'école (28%) et celui des personnes de plus de 50 ans (34%).



La variable âge et le niveau d'instruction des parents influent en effet sur les rapports au sein du couple et sur le fonctionnement des familles. Ils ont des incidences sur la place de l'enfant au sein de la famille et sur les relations des parents à l'institution scolaire. Il est souvent dit que les hommes étant absents dans la sphère institutionnelle, les femmes se voient obligées d'assumer les rapports avec l'école. Cette assertion n'est pas totalement fondée au regard de notre échantillon, mais on peut l'expliquer par une répartition des tâches au sein de la famille et par la féminisation de l'immigration subsaharienne.

2.1.1) Féminisation de l'immigration et évolution du projet migratoire

Le processus de sédentarisation de l'immigration africaine a débuté au début des années 80 dans un contexte économique, social et politique extrêmement difficile. On passe alors d'une immigration de travail dominée par des hommes seuls à une immigration familiale avec tous les effets que cela peut engendrer, d'autant plus que les ménages africains se retrouvent concentrés dans des quartiers et zones spécifiques. Rappelons que l'Observatoire national des zones urbaines sensibles dans son rapport de 2011 indique que 52,60% des familles immigrées ou issues de l'immigration vivent dans des quartiers politiques de la ville, ce chiffre est de 64% en région parisienne.

Cette relégation dans des quartiers dits sensibles favorise le développement de réseaux

d'interconnaissance communautaires et de solidarités entre habitants vivant sur un même territoire. Les familles sont confrontées à la remise en cause d'un mode de vie et à la recomposition de la structure familiale. La présence des femmes et des enfants induit un nouveau type de rapport avec la société et l'environnement français.

Cette sédentarisation de l'immigration subsaharienne est concomitante de sa féminisation, notamment avec l'arrivée de personnes originaires de l'Afrique centrale et des pays côtiers. Cette immigration, contrairement à celle du bassin du fleuve Sénégal, n'est pas sous l'emprise de la société d'origine. Rappelons que l'organisation patriarcale et patrilineaire des Soninkés et Halpularé est contraignante pour les femmes. Elle a longtemps contrôlé à distance ses ressortissants. Certes, cette volonté d'une société rurale de contrôler ses migrants n'est pas spécifique à cette région du monde, on la trouve par exemple aussi bien en Algérie (A. Sayad 1977) « les trois âges de l'immigration algérienne » le décrit bien. Cependant elle reste ici renforcée par la structuration familiale autour des aînés et par les contraintes sociales du projet migratoire initial des hommes dont la mission principale est le soutien familial. Lorsqu'un homme souhaitait faire venir son épouse, il devait négocier avec sa famille. En général les tractations s'avéraient tendues, parfois très difficiles. La famille élargie pointait les risques pour les enfants nés en France : certains membres de la famille en France et au village estimant que ces derniers ne seront ni des français, ni des « africains ». Ces pesanteurs vont influencer sur le comportement des parents notamment des pères pendant les premières années de socialisation des enfants plus particulièrement des jeunes filles.

Dans les pays de l'Afrique Centrale, le système social et la structure familiale semblent plus souples et plus ouverts. La femme a une fonction sociale et économique plus importante et il lui était possible de partir seule hors de son territoire d'origine pour chercher du travail ou pour faire du commerce. Ce n'est pas fortuit si les femmes représentent 60% des immigrés originaires des pays côtiers et de l'Afrique centrale (enquête TEO sur la diversité des populations en France, octobre 2010). Comparativement, les femmes du bassin du fleuve Sénégal, dont le nombre a pourtant augmenté, ne représentent que 44% de l'immigration de ces pays en France. Ce pourcentage traduit cependant une forte progression de la présence des femmes maliennes, sénégalaises ou mauritaniennes dont la majorité venait d'abord pour rejoindre un époux. Soulignons que l'immigration en provenance du bassin du fleuve Sénégal se distingue aussi de celle des pays de l'Afrique centrale et des pays côtiers, par un nombre d'enfants plus élevé et par une faible proportion de familles monoparentales.

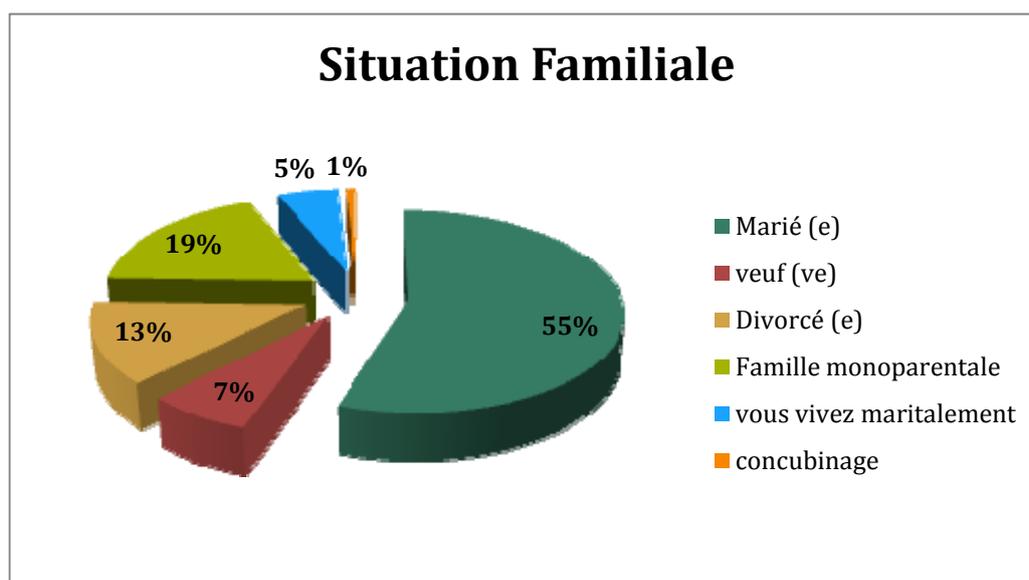
2.1.2) Les familles africaines en France

L'enquête confirme les observations du GRDR sur son terrain d'intervention (en Ile de France, en Haute Normandie et dans le Nord pas de Calais) concernant le fonctionnement des familles africaines et les enjeux autour de la sociabilité des femmes et de l'éducation des enfants. Dans les familles originaires du Mali, de la Mauritanie et du Sénégal, les liens familiaux, économiques et culturels avec le pays d'origine sont entretenus par le biais des associations. Avec l'arrivée des femmes de nouveaux réseaux de sociabilité se développent sur la base du quartier, selon le voisinage et autour d'activités spécifiques (alphabétisation, ateliers de couture). Les femmes se retrouvent dans le cadre

d'une tontine, d'un baptême, d'une réunion de quartier, etc. Des espaces d'échanges sur les enfants, l'école, la PMI naissent de ces rencontres. Les liens avec les autres membres de la communauté passent aussi par les foyers de travailleurs migrants où se déroulent des manifestations concernant les ressortissants d'un même territoire (baptême, décès).

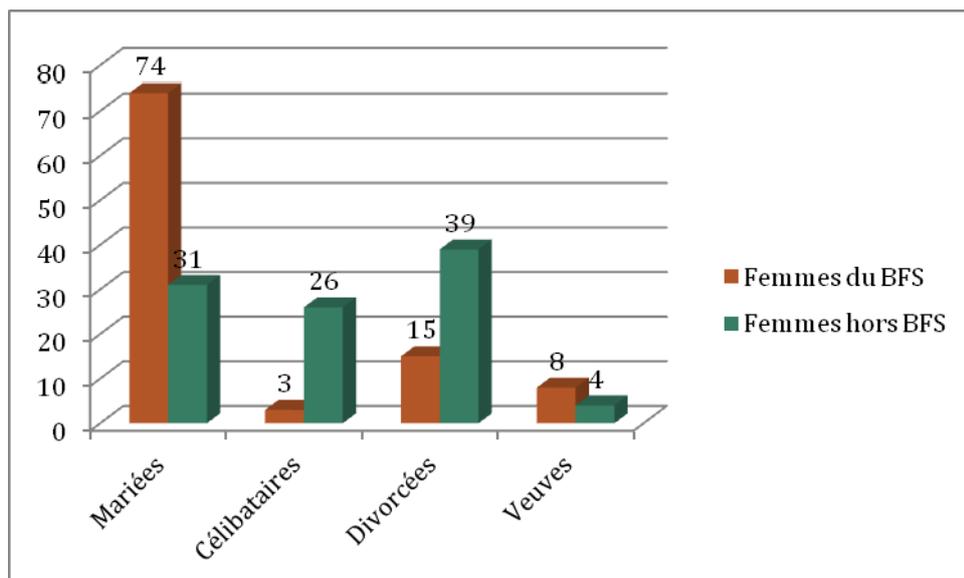
La plupart des familles africaines du bassin du fleuve Sénégal fonctionnent dans un premier temps dans une logique de famille étendue, bien qu'elles soient de fait nucléaires et soumises, en France au code de la famille. Des questions considérées de façon traditionnelle comme étant d'ordre strictement personnel et familial (protection de l'enfance, divorce) se voient ici traitées par des services de l'Etat. Ce changement des modes de résolution des problèmes familiaux impulsés de l'extérieur et l'instauration d'un droit de regard des travailleurs sociaux n'ont pas toujours été bien acceptés. Les hommes notamment y ont vu la remise en cause d'une partie de leur "pouvoir". Dans le pays d'origine, en particulier en zone rurale, l'organisation sociale impose à la femme l'autorité du mari, des frères aînés et des parents de ce dernier. La socialisation et l'éducation de l'enfant ne sont pas de la seule responsabilité des parents biologiques, elle concerne toute la famille, le frère aîné pouvant par exemple se permettre de prendre une décision concernant l'enfant sans demander l'aval du père. L'autorité parentale, au sens du droit français, n'existe pas. Cette situation a constitué pendant les premières années du regroupement familial une source d'incompréhension avec entre les familles et les services sociaux ou l'institution scolaire.

Les femmes, qui trouvent dans ces circonstances une opportunité pour s'affirmer face au pouvoir des hommes, jouent un rôle important dans la dynamique de transformation des relations au sein de la famille et des rapports des familles avec les institutions. Ces évolutions sont variables selon les familles, rapides ou lentes, rarement inexistantes. Il est difficile de lier les ruptures conjugales à ce processus, mais nous constatons un taux important du nombre des divorces 13% de notre échantillon (cf. tableau ci-dessous) que certains hommes expliquent par un contact fréquent des femmes avec les travailleurs sociaux.



On peut tirer quelques enseignements du tableau ci-dessus : 6% des femmes vivent maritalement sans être mariées. C'est une situation qui n'est pas banale au regard de l'importance du mariage religieux dans la société sahélienne. Le deuxième élément qui a déjà été souligné est le pourcentage (19%) de familles monoparentales. On peut expliquer cette situation par plusieurs facteurs : une présence importante de femmes venant des villes d'Afrique centrale et des pays côtiers qui ont une relative liberté en matière de mobilité et une évolution partagée avec l'ensemble des familles qui vivent en France vers une plus grande autonomie et indépendance de chacun dans le couple.

COMPARAISON DES SITUATIONS MARITALES DES FEMMES DANS ET HORS DU BFS (EN %)



Le tableau ci-dessus est le résultat d'une étude conduite par le GRDR dans le cadre du projet Equal en 2007. On observe que le pourcentage de célibataires ou de femmes divorcées est nettement plus important chez les femmes originaires des autres pays d'Afrique. Cela est dû au fait que la majorité des femmes du bassin du fleuve Sénégal sont arrivées dans le cadre du regroupement familial, ce qui n'est pas souvent le cas des femmes venues des autres pays.

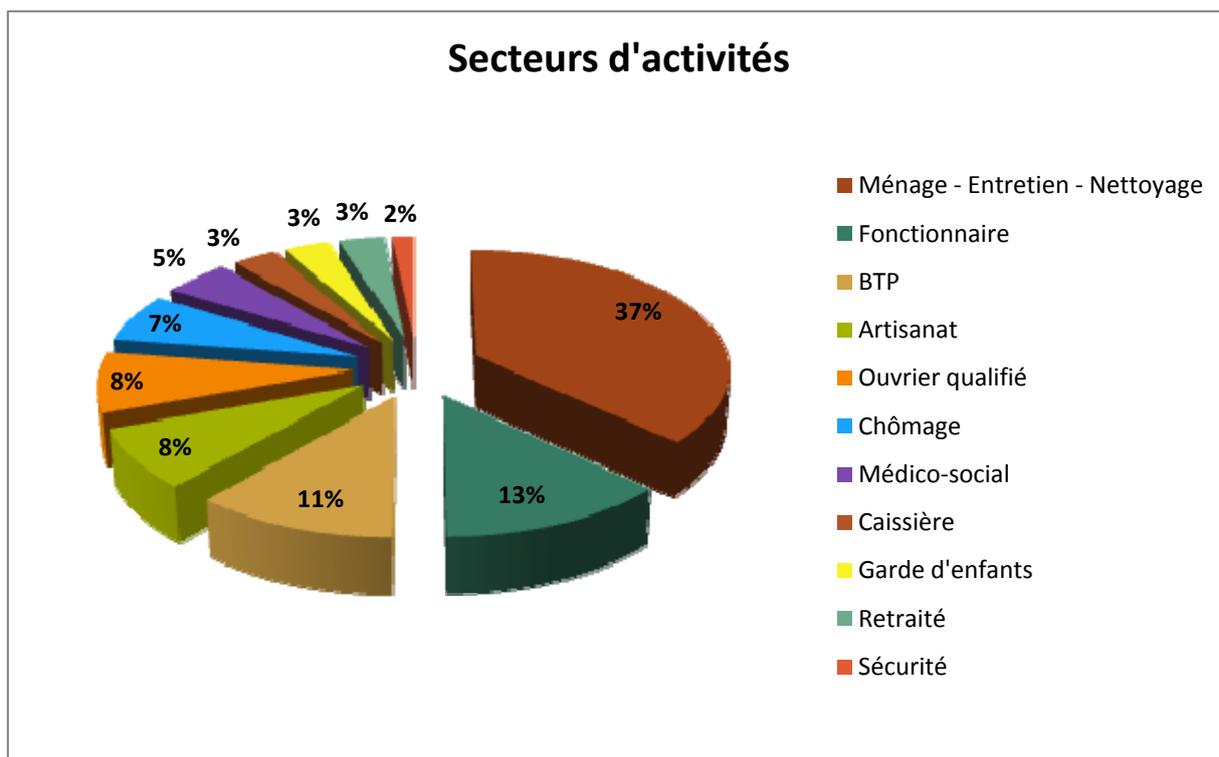
Comme nous pouvons le constater l'immigration subsaharienne n'est pas homogène, les projets migratoires sont diversifiés, sous-tendus par les trajectoires individuelles, familiales et les liens avec le pays d'origine. Les immigrés du bassin du fleuve Sénégal, fortement impliqués dans les associations d'aide au village d'origine et engagés dans d'importants transferts financiers, renforcent les réseaux de solidarité sur leurs territoires de vie avec les ressortissants de leurs régions d'origine. On observe cependant que la question de l'éducation des enfants et de leur devenir dans le pays d'accueil modifie ces orientations pour un certain nombre de familles. Les enjeux de la vie en France questionnent de plus en plus les responsables associatifs pour qui la question de l'accompagnement des familles et des jeunes émerge en même temps que se développe une certaine méfiance vis-à-vis des travailleurs sociaux.

2.2) Profil des familles

De manière globale, les migrants originaires de l'Afrique subsaharienne sont confrontés à une précarité socio-économique. Cette situation est liée d'une part à un déclassement social qu'on retrouve chez des migrants diplômés et d'autre part au profil socioprofessionnel d'une partie des immigrés. L'étude (TEO, octobre 2012) indique que le risque relatif au chômage est deux fois plus important chez les immigrés maghrébins et subsahariens. Nous observons sur le terrain que les populations issues de l'immigration africaine sont effectivement celles qui connaissent le plus de difficultés d'insertion professionnelle, avec des taux de chômage assez élevés par rapport aux français de condition sociale équivalente. 34% des personnes composant l'échantillon de la présente étude sont au chômage.



Nous sommes en face d'un public dont la majorité exerce une fonction peu qualifiante (cf le tableau des secteurs d'activités ci-dessous). Ce contexte a des incidences sur le fonctionnement des familles subsahariennes et sur leur positionnement par rapport à l'école. Il constitue une source de surinvestissement de l'école pour certaines familles, pour d'autres, il peut induire une forme de démission devant des difficultés sociales et financières croissantes.



L'autre constat important est le pourcentage (37%) des personnes travaillant dans le secteur du ménage et de l'entretien. Ce résultat correspond à une présence de plus en plus importante des femmes au travail.

L'accès des femmes au marché du travail soulève la question de l'articulation des temps au sein de la famille. Cette problématique n'est pas spécifique des familles africaines, cependant elle se pose avec plus d'acuité dans le cadre de l'immigration du bassin du fleuve Sénégal. Les femmes originaires de cette région commencent à travailler dès que les enfants, souvent les filles, sont en mesure de s'occuper de leurs jeunes frères, stratégie visant à contourner les règles qui assignent les femmes à la garde des enfants. Les tâches ménagères, l'éducation des enfants en bas âge sont en effet traditionnellement effectuées principalement par les femmes, cependant que les hommes ont à charge de subvenir aux besoins de la famille.

Notre étude révèle aussi, un autre phénomène important, la progression du nombre de femmes seules élevant leurs enfants (21% de l'effectif). Sur les deux territoires de cette étude, la part des familles monoparentales, proche des données extraites de notre panel de questionnaires, est conséquente. Evolution significative et phénomène nouveau, souvent soulignés dans les entretiens comme l'atteste l'extrait suivant d'un leader associatif : «Ça commence maintenant les divorces et les séparations chez les africains. (...) c'est une donnée extrêmement importante dont il faut tenir compte. »

Ces situations familiales induisent souvent des difficultés dans le suivi scolaire des enfants : « Une maman seule qui (...) travaille dans des aéroports soit le matin, soit le soir comme c'est [loin] elle a un transport de fou (...) La maman on la voit jamais, c'est-à-dire qu'on essaie de la visiter, on essaie

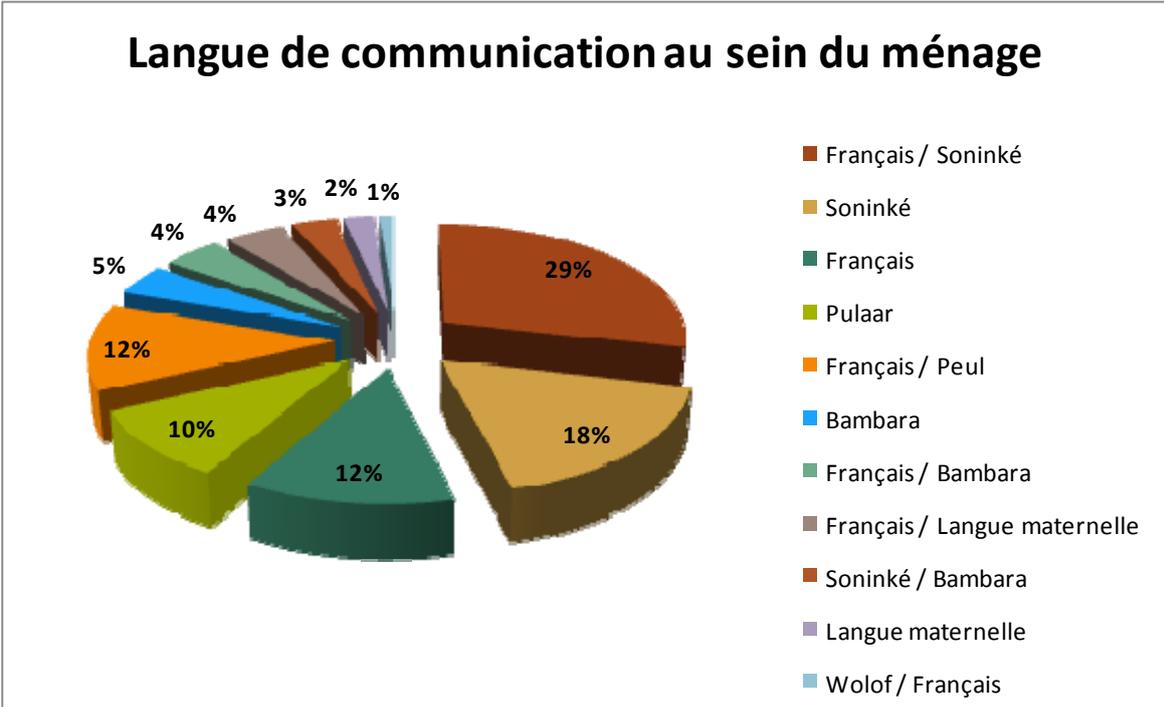
de l'appeler on la voit jamais. » Outre les difficultés d'accès à l'emploi, les horaires, les temps de transport, sont des facteurs importants évoqués dans différents entretiens notamment avec les responsables associatifs: « (...) finalement, tu n'as même plus le temps avec tes enfants. Les mamans souvent, elles font le ménage, partent de bonne heure, 6h du matin et reviennent 9h-10h et des fois elles repartent encore 18h et reviennent à 21h ».

La nature des emplois occupés et la façon dont les familles peuvent composer avec leurs différents temps de vie doivent être prises en compte, s'agissant du rapport des familles à l'école. La question des modes de garde se pose également dans les deux territoires. « Je dirais que souvent ce sont des familles qui peuvent avoir des enfants en bas âge encore, c'est-à-dire qu'elles ont un enfant au collège, et qu'elles peuvent en avoir encore 3 autres dont un petit dernier qui n'a pas encore de structure de garde. » Cependant, au-delà des difficultés réelles des femmes pour concilier leur vie familiale et leur vie professionnelle, ce fait nouveau montre que les modèles familiaux subsahariens en France sont en pleine transformation.

2.2.1) La socialisation des enfants

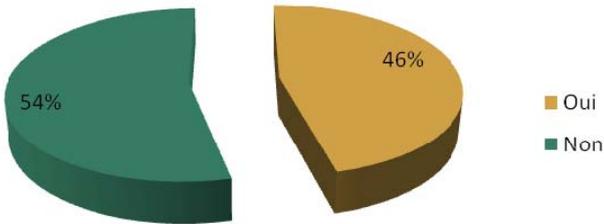
Les familles africaines se posent de plus en plus de questions quant à la socialisation de leurs enfants et à leur devenir en termes d'appartenance culturelle et sociale. Dans les interrogations des parents, la maîtrise de la langue d'origine revient régulièrement. La langue, lien essentiel entre l'enfant et les autres membres de la famille et paramètre fondamental de son rapport à la culture et à l'histoire de ses parents est aussi un vecteur déterminant de la formation de son identité. Le rapport à la langue d'origine des parents peut avoir des effets positifs ou négatifs sur le parcours scolaire de l'enfant. Les associations culturelles subsahariennes comme l'APS (pour les Soninke) et Dentaal (pour les Halpularen) l'ont bien compris. Elles ont joué un grand rôle dans la prise de conscience de la place de la culture d'origine dans la socialisation de l'enfant. Une bi-culturalité assumée renforce les relations parents-enfants, facilite la communication au sein des familles où un des parents s'exprime difficilement en français. Elle constitue un atout pour l'enfant de façon générale et particulièrement dans son parcours scolaire. Des lieux communs doivent être remis en cause : la maîtrise de la langue maternelle ne fait pas obstacle aux apprentissages scolaires, elle ne conduit pas non plus à renforcer le "communautarisme".

Notre enquête montre d'ailleurs que plus de 53% des parents communiquent dans les familles en français autant que dans leur langue maternelle. La maîtrise de la langue d'origine des parents présente au contraire de nombreux avantages : l'enfant n'a pas de complexes par rapport à la culture d'origine de ses parents, il ne disqualifie pas sa famille dans le suivi de ses études et son rapport à l'institution scolaire.



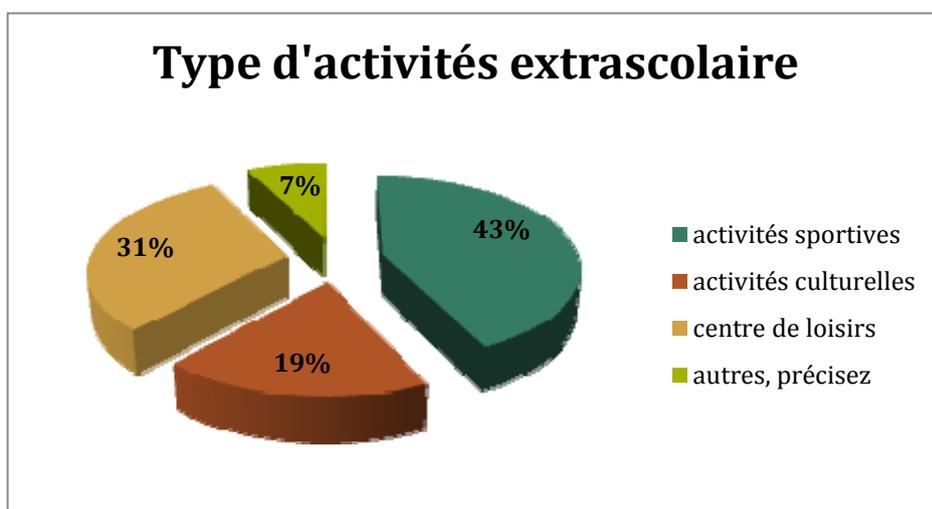
L'espace familial « construction d'une différence " positive " avec la société globale» (C.Quiminal et M. Timéra 1997) doit être considérée comme un paramètre important dans le parcours scolaire des enfants. Doit-on en déduire, par exemple, que l'approche différenciée de la socialisation dans la famille entre garçons et filles est un facteur explicatif des différences de performance entre garçons et filles à l'école ? C. Quiminal et M. Timéra dans leur étude sur les jeunes filles apportent quelques éléments de réponses. « C'est autour de la transmission de l'héritage familial et culturel », notent-ils, que se joue pour une part importante l'avenir des jeunes filles. Par conséquent, le suivi et les contraintes sont plus importants pour les filles qui ont moins de marge de manœuvre que les garçons. Sans doute, encore faut-il prendre acte, là aussi des évolutions. De plus en plus les filles, loin d'être considérées comme les gardiennes de la tradition, voient leurs rôles et fonctions évoluer dans les représentations des parents. En effet ces derniers font peu de différences entre garçons et filles quand ils forment pour leurs enfants des projets d'avenir (cf. tableau ci-dessous).

A la question, souhaitez-vous que vos filles aient le même métier que vos garçons ? 46% répondent de façon positive :



Les parents disent que pour trouver maintenant « un bon travail » les enfants doivent réussir dans leurs études. Tous n'ont pas les moyens de créer les conditions favorables à un parcours scolaire satisfaisant. La majorité des familles subsahariennes appartient aux classes populaires et rencontre des difficultés quotidiennes. Les familles doivent se battre pour vivre et ne pas perdre de vue la scolarité de leurs enfants. Dans ce contexte, l'image que les parents ont d'eux-mêmes et de leur projet migratoire influe sur la réussite ou l'échec de leurs enfants. Lorsque des parents se sentent légitimes ici (dignité de leur travail dans la société d'accueil) alors ils se sentent autorisés à coopérer avec le monde éducatif et à rechercher tous les moyens pouvant aider l'enfant.

Il est intéressant d'ailleurs de se pencher sur l'attitude des parents par rapport à la culture et aux loisirs des enfants. La télévision reste souvent voire toujours allumée dans les familles africaines, mais de plus en plus de parents veillent à ce que les enfants ne s'éternisent pas devant l'écran les jours de classes. Les familles sont de plus en plus vigilantes par rapport aux horaires du coucher. Il faut dire qu'elles ont été sensibilisées à ce problème depuis les classes primaires. Le phénomène nouveau est l'intérêt grandissant des parents à l'offre culturelle et sportive proposée par l'école ou la mairie de leur ville.

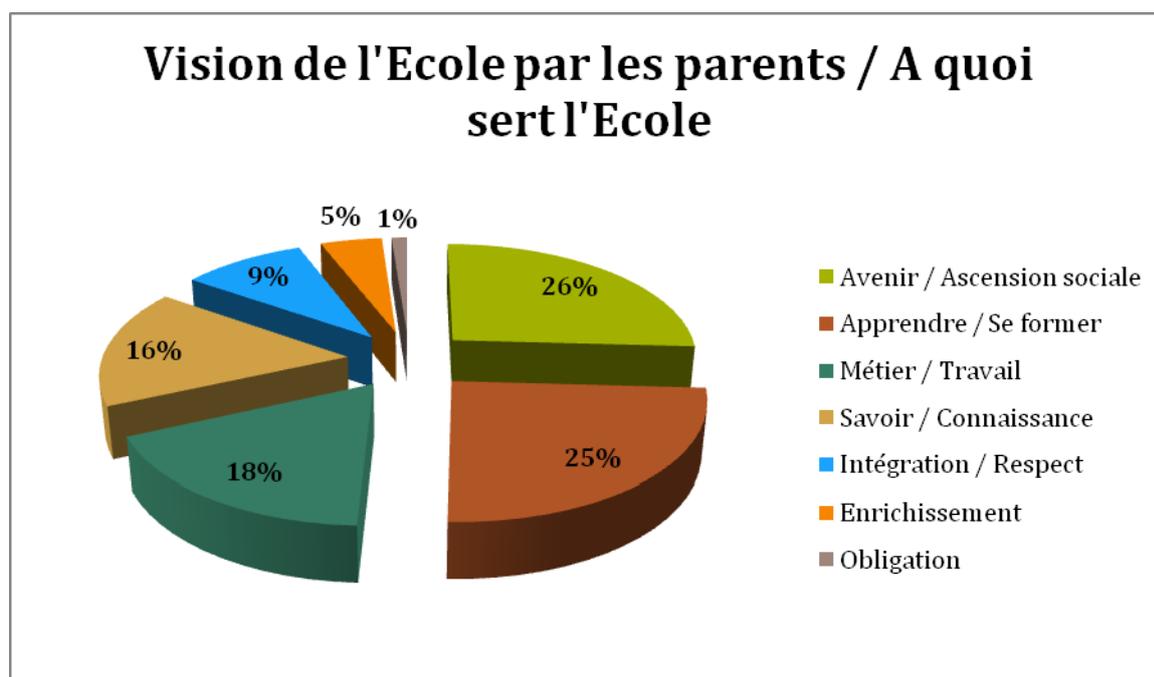


Le tableau ci-dessus indique que la quasi-totalité des enfants est inscrite à une activité. Les activités sportives concernent près de 43% du panel. Souvent, cette inscription est considérée par les familles comme un moyen d'encourager voire de récompenser l'enfant. On note aussi une meilleure prise en compte de l'offre culturelle du territoire, 19% des enfants inscrits. Cet indicateur n'est pas à négliger d'autant que le rapport des familles défavorisées aux loisirs culturels est complexe. S. Octobre et P. Mercklé (La Documentation française, 2010) dans leur typologie soulignent que l'«espace marginal», celui de familles populaires peu diplômées, est restreint et centré principalement sur la télévision. Certes 19% seulement des parents ont intégré l'importance des loisirs sportifs et culturels dans l'équilibre des enfants, cela traduit un certain volontarisme de familles modestes voulant créer les meilleures conditions pour la réussite de leurs enfants. Ce pourcentage est aussi un indice de la diversité sociale et culturelle des familles africaines en France. Les configurations familiales, les formes conjugales, la taille des fratries, les représentations des parents, ont aussi leurs incidences sur le rapport des familles à l'école et les parcours scolaires des enfants.

2.2.2) Représentation des familles

Les familles immigrées défavorisées socialement et économiquement qui vivent dans des quartiers souvent difficiles n'ont pas le capital culturel nécessaire pour décoder l'école et l'investir. Cependant, ce serait une erreur de conclure à une absence de stratégie de leur part, voire à un désintérêt. Les immigrés ont bien intégré le rôle de l'école comme moyen de promotion sociale et économique. Ainsi la construction dans leur village d'écoles et dans certains cas la paie des salaires des enseignants sont souvent les premières réalisations des migrants originaires du bassin du fleuve Sénégal, eux-mêmes illettrés. 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.M, Rachédi. L, Kanouté. F, Duchsnek. F (2005) ont fait le même constat dans d'autres populations immigrées. Ils 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.

Différents entretiens montrent une attente forte des familles vis-à-vis de l'école. Les parents du panel attendent de l'école qu'elle assure la fonction d'ascenseur sociale (26%), qu'elle donne une formation pour assurer un projet professionnel (25%), un métier (18%). Qu'elle doive transmettre des savoirs ne vient qu'en 4^e place (16%). La représentation de l'école comme une contrainte ou obligation représente une part marginale.



La vision 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. Zahia Zeroulou décrit bien ce type de situation avec l'exemple de l'immigration maghrébine, en parlant « d'attitudes mobilisatrices des parents ». Ces attitudes mobilisatrices sont alimentées par les représentations que se font les

parents de l'école et par les aspirations des familles qui réajustent le projet migratoire autour de la réussite scolaire des enfants. Les parents sont attentifs à ce qui se passe au collège, se soucient du choix de l'établissement. La relégation résidentielle, les difficultés financières n'empêchent pas certaines familles de développer des stratégies d'évitement d'établissements ayant mauvaise réputation (J. BAROU 2004 ET FELOUZIS PERROTON 2009). En effet, les familles d'origine subsaharienne ne sont plus indifférentes à l'environnement et à la réputation de l'établissement où leurs enfants sont orientés. La question de la violence et du risque d'embrigadement de leurs enfants par des jeunes peu recommandables jouent un rôle essentiel dans leurs représentations, leurs attitudes et leurs choix ; elle n'est pas sans effets sur les relations des familles avec l'institution scolaire et les différents intervenants de l'action éducative.

2.2.3) Rapport des familles à l'école

Cette question est devenue un objet central des politiques éducatives, qu'elles soient territoriales, nationales ou européennes. Citons par exemple, le rapport IGEN-IGAENR sur « La place et le rôle des parents dans l'école » qui propose un état des lieux et dispositifs d'accompagnement des familles. Elle occupe également une place importante dans les travaux de recherche, comme le montre l'analyse du panel 2007, portant sur un échantillon de 35 000 élèves du système scolaire français. Dans cette étude qui a pour objectif de cerner et d'expliquer le parcours des élèves de l'entrée en sixième à l'enseignement supérieur, la participation des parents à la vie de l'établissement figure en bonne place parmi les données recueillies. « La quasi-totalité des parents d'élèves de sixième ont rencontré au moins une fois un des professeurs de leur enfant : seuls 4,4% déclarent n'avoir jamais eu de contact. Les réunions officielles parents-enseignants sont l'occasion privilégiée de ces rencontres : 90% des parents ont rencontré un professeur dans ce cadre. Les rencontres ponctuelles sont plus rares, mais assez fréquentes, 41% des parents y ont participé (...). Pour 54,7% des parents, les réunions officielles parents-enseignants ont été la seule occasion d'un contact avec les équipes pédagogiques suivant leur enfant. La relation avec les enseignants est très majoritairement une tâche attribuée à la mère de l'enfant : dans 54,5% des cas, c'est la mère seulement qui a assisté à la rencontre. Dans 35,2% des familles, les deux parents ont fait le déplacement. Le père seul a été concerné par la rencontre dans 8,6% des cas. (...) Le comportement des parents varie en fonction de leurs caractéristiques sociodémographiques et du niveau de compétences de l'enfant. (...) Quand l'élève a de faibles compétences, dans 57% des cas, une rencontre ponctuelle a eu lieu entre les parents et un professeur. Ces rencontres ne surviennent que pour un quart des parents dont l'enfant a de bons résultats. (...) la fréquence des rencontres à l'initiative des parents seuls varie peu en fonction du niveau de l'élève, celles qui sont demandées par les professeurs augmentent fortement quand l'élève est en difficulté (...). Les difficultés scolaires de l'enfant provoquent donc une augmentation des échanges entre parents et professeurs, mais cette augmentation est en partie « subie » par les familles». [DALSHEIMER-VAN DER TOL et MURAT, 2011]. Le constat semble renvoyer à la figure de l'utilisateur « contraint » décrit par Robert Ballion (1982).

Cette situation est fréquemment évoquée dans les entretiens réalisés au cours de notre étude. Elle est enrichie d'un questionnaire sur la catégorisation des familles immigrées, comme catégorie à « problèmes ». Le critère de l'origine n'est pas mobilisé par les auteurs dans l'analyse du panel 2007.

En revanche, ceux-ci soulignent : « Les parents des milieux populaires, en particulier quand ils sont peu diplômés, rencontrent un peu plus souvent les professeurs que les autres (...). Les rencontres ponctuelles parents-professeurs sont aussi plus fréquentes pour les garçons, 47% pour les garçons contre 35% pour les filles ». Cet écart est expliqué par des différences de comportement des enfants plus que de niveau. Cette explication est à nuancer au regard des usages de la catégorie du genre. Les représentations des acteurs locaux interrogés lors de la présente étude font voir des différenciations dans les approches et les pratiques pédagogiques. D'autres travaux proposent des résultats analogues [PAYET 1992]. De fait, le rapport des familles à l'école relève parfois d'un mode strictement problématique, sans jamais concerner une co-construction de pratiques pédagogiques et de projets pour l'enfant.

Les données relatives à l'offre scolaire sur les territoires de l'étude révèlent comme un enjeu l'implication des familles vis-à-vis de l'école et des dispositifs de soutien ou d'accompagnement. Les premières analyses montrent des incompréhensions liées à des représentations et stéréotypes fortement ancrés, de part et d'autre, et une faible fréquentation de l'école par les familles. Les difficultés rencontrées par les familles pour maîtriser et intervenir dans les processus d'orientation sont significatifs des décalages qui peuvent exister entre les attentes des différents acteurs : projet et aspiration de l'enfant, projet des familles pour l'enfant, affectations des effectifs d'élèves et attentes de la part des enseignants d'un élève « type ». Les attentes et processus sont multiples et la façon dont ils se combinent participe de la structuration des parcours scolaires. Les dispositifs, s'ils profitent à certains types d'élèves, sont insuffisants au regard des besoins et des demandes ; ils rencontrent des difficultés structurelles (personnel, pérennité, superposition, ressources...) et mobilisent des modes d'intervention parfois problématiques (individualisation des publics et spécialisation du travail éducatif).

Si les données du panel font apparaître une attente forte des parents, les postures apparaissent plus nuancées lorsqu'on les interroge sur leur rapport à l'école. A la question « lorsque vous allez à l'école êtes-vous plutôt à l'aise ou gêné, les 3/4 des familles se déclarent à l'aise et parmi elles, plus de 41% le font sur un mode qui n'est pas loin d'une dénégation et par un souci que l'on pourrait dire « d'indifférenciation » : « pourquoi je ne serais pas à l'aise », « je suis comme tout le monde », « on est comme les autres », « pourquoi je serais gêné », etc. ». La crainte d'une stigmatisation, en fonction des réponses apportées à nos questions est apparue tôt dans l'étude et elle constitue un élément important du contexte de recueil des données, s'agissant tant des familles que des enseignants.

Lorsqu'on évoque les raisons des difficultés dans le rapport à l'école, parmi les familles qui se disent gênées (le panel de 25%) face à l'institution scolaire, plus de 90% invoquent des problèmes de compréhension et de langue : « je ne parle pas bien français, on ne me comprend pas. Le "on ne m'écoute pas », déclaration souvent formulée, renvoie à des obstacles autres que linguistiques. Les entretiens qui complètent les données du panel du questionnaire font apparaître à travers les pratiques - notamment les modalités de fréquentation de l'école (convocation)- des processus de catégorisation des familles, dont la démission est considérée pour certains élèves comme le principal facteur qui expliquerait l'échec. Le rapport des familles à l'école semble se construire principalement autour de situations difficiles : problèmes de comportement ou d'apprentissage. Les pratiques que les professionnels mettent en œuvre en direction des territoires marqués par la ségrégation scolaire ont paradoxalement des effets de catégorisation. Ainsi comme le souligne un travailleur social « c'est

toujours aux autres de s'adapter. Il y a un malentendu parce que le soi-disant désir de travailler avec les parents, dans la réalité quand même, c'est que votre enfant a des problèmes : alors on demande aux familles de faire quelque chose ».

Les enseignants et directeurs d'établissements sont conscients des difficultés que peuvent générer les modes d'interpellation des parents. Parfois, ce sont les représentations qui commandent implicitement aux modalités des rencontres entre l'école et les familles que les parents supportent mal : « Les mères de famille me disaient qu'elles supportent mal que les réunions de parents, quand il s'agit de ces quartiers-là, sont toujours sur les heures ouvrables, parce que même si elles ne travaillent pas, elles veulent être considérées comme des parents qui potentiellement travaillent, donc à des heures non ouvrables. »

Des interpellations successives sur le mode de convocations pour résoudre un problème sont souvent vécues par les parents comme une accusation d'échec. Un chef d'établissement observe : « les parents sont accablés, toujours depuis le primaire, ou depuis la maternelle, ils sont toujours convoqués pour s'entendre dire « votre enfant a fait ceci ou cela... ». Les enfants, et, par effet d'association, les parents sont alors caractérisés par leurs « manques », difficultés, « problèmes ». Dans quelle mesure ces pratiques conduisent-elles à instituer les familles immigrées et leurs enfants comme catégorie problématique ? : « (...) Parce que quand ils reçoivent le courrier, quand ils reçoivent quelque chose de l'école, c'est toujours ils ont peur, c'est toujours certainement mon fils a fait quelque chose, a commis un forfait, donc ils vont encore m'accabler. »

Ce type de rapport à l'école qui se décline sur un registre problématique se trouve confirmé a contrario, par l'absence d'interpellation quand la scolarité se déroule bien : « Les personnes qui vont bien ne sont jamais interpellées, (...) ceux-là on ne les interroge pas pour savoir pourquoi ils vont bien. Donc ce qu'on pourrait leur proposer, c'est un autre mode d'interpellation déjà. » Le rapport aux familles sur un mode problématique semble conduire à une forme de stigmatisation qui se traduit à travers la figure du parent démissionnaire. « En cinquième on a ça aussi, avec des parents inexistants pour certains, (...) on les appelle ils viennent mais ils n'ont même pas de présence pour nous, ils n'ont pas de présence pour l'enfant non plus. Ça veut dire qu'il n'y a pas d'autorité ». L'échec des parents est mobilisé ici au regard de l'échec des enfants.

La mise en cause des parents dans l'échec scolaire constitue un élément d'explication communément utilisé et largement médiatisé. Les réponses en termes de sanctions (suspension/suppression des allocations familiales) des parents s'agissant de l'absentéisme des enfants, interrogent sur les effets d'imputation et sur leur efficacité. « Concrètement, ça dépend de la nouvelle loi sur les sanctions pour les familles dont les enfants sont absents : signaler etc., le signaler au procureur. » L'usage de sanctions ou menaces de sanction en direction des familles constitue un mode d'intervention évoqué par les acteurs. Dans quelle mesure cet usage de la menace de la sanction participe d'une catégorisation renforcée des familles, toujours sur le registre problématique ?

Comme on le constate la question de la scolarisation des enfants immigrés devient de plus en plus un objet de politiques publiques. Progressivement les paramètres sociaux, économiques, culturels risquent d'être occultés par certains acteurs et certains chercheurs au bénéfice de la variable ethnique.

2.3) L'émergence de la question de la scolarisation des enfants d'immigrés à travers l'action publique

La scolarisation des enfants d'immigrés est investie comme question, à divers titres - recherche, action publique (majoritairement sous l'angle du « problème » ou de « l'échec »)- depuis plus d'une quarantaine d'années maintenant. C'est avec la création des CLIN, par la circulaire du 13 janvier 1970, que l'Education Nationale officialise un dispositif spécifique pour la scolarisation des « enfants étrangers ». Des expérimentations avaient été précédemment menées, avec près d'une centaine de classes d'initiation pour enfants étrangers, dont la première avait été créée à Aubervilliers en 1965. En 1973 apparaît le terme « enfants de migrants étrangers » dans la circulaire du 25 septembre pour la « Scolarisation des enfants étrangers non francophones arrivant en France entre 12 et 16 ans ». Notons également, à la même période, l'émergence de la catégorie « origine » à travers l'instauration des ELCO (Enseignements des Langues et des Cultures d'Origine) (HENRY-LORCERIE, 1993).

Une autre réforme d'importance intervient en 1981, dans le même mouvement que les politiques de décentralisation, avec la circulaire du 1^{er} juillet instituant les zones d'éducation prioritaire. Cette circulaire avait pour objet de « (...) renforcer par des moyens sélectifs (...) l'action éducative dans les zones où se concentrent les plus grandes difficultés. » Elle introduit la notion de territoire dans l'action éducative et le principe de dispositifs spécifiques. Elle infléchit le principe d'une répartition égalitaire des moyens pour des raisons d'équité sociale. Les politiques territoriales, par la suite, vont connaître des évolutions. Tout d'abord avec la relance de la politique de la Ville en 1990, puis en 1999 avec l'accroissement de 25% des territoires classés en ZEP. Citons également la loi de cohésion sociale de 2005, dite loi Borloo, avec ses dispositifs de réussite éducative (PRE, PLRE, DRE). Parallèlement, des dispositifs d'accompagnement scolaire et/ou des familles sont élaborés avec des déclinaisons multiples. La préoccupation centrale reste le soutien à la parentalité et les rapports entre les familles et les établissements scolaires. Parmi les différents dispositifs, citons :

- les Contrats locaux d'accompagnement à la scolarité (CLAS) qui mobilisent des ressources croisées (Caisse d'allocation Familiale, FASILD, DDASS) ;
- les réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents (REAAP) créés en 1999 par le ministère délégué à la famille, à l'enfance et aux personnes handicapées, avec le concours de la délégation interministérielle à la ville (DIV) ;
- les contrats éducatifs locaux (CEL) qui visent à coordonner l'ensemble des dispositifs du domaine périscolaire.

D'autres dispositifs compléteront les modes d'intervention, comme « La mallette des parents » (1300 collèges en 2010), ou encore, « Ouvrir l'école aux parents pour réussir l'intégration », tous deux créés en 2008. En 2010 un autre programme expérimental 2010 Clair («collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite») voit le jour. Il vise une meilleure coordination des actions éducatives et une articulation du suivi des élèves entre le collège et le lycée. Il s'adresse aux

établissements « concentrant le plus de difficultés en matière de climat scolaire et de violence ». Deux académies en Ile de France sont concernées : Créteil et Versailles.

Ces dispositifs se déclinent de façon différente dans les deux territoires d'étude : Aubervilliers (Académie de Créteil) et les Mureaux (Académie de Versailles) mais les objectifs de réussite dans l'accompagnement des enfants, pour les familles, les associations et les partenaires de l'action éducative, les collectivités locales sont les mêmes. Les offres scolaires, les configurations spatiales sur ces deux territoires et les dynamiques territoriales sont différentes. Ces différences ont des incidences significatives sur le parcours des enfants et le rapport des familles à l'école.

CHAPITRE 3 - DYNAMIQUES TERRITORIALES ET EFFETS DE CONTEXTES

Les populations ciblées par la recherche-action dans les deux communes : les Mureaux et Aubervilliers vivent en majorité dans des quartiers concernés par la politique de la ville. L'émergence de politiques territorialisées, au tournant des années 80, résulte de la reconnaissance de disparités entre territoires. Ces disparités n'ont cependant pas disparu avec la mise en place d'une politique corrective et elles ne sont pas sans incidences sur la scolarité des enfants et les stratégies familiales. L'approche territorialisée adoptée dans la présente recherche vise à comprendre comment le contexte socio-économique et l'institution scolaire (carte scolaire, établissements...) interagissent sur les parcours scolaires, comment les acteurs locaux perçoivent l'offre scolaire sur leurs territoires et comment ils ajustent leurs pratiques.

3.1) *Problématique territoriale*

L'action éducative concerne une multitude d'opérateurs : politique de la ville (ACSE/DRJSCS), politique d'intégration (DAIC), Collectivités Territoriales, fédérations de parents élèves, associations. C'est également un domaine qui intéresse de plus en plus les instances internationales (U.E, OCDE). Ces différents supports des politiques publiques éducatives ont des champs de compétences et d'intervention variés qui parfois se superposent, se recoupent ou se méconnaissent : la cohérence et/ou la coordination des pratiques est objet d'enjeux forts sur les territoires.

3.1.1) Thèses et propositions

La création des ZEP (Zones d'éducation prioritaires), en 1980, fait de l'échelon local un niveau privilégié de l'action éducative. Les dix premières années correspondent à une période de développement. A partir de 1990, avec le plan de relance, l'éducation prioritaire est articulée à la politique dite « de la ville ». Le « quartier » devient, sous l'appellation « quartier sensible », « quartier en difficulté » ou encore « quartier difficile », une catégorie d'action publique. Une nouvelle relance intervient en 1999 avec une augmentation significative du nombre des ZEP (un quart de ZEP supplémentaires) et la création des REAAP (Réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents). En 2000, 1 800 000 élèves sont scolarisés en ZEP.

En 2003, L'Observatoire national des zones urbaines sensibles (ONZUS) est créé pour « mesurer l'évolution des inégalités sociales ». Cet organisme souligne en 2011 que 52,6% des habitants des 751 quartiers relevant de la politique de la ville sont issus de l'immigration. Les ZEP concentrent une part importante des jeunes d'origine étrangère qui, selon Stéphanie Morel, « *sont indirectement les sujets de ces politiques de compensation et de réduction des écarts à la norme, qui font de l'origine un handicap supplémentaire dans l'intégration à la société, et, partant dévalorisent les identités* » [MOREL, 2002 in DHUME, DUKIC, CHAUVEL, PERROT, 2011]

L'approche de la question éducative sous l'angle des territoires va ainsi se développer à partir des années 80. Certains auteurs pensent que "le sort des élèves est désormais lié aux caractéristiques différentielles des configurations scolaires locales" (BEN AYED, BROCCOLICHI, 2009). Cependant, les études liant le processus d'orientation avec le territoire restent peu nombreuses. Des auteurs comme (DHUME, DUKIC, CHAUVEL, PERROT, 2011) insistent sur le fait que les destins scolaires sont sensiblement variables selon l'établissement fréquenté, et les parcours singulièrement liés aux configurations de l'offre locale. Ces approches ont le mérite de rendre visible des paramètres importants (contextes socioéconomiques, structuration spatiale des territoires, carte scolaire, processus institutionnels d'orientation) mais optent implicitement pour un déterminisme qui laisse peu de place à d'autres facteurs comme l'action des associations de migrants, ou encore les stratégies développées par les familles.

3.1.2) Evolution des associations de migrants et ancrage territorial : facteur de réussite scolaire dans le lien entre familles et école ?

Les actions des associations de personnes issues de l'immigration, multidimensionnelles, présentent une grande diversité d'approches. Les modalités d'action varient selon le type d'association, selon qu'elles rassemblent des hommes ou des femmes (Catherine Quiminal, 2000). Les noms des associations sont significatifs des positionnements et préoccupations de leurs membres. Ils se réfèrent souvent à des territoires. Ainsi par exemple l'APVB, Association des Parents de la Vigne Blanche, dont l'objet est directement lié à un quartier des Mureaux, la Vigne Blanche. L'ancrage local des associations de personnes issues de l'immigration et de leurs actions en matière d'éducation conforte le choix d'une approche territoriale pour la présente étude.

Le mouvement associatif : vecteur de citoyenneté et relais des politiques publiques en matière d'éducation sur les territoires de vie

On assiste depuis une vingtaine d'années à l'essor du mouvement associatif qui produit des formes nouvelles de solidarités offrant aux individus et aux groupes les moyens de répondre aux préoccupations à mesure qu'elles se présentent. Les migrants construisent leur espace de vie en adaptant leurs dynamiques organisationnelles aux évolutions des politiques publiques. Ainsi des associations de ressortissants dont les objectifs à l'origine étaient principalement centrés sur le développement se sont repositionnées sur les questions de citoyenneté pour accompagner les familles africaines.

L'exemple de l'association de Bouilly, commune du Sud de la Mauritanie jumelé à la ville d'Aubervilliers est édifiant. Depuis une dizaine d'années, cette structure développe en partenariat avec la municipalité un travail de médiation entre les familles et l'école. Elle a été sollicitée à de nombreuses reprises - à la demande des familles ou à celle des établissements scolaires - pour intervenir sur des conflits qui peuvent concerner le comportement d'un élève aussi bien que des incompréhensions entre parents et enseignants. Une décision concernant un enfant prise par l'institution ou des événements survenus à l'école et mal vécus par la famille peuvent être à l'origine du conflit. Le rôle de l'association consiste d'abord à créer des passerelles entre la famille et l'école pour permettre un dialogue. Il peut s'agir d'aider les familles à accepter les codes de l'école, d'aider

les enseignants à mieux comprendre les familles et les élèves. C'est au milieu des années 90 que l'ABD, Association pour le Développement de Bouilly, devient l'ABDI : l'ajout du terme insertion dans le nom de l'association marque une évolution de ses préoccupations et de ses champs d'intervention.

Ce repositionnement touche aussi les fédérations telles que le RAME – Réseau des Associations Mauritaniennes en Europe – et le RADBFS – Réseau des Associations de Développement du Bassin du Fleuve Sénégal. Ces deux structures ont co-organisé le 20 novembre 2005, à la Bourse du Travail de St Denis, avec d'autres associations telles que le HCM – Haut Conseil des Maliens – l'APS – Association pour la Promotion de la culture Soninké – ou le CGF – Conseil des Guinéens de France, une rencontre-débat intitulée « *Elus, parents, jeunes, enseignants : quelle citoyenneté dans les banlieues de la République ?* ». On peut également citer la rencontre « *Education et parentalité* » organisée par le RAME en juin 2007 à Paris.

La question de l'éducation est devenue centrale dans les associations de migrants, signe de la préoccupation grandissante des familles concernant leur citoyenneté et le devenir de leurs enfants. Ce point de vue d'un responsable associatif exprimé en entretien au cours de l'étude n'est pas isolé : « *les associations de migrants, il faut qu'elles parlent de l'école dans leurs instances aujourd'hui, (...) que pouvons-nous faire pour le suivi scolaire de nos enfants ?* »

Rappelons que les associations de femmes africaines ont été les premières à saisir les enjeux des parcours scolaires de leurs enfants. Les hommes le reconnaissent explicitement : « *les associations de femmes parlent de ces questions-là, d'ailleurs elles ont vite posé cette question* ». C'est le cas de l'APVB aux Mureaux, créée il y a une dizaine d'années. L'association, née du besoin de faire face à une situation d'insalubrité (fuites d'eau, isolation), est rapidement devenue le lieu où débattre du parcours scolaire des enfants et des moyens à mettre en œuvre pour favoriser une meilleure scolarité. Les membres de l'association se mobilisent pour lutter contre la violence au collège, posent également la question des formes de concentration scolaire des enfants et des rapports des familles avec l'école. L'association diversifie de plus ses actions dans le domaine socioculturel (alphabétisation, insertion professionnelle des jeunes, stages, activités génératrices de revenus).

Les associations de migrants partenaires impliqués sur les territoires de l'étude

Parmi les nombreuses associations organisées autour de préoccupations sociales ou éducatives que comptent les villes d'Aubervilliers et des Mureaux, l'Association Bouillyenne pour le Développement et l'Insertion (ABDI) et l'Association des Parents de la Vigne Blanche (APVB), toutes deux partenaires associatifs du GRDR, ont accepté de faire partie des comités de pilotage que nous avons mis en place dans ces communes pour la présente étude. Leurs objets, leurs trajectoires et leurs modes d'intervention illustrent la façon dont les migrants ont investi la question de la scolarisation. D'autres structures comme Femmes Unies, ANGI (Association Nouvelle Génération d'Immigrée) ont collaboré étroitement avec nous, sans être membres des comités de pilotages locaux. Des organismes enfin, qui ne sont pas spécifiquement des associations de migrants, se sont impliqués dans le comité de pilotage et le suivi de l'étude : l'OMJA, Office Municipale Jeunesse Aubervilliers, Eveil Enfance ou les Amis de la ZEP (Mureaux)

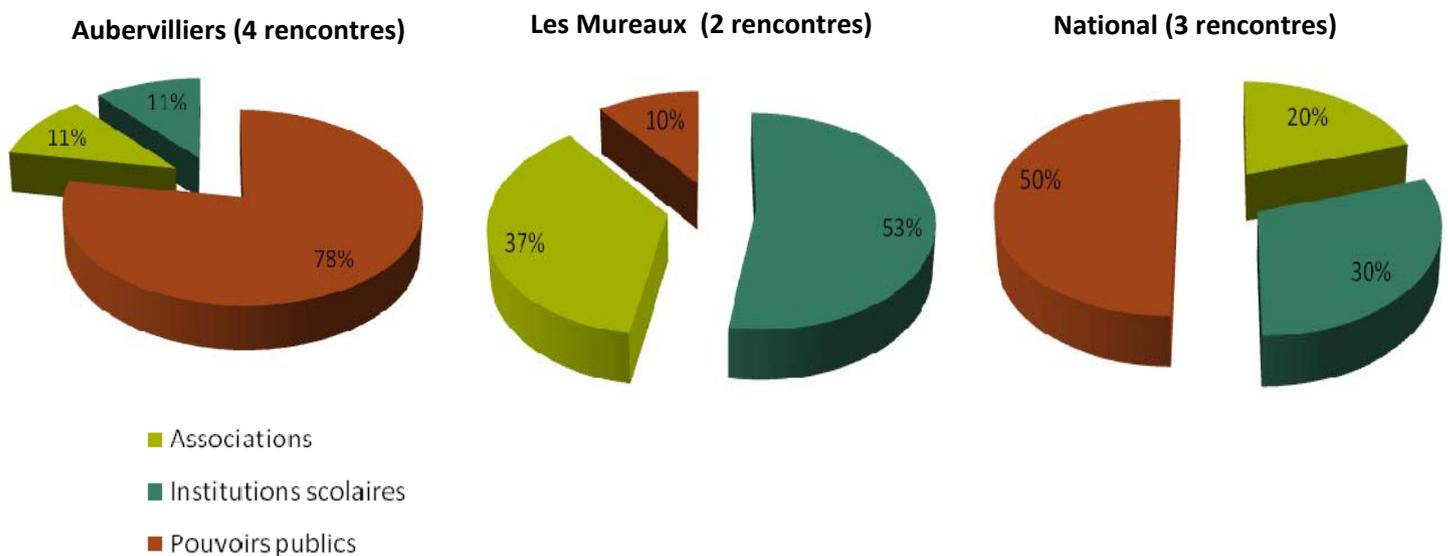
Une implication des acteurs locaux dans les comités de pilotage

Au cours de l'étude, neuf réunions de comités de pilotage ont eu lieu : trois au niveau national et six au niveau local. Le degré d'implication des collectivités locales ne fut pas le même pour les deux communes. La participation municipale fut plus importante à Aubervilliers. La Municipalité des Mureaux n'a par exemple pas été représentée au Comité de pilotage national du fait de mobilités professionnelles au sein des services de la ville qui ont conduit à des changements d'interlocuteur au cours de l'étude. Le dispositif du comité de pilotage a été complété par l'organisation d'animations thématiques permettant des échanges contradictoires sur des sujets comme les rapports des familles à l'école.

Sur chaque territoire, nos équipes ont mobilisé plus d'une trentaine de structures ou acteurs locaux et rencontré des modalités et des niveaux d'implication divers qui ont eu des incidences sur le temps d'enquête et les interventions de l'équipe. La façon dont ces temps de rencontre ont été investis, les formes de relations entre acteurs locaux qu'ils révèlent, tout comme les effets qu'ils produisent font partie des données et objets d'analyse de l'étude.

Notre approche pour construire et mettre en place les comités de pilotage nous a permis de constater une dynamique partenariale différente dans les deux territoires. Ainsi aux Mureaux, on observe une situation de cloisonnement et de segmentation de l'action éducative et des acteurs locaux, avec une forte distance entre les familles immigrées et l'institution scolaire (difficultés de mise en place du comité de pilotage, faible implication de la municipalité). A Aubervilliers, il existe une relative homogénéité de l'action éducative, avec des formes d'intervention assez institutionnalisées et la présence de médiateurs qui modifie les modalités des rapports entre l'école et les familles (intérêt et très forte implication de la municipalité dans le comité de pilotage). Les différences territoriales ont des incidences, l'étude le montre, particulièrement sur le rapport des familles à l'école.

Nombre de représentants pour chaque type de structures sur la totalité des comités de pilotages



3.2) Différences et éléments de comparaison

Les Mureaux et Aubervilliers se caractérisent par un taux élevé d'élèves en situation d'«échec » scolaire durable: « Pour beaucoup ils sont en échec depuis longtemps. (...) Et puis quand ils ont beaucoup accumulé, on a plus, on n'a pas grand-chose pour pouvoir rattraper des temps si longs de difficulté ». Ce constat, posé par un travailleur social, est partagé par de nombreux acteurs, même si les points de vue divergent quant aux causes. La confrontation des points de vue, révèle l'enjeu que constituent l'implication des parents et son corollaire négatif, le parent démissionnaire. Un responsable d'association souligne : « Il y a très peu d'enfants qui sont à moindre potentiel scolaire on va dire, et pourtant il y a beaucoup d'échec, et il y a aucun parent démissionnaire. Outre les parents qui sont dans une problématique personnelle importante, il n'y a aucun parent démissionnaire ça c'est faux, je le dirai toujours, les gens ont des nécessités, (...) payer le loyer, trouver un boulot, trouver à manger parfois. Mais ils sont tous préoccupés par leurs enfants. »

La question de la stigmatisation revient fréquemment dans les entretiens du panel de l'étude. Notamment, lorsqu'est abordé le thème de l'implication des familles immigrées dans l'école et les dispositifs d'accompagnement. « L'école est fermée sur elle-même, elle est plus fermée qu'avant ». La distance est souvent soulignée : « il y a 9% des parents qui mettent les pieds dans l'établissement ». Les points de vue des acteurs peuvent diverger sur les constats et surtout sur les moyens pour parvenir à impliquer et à associer les familles. La question du travail en réseau et du croisement des compétences sont un enjeu manifeste au vu des entretiens et des pratiques observées.

3.2.1) Situations territoriales

Données démographiques sur les deux territoires

La population d'Aubervilliers est deux fois plus nombreuse que celle des Mureaux : 74 221 habitants (résultat RRP 2007) pour Aubervilliers et 32911 pour les Mureaux. A Aubervilliers 41,6% de la population a moins de 30 ans et 27 % moins de 20 ans. Aux Mureaux, environ 1/3 de la population a moins de 20 ans (32.5%).

La répartition des immigrés et descendants d'immigrés par département fait apparaître une situation contrastée entre les Yvelines et la Seine St Denis, départements respectifs des communes des Mureaux et d'Aubervilliers. L'étude TEO donne les résultats suivants : « 28% des adultes de 18 à 50 ans sont descendants d'immigrés, 50% des enfants de moins de 18 ans. (...) Dans les Yvelines, 14% des adultes de 18 à 50 ans et 23% des mineurs sont descendants d'immigrés, des proportions deux fois plus faibles qu'en Seine St Denis. »¹⁰ La situation de la ville des Mureaux est cependant particulière dans les Yvelines avec une proportion de 23,8% population de nationalité étrangère, en 1999, même si ce taux reste inférieur à celui d'Aubervilliers, qui est de 29,7% (RGP 1999). La part de la population de nationalité étrangère est significative sur ces deux villes, au regard de la moyenne nationale (5,6%) et de la moyenne statistique (16,5%) des CUCS (Contrat urbain de cohésion sociale).

¹⁰ Mariette SAGOT, Juliette DUPOIZAT, *Les descendants d'immigrés vivant en Ile de France* », IAU, 2011. Note sur l'enquête TEO.

Notons sur la ville des Mureaux une répartition spatiale des populations relativement marquée. Ainsi le diagnostic CUCS 2007 constate « une diminution du nombre d'habitants (- 4%) à l'échelle de la ville de 1990 à 1999 qui s'inscrit cependant dans des dynamiques de peuplement inversées entre les six quartiers : Centre-Ville (+ 7%), Musiciens (+5%), Bords de Seine (+4%), Grand Ouest (-3%), Bécheville (4%) et Vigne Blanche (- 20%) » et identifie « une croissance sélective et différenciée des résidents étrangers par quartier. »

Les quartiers qui connaissent une diminution d'habitants, notamment Vigne Blanche, où se déroule la présente étude sont des territoires relevant des dispositifs de la « politique de la ville » qui concentrent une part importante de familles de nationalité étrangère. Comme en attestent les chiffres de l'INSEE, ces quartiers se caractérisent par des difficultés socioéconomiques : « La progression généralisée du nombre de chômeurs aux Mureaux atteint +5,5% entre 1990 et 1999. Cette mise à l'écart massive d'une frange de la population active, aujourd'hui inoccupée, se cristallise et s'accroît considérablement dans les quartiers où le chômage était déjà considérable en 1990 : Bécheville (+7,1 points), les Musiciens (+8,7 points) et la Vigne Blanche (+10,4 points). » Le rapport CUCS 2007 fait le constat suivant : « Parmi les ouvriers étrangers, recensés à l'échelle globale de la ville des Mureaux, 37,3% (...) sont au chômage en 1999. Aux Musiciens, à la Vigne Blanche et à Bécheville, le taux dépasse 50%. Ceci montre combien la tertiarisation des actifs occupés, aujourd'hui à l'œuvre à l'échelle des Mureaux, parvient difficilement à enrayer l'exclusion économique des anciens ouvriers étrangers qui vivent principalement dans les quartiers périphériques ». Cette situation risque de conduire à une relégation sociale des quartiers précarisés alors que les quartiers résidentiels du centre-ville connaissent un accroissement de population. Un de nos interlocuteurs souligne : « (...) l'ambition de la ville est de totalement rénover, transformer, reloger, et je me dis mais dans dix ans toutes ces populations ne seront plus ici, elles seront davantage oubliées. (...) dans 10 ans ici il n'y aura plus que des cadres. (...) Et ce n'est pas que le problème sera résolu, il sera juste déplacé dans d'autres villes. »

Une concentration spatiale des familles d'origine africaine

La ville des Mureaux connaît un processus de gentrification plus marqué qu'à Aubervilliers qui concentre également une part importante de populations de nationalités étrangères, mais d'origines plus diverses. Les politiques urbaines et de logement conduisent dans les deux communes, bien que les processus diffèrent, à une concentration spatiale des familles immigrées. Les facteurs socio-économiques jouent ici un rôle important, mais on ne peut ignorer le poids de l'origine : « lorsqu'ils quittent un quartier X pour aller dans un quartier Y, déplore un de nos interlocuteurs, ils sortent de leur pays quoi ! Ils sont entre eux, entre Africains, entre Maliens ! Entre Sénégalais, entre Camerounais, entre Turcs, entre Algériens, entre Kabyles ! C'est un phénomène qui est très... j'allais dire, préjudiciable, à l'enfant, à la ville, à la société. ». Et il n'est pas le seul à percevoir dans cette situation un repli communautaire. Le quartier où vivent les populations immigrées est différencié du territoire national, il traduit pour certains, un déficit d'intégration des populations immigrées, un repli sur soi et des modes de vie communautaires.

D'autres interlocuteurs font état de situations plus contrastées et abordent la problématique du vivre ensemble à travers les enjeux de la mixité sociale. La question des critères d'attribution des logements, notamment en termes de niveaux de revenus, constitue un des points évoqués tant par

les acteurs des Mureaux et que par ceux d'Aubervilliers. La situation est plus complexe qu'on ne croit, explique un élu: « *Voilà, on a créé un ghetto. Ce qui fait l'effet inverse maintenant les gens nous disent : mais vous ne relogez que les noirs. On leur dit non, ce qu'on a fait c'est qu'on a mis en place une commission avec les dossiers anonymes : la commission de désignation. Donc il y a que les critères qui apparaissent, l'ancienneté de la demande et revenu, le nombre d'enfants, non ce n'est pas si évident que ça justement* ».

A travers les critères d'attribution des logements sociaux sont mis en œuvre - de façon formelle ou informelle, de façon directe ou à travers la notion de mixité - des processus de catégorisation des familles en fonction de leur origine. Comme le souligne Sylvie Tissot : « le secteur du logement social, étroitement lié à l'État, contribue aujourd'hui, en distinguant populations « désirables » et non « désirables » au regard de l'objectif de mixité sociale, à créer et à institutionnaliser des catégories selon l'origine. » [TISSOT, 2007] Il apparaît ainsi que le critère et/ou la catégorie de l'origine, réelle ou supposée, intervient en matière de gestion des populations au niveau territorial et produit des effets. Les ségrégations spatiales ne constituent pas l'objet premier de cette étude, mais nous ne pouvons ignorer qu'elles jouent un rôle important dans la construction des configurations locales et qu'elles sont présentes dans la pensée des enfants et des familles lorsqu'il s'agit de faire face à la situation, d'en saisir les possibles.

Etat des lieux de l'éducation sur les deux communes - Un nombre important d'élèves en situation d'«échec» scolaire

Sur les deux communes, des contextes scolaires difficiles, qui peuvent se différencier selon les quartiers. Aux Mureaux, l'étude s'est concentrée sur le quartier de la Vigne Blanche, à Aubervilliers, sur les quartiers de Landy. Les indicateurs en matière de scolarisation - niveaux de diplômes, retards, redoublements, ... - sont globalement moins bons que ceux de la moyenne nationale ou d'autres territoires classés ZEP.

A Aubervilliers, 92 % des collégiens sont scolarisés dans la commune, alors que 48% des lycéens sont scolarisés en dehors d'Aubervilliers. Le taux de scolarisation des jeunes s'est accru entre 1990 et 1999. Toutefois 28% des jeunes de moins de 20 ans sortis du système scolaire n'ont aucun diplôme (RGP 1999). De nombreux jeunes quittent le système scolaire sans qualification valorisable sur le marché de l'emploi.

En 2003-2004, à Aubervilliers, le pourcentage d'élèves présentant un retard scolaire de deux ans et plus est de 13 % à l'entrée en 6^e. A l'entrée en 3^e, il s'élève à 19 %. Ce taux est deux fois plus élevé que la moyenne nationale (données Education Nationale). Le taux de réussite au BAC général est de 58,6 % en 2006. L'accès aux études supérieures reste difficile pour les jeunes du territoire, le taux d'échec à l'université est particulièrement élevé. Enfin, la question de la scolarisation se pose régulièrement dans la ville pour des jeunes arrivant de l'étranger : en 1999, 743 jeunes de 15 à 24 ans étaient en France depuis moins de 9 ans.

Aux Mureaux, en 1999, la part des jeunes (15-24 ans) ne possédant aucun diplôme s'élève à 35,2% dans les cinq ZUS et à 28,5% pour l'ensemble de la ville. L'écart entre les deux taux est de 6,7 points.

Notons que si les non diplômés sont plus nombreux en ZUS, ils le sont également dans les autres quartiers de la ville.

Les jeunes des quartiers sud de la ville âgés de 18 ans à 24 sont particulièrement nombreux à quitter précocement le système éducatif. Seulement 45% d'entre eux poursuivent leurs études aux Musiciens, 41% à la Vigne Blanche et 46% à Bécheville. De même, la part de la population de 15 ans et plus, dépourvue de tout diplôme, est bien plus élevée dans ces trois quartiers que dans le reste de la ville. 39 % des habitants n'ont aucune qualification aux Musiciens et à la Vigne Blanche, 33% de la population de Bécheville. La part des écoliers entrant au collège avec au moins deux ans de retard est de 5% aux Mureaux et de 2% pour les cinq ZUS. C'est en deçà de la moyenne nationale ZUS qui est de 6,2%.

Enjeux éducatifs et action des collectivités territoriales

Les configurations urbaines sont différenciées sur les Mureaux et Aubervilliers. Les pratiques des acteurs locaux et les modes de collaboration le sont aussi. Les fonctionnements des comités de pilotage locaux peuvent constituer des clés de lecture des relations entre acteurs. Bien que le souhait et la préoccupation du travail en réseau soient manifestes, les pratiques sont plus complexes. La co-construction d'un projet éducatif de territoire se heurte à des logiques et processus, soit d'isomorphisme institutionnel, soit de cloisonnements entre divers champs de compétences du travail éducatif et de segmentation de l'action associative. Ainsi aux Mureaux, on observe une situation de cloisonnement et de segmentation de l'action éducative et des acteurs locaux, avec une forte distance entre les familles immigrées et l'institution scolaire (difficultés de mise en place du comité de pilotage, faible implication de la municipalité). A Aubervilliers, il existe une relative homogénéité de l'action éducative, avec des formes d'intervention assez institutionnalisées (intérêt et très forte implication de la municipalité dans le comité de pilotage).

Nous nous sommes demandé comment, dans ce contexte, s'opère le travail en réseau des acteurs locaux et comment l'action des collectivités territoriales participe à la structuration du travail éducatif. Aux Mureaux, rares sont les passerelles entre les différents intervenants, chacun restant dans son champ de compétence et son secteur d'activité. Cette segmentation et ce cloisonnement des pratiques résultent des enjeux des acteurs dont la survie dépend des politiques publiques. Lors d'un entretien avec différents acteurs des structures de soutien scolaire aux Mureaux, force est de constater que peu d'entre eux connaissent les réseaux associatifs de migrants (APVB, FAVB, APCIA, etc.). Entre des associations proches de l'Education Nationale - comme Le Rocher ou les amis de la ZEP - et les associations de quartier et/ou de migrants, les liens sont distendus.

A Aubervilliers aussi, les modes de collaboration ne sont pas toujours aisés, même si l'ANGI, ou l'ABDI, associations reconnues qui travaillent avec la mairie, sont mieux ancrées dans le tissu associatif et si les liens avec les familles sont facilités par l'existence de trois médiateurs (d'origines chinoise, tamoule et subsaharienne). Des divergences demeurent sur les modalités de l'accompagnement scolaire et le type d'activités proposées, même si la municipalité intervient de façon significative, à travers des associations para municipales comme l'OMJA qui participent à la structuration de l'offre éducative. « (...) l'OMJA c'est une association qui est plus on va dire para-municipale, même si ils trouvent des financements ailleurs, parce qu'ils sont quand même assez

organisés pour financer des projets. Mais c'est quand même l'association pour la jeunesse de la municipalité.».

Les effets des politiques éducatives territoriales et l'évolution de la place des associations locales sont sensibles dans l'étude qu'Hélène Trouvé a consacré au Contrat éducatif local à Clichy La Garenne. Pour l'auteur, « (...) *ce mode de régulation (le contrat), n'est pas sans conséquences pour les associations* » qui se trouvent confrontées à un effet « *d'isomorphisme institutionnel* » c'est-à-dire à une uniformisation des actions éducatives, qui répondent à des normes communes. La territorialisation des politiques éducatives aurait ainsi contribué à affaiblir les spécificités des associations, dont les objectifs sont de plus en plus déterminés par les axes prioritaires et les moyens attribués par les pouvoirs publics. En outre, faute d'un principe de réciprocité entre les acteurs, les bénéficiaires cessant d'être acteurs à part entière d'un projet éducatif co-construit et partagé, tendraient à devenir de simples consommateurs (HELENE TROUVE, 2009).

Les modes d'intervention des municipalités et la structuration du travail en réseau ont des incidences sur le rapport des familles à l'école, et potentiellement sur les parcours scolaires des enfants. L'implication de l'OMJA (Aubervilliers) dans la présente étude par l'importante mobilisation des enfants et des familles que l'association a pu réaliser, est significative d'un volontarisme municipal, qui structure l'action éducative sur le territoire. La présence d'un médiateur, membre d'une association de migrants, l'ABDI, modifie également le rapport des familles à l'école. Sur les Mureaux, il existe également des médiatrices (adultes relais). Mais le dispositif est ici porté par une association fortement liée à l'Education Nationale (les Amis de la ZEP), dont certains membres font également partie de l'inspection d'académie des Yvelines.

Partenariats impliquant l'Education Nationale

La spécialisation du travail éducatif et l'existence de champs professionnels distincts, (éducation, social, animation) sont au centre des enjeux de territoire et structurent les discours, représentations et pratiques autour du travail en réseau.

Ce n'est pas dire qu'il n'y pas de fonctionnement en réseau, au contraire, mais que les réseaux, structurés par types d'acteurs, ne sont pas fortement connectés entre eux. Un directeur d'établissement scolaire des Mureaux se félicite de travailler « *en réseau étroitement, ça c'est un point très positif de cette ville en tout cas. (...) on a beaucoup de commissions ensemble, de travail en commun, on se contacte par mail, pratiquement quotidiennement par téléphone, on s'informe* ». Mais si le corps enseignant et les dispositifs impliquant l'école sont décrits comme fonctionnant en réseau de façon satisfaisante, ce n'est pas le cas lorsqu'il s'agit du lien avec les assistantes sociales. Les cloisonnements entre les champs de compétences sont évoqués dans l'entretien suivant relatif à un diagnostic posé par des assistantes sociales : « *Nos équipes ont diffusé les questionnaires, on a eu 1% de retour de la part des enseignants, des CPE etc. Nous, on voulait faire un diagnostic à l'école pour voir effectivement quelle était la demande des équipes par rapport aux parents, quelles étaient les attentes. Il n'y a pas eu de retour de ces questionnaires donc on n'a pas pu.* »

Les enseignants et directeurs d'établissement avec lesquels nous avons travaillé se sont généralement montrés intéressés par une mise en relation avec les associations de migrants. Une

première réunion avec des enseignants des différents niveaux (maternelle, primaire secondaire) a montré leur enthousiasme. A la seconde réunion à laquelle nous avons convié des parents, nombre de membres d'associations locales ou de migrants (éveil enfance, APVB) sont venues, en revanche aucun représentant de l'institution scolaire n'était présent (ni professeurs, directeurs d'établissements, CPE, infirmières scolaires).

De fait, des rapports de force et de pouvoirs sont manifestes entre les acteurs et ont été observés à travers les comités de pilotage. « *Quant aux partenaires (collectivités locales, associations,...) ils sont requis pour participer aux projets d'école ou d'établissements sans qu'ils aient été associés à la réflexion préalable, encore moins à l'élaboration du projet. (...) Le partenariat, tel qu'il est souvent conçu par l'Education Nationale n'étant qu'un assujettissement, une invitation au projet qu'elle a, elle seule, défini.* » (MOUCHARD-ZAY 2003) La complémentarité des approches et préoccupations en matière éducative est difficile à mettre en œuvre.

Dynamiques associatives

Le cadre associatif constitue souvent un moyen de compléter l'offre éducative du territoire. Certains acteurs confrontent leur fonction aux missions de service public : « *on est là parce qu'il y a un manquement de l'Etat, de la République. On n'a pas lieu d'être, donc si on est là c'est qu'il y a un manquement par ailleurs.* » Cette représentation du rôle des associations doit être nuancée, mais semble exprimer un souci de reconnaissance.

La place des associations de migrants dans ces processus constitue également un enjeu, au regard de la question du lien avec les familles et de leur implication. A la suite d'un discours construit pendant 1h30 sur les dynamiques pluridisciplinaires, les liens entre les acteurs du territoire, la mise en lien, la mise en partage, la coordinatrice de la réussite éducative aux Mureaux reconnaît qu'elle n'a aucune connaissance de l'APVB, association de femmes migrantes, très implantée dans le quartier de la vigne Blanche, très proche des familles.

La nécessité d'examiner les modalités de collaboration entre les professionnels de l'action éducative et les associations de quartier et/ou de migrants est partagée par tous les acteurs. Un de nos interlocuteurs donne l'exemple d'une collaboration : « *on a déjà travaillé avec Eveil enfance. L'association existe sur le territoire depuis longtemps, mais là on a contractualisé avec La réussite éducative. (...) on a repéré chez les partenaires qui était sur des publics prioritaires, qui étaient sur des questions que portent le DRE, mais qui avaient des pratiques cloisonnées.* » Le cloisonnement et/ou la segmentation de l'action associative sont ici évoqués. « *Alors on a conventionné avec ces acteurs associatifs pour décloisonner ces pratiques et les intégrer dans le gros réseau, nous on a la légitimité d'y être parce qu'on est mandaté. Mais les associations des fois sont fermées parce qu'elles font des bonnes actions mais elles ne sont pas connues, et dès le moment qu'elles font partie du DRE, elles bénéficient au moins de nos équipes pluri disciplinaires de soutien.* » Le conventionnement avec l'équipe du DRE comporte des enjeux de légitimité et permet de développer des actions sur le territoire et/ou de mobiliser des moyens.

Les associations de migrants qui assurent de fait une fonctions de lien entre l'école et les familles ne trouvent pas aisément leur place au regard de l'évolution du travail social et éducatif et des stratégies des acteurs locaux, dont les collectivités territoriales.

C'est pourquoi certaines associations saisissent l'opportunité du développement des pratiques de médiation (inter)culturelle pour se positionner parmi les structures qui interviennent en matière éducative. Les expériences menées montrent des résultats intéressants et questionnent les pratiques instituées. N'y-a-t-il pas un risque cependant, pour ces associations de migrants, de se voir cataloguées dans un champ de compétences bien particulier ? Et cela ne conduit-il pas de façon pernicieuse à faire de la catégorie de l'origine un usage de plus en plus institué ?

Les associations de migrants : une fonction de médiation entre les familles et l'école ?

On distingue dans le champ de l'action éducative, généralement trois domaines de compétences - l'éducation (enseignement scolaire), le social et l'animation – qui correspondent à une spécialisation du travail éducatif, avec des pratiques professionnelles différenciées. Cette évolution s'oppose parfois aux logiques de polyvalence, dont sont conscients les acteurs lorsqu'ils opèrent une distinction entre réussite scolaire et réussite éducative : « *Là ils étaient sur les champs de compétences qui concernent l'enfant dans sa scolarité, pendant que nous c'est un projet pour l'enfant dans sa globalité, dans sa vie. Pour nous la réussite d'un enfant, la réussite éducative d'un enfant, ce n'est pas sa réussite scolaire. (...) tout le monde aujourd'hui voudrait que les enfants réussissent leur scolarité, parce que la vie économique, le monde aujourd'hui est organisé, autour du travail.* ».

Bien que constamment décrite comme un facteur essentiel de réussite scolaire et inscrite au cœur des différents dispositifs, l'implication des familles reste difficile et le rapport à l'école encore marqué d'incompréhension réciproque. Sur les deux territoires, les limites des dispositifs sont évoquées : « *(...) Oui, pour l'instant on a arrêté de travailler en interne : parents et équipe éducative. Et on a aussi arrêté de penser qu'on va les faire venir les parents à l'école parce que là c'est trop compliqué.* »

Les enjeux de médiation et/ou de communication interculturelle sont présents dans les discours des différents types d'acteurs : « *Il faudrait vraiment ré-envisager les relations avec les parents. Personnellement, en tant qu'enseignante, je ne suis pas du tout formée pour accueillir des enfants qui viennent de cultures complètement différentes de la mienne, je fais sur le terrain, on essaye de faire comme on peut, mais peut-être qu'une information, ou une formation peut-être, pourrait nous aider. Mais ça ne résoudra pas tout non plus.* » Cet extrait est significatif à deux titres. Il exprime la conscience qu'ont les enseignants de l'importance des différences culturelles entre eux-mêmes et leurs élèves sans parler des familles, et leur préoccupation de formation sur des compétences interculturelles (voir directive UE). Mais où se trouvent les compétences interculturelles sinon dans la fonction de médiation que remplissent certaines associations. Les responsables et membres d'associations de migrants sont souvent sollicités pour assurer des fonctions de médiation. Certains développent des pratiques de type professionnel : « *Avec la PJJ de Versailles, tous les mois nous avons une ou 2 personnes soit un médecin, un ethno psy, avec un médiateur comme moi, on fait des études de situations, des cas, (...) Donc nous on essaye d'expliquer, comment rentrer déjà dans une famille migrante, une famille soninké, (...) déjà si on arrive à trouver les clés pour rentrer, les codes... »*

« (...) Je l'ai mis à disposition parce que moi mon boulot c'est avec une convention avec l'Etat, donc il est à disposition des associations, et des centres sociaux de la ville. (...) c'est pourquoi je suis payé par la ville, et la préfecture. La ville ne pouvant pas, ou les associations ne pouvant pas prendre en charge à 100%, moi j'ai négocié le contrat avec l'Etat, j'ai mis mes compétences à disposition de ces gens là. »

Les associations remplissent une fonction d'information voire de médiation entre l'école et les familles. La dynamique associative des populations subsahariennes contribue à une ouverture (connaissance de réseaux et d'acteur), à une mutualisation des interrogations et des réponses sur des questions comme l'éducation. Elle traduit aussi une citoyenneté active qui permet d'exprimer une appartenance locale au-delà des racines culturelles, en favorisant l'échange, le dialogue.

3.2.2) Offre scolaire

Les enjeux de coordination et de mise en cohérence des dispositifs se trouvent exprimés par les différents acteurs des deux territoires. Pour autant, les modes de collaboration et les structurations des offres scolaires locales diffèrent. Les dispositifs également, autant dans leur nature que dans leurs déclinaisons. Ainsi par exemple, le dispositif Ouvrir l'école aux parents, n'existe pas aux Mureaux et à Aubervilliers, il concerne le primaire et non les collèges. Dans les deux communes, le PRE, PRLE et/ou DRE sont depuis 2005 au centre de l'action éducative territoriale.

Les Etablissements

Aubervilliers, commune fortement peuplée est inscrite dans la Politique de la ville depuis longtemps. Elle comprend deux zones urbaines sensibles: Landy et Villette-les quatre chemins, ainsi qu'une Z.F.U et la quasi-totalité des établissements de la ville sont classés en Z.E.P. Quatre dispositifs sont liés à la Politique de la ville : La Mission Locale, l'Atelier Santé Ville, la Maison de la Justice et du Droit, et le Programme de Réussite Educative. Ces actions bénéficient également de cofinancements du Contrat de ville ou du Contrat local de l'Accompagnement Scolaire (C.L.A.S).¹¹ L'offre scolaire d'Aubervilliers est la suivante :

- 4 crèches municipales ;
- 4 crèches Départementales ;
- 16 écoles maternelles ;
- 9 écoles élémentaires ;
- 5 collèges publics ;
- 4 lycées (dont 1 lycée professionnel et 1 lycée polyvalent)
- 2 collèges privés ;
- 1 école privée israélite.

Deux nouvelles écoles ont vu le jour depuis 2011. Le premier établissement est situé à cheval sur le territoire d'Aubervilliers et de Saint-Denis. Le second, issu d'un partenariat public-privé est construit sur Vallès-La frette.

¹¹ Source : http://www.ac-creteil.fr/zeprep/dossiers/05_reussite_pre_auberv.html

La ville des Mureaux est couverte par la Politique de la ville. Elle comprend une Zone Urbaine Sensible et une Zone Franche Urbaine composée de cinq quartiers. Les dispositifs concernés par la Politique de la ville sont nombreux : Mission Locale, Plan pluriannuel pour l'insertion et l'Emploi des Mureaux (P.L.I.E), Contrat Local Sécurité des Mureaux, Maison de Justice et du Droit, et enfin Projet de Réussite Educative. Le projet éducatif de la ville des Mureaux se déploie en un ensemble de dispositifs locaux et partenariaux : Le classement par l'Education Nationale des établissements en zone d'éducation prioritaire, les classes-relais, le Contrat Educatif Local, le Contrat Local d'Accompagnement de la Scolarité, le Contrat Enfance, le Contrat Temps Libre. L'offre scolaire sur le territoire se présente de la manière suivante :

- 11 écoles maternelles ;
- 11 écoles élémentaires ;
- 3 collèges ;
- 1 lycée professionnel et 1 lycée polyvalent ;
- 1 Institut médico-éducatif « Alfred binet » ;
- 1 école privée.

Trajectoires et profils des personnels de l'institution scolaire

Pour comprendre les processus de nivellement dans les ZEP, il est nécessaire de prendre en compte différentes variables, telles l'expérience professionnelle des enseignants, les représentations qu'ils se font des élèves et de leurs familles ainsi que de leurs conditions de vie, sans oublier les conditions matérielles d'enseignement.

Les données extraites du CUCS 2007 Mureaux attestent d'un manque d'expérience des enseignants. Globalement, les instituteurs aux Mureaux n'ont pas une longue expérience professionnelle. 39% d'entre eux sont âgés de moins de trente ans. Cette proportion atteint même 43% dans le périmètre des cinq ZUS, soit 4 points de plus que pour l'ensemble de la ville et, surtout, 22 points de plus que la moyenne nationale ZUS. A Aubervilliers, ce sont 38% des enseignants en collège qui sont âgés de moins de 30 ans. Toujours à Aubervilliers, 44% des professeurs sont en poste depuis moins de deux ans.

Certains travaux (étude de Maryse Tripier et Alain Léger, par exemple, portant sur le quartier des Grésillons à Gennevilliers, 1982) indiquent que les trajectoires et profils des enseignants ont un effet significatif sur la configuration de l'offre scolaire locale. Ils contredisent l'hypothèse du handicap socioculturel et du déficit des enfants de la classe ouvrière et proposent l'hypothèse d'un traitement ségrégatif réservé à ces enfants. Ces travaux comparent plusieurs variables, (redoublements, orientation, affectation des personnels...) deux écoles primaires qui enregistrent des résultats scolaires différents. La composition du public des deux écoles est similaire (sexe, origine et lieu d'habitation). La composition des équipes d'enseignants est avancée comme variable explicative. La mobilité du personnel enseignant est également prise en compte et permet d'observer un évitement de l'une des deux écoles par les enseignants (TRIPPIER, LEGER 1984). L'effet établissement est confirmé par d'autres travaux [HEBRARD 2002]. Il est révélateur de facteurs d'échec inhérents à l'institution scolaire.

L'effet établissement est désormais un paramètre important pour les familles immigrées qui se montrent critiques à l'égard des affectations d'enseignants « (...) la question de l'expérience professionnelle des enseignants en banlieue, je suis désolé c'est des gens qui commencent leur carrière dans les établissements les plus difficiles. Alors, la raison dirait peut être que c'est les plus expérimentés qui devraient être là. »

L'inexpérience des enseignants en ZEP est souvent citée comme un élément clef, tant dans la pratique pédagogique que dans le rapport aux enfants et le décalage entre les aspirations professionnelles et les réalités de l'enseignement en ZEP souligné : « (...) d'abord, il y a des jeunes néo-titulaires qui arrivent ici, c'est-à-dire qu'ils sont contractuels donc ils sont soumis à toute admission possible, qui n'ont aucune expérience, qui ont peur des élèves, qui ont même peur avant de les avoir vus, c'est-à-dire par ce qu'on entend dans les médias etc. et qui sont motivés à rester 5 ans ici, pour repartir après avec le plus de points possibles. Déjà quand on arrive à leur faire dire ça, on a déjà fait beaucoup de chemin, parce qu'ils restent eux aussi, avec leur image d'Epinal de l'enseignant qui a une vocation. (...) On ne parle jamais des compétences du personnel dans l'Education nationale, ça c'est quand même inscrit dans le marbre. » La question de la formation des enseignants est ici directement évoquée, au regard des contextes scolaires. Mais les entretiens nuancent la représentation courante d'enseignants strictement inscrits dans des stratégies de « passage » dans les ZEP « Ce sont vraiment des gens qui sont pas là par hasard, qui veulent donner, qui veulent enseigner (...) » Dans l'extrait suivant, le manque de dialogue au sein des équipes éducatives est souligné par un interlocuteur : « On manque de temps pour discuter entre nous, on travaille de plus en plus dans l'urgence. »

Les dispositifs d'accompagnement à Aubervilliers et aux Mureaux

Le Programme de réussite éducative (PRE,) ainsi que le Dispositif de réussite éducative (DRE) constituent désormais les principaux axes des politiques publiques éducatives. Le programme CLAIR, Collèges et lycées pour l'innovation, l'ambition et la réussite, vient compléter les dispositifs existants. Les ASL, La mallette des parents, Ouvrir l'école aux parents, constituent des expérimentations qui ont vocation à être généralisées, mais avec des contraintes liées aux modes de financements. Le dispositif *Ouvrir l'école aux parents* n'existe pas aux Mureaux et concerne les primaires et non les collèges à Aubervilliers.

S'agissant du PRE à Aubervilliers, un interlocuteur précise : « (...) c'est un des programmes qui fonctionnent le mieux, c'est un des programmes les plus lourds financièrement puisqu'il coûte l'équivalent de 400 000€ par an ». La ville d'Aubervilliers, en plus du PRE accueille d'autres dispositifs. *Ouvrir l'école aux parents pour réussir l'intégration* est l'un des derniers mis en œuvre, en primaire, en Seine St Denis. Citons également le programme CLAIR. Chaque dispositif a sa spécificité et un public cible, avec une préoccupation d'implication des familles.

Comme à Aubervilliers, le PRE / DRE constitue, aux Mureaux, un des dispositifs les mieux dotés. Il permet une mise en œuvre territorialisée des axes prioritaires des politiques publiques nationales : « C'est un dispositif qui est bien financé par l'Etat via l'Acisé, et qui préconisait des axes de travail. Donc chaque année nous avons une priorité à définir avec l'Etat. » Le dispositif de Réussite éducative a été mis en place aux Mureaux en 2005, dans le cadre de la Loi Borloo « Plan de cohésion sociale ».

« Ce dispositif vise à accompagner des enfants et des adolescents entre 2 et 16 ans, présentant des signes de fragilité en prenant en compte la globalité de leur environnement ».

Aux Mureaux, le DRE répond à l'idée que l'échec scolaire est avant tout lié aux effets de contexte « *C'est un dispositif qui a été créé en 2005, dans le cadre de la loi de cohésion, il vise l'égalité des chances, dans les territoires relevant de la Politique de la ville* ». Quand on parle de territoires de la ville, on entend derrière toutes les problématiques qu'il puisse y avoir, donc des problématiques socio-économiques, culturelles, familiales, des problématiques de santé, et l'objectif du DRE, donc du dispositif de réussite éducative c'est de toucher les enfants qui rencontrent ces difficultés, et qui ont entre 2 et 16 ans. »

Plus anciens, les ASL, dispositif important sur la Seine St Denis, est mis à l'œuvre dans le collège Diderot à Aubervilliers : « *il y a eu un premier dispositif départemental qui a été mis en place à l'initiative de l'inspection académique du 93 qui s'appelle les ASL en collège. Ça n'existait que dans le 93, et ça existe actuellement dans 13 villes et 13 collèges. (...), le constat qui avait été fait c'est qu'effectivement les parents, notamment les parents étrangers puisqu'on est sur le 93, étaient très éloignés du collège donc ne venaient pas. (...)* » Ce dispositif qui propose des ateliers sociolinguistiques a la particularité d'associer un enseignant et un formateur en langues. « *L'Académie a fait une proposition qui était de mettre en place des ASL collège, ça veut dire une association et un collège partenaire, et une organisation particulière, à savoir une formatrice et un professeur donc là travaillant ensemble* ». Qu'il s'agisse de l'accompagnement scolaire des enfants ou de l'implication des familles à travers l'enseignement sociolinguistique, la question de savoir quelles sont les compétences mobilisées et quelle structure intervient, constitue un enjeu de territoire, tant en matière de modes de collaboration que de ressources : « *(...) on avait des cours de langues, soit bénévoles, soit un peu rétribués, c'était intéressant. Et puis ensuite, on nous a dit, les crédits sont diminués et le choix qu'a fait l'éducation nationale ici c'est que l'accompagnement éducatif ce soit les enseignants qui le fassent* ».

Travailler en réseau en multipliant les approches, cela constitue un enjeu pour les dispositifs : « *On ne peut pas se dire qu'on est dans une logique de réussite éducative si on n'a pas mis en place une Equipe pluridisciplinaire de soutien (EPS).* »

Le dispositif sur les Mureaux touche près de 400 enfants par an, à ramener à la part des 0-19 ans, qui est de 4000 jeunes. Soit un ratio d'environ 10%. « *Pour 2011, on a accompagné individuellement 385 enfants. 522 si on compte les actions collectives hein. Donc les familles touchées à travers ces 385 c'est 310 familles, donc il y a quelques fratries. On a une répartition par genre, donc on a 34% c'est des filles, et 66% de garçons, donc le DRE touche plus de garçons que de filles. Ensuite, donc les 6-10 ans, à 45 %, c'est le gros partenariat qu'on a avec l'école primaire. Et puis les 11-14 ans, on a 31%. Les 15-16 ans, 6%. Les 17 ans, 2%. Parce qu'on s'arrête à 16 ans, mais 17 ans 2 %* » On constate que la tranche d'âge la plus représentée est celle des jeunes de 6 à 14 à 75%. Au regard de notre panel d'enfants, dont la moyenne d'âge est celle des élèves de 5è, les collégiens dans le DRE représentent 30% aux Mureaux. L'extrait suivant situe les prescripteurs, les structures qui orientent les enfants vers le DRE : « *on a 42 % qui nous viennent de l'éducation nationale : collège, lycée, école primaire. (...) du conseil général, on était à 2% l'année dernière, (...) On a 31% qui nous viennent des*

associations. (...) Près de 11% des services municipaux, près de 16% qui nous viennent des familles. » Le temps d'accompagnement des familles est précisé dans l'extrait suivant, en moyenne inférieur à un an : « (...) on dira en moyenne, 6,8 mois, donc 7 mois c'est juste une moyenne statistique, il y a des situations pour lesquelles on a accompagné pour 4 mois. (...) il y a des familles qu'on a gardé quand même 13 mois. Et là, c'est très complexe, on travaille le relais avec un autre partenaire. »

Appréciation des dispositifs par les acteurs locaux

La question de la superposition, de la cohérence et/ou de la pérennité des dispositifs est souvent évoquée par les acteurs locaux au point que l'on peut se demander si leur multiplicité ne fait pas au bout du compte question : « On se retrouve face à ça, les ASL collège, Ouvrir l'école et La mallette aux parents. Trois dispositifs différents, financés de façon différente. C'est sûr que si on homogénéisait, ce serait peut être une bonne idée. Mais de toute façon le problème est le même partout, par exemple l'offre linguistique, on se rend compte que sur le territoire il y a « 36 » offres différentes, que les personnes sont orientées, que des fois elles refont des parcours à l'identique ».

Quand un de nos interlocuteurs compare le fonctionnement des ASL à celui du dispositif Ouvrir l'école, c'est pour souligner l'intérêt des démarches qui s'appuient sur la complémentarité des compétences : « (...) Ouvrir l'école, les enseignants n'ont pas forcément l'habitude d'avoir un public d'adultes donc ils sont confrontés à un public qu'ils ne connaissent pas, et parfois ils sont un peu démunis. L'avantage de l'ASL, c'est qu'il y a un formateur chez qui le travail est de travailler avec un public adulte, et le prof qui lui connaît la structure du collège. Donc ce sont 2 compétences qui viennent et qui se complètent (...) ». De façon générale, les acteurs locaux souhaitent un fonctionnement en réseau qui permet une coordination des différentes actions et dispositifs.

Pendant que nous réalisons cette étude, un nouveau programme, Clair, est mis en place sur Aubervilliers: « (...) depuis septembre nous sommes passés en programme Clair. L'objectif, c'est de vraiment cibler les réelles difficultés des élèves et donc de dynamiser ce travail de partenariat entre le 1^{er} et 2nd degré, mais aussi entre le collège, et le lycée pour avoir un suivi de nos élèves qui quittent le collège, (...). Le souci, c'est de savoir ce qu'ils deviennent, pour savoir si les dispositifs qui ont été mis en place ici, les moyens qui nous sont octroyés ont été bénéfiques pour nos élèves, voilà tout l'intérêt de ce dispositif Clair. »

Certains acteurs soulignent cependant l'impact et les résultats positifs des dispositifs : « En tout cas les résultats sont très bons. Les résultats qu'on a eus sur les collèges, les ateliers sociolinguistiques, les chefs d'établissement soulignaient les conséquences que ça a sur les résultats des enfants, très net. Sur le comportement aussi. Ils étaient tous unanimes là-dessus ». Mais les parents touchés par les ASL restent relativement peu nombreux : « Sur les ateliers des ASL collège, sur les 13 villes il y a je dirais une quinzaine de parents par ateliers ».

Le point de vue des acteurs sur les pratiques professionnelles dans les différents dispositifs, notamment concernant l'individualisation de l'action éducative, varie beaucoup selon leur place dans le système socio-éducation. S'agissant, de l'accompagnement des parents, un travailleur social interroge les pratiques professionnelles et considère que les parents doivent être traités comme collectif : « (...) et puis que les parents trouvent une place dans chaque établissement sous forme de corps social représenté voilà, c'est ça qui me semblerait intéressant, parce que ici, les parents qui vont

venir en tant que parent individuel, ils vont être infantilisé. C'est quand même difficile, ici on est tous [identifiés] par des fonctions, donc si on veut qu'il soit traité de la même manière que nous, il faut aussi qu'il soit là pour des fonctions, et non pas « vous êtes la maman de ... » Là il y a des choses à inventer. (...) Je caricature mais je veux dire, si les parents pouvaient animer des choses, et être acteur de choses dans l'école, et être reconnu en tant que porteurs de transmission et de savoirs qui sont transversaux là ce serait intéressant je pense, mais si ils sont là de manière individuelle même s'ils sont en groupe et individuel, ils vont être infantilisés et le contact sera fait mais il n'y aura pas de rencontres. »

L'enjeu d'une individualisation du travail éducatif et les risques de stigmatisation qui peuvent y être liés sont soulignés dans la synthèse du rapport d'enquête (menée en 2010 par le cabinet ARESS, dans le cadre d'une commande de l'ACSE) sur la place des familles dans le Programme de Réussite Educative : *« La place des parents dans le PRE est ainsi marquée du sceau d'un paradoxe : l'individuation qui est au centre de son offre risque à tout moment de stigmatiser l'individu qu'elle entend réhabiliter. Par elle-même, et dans la plupart des cas, la proposition d'une entrée dans le PRE implique la présupposition d'une défaillance parentale. Et il faudra beaucoup d'inventivité et de maîtrise aux professionnels pour renforcer la prise éducative de ces parents sans les disqualifier. A ce titre, le programme est confronté aux mêmes ambivalences que celles qui traversent l'ensemble des politiques sociales qui entendent traiter, sur un mode individualisé et thérapeutique, des problématiques pourtant attachées aux situations sociales vécues par les personnes. (...) Le PRE propose un mode d'intervention extrêmement personnalisé (du "sur mesure")... pour traiter de publics correspondant globalement... au même profil social. (...) Faute d'un rééquilibrage concernant ces supports, le PRE risque fort de s'épuiser dans un traitement "psychopédagogiques de déterminismes sociaux qui opèrent à d'autres échelles que celle des individus singuliers. »¹²*

Ségrégation scolaire

Le phénomène de concentration spatiale des populations immigrées est souvent invoqué pour expliquer les difficultés scolaires des enfants. Devrions-nous en conclure que l'école ne fait qu'enregistrer des phénomènes qui lui sont exogènes ? Il est évident que le déterminisme ne peut constituer une approche satisfaisante d'un fait où interagissent de multiples facteurs. Les effets de contexte sur les parcours scolaires sont plus complexes qu'une simple corrélation entre caractéristiques des territoires et réalités scolaires. L'étude de Catherine Barthon sur l'Académie de Versailles affine ces considérations par une approche dynamique d'un phénomène « à la fois de concentration des effectifs étrangers dans l'espace scolaire, et de polarisation de cet espace à partir des secteurs les plus populaires ». Ainsi il y aurait « une « ethnicisation » et une prolétarianisation des publics dans certains collèges. Ce phénomène est à relier avec la fuite des familles « françaises » les plus favorisées socialement vers le secteur privé. Ainsi « la majorité des élèves issus de l'immigration poursuivent leur scolarité dans les contextes scolaires les moins favorisés » [BARTHON 1997]. Il en découle une « forte homogénéité sociale, voire ethnique des élèves [et une] offre scolaire qui peut sembler plus calibrée pour la gestion de l'échec scolaire que pour susciter des carrières d'excellence ». Cependant, il faudra nuancer la thèse qui réduit les causes de la ségrégation scolaire

¹² Régis CORTESERO, Jean-Marc DITCHARRY, « Synthèse du rapport d'enquête sur la place des familles dans les Projets de Réussite Educative » cabinet ARESS, ACSE, 2011, pages 3 et 12.

à la mobilité des familles « françaises » plus favorisées. Les données de notre panel indiquent que des familles d'origine subsaharienne commencent à se tourner vers l'enseignement privé.

On peut définir la notion de ségrégation avec Yves Grafmeyer (1994) pour qui « (...) sont ségréguées, les populations qui non seulement connaissent une forte concentration spatiale, mais qui de surcroît se trouvent plus ou moins assignées à cette concentration, sous l'effet de logiques d'exclusion ou de relégation dont elles sont en quelque sorte l'objet » (GRAFMEYER, in DHUME, DUKIC, CHAUVEL, PERROT, 2011). La situation sur le terrain et nos résultats d'enquêtes indiquent l'importance de plus en plus forte accordée à l'origine dans la caractérisation de ce public. Un acteur de terrain faisait ce constat « (...) *les élèves qui rentrent chez eux, ils sont au Mali, et quand ils sortent dans le quartier, ils sont dans le quartier malien, sénégalais etc. et quand ils viennent à l'école, ils sont en France.* » Les entretiens font apparaître un usage banalisé de la catégorie de l'origine, souvent avancé comme facteur explicatif des difficultés, et /ou comme enjeu de territoire et de l'action éducative.

La carte scolaire, outil de gestion des populations d'élèves, malgré (ou peut être aussi à cause de) sa finalité de mixité sociale, ne conduit elle pas également à produire des effets de ségrégation scolaire ? « (...) *Le mélange des quartiers, il ne peut pas se faire (...). Vous pensez bien que tous les parents à qui on va proposer de venir à Jules Vernes ils ne viendront pas, ce n'est pas possible, ils n'acceptent pas.* » Un rapport public sur la mixité sociale à l'école et au collège, relève que « *il n'est pas exceptionnel de voir, dans certaines très grandes villes, deux écoles publiques situées dans la même rue (...) se partager la scolarisation des élèves du quartier à partir de critères implicites de caractère social voire ethnique* » [HEBRARD 2002, in DHUME, DUKIC, CHAUVEL, PERROT, 2011]. De fait, les processus de ségrégations scolaires relèvent de l'environnement, CSP, logement, stratégies des familles mais aussi du système scolaire lui-même, notamment de la carte scolaire. Dans ce contexte, la concurrence dont on sait qu'elle est grande entre établissements, joue beaucoup sur l'image ethnique du public.

Parmi les études qui se sont intéressés au phénomène de ségrégation scolaire, celle de Georges Felouzis, Françoise Liot et Joëlle Perroton est souvent citée à l'appui de l'affirmation d'une dimension ethnique de la ségrégation scolaire. Celle-ci est définie comme : « la répartition inégale d'une population particulière qui implique des conséquences négatives pour les individus qui sont "cantonnés" à un espace particulier ou en l'occurrence dans un ou des établissements particuliers » (FELOUZIS 2003 in DHUME, DUKIC, CHAUVEL, PERROT, 2011). Le fait d'être scolarisé dans un établissement ségrégué devient alors un facteur pénalisant quelle que soit l'origine sociale ou ethnique. Les auteurs relèvent par ailleurs que l'effet ségrégatif de l'établissement apparaît supérieur à celui attribuable au secteur scolaire [FELOUZIS, PERROTON, 2009]. Nos travaux indiquent des résultats analogues et révèlent des représentations ethnicisées des espaces scolaires,

Une représentation ethnicisée des espaces scolaires

La plupart des acteurs interrogés s'accordent à reconnaître la situation de concentration/ségrégation scolaire, en fonction de l'origine, qui caractérise les établissements scolaires, notamment les collèges, sur les territoires de l'étude et voient dans cette situation un facteur explicatif des parcours scolaires des enfants. Cependant, les représentations que se font les différents acteurs des causes et incidences des ségrégations scolaires sont diverses. Certains soulignent une présence massive

d'enfants d'immigrés dans les établissements scolaires (repli, communautarisme) : « *ils n'ont pas tellement les moyens de se mélanger. Jules Verne le collègue on m'a dit que c'était à 100% mono-ethnique, Mali, Sénégal, Mauritanie, donc c'est sûr que les gamins ils arrivent en seconde, ils n'ont jamais été confrontés à la mixité sociale.* » La mixité sociale commence au lycée, pour ceux qui ont la chance d'aller jusque-là.

La notion de ségrégation/ghetto est souvent déclinée sur un registre ethnique et les acteurs manifestent un goût développé pour les données statistiques, d'ailleurs assez floues : ce qui est recherché ici n'est pas l'exactitude, mais l'affirmation d'un point de vue savant, distant, d'autant plus radical qu'il s'affiche neutre. Ainsi, comme le relève un chef d'établissement : « *[Le Collège Jules Verne] c'est l'établissement ghetto des trois collèges des Mureaux, parce que on reçoit pratiquement que des enfants qui viennent du quartier d'en bas qui est le quartier des Musiciens, or le quartier des Musiciens a été le quartier à gros problèmes de violence des Mureaux. C'était Musiciens et Vigne blanche. C'est très Afrique noire. Maintenant on doit bien être à 6 5%. Oui, y'a très peu de français de souche, y'a peut-être, je ne sais même pas s'il y a 5% ». Ou encore « *Je dirais que les subsahariens, le pourcentage, il y a peut-être 40% [il s'agit de la situation au collège Verlaine, aux Mureaux]. Il y a de tout. Il y a des sénégalais, camerounais. Y a de tout, bien entendu des français de souche. Du Maghreb il y en a beaucoup également, il y a un pourcentage aussi assez élevé de Maghreb, pratiquement 40% également. Des français de souche, il n'y a pas beaucoup, 10% ».**

Pour décrire la population du collège R. Luxembourg sur le territoire d'Aubervilliers notre interlocuteur semble vouloir aborder les données socioéconomiques concernant les familles, mais très vite les catégories d'origine réapparaissent pour occuper tout le discours : « *On a 25 ethnies, plus de 65% de catégories socioprofessionnelles défavorisées, des situations vraiment précaires pour certaines familles, (...) forte communauté maghrébine, forte communauté subsaharienne avec le distinguo, Malien, sénégalais et à moindre nombre, Mauritanien, (...) ivoirien, forte communauté depuis quelques temps maintenant (...) Alors la particularité de cet établissement, on voit que le nombre d'élèves issus de la communauté chinoise augmente d'année en année, (...) pour avoir aussi une forte poussée de gens du voyage rom. A la louche, sur un effectif avoisinant les 600, on va avoir à peu près 200 maghrébins qui représentent le plus fort pourcentage peut être, subsahariens peut être 200 aussi sur l'ensemble, donc 400 et le reste donc originaire de l'Europe et communauté chinoise aussi. »*

Les termes utilisés sont parfois peu nuancés - « *Ici on avait pratiquement que la population d'Afrique de l'Ouest, ça on pouvait aller dans les écoles, c'était noir de chez noir* » - et les observateurs et acteurs de terrain rencontrés estiment que cette situation pénalise les enfants et constitue l'une des sources de leurs difficultés scolaires. Rappelons ici les résultats de l'étude de Stéphanie Morel, considérant les jeunes issus de l'immigration comme sujets des politiques de compensation et réduction des écarts (politiques territorialisées, dispositifs...) « *qui font de l'origine un handicap supplémentaire dans l'intégration à la société, et, partant dévalorisent les identités* » (MOREL, 2002 in DHUME, DUKIC, CHAUVEL, PERROT, 2011).

L'analyse de l'offre scolaire locale, la façon dont elle se structure selon les modes de collaboration des différents acteurs éducatifs, parents, enseignants, travailleurs sociaux, associations, permet

d'identifier de multiples facteurs et d'interroger la façon dont ils se croisent pour déterminer les possibilités des parcours scolaires des enfants et leurs aspirations. En particulier, on remarque que la catégorie de l'origine, constamment soulignée par les acteurs, de façon positive ou négative, fait l'objet d'un usage banalisé. L'origine en tant que telle ne constitue pas une variable opérante, c'est plutôt la façon dont les acteurs se réfèrent à cette catégorie qui peut avoir des effets. L'usage de cette catégorie de l'origine conduit même à en faire un principe explicatif des difficultés que peut rencontrer l'école : « (...) dès lors que l'école doit se penser en référence à son territoire, dès lors que la domination sociale s'inscrit chaque jour d'avantage sur le territoire comme ségrégation spatiale, dès lors que les classes populaires ainsi dominées et ségréguées sont aujourd'hui largement d'origine migrants, comment peut-on croire que l'école puisse échapper à la tentation de penser ses difficultés en référence à l'origine des élèves ? » (CHARLOT 2000, in DHUME, DUKIC, CHAUVEL, PERROT, 2011).

Face à ces situations de ségrégations scolaires et devant l'évolution et l'assouplissement de la carte scolaire, les familles immigrées développent des stratégies d'évitement et interviennent d'avantage sur le projet scolaire de leurs enfants.

Orientation, entre offre scolaire (affectations) et stratégies familiales (projet)

La création de l'ONISEP (Office nationale d'information sur les enseignements et les professions) en 1970, traduit l'émergence d'une approche « individualisée » de l'action sociale et éducative en matière d'orientation. Elle vise à marquer une distinction entre « l'orientation » proprement dite, qui relève du projet individuel et « l'affectation » qui vise à réguler l'offre et les flux en répartissant les élèves entre différentes formations existantes. Cette évolution du projet institutionnel de l'orientation met en tension l'offre et la demande, et contribue à l'émergence d'une figure de « consommateur d'école » et de notions telles que « stratégies des familles » ou « marché scolaire ». La demande des familles devient un des éléments déterminants des processus d'orientation. Comment se situe alors l'orientation dans un contexte de ségrégation scolaire ? En d'autres termes, la ségrégation scolaire inclut-elle l'orientation des élèves ?

L'un de nos interlocuteurs s'interroge : « Ici par exemple on a des classes d'africain, on a des classes 100% africaines (...) Evidemment ce serait une classe de terminale S, je n'aurais rien à dire. Je me dirais ça correspond à la population locale. Mais là c'est des classes de CAP « réservées » de restauration rapide, femme de ménage en fait, agent de surface dit-on maintenant, c'était que des africains. Ça pose quand même un souci. »

La question des déterminations sociales pour ne pas dire ethniques de l'orientation se pose de façon récurrente comme le montre le témoignage de cette responsable associative devenue élue municipale en mars 2008 : « (...) quand je suis arrivée au collège, donc ça c'était vers la troisième, après, je voulais m'orienter dans une filière médicale, infirmière ou médecin, si j'avais les capacités, pourquoi pas, mais je suis restée quand même réaliste, être infirmière. On était famille nombreuse, première, l'aînée d'une famille, on est treize frères et sœurs, comment j'allais faire pour avoir des longues études ? Donc j'arrive en troisième, par rapport à mon orientation. Ma conseillère d'orientation, je m'en rappellerai tout le temps, qui est ma professeuse principale, qui me disait que je n'irai pas très loin à l'école, quoi. C'était un peu ce que j'avais retenu, parce que vu le contexte dans lequel j'étais, c'était comme si je parlais sur... c'était l'échec, on va dire d'office. Il fallait qu'on me

mette dans un BEP. On ne voulait pas me mettre dans une filière générale. Et en plus c'était un BEP compta, ce n'était pas vraiment ça que je voulais. C'est vrai que j'étais bonne en maths, mais je ne voulais pas forcément faire ça, parce que j'aimais bien la physique, la bio etc. je savais que je pouvais être bonne dans les matières scientifiques etc. On s'est battu, on arrive au conseil de classe, tout le monde me dit ... conseille mes parents de dire que j'aille faire plus un BEP plutôt que d'aller en filière générale. Donc mes parents qui n'ont pas l'habitude d'aller à l'école, ce n'est pas eux non plus qui m'ont dit : « Allez, vas-y, on va se battre ».

C'est autour de la question de l'orientation que les acteurs locaux établissent le lien le plus fort entre origine et parcours scolaires : *« aujourd'hui les orientations dans les lycées, la majorité des jeunes dans les quartiers, vont faire un bac pro, de comptabilité ou de secrétariat »* L'orientation se construit au croisement de deux logiques, celle de l'affectation et celle du projet individuel. *« Au collège, ma fille, sa dernière année, ils lui demandent quel métier tu veux faire. Si un enfant il dit, je veux faire ce métier, un prof il dit, non c'est pas la peine de faire ce métier, ça c'est trop difficile.(...) dans sa classe y'en a une qui voulait être infirmière, ils ont dit, non l'infirmière maintenant y'a plus de travail (...) Après l'enfant il est venu à l'association en larmes. »* L'orientation semble plus subie que choisie.

Dans l'extrait suivant, l'interlocuteur interroge les processus d'affectation au regard des catégories et types d'élèves : *« Oui c'est un lycée polyvalent, avec plein de sections professionnelles. Si on interroge les élèves de CAP, il y en a 1/10 dans la classe qui ont choisi leur section et encore. Evident que c'est des problèmes d'affectation et pour le coup ça, il ne faut pas me demander mon avis là-dessus, je pense que ce n'est pas un hasard. »* Quand un acteur local évoque un accompagnement à l'orientation, c'est toujours au niveau des lycées professionnels et jamais d'orientation en filière générale. Au regard des processus de construction du projet scolaire et professionnel de l'enfant, de son niveau d'aspiration et de ses motivations, les perspectives que peuvent lui offrir les acteurs éducatifs sont un facteur souvent déterminant : *« Il y a deux profs qui s'en occupent et là ce sont des élèves qui sont en 3^{ème} et dont on pense que ça leur servirait de travailler un projet d'orientation, c'est-à-dire qu'ils visitent des lycées professionnels selon ce qu'ils veulent faire plus tard hein, leur projet d'orientation »*

Les parents jouent également un rôle dans le processus d'orientation. Ce n'est pas toujours évident pour les familles immigrées, encore plus pour ceux dont l'élève rencontre des difficultés scolaires : *« En général ceux qui viennent ce sont les parents des bons éléments. C'est-à-dire qu'on peut par exemple faire une réunion sur l'orientation pour quatre classes de 3^{ème}, il va y avoir cinq parents. (...) »* La difficulté d'associer les parents à l'orientation n'est pas seulement de les faire venir dans l'école, elle est aussi de leur donner des repères. Même les personnes qui ont des compétences de médiation rencontrent des difficultés face à une question particulièrement complexe : *« L'orientation, c'est un phénomène qui est tellement complexe et tellement difficile, que même les femmes relais ne maîtrisent pas tout hein, donc des sujets comme l'orientation sont des sujets extrêmement difficiles je trouve à faire passer. Et la conseillère d'orientation, pendant au moins quatre ans, elle fait une expo, où chaque classe d'élèves vient, et on s'était dit ben après tout on va faire venir les parents aussi, mais ces parents ils ne comprennent pas cette expo, parce qu'il y avait beaucoup trop de mots et donc ça les intéresse pas. »* Quand ils ne sont pas déjà dans une posture de conformité, ayant intériorisé les types d'étude et de métier qui leur sont proposés, les élèves

peuvent trouver l'orientation qui leur est proposée/imposée très éloignée de leurs aspirations. Une mauvaise maîtrise des processus de l'orientation conduit à ce qu'elle soit plus subie que choisie.

Les pratiques en matière de redoublement semblent intégrer par anticipation les tendances constatées de l'orientation : à quoi bon faire redoubler un enfant voué à une orientation prédéfinie vers les filières professionnelles les plus dévalorisantes ? La tendance est de faire passer dans la classe supérieure. : « *Bah c'est dû au fait que bon, au niveau national, on n'a quasiment plus le droit de faire redoubler un enfant. C'est-à-dire qu'on a des parents ici qui se sont battus pour faire redoubler leurs enfants, le contraire de ce qu'ils auraient dû, pourquoi ? Parce que ça coûte de l'argent quand on redouble. Il y a des gens qui passent, on voit qu'ils ont des difficultés énormes* ». L'accumulation des difficultés scolaires est soulignée par différents interlocuteurs. Le mode de gestion des sorties scolaires est interrogé : « *(...) c'est des gamins qui ont fait sixième cinquième quatrième troisième avec des lacunes, des problèmes scolaires terribles, mais qui n'ont jamais redoublé, et qu'on jette, y'a pas d'autre terme.*»

Différents travaux montrent que l'orientation en fin de 3^e ne dépend pas seulement du niveau scolaire. D'une part elle serait plus favorable aux élèves d'origine Maghrébine, Africaine et Turque et d'autre part à « niveau scolaire identique, les élèves scolarisés dans les établissements les plus ségrégués ont de plus grandes chances d'être orientés en seconde que les autres » (FELOUZIS, LIOT, PERROTON, 2005 in DHUME, DUKIC, CHAUVEL, PERROT, 2011). Ce constat peut sembler paradoxal et les auteurs nuancent eux-mêmes leurs conclusions au regard des résultats bruts des passages en lycée des établissements ségrégués. De plus la question de la suite du parcours scolaire pour des élèves surnotés n'est pas résolue. Cet enjeu est souligné par Brinbaum et Kieffer, qui interrogent, en matière d'orientation, le constat de « pratiques institutionnelles plus indulgentes envers les élèves issus de l'immigration (...) qui favorisent l'orientation vers une seconde indifférenciée, d'élèves dont le niveau est insuffisant pour assurer leur succès à l'issue du cycle secondaire». Cette situation ne permet pas de sortir de second cycle avec des chances égales de réussite dans le supérieur (BRINBAUM, KIEFFER, 2009). De fait, s'il existe des formes d'orientation favorisées des élèves défavorisés, notamment des enfants de migrants au regard du critère de l'origine, celle-ci ne produit pas d'effets de rattrapage et ne semble pas vraiment jouer en faveur des enfants dans leurs parcours scolaires (OEUVRARD, 1979 ; BRINBAUM et KIEFFER, 2009). Les phénomènes d'éliminations différées seraient à approfondir (OEUVRARD, 1979).

Les processus d'orientation semblent donc en partie produire des situations de mises en échec des enfants. Soit d'échec du projet scolaire et professionnel, à travers l'orientation vers des filières d'enseignement subies et différentes des aspirations, soit à travers les logiques de passage dans la classe supérieure qui peuvent conduire à des accumulations de retards et des sorties précoces et sans diplômes du système scolaire. Face à ces situations, les familles immigrées interviennent de plus en plus dans la construction du projet scolaire de l'enfant et sur ses choix professionnels. Elles mettent également en place des stratégies quant au choix des établissements, avec des dérogations à la carte scolaire. Enfin elles contribuent au soutien scolaire, soit directement, soit à travers des structures et associations d'accompagnement à la scolarité. Les élèves eux-mêmes, parfois de façon autonome, construisent et s'appuient sur les ressources qui leur permettent de construire leur projet.

3.3) Incidences des dynamiques territoriales sur les conditions de scolarité des enfants

Le choix de l'établissement et les différentes étapes de l'orientation engagent les familles et sont déterminants pour les parcours scolaires. Vers quel type d'établissements vont leurs préférences ? Comment perçoivent-elles les questions d'orientation et la construction des aspirations éducatives et professionnelles des enfants ? Quelles sont leurs pratiques en matière de soutien scolaire ? Les stratégies familiales ne relèvent pas du seul registre socioéconomique, d'objectifs de mobilité et d'ascension sociale. L'importance que les parents accordent au parcours scolaire de leur enfant, et la façon dont ils investissent un projet pour lui semblent jouer un rôle tout aussi déterminant.

La question des stratégies des familles a fait l'objet de différents travaux, parmi lesquels ceux de Robert Ballion. Pour caractériser la relation à l'école, l'auteur propose une typologie de familles comprenant quatre grandes figures : l'usager contraint (ou administré assujéti), l'usager abstrait (citoyen au sens large), l'usager averti (ou consommateur d'école) et l'usager actif (impliqué dans les processus de co-construction des projets éducatifs) [BALLION, 1982]. Si les familles immigrées subsahariennes ont longtemps relevé des deux premiers types, « contraint » ou « abstrait », les évolutions récentes témoignent de postures analogues à la figure de l'usager averti.

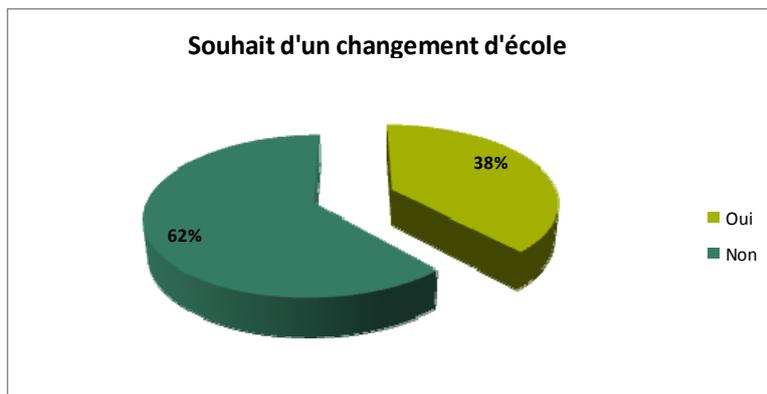
3.3.1) Stratégies familiales et évitement scolaire

Les stratégies familiales sont révélatrices d'une prise en compte des effets d'établissements sur les parcours scolaires des enfants. Les entretiens font ressortir l'importance du phénomène d'évitement des établissements et de dérogation à la carte scolaire : « *Alors j'ai des gamins si les frères et sœurs ont été là et ça s'est bien passé, s'ils ont eu des dérogations pour venir, parce que par rapport au logement c'était un tout petit plus près ou parce que il y avait eu un problème avant avec un peu plus grand. (...) Si ça s'est bien passé, les frères et sœurs continuent à venir, j'ai eu plusieurs fratries de dérogations, (...).* » Les représentations relatives aux établissements sont affaire de réputation, au point que l'image des établissements devient un enjeu dans les processus de régulation des effectifs scolaires au niveau territorial. « *Savoir comment faire pour attirer un public pour venir dans ce collège c'est extrêmement difficile. (...) à chaque fois on est repéré comme l'établissement qui dérape. Et ça c'est extrêmement difficile.* »

Les acteurs locaux pointent les effets de la carte scolaire, ou plutôt l'absence d'effet sur la mixité sociale. « *La carte scolaire, elle dispatche pas tant que ça en fait. La carte scolaire y'a un petit mouvement qui a entraîné effectivement des départs du collège, mais ce n'est pas obligatoirement que les bons éléments, ce sont les enfants dont les parents s'occupent, (...) ça peut être aussi des gamins qui commencent un peu à déraiper et les parents sont persuadés qu'en le mettant dans le collège d'à côté ça évitera que les sanctions montent et d'arriver à un conseil de discipline. Donc voilà les deux sortes d'enfants qui peuvent quitter le collège : soit ce sont des bons élèves qui partent parce que les parents trouvent que leurs enfants ne peuvent pas travailler dans l'ambiance des classes, soit ce sont des gamins effectivement qui sont en difficulté mais les parents ont compris quand même le*

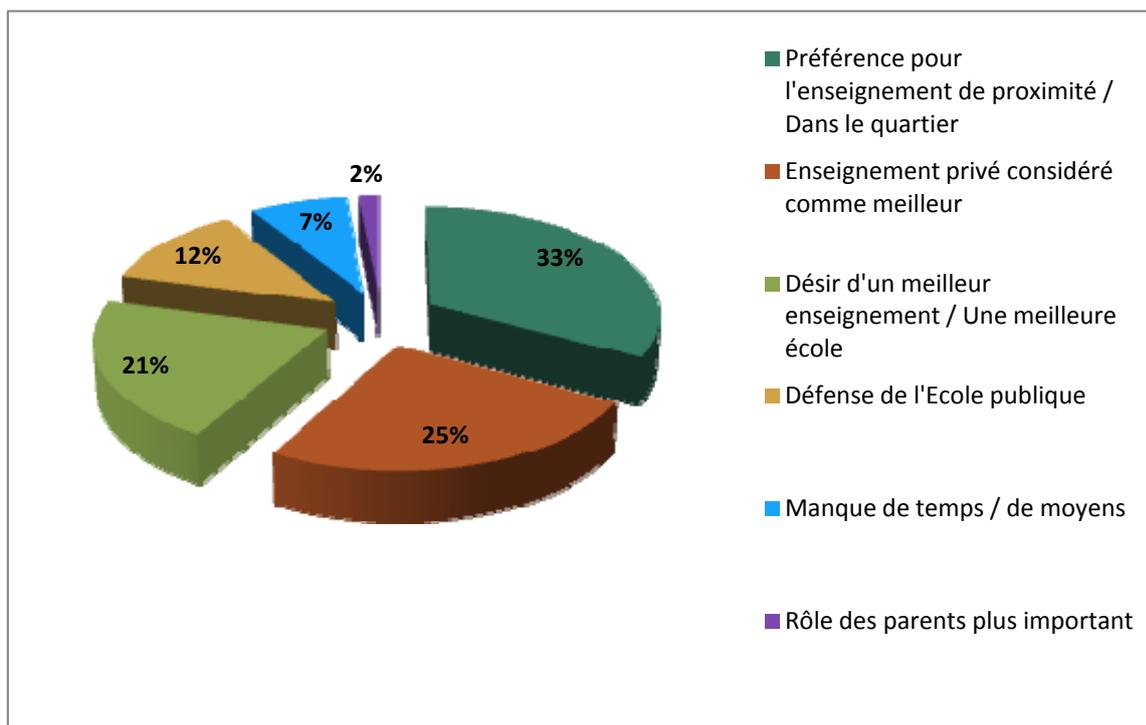
« système (...) Y'a eu deux années où effectivement il en est parti pas mal, l'année dernière on est revenu à quelque chose de plus stable. »¹³

Les familles visent autant les établissements privés que des établissements publics qui jouissent d'une bonne réputation et leur semblent mieux situés. Des pratiques informelles sont notamment évoquées dans les entretiens : « (...) ça c'est la croix et la bannière pour changer le gamin de collège, le prendre ici pour l'emmener en centre-ville, ce n'est pas évident. Moi, il a fallu que j'aie vu un député pour que mon fils qui était en troisième au collège *** à côté de chez moi puisse aller en centre-ville. Donc, l'inspecteur d'Académie est venu bien évidemment, et puis mon fils a été accepté là-bas (...) » On le voit, ces stratégies d'évitement scolaire restent difficiles à mettre en œuvre et mobilisent des ressources immatérielles comme les réseaux de connaissances, mais aussi financières, qui sont loin d'être négligeables, au regard des ressources socioéconomiques des familles : « (...) par exemple vous prenez un gamin de val Thorens [Mantes La Jolie] qui va en centre-ville, le coût du transport, le coût de la cantine, alors que quand il était à côté il pouvait manger, donc y a ça aussi. Les parents qui regardent ça, ils analysent aussi en termes de coût. » Les variables qui interviennent dans les choix d'établissements des parents sont nombreuses : niveau socioéconomique, niveau d'instruction, réseaux de relations, projet pour l'enfant... Sur le panel du questionnaire, près de 38% des familles disent souhaiter un changement d'école.



Un croisement de réponse à des questions ouvertes permet de préciser les motivations du choix de l'établissement :

¹³ Mureauux



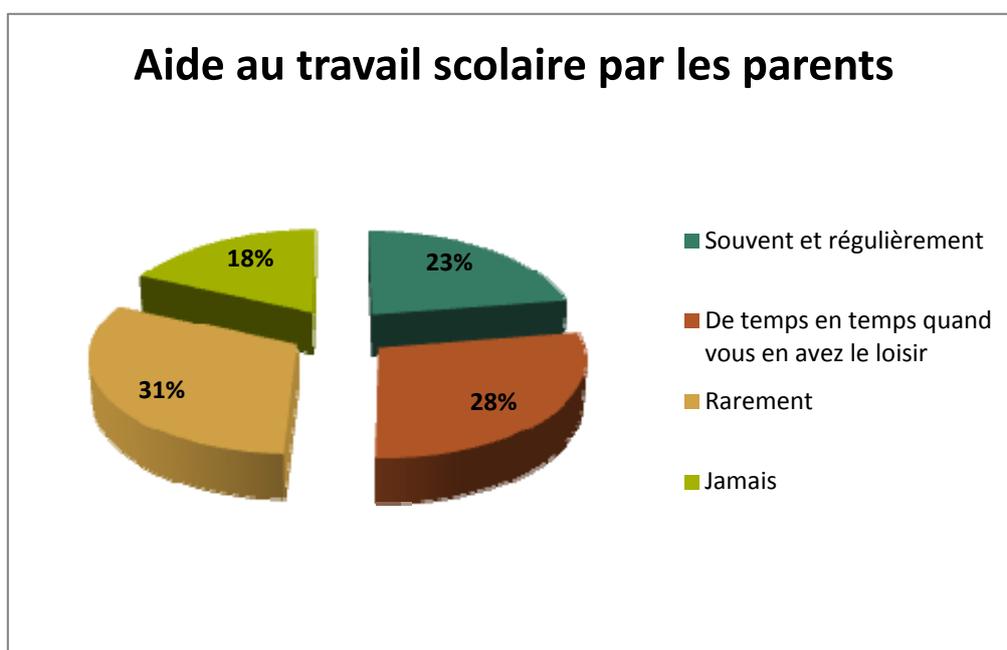
Le phénomène d'évitement scolaire occupe une place importante dans les stratégies des familles. Il est à la mesure des phénomènes de concentration/ségrégations scolaires analysés précédemment. Notre constat recoupe les conclusions de Sylvie Mazella concernant l'immigration maghrébine. Son enquête auprès d'une cinquantaine de familles dans le quartier Belsunce à Marseille montre en effet que : « (...) les familles maghrébines avancent les mêmes arguments que l'ensemble des familles choisissant le privé (...) Le collège idéal pour ces parents est celui situé hors du quartier et hors carte scolaire imposée, dans le centre-sud de la ville plus aisé, et dont le public de Maghrébins pauvres est exclu. » (MAZELLA 1997, in DHUME, DUKIC, CHAUVEL, PERROT, 2011). Une autre étude locale, conduite pour le FASILD en 2004 en Bretagne, sur les comportements et stratégies des familles turques en matière de scolarité, fait apparaître une proportion croissante d'enfants de ces familles inscrits dans les établissements privés catholiques (GUILLOU, WADBLEED, 2004).

Loin d'être un enjeu seulement pour les familles, le phénomène d'évitement scolaire l'est aussi pour les acteurs locaux. Evoquant l'arrivée de classes moyennes à Aubervilliers, un interlocuteur, élu municipal, anticipe les éventuels phénomènes d'évitement. Rappelons qu'à Aubervilliers, seuls 48% des élèves de lycée restent scolarisés sur la commune: « (...) *je pense qu'on n'a pas encore de mixité dans les collèges, je ne pense pas que ce soit arrivé jusqu'au collège parce que les gens qui achètent en général ils ont des enfants en bas âge, ou ils n'ont pas d'enfants, donc l'impact sur les collèges... Après, on va sûrement le mesurer au moment où on va regarder quel est le pourcentage d'élève de CM2 qui ne vont pas au collège, voir si il y a une grosse différence avec les pourcentages qu'on connaît, l'évitement, ce qu'on appelle l'évitement scolaire.* »

3.3.2) Pratiques de soutien scolaire

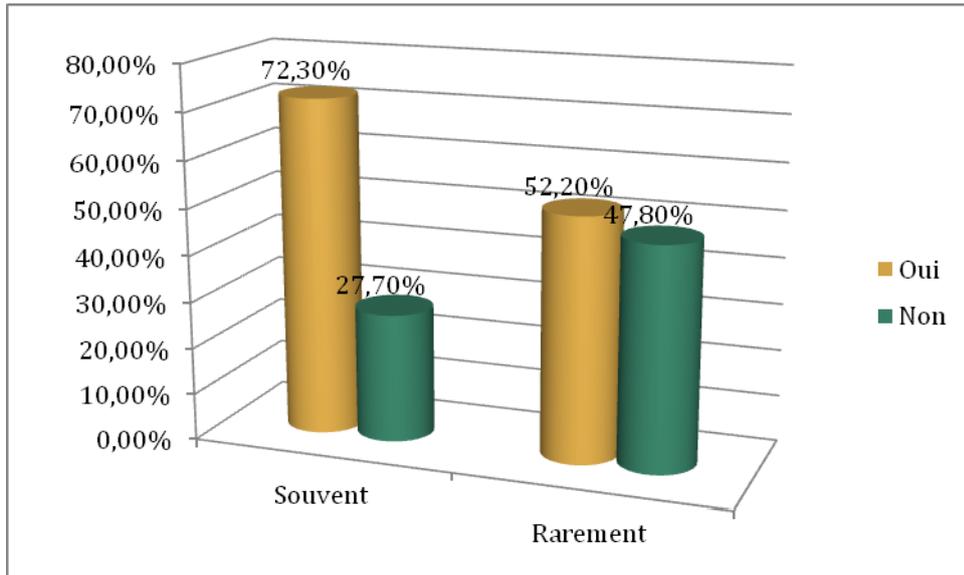
Les « compétences parentales » constituent désormais un indicateur utilisé comme catégorie de recherche, (enquête information et vie quotidienne l'INSEE en 2004). Si les déterminants sociaux et les situations d'échec (ou qualifiées comme telles) des familles sont importants pour comprendre les processus de construction des parcours scolaires, l'étude montre aussi que les parents sont capables de trouver d'autres leviers pour la réussite de leurs enfants, parmi lesquels le soutien scolaire, soit au sein de la famille, soit à travers les dispositifs et associations.

Les données du panel du questionnaire permettent de constater un rapport au soutien scolaire assez différencié selon les familles. Près de 50% déclarent ne jamais ou rarement aider au travail scolaire :



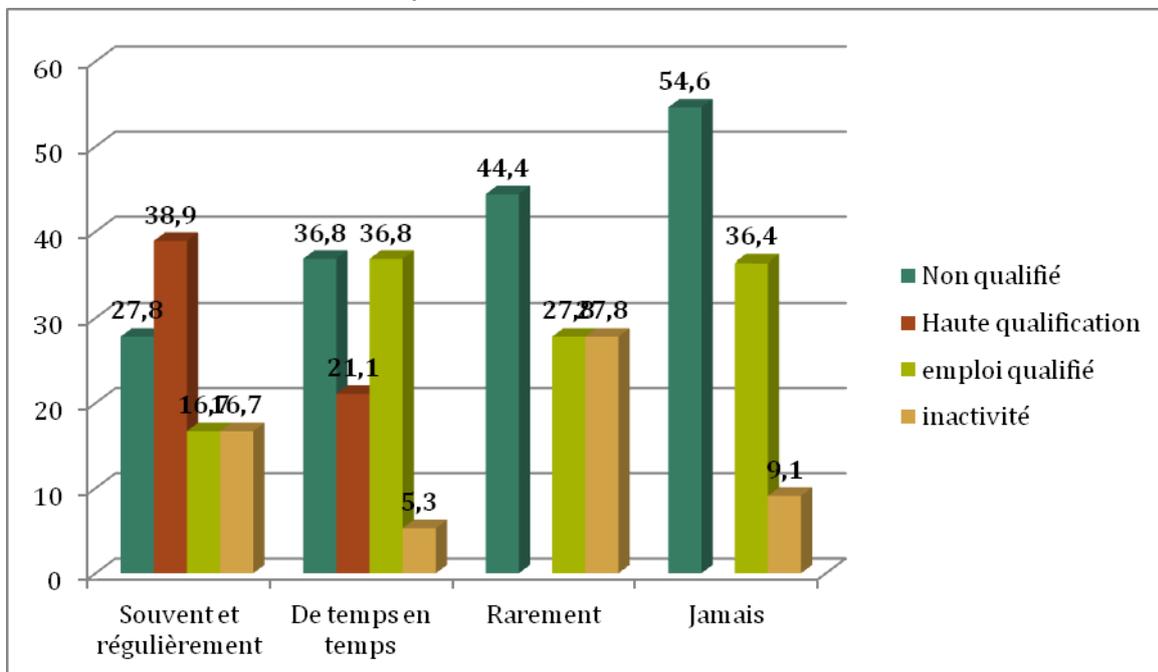
Les modalités de l'aide au travail scolaire doivent être croisées avec la pratique d'une activité professionnelle et avec la CSP.

Comparaison entre l'exercice d'un emploi par les parents et l'aide au travail scolaire des enfants



Globalement, on remarque que les parents qui exercent un emploi aident davantage leurs enfants dans leur scolarité. En effet, parmi ceux qui aident souvent leurs enfants dans leurs devoirs, plus de 72 % exercent un métier. A l'inverse, 52 % seulement des parents qui aident rarement leurs enfants dans les devoirs ont un emploi. Cette première analyse doit être certes pondérée par la considération du type d'emploi exercé des parents. Cependant la plupart des parents qui sont au chômage ont une position moins assurée en termes d'image et d'autorité.

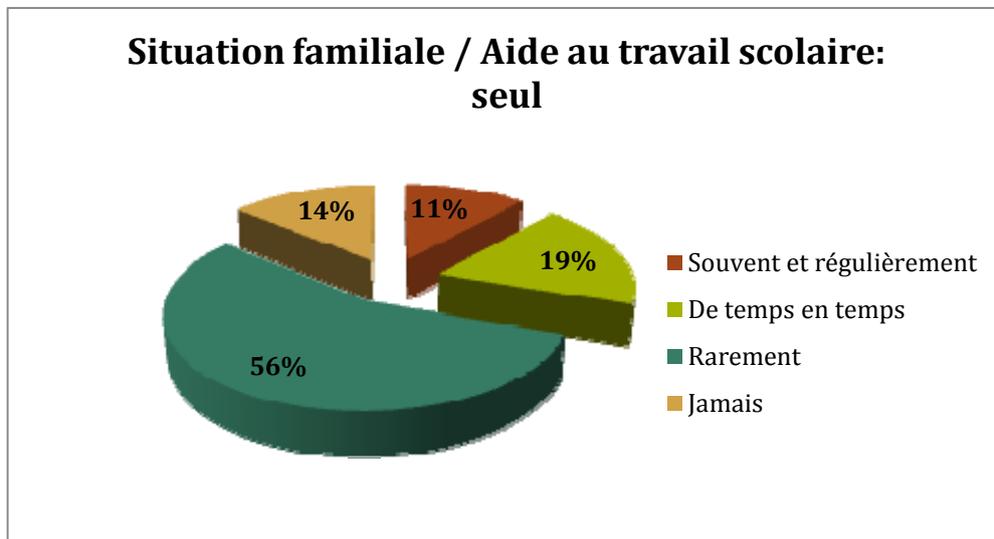
Aide au travail scolaire / CSP des parents (en %)



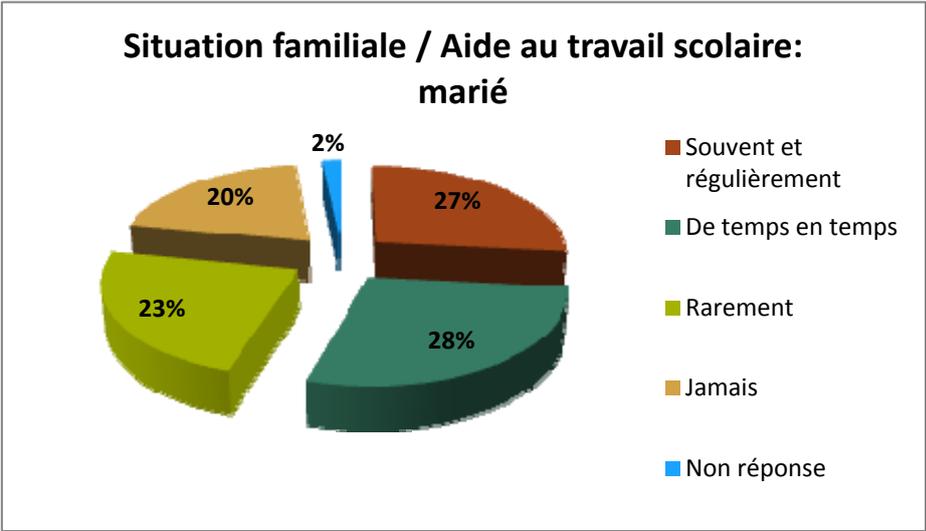
Cet histogramme apporte 2 enseignements significatifs au sujet de l'aide au devoir accordée par les parents à leurs enfants. Tout d'abord, on remarque que l'implication des parents exerçant un emploi

non qualifié est relativement faible (28 % des parents qui aident souvent et régulièrement leurs enfants). Ce taux augmente ensuite progressivement, 37% des parents qui aident de temps en temps, 44,4% des parents qui aident rarement, et près de 56% des parents qui n'aident jamais leurs enfants dans les devoirs. A l'inverse, les parents exerçant un emploi de haute qualification représentent 39% des parents qui aident souvent leurs enfants dans les devoirs, et 21% de ceux qui les aident de temps en temps. Ce taux tombe à 0% pour les parents qui aident rarement ou jamais les enfants. On peut donc constater que si l'emploi est un facteur important de l'aide aux devoirs, c'est surtout le type d'emploi exercé par les parents qui est significatif.

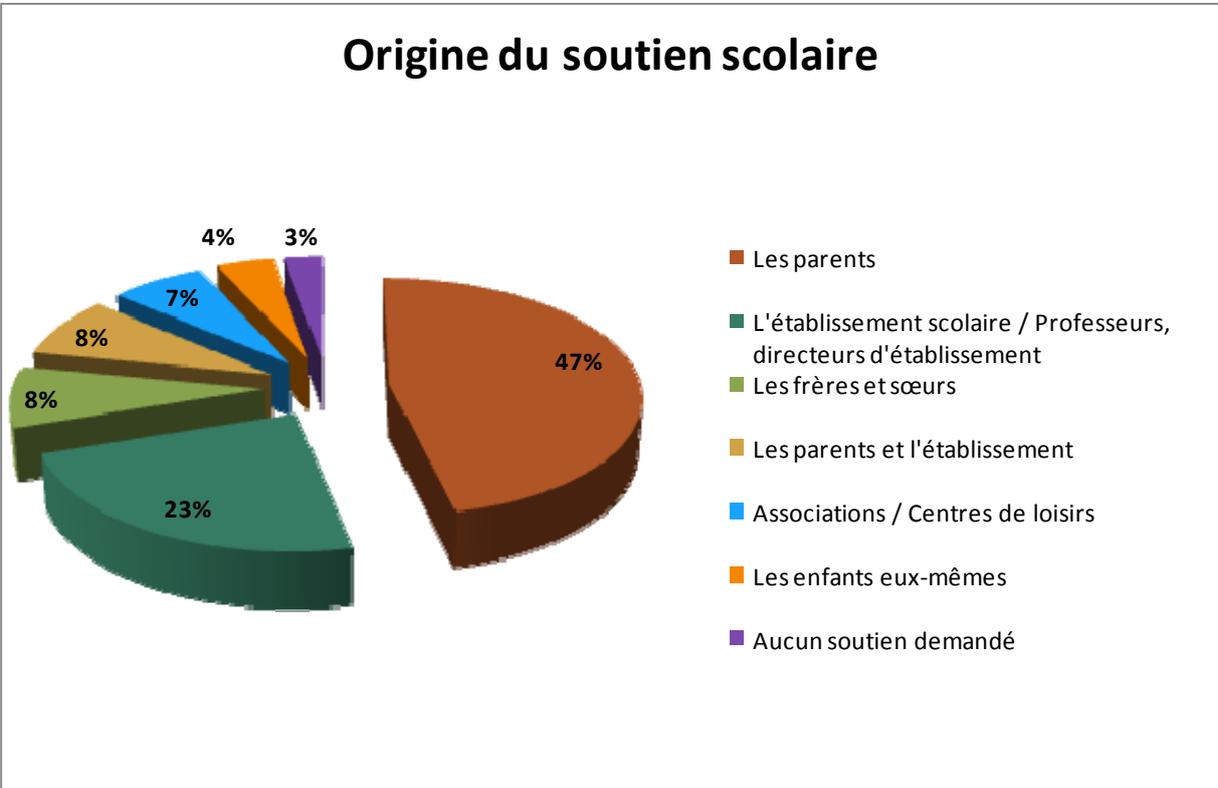
La situation des familles monoparentales est à considérer s'agissant des modalités de l'aide et du soutien scolaire des familles. Sur le panel de questionnaires, 70 % des personnes seules aident rarement ou jamais leurs enfants dans les devoirs.



Par contre, si l'on se concentre sur les familles mariées, c'est au contraire 55% d'entre elles qui aident de temps en temps ou régulièrement les enfants dans les devoirs, et seulement 20 % qui ne les aident jamais.

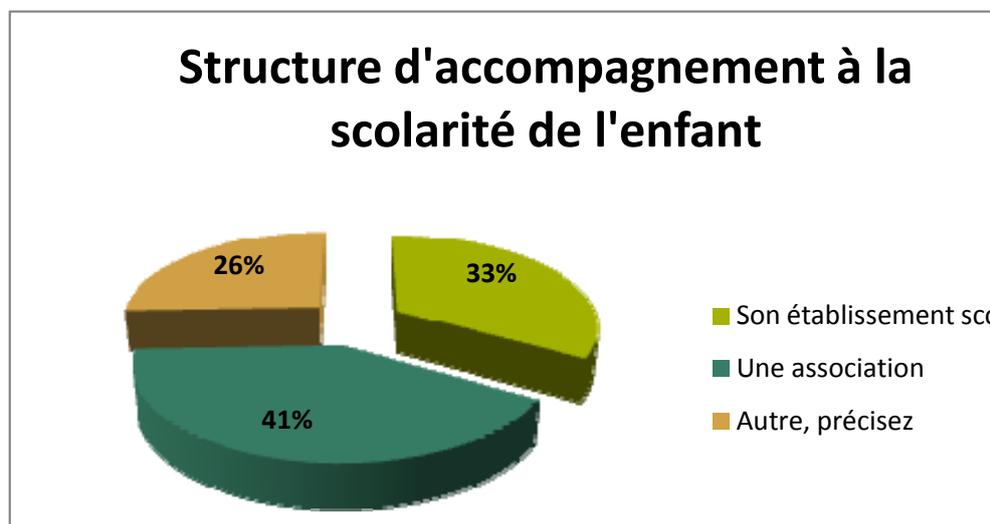


Ces données viennent confirmer l'importance des variables socioéconomiques dans les modalités de l'aide au travail scolaire. La variable du genre est intéressante. Les observations au cours de l'étude font apparaître une implication importante des pères dans le soutien scolaire des enfants. Notamment dans l'aide aux devoirs à la maison. Cette évolution, si elle se confirme, questionne et remet en cause l'idée que le suivi de la scolarité, l'aide aux devoirs en particulier, seraient principalement le fait des mères. Les données de l'enquête ne permettent cependant pas d'approfondir ce questionnement. Si 23% des familles du panel déclarent soutenir et aider régulièrement au travail scolaire, nombreuses sont celles qui font appel à un soutien externe, comme le montre l'origine de la demande de soutien scolaire dans le tableau ci-dessous :



On remarque ici que de manière très significative, ce sont les parents (47%) et l'établissement scolaire (23%) qui sont à l'origine d'une demande de soutien scolaire pour les enfants.

Les données extraites du questionnaire font apparaître une part prépondérante du cadre associatif comme structure d'accompagnement à la scolarité (de 8 points supérieur à l'établissement scolaire) :



Ces données cependant peuvent traduire une faible connaissance des dispositifs d'accompagnements proposés par l'institution scolaire.

Concernant les enfants enquêtés par entretiens, une grande majorité sont inscrits dans un dispositif éducatif associatif et leur soutien scolaire est rarement mis en œuvre à l'école.

	Filles	Garçons
Soutien scolaire	Aide aux devoirs à l'école : 3	Aide aux devoirs à l'école : 5
	Dans une association : 10	Dans une association : 8
	Autre dispositif : 5	Autre dispositif : 4

Pourquoi les familles s'orientent-elles vers les structures d'accompagnement pour leurs enfants ? Les conditions socioéconomiques semblent importantes : « *Les gens qui viennent ici pour l'accompagnement à la scolarité, c'est des gens qui n'ont pas les moyens, c'est une évidence, ils n'ont pas les moyens de payer des professeurs particuliers sinon ils viendraient pas ici, d'accord. On a des enfants qui n'ont pas de problème scolaire, qui sont même parmi les premiers de leur classe et ils viennent ici pourquoi ? Parce qu'à la maison c'est petit, à la maison y a les enfants, y a les frères et sœurs, il ne peut pas se concentrer, il n'a même pas quelquefois l'espace nécessaire pour poser, se poser, travailler.* »

Les besoins et demandes des familles semblent supérieurs à l'offre de soutien scolaire : « *Nous on est arrivés en septembre, personne nous connaissait, on a mis des affiches, sur l'aide aux devoirs etc. En deux semaines on avait fait le plein, on avait même une liste d'attente. La demande est tellement forte que les parents font confiance à une association qu'ils ne connaissent pas* ».

3.3.3) Aspirations éducatives des enfants

Cherchant à rompre avec la vision d'un marché scolaire homogène, Franck Poupeau et Jean-Christophe François entendent « (...) analyser la façon dont une offre scolaire locale contribue à structurer la demande scolaire des familles » et font le constat que « les élèves issus de pays non européens développent des aspirations éducatives distinctes et sont aussi moins familiers que les autres de la connaissance des mécanismes de l'institution scolaire ». (FRANCOIS, POUPEAU, 2005 in DHUME, DUKIC, CHAUVEL, PERROT, 2011). D'autres travaux arrivent à des conclusions similaires [BARTHON 1997 ; BRINBAUM et KIEFFER 2005]. Les extraits d'entretiens des acteurs locaux révèlent des formes d'assignations spatiales/territoriales, mais aussi sociales et professionnelles, que les enfants peuvent être amenés à intérioriser. Les entretiens avec les enfants du panel font apparaître des projets scolaires et professionnels assez peu originaux aussi bien chez les garçons que chez les filles. L'âge moyen du panel est cependant à prendre en compte. En 5^e, la définition d'un projet professionnel reste complexe... et floue.

	Filles - METIERS SANITAIRE ET SOCIAL : 12/18	Garçons - FOOT MECANIQUE : 8/13
Projet professionnel	Hôtellerie /cuisine : 5 Infirmière/aide à la personne : 7 Médecine/véto : 5 Autre : 5 Foot : 1 Mécanique : Pompier/policier : 1	Hôtellerie /cuisine : 1 Infirmière/aide à la personne : 0 Médecine/véto : 1 Autre : 1 Foot : 6 Mécanique : 2 Pompier/policier : 1

Rapport à l'école	Filles	Garçons
curiosité, intérêt, sentiment d'injustice, rapport aux enseignants	Intérêt Non : 8 (0.67) Oui : 4 (0.33)	Intérêt Non : 6 (0.86) Oui : 1 (0.14)

Le décalage entre les attentes des adultes et les aspirations des enfants, que l'on retrouve dans les processus de construction du projet de/pour l'enfant (chapitre 4), existe aussi entre les représentations que les enseignants se font de leurs élèves et ces élèves. Le décalage peut également concerner les parents vis-à-vis des enseignants et inversement : « *Un exemple précis d'une collègue qui est vraiment en difficulté avec les élèves, et qui est du coup aussi en difficulté avec les parents, qui est souvent en conflit avec les parents. J'ai discuté avec cette jeune collègue, et je me suis rendue compte qu'elle avait une attente. L'attente qu'elle avait par rapport aux élèves était irréalisable. C'est-à-dire qu'elle attend que les élèves soient comme elle, quand elle était petite, au collège. On n'est pas forcément du même milieu, on n'a pas eu la même éducation et on ne peut pas attendre ça de nos élèves, on ne peut pas. (...) Donc y'a cette attente, là je pense à une collègue en particulier, mais est-ce qu'il y a pas ça un petit peu aussi dans l'inconscient de l'enseignant, un élève modèle, type ? Mais ça n'existe pas* » Les attentes divergentes créent incompréhensions et conflits et influent de façon négative sur la construction du projet de l'élève.

« (...) J'ai cette grande chance, dit une enseignante, d'avoir vécu aux Mureaux. Parce que ça m'a permis de voir, d'être sur place, de rencontrer même parfois aussi les enfants en dehors de l'école (...) y'a une époque où j'allais dans les familles aussi. J'allais voir les parents, je me souviens avoir mangé des gâteaux chez des parents, bu du thé avec eux, (...) Je ne le fais plus (...) mais je me souviens, c'était important. (...), en étant très délicat, il ne faut pas d'ingérence non plus » La qualité des rapports entre les différents acteurs éducatifs et avec les enfants, semble constituer un facteur déterminant dans la réussite du projet scolaire.

Les effets de contexte et les configurations scolaires locales, constituent des facteurs importants : on constate des disparités territoriales qui ont des incidences (action municipale, nature et modalités de mise en œuvre des dispositifs existants, modes de collaboration entre acteurs locaux, carte scolaire, effets établissements, processus d'orientation dans le cadre institutionnel...), Cependant, l'étude montre également que les stratégies familiales, l'appropriation (ou non) des dispositifs existants, le recours aux associations, sont des facteurs tout aussi déterminants (projet pour l'enfant, valeurs, perception de l'école, rapport au savoir, projet personnel et professionnel).

CHAPITRE 4 - PARCOURS SCOLAIRES, L'EXPERIENCE DE LA REUSSITE ET DE L'ECHEC

Nous avons fait le choix d'étudier des itinéraires d'élèves et d'analyser, dans ces itinéraires, les processus qui nous semblent jouer un rôle important dans la scolarité de ces enfants. Nous en distinguons cinq : 1) le sens qu'un élève donne à l'expérience qu'il a de l'école, 2) le projet qu'il construit (ou non) et qui, le cas échéant, oriente son parcours, lui donne sens, 3) ce qui motive cet élève dans son travail 4) comment il s'intègre dans la structure scolaire et, de façon plus générale, son mode de socialisation, 5) le rôle que jouent les différentes formes de communication avec les milieux auxquels il est confronté (famille, école, environnement économique et social), et les incidences de ces rapports sur les attitudes de l'enfant face à l'école. Notre objet est bien d'expliquer ce que sont réussite et échec scolaires chez ces élèves, mais dans le cadre plus général de leur insertion à l'école : leur parcours scolaire est un parcours d'insertion¹⁴.

4.1) *Le sens de l'expérience scolaire*

De nombreux auteurs s'accordent à dire que, pour un enfant en situation d'apprentissage scolaire, donner du sens à l'école est la condition fondamentale de sa réussite (notamment ROCHEX, 1995). Mais quel est le lien entre ce sens capable de fournir une orientation à son parcours scolaire et le rapport au savoir qui conditionne ses relations avec l'institution scolaire. La question du sens est au cœur de la problématique de la réussite et de l'échec scolaires ; elle renvoie à la façon dont l'élève comprend (ou ne comprend pas) la finalité de sa présence à l'école, ce que l'école représente pour lui, ce à quoi il pense qu'elle peut lui servir.

Rapport au savoir et à l'école

Le *rapport au savoir* est « une relation de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits du savoir » (CHARLOT, BAUTIER, ROCHEX, 1997). En fait cette définition est qualifiée de trop formelle par B. Charlot lui-même. Elle a le mérite de souligner la notion de relation, absente d'autres définitions plus concrètes qui évoquent la représentation du savoir, ce qu'on en attend, et ce qu'on pense être sa fonction sociale. En bref le rapport au savoir renvoie le sujet à lui-même et à sa relation au monde.

La question qui se pose immédiatement à l'élève est celle-ci : quel est, pour moi, dans mon expérience de l'école, le sens d'apprendre (i.e. quel est mon « rapport à l'apprendre » ?), le sens de travailler telle ou telle discipline, celui de recevoir les enseignements d'un professeur, de respecter ou non les règles d'une institution, etc. Si, pour un élève, l'école et le savoir qu'elle dispense ont du sens,

¹⁴Comme nous l'avons indiqué dans les pages consacrées à la méthodologie (cf chap. 1 .p.7), nous utilisons des fiches, guides d'entretien permettant de dégager, pour chaque élève rencontré, un *profil de parcours*. Ces fiches sont des outils qui nous aident à identifier différentes postures-types dans notre population d'élèves afin d'élaborer une typologie de la réussite et de l'échec scolaire qui sera présentée en fin de chapitre.

il sera dans une disposition plutôt favorable pour réussir. Mais dans le discours des enfants sur l'école, il est souvent difficile de faire la part de ce qui relève de leur propre opinion et de ce qui s'inspire du discours de leurs parents, des enseignants ou de leur environnement plus large (associations, élus locaux).

Au vu des observations que nous avons pu faire lors des entretiens avec les élèves, leur rapport au savoir est très souvent lié à la situation scolaire. C'est à travers leur représentation de l'école et de sa fonction sociale que l'on peut appréhender le rapport de tel ou tel élève au savoir. *L'École c'est utile pour comprendre le monde* : M., un garçon de 12 ans qui passe en cinquième dans un collège d'Aubervilliers, exprime sa curiosité, son intérêt intellectuel ; il nous renseigne ainsi sur son rapport au savoir : *L'École c'est bien, c'est utile pour comprendre des choses que tu ne savais pas, c'est utile pour comprendre le monde*. Une élève de cinquième, 13 ans, déclare : *(l'école) ça me fait... je connais plus de trucsPar exemple en histoire géo quand ils parlent du monde, on connaît encore plus de trucs*. Am., une élève de 14 ans en classe de quatrième : *l'école aide à savoir des choses sur la vie : l'École c'est bien, c'est utile pour comprendre des choses que tu ne savais pas, comprendre le monde*. Au., 14 ans, collégienne en progrès après une période de turbulences : *(l'école) ça sert à nous cultiver, à nous faire apprendre des choses et c'est utile quand même !* Quand l'enquêteur l'interroge davantage, cette même élève exprime un véritable intérêt intellectuel. A la question : Est-ce que, en général, tu aimes apprendre des choses, est-ce que tu es curieuse ? elle nous répond : *oui je suis curieuse, quand j'apprends un truc que je connais pas je suis contente, c'est intéressant.(...) des fois ils nous apprennent des nouvelles choses ; comme cette année quand elle m'a appris en maths la proportion (...) ça j'ai bien aimé !* ». Ces élèves sont, d'ailleurs, souvent critiques vis-à-vis de l'institution et des enseignants qui ne satisfont pas toujours leurs attentes.

A quoi rattacher l'intérêt de ces collégiens pour l'école ? Nous constatons souvent que les facteurs sont à rechercher soit dans l'implication des parents dans le suivi du travail scolaire de leurs enfants, soit dans des relations privilégiées de l'élève avec les enseignants, soit encore dans les effets de certains dispositifs mis en place par l'éducation nationale ou par des associations¹⁵.

Mais le savoir et l'école peuvent faire sens autrement. Apprendre à l'école, c'est *avoir fait le programme* : ici le savoir est réduit au seul apprentissage des différentes disciplines. *L'école ça ne m'intéresse pas trop* : refus catégorique ici des enseignements dispensés à l'école Al., un garçon de 12 ans est en difficulté au collège, surtout à cause de son comportement (bagarres, « bêtises ») et tout à fait démotivé. Se., 13 ans, un autre collégien très conscient qu'il perturbe la classe et qu'il empêche ses camarades de travailler, nous dit : *ce que j'aime à l'école ? Je n'aime rien ! Je vais aimer quoi à l'école ? Je sais.... les récréations !* De telles déclarations et d'autres, plus provocatrices encore, sont, dans la plupart des cas, une réaction à un sentiment de discrimination, d'injustice de la part des professeurs, de solitude personnelle (indifférence ou absence des parents). Se. a été invité à se comparer avec un autre élève imaginaire qui, lui, aurait réussi. Il joue le jeu et répond : *lui, il a tout fait dans sa vie, il a réussi, il a bien travaillé à l'école, il a écouté les profs. C'est comme s'il y a moi et un autre élève, l'autre élève il écoute les profs et moi je n'écoute pas, j'embête les autres, quand on va grandir c'est lui qui va réussir et moi je serai dans la merde*. Tout se passe comme si Se. acceptait ce

¹⁵cf chapitre 3.

rôle et s'y résignait¹⁶. Quant à l'institution scolaire, on peut se poser la question de savoir ce qui, dans son fonctionnement, va influencer sur le comportement de l'enfant à l'école et son rapport au savoir. L'école permet ou bloque l'accès au savoir (curiosité pour les matières enseignées ou rejet, abandon, fuite). Elle est perçue selon les élèves de diverses façons. Nous avons distingué chez nos sujets différents types de relations à l'école :

L'école sert à trouver un métier, à gagner de l'argent et à sortir de la cité.

L'idée est ici que l'école pourrait se constituer en espace intermédiaire entre l'espace de la cité et l'espace urbain de la réussite, de l'autonomie, de l'emploi, et donc de la possibilité de gagner de l'argent. Alors qu'à l'inverse, échouer à l'école, c'est le chômage et l'enfermement dans la cité. Bien des élèves rencontrés pensent qu'apprendre peut ouvrir la voie à un confort matériel, donner accès à un métier pour soi-même ou/et pour aider ses parents. Da., collégienne de 13 ans, en 5^{ème} nous le précise : *l'école sert à trouver du travail et être autonome. J'aime bien l'école, ça amène à quelque chose, avoir de l'argent, un bien-être.*

L'école est là pour éduquer

Les élèves parlent aussi du respect à l'école comme de quelque chose d'important ; l'école est envisagée ici, par l'enfant, dans sa dimension éducative, morale, qui dépasse le savoir scolaire et l'indépendance matérielle : apprendre les règles de vie, le respect, comprendre le monde social. Ainsi, l'école est considérée par Q., 13 ans, dont le père est absent, comme un substitut aux parents, parfois démunis pour indiquer des principes de vie sociale et civique : *L'École, c'est bien parce qu'ils nous apprennent les règles de vie (...) le respect envers les adultes et ceux qui ont notre âge, les enfants.*

L'école donne accès à la connaissance

Comme nous le disions précédemment le savoir peut avoir un attrait particulier pour l'enfant, parce qu'il lui permet de comprendre le monde et satisfait sa curiosité intellectuelle. Or l'école est dispensatrice de ce savoir.

Le sens des contraintes scolaires

L'école impose des contraintes physiques, elle contraint les corps. Ses exigences en la matière sont parfois mal tolérées : un nombre important d'élèves disent leur difficulté à se lever le matin : les élèves de notre échantillon, comme bien d'autres, se couchent tard et ne se trouvent pas dans des conditions physiques optimales pour suivre un cours avec attention : *L'école ça me saoule parce que je n'aime pas me réveiller le matin (garçon de 13 ans),* ou encore : *Je n'aime pas l'école parce qu'on doit écrire tout le temps et se lever à 8 heures (autre collégien), J'aime aller à l'école, mais j'aime pas me lever le matin....* De ce fait le travail devient difficile, physiquement, mais aussi intellectuellement.

Le rapport au travail des enfants rencontrés est fonction de leurs motivations, de leur méthode ou absence de méthode de travail et surtout, de l'existence ou de l'absence d'un encadrement de la part des parents. Ce qui est remarquable, c'est que nombre d'élèves expriment leur volonté farouche

¹⁶Cf. infra, la notion de « résignation apprise », p 71

de travailler malgré des difficultés apparemment insurmontables : *Do. : J'apprends beaucoup mes leçons, il faut que je m'accroche, il faut que j'essaie d'apprendre mes leçons, si je fais un exercice et que j'arrive pas, il faut que je fasse les autres exercices que j'arrive. Après je reviens dessus et il faut que je comprenne et que je le fasse. Je révise, je révise jusqu'à ce que j'y arrive*

D'autres élèves finissent par abandonner après des essais infructueux : quand tu as des difficultés, quelles solutions tu trouves ? Qu'est-ce que tu fais pour pallier ces difficultés ?
J'essaie d'aller plus loin, pour chercher, pour comprendre, pour faire, et après si je réussis ça c'est bien et si je ne réussis pas, bah ! Je laisse...

Enfin certains de nos interlocuteurs admettent qu'ils ne travaillent que fort peu : *j'apprends pas assez, je regarde la télé et je fais de l'ordinateur ... pas assez de travail. A la place je regarde la télé et je me couche (A). Garçon de 12 ans, collégien à Aubervilliers)*

4.2) Ce qui fait sens dans les parcours scolaires des enfants : la construction du projet personnel et professionnel

La construction du projet d'avenir de l'enfant dépend d'une part de l'implication de la famille qui y participe, qui parfois y fait obstacle, souvent sans même le savoir, d'autre part, du soutien et de l'écoute attentive des professionnels de l'éducation au sein même de l'école. Si ces conditions sont réunies, il reste à accompagner l'enfant de façon à l'aider à identifier son projet, à le communiquer et à trouver les moyens de le réaliser. Le projet de l'élève peut être défini ici comme *un processus d'orientation qui investit l'ensemble de sa personnalité et à partir duquel il anticipe son action* : c'est en comprenant ses aspirations que l'enfant devient capable de mobiliser ses ressources (savoirs, savoir-faire), et mobiliser ses ressources, c'est les réaliser, savoir ce qu'elles sont en réalité.

Il apparaît utile de différencier le « projet procédure » du « projet processus » (BIARNES 1993). Le projet procédure est un projet standard, suggéré et à la limite imposé à un sujet. Il induit des aspirations qui ne sont pas authentiquement celles de la personne, qui lui sont extérieures. A l'inverse, le projet processus est dans un rapport cohérent avec les aspirations profondes du sujet et l'image qu'il a de lui-même. Alors qu'est ce qui va donner à l'enfant la visibilité de son propre parcours et l'assurance requise pour progresser?

E. 13 ans, classe de cinquième, est une élève en situation de réussite scolaire qui adhère aux règles du collège mais n'a pas de projet, et dont le niveau d'aspiration est peu élevé. Elle a de bonnes notes dans la plupart des matières, mais se montre un peu agitée en cours.

Sur la question de la communication entre l'École et la famille : son père, explique-t-elle, n'a pas été à l'école, il a pris des cours d'alphabétisation en France, sa mère non plus n'a pas été à l'école. Une sœur est dans l'hôtellerie, les autres frères et sœurs sont au lycée et à l'université.

On m'a dit quand même que j'étais une fille qui...s'agite beaucoup, tonique, et qui euh...si je reste bien concentrée,...je peux avoir des bonnes notes avec moins de remarques pour me dire « arrête de

faire ça » ou « calme toi un peu ». Elle fait preuve de curiosité pour les matières enseignées et si elle reproche à certains enseignants de « crier », surtout parce qu'elle « bavarde », elle reconnaît *qu'ils ne sont pas tous méchants, il y en a des gentils* auxquels d'ailleurs elle n'hésite pas à demander de l'aide. Il n'y a pas chez elle de révolte par rapport à l'institution et elle manifeste une certaine confiance dans l'avenir.

Question : A ton avis, il n'y a que l'école qui puisse t'aider ? *Pour moi il y a ma famille, il y a l'École... partout où je suis il y a toujours quelqu'un pour m'aider.* De fait, la communication dans la famille semble bonne : sœurs et mères parlent avec E. de son métier futur, de son avenir. Ses parents lui tiennent un discours sur l'école qui cherche à l'inciter à l'autonomie : *l'école est là pour aider, si tu ne fais rien, c'est fini pour toi.* D'ailleurs, elle manifeste une forme d'autonomie puisqu'elle est capable de solliciter de l'aide extérieure de la part de ses professeurs, de ses copines et de ses sœurs lorsqu'elle rencontre des difficultés scolaires. Elle n'est plus dans un rapport affectif au savoir et aux enseignants : *Ce n'est pas parce que je m'entends avec un prof que je réussis mieux la matière,* ce qui dénote une certaine maturité.

E. a par ailleurs dans la famille proche des modèles de réussite puisque, même si ses parents n'ont pas été à l'école et occupent probablement des emplois d'ouvriers, ses frères et sœurs sont au lycée et à l'université. Pourtant, elle ne semble pas avoir d'idée personnelle sur son projet d'avenir, et colle à celui que sa mère a pour elle : *J'aimerais aller dans le même lycée que ma sœur après, en lycée pro... en cuisine, hôtellerie. Même ma mère me dit qu'elle aime bien cuisiner et peut-être ça peut aller, je ne sais pas.* Il y a là une dépendance vis-à-vis de la famille qui contredit la maturité manifestée à l'égard des enseignants. E. n'a pas non plus un niveau élevé d'aspiration puisque, alors que ses notes sont plutôt bonnes et qu'elle pourrait peut-être envisager des études supérieures, sa seule ambition pour l'instant est de devenir cuisinière.

Comment expliquer cette situation ? Un des facteurs est assurément le manque d'ambition pour elle de la part de sa famille. Il ne semble pas non plus qu'elle ait personnellement de connaissances du monde du travail, de curiosité pour d'autres métiers que celui qui lui est proposé. L'horizon de E. semble limité à l'univers familial. Est-ce pour cela qu'elle ne parvient pas à se projeter dans l'avenir ? E. ne donne en tous cas pas de sens à son parcours scolaire, elle avoue d'ailleurs ne pas vraiment aimer l'école : *je n'aime pas trop l'école, juste pour les copines et aussi parce que ça peut m'aider après.* Sa scolarité « normale », mais sans grande motivation, résulte d'une adhésion aux normes qui correspond au conformisme familial et au discours de son environnement assez convenu sur l'école. Il lui manque un projet, c'est à dire d'abord de pouvoir donner un sens à sa vie de collégienne.

Nous avons ici un exemple de ce que Cherkaoui () appelle « l'auto sélection », résultat de décisions prises par la famille et fondées sur d'autres critères que les résultats scolaires ; l'enfant est conduit à sortir du système scolaire pour travailler, ou à choisir une filière moins noble. P. Bourdieu explique ce processus par l'effet d'un habitus de classe, influence de l'héritage culturel. On voit là l'importance du projet familial des parents, et de l'ambition qu'ils ont pour leur enfant, ambition elle-même liée au projet migratoire mais également à l'ouverture de la famille sur l'extérieur. On voit également l'importance de l'autonomie de l'enfant vis-à-vis de la famille. Lorsque le projet pour l'enfant est peu ambitieux, seul un certain détachement à l'égard de la famille, voire une opposition aux volontés

familiales peut propulser l'enfant.

L'institution a là un rôle important à jouer : ouvrir sur d'autres débouchés possibles, susciter des envies et des ambitions... Sans une bonne connaissance du système scolaire et une visibilité des mécanismes de sélection, les familles les plus défavorisées ne peuvent développer de stratégies de promotion sociale à travers leurs enfants. L'école est-elle en mesure de le faire ? Les consignes et pratiques d'orientation le permettent-elles ? Pas vraiment répond FD (Association des femmes de Dramane) qui semble poser la question : orientation ou désorientation ? *C'est pas comme ça qu'on doit aider les enfants. Moi j'ai dit à ma fille, tu prends les devoirs à l'école, moi je vais y aller à l'école. Ce n'est pas à elle de dire de ne pas faire ça, vous devriez les aider à faire ce qu'il veut, mais si tu lui demandes de faire un métier qu'il n'aime pas, ils vont pas continuer. Ils disent que pourquoi vous ne faites pas comme les gens qui font les travaux là, ils les ont même pris une journée pour aller regarder pour faire les travaux (...) dans le bâtiment des trucs comme ça (...) Ah moi j'étais en colère.*¹⁷

Et il n'est pas certain qu'une bonne formation des parents aux arcanes du système scolaire, de l'orientation et des métiers aurait pour effet qu'ils aident leurs enfants à construire un projet personnel et professionnel. Ce qui pourrait avoir pour conséquence de les émanciper et de brouiller la communication avec eux : « Entre le désir que leurs enfants réussissent à l'école et la peur que ces derniers leur échappent, qu'ils soient différents d'eux, les pères ont une position difficile. Paradoxalement le père est souvent peu présent comme figure à laquelle l'enfant sait qu'il doit s'identifier et comme modèle d'être-en-société qu'il doit adopter d'autant plus qu'au village le père était toujours relayé par les oncles et frères comme autant de modèles procédant, du principe de séniorité. Ici ce principe ne joue plus son rôle structurant ; la famille ne propose que fort peu et a du mal à transmettre un héritage. Il en résulte un manque de communication, une absence d'échange symbolique »¹⁸. Il est probable que ce manque de communication est responsable, pour une grande part, de l'absence actuelle de projets chez ces enfants et il est d'autant plus difficile pour les élèves de mobiliser des ressources pour leur projet que celui-ci manque de force et de clarté. Comment l'école accompagne-t-elle un projet comme celui-ci : *être avocate pour défendre ma mère et mon père*. Cette réponse faite à l'enquêteur par une jeune collégienne contient un projet fut-il embryonnaire. L'élève aurait-il eu l'occasion de le formuler à l'école ? Et s'il l'avait fait l'école aurait-elle été en mesure de l'entendre ? *Dans l'école, il y en a qui veulent être infirmière, au lieu de les envoyer à l'hôpital pour visiter, non, ils ont fait ceux qui ont dit que je veux devenir infirmière et ils ont envoyé dans le bâtiment, ceux qui veulent pas être infirmière ils ont envoyé à l'hôpital pour faire la visite. Ça c'est le contraire. Au collège ils font ce qu'ils ont envie de faire. (Femme de l'association de Dramane).*

Construction du projet

M., élève de 4^{ème}, une sœur, des résultats scolaires assez faibles, passe en 3^{ème} DP6 et souhaite devenir infirmière. M. manifeste clairement un rejet de l'école. Elle n'aime pas son collège, n'est pas intéressée par les matières enseignées, n'aime pas travailler à l'école. *J'ai jamais aimé, vraiment*

¹⁷ cf. chapitre 3

¹⁸ Cf Dumont, J.L. « Jeunes Africains, quelle identité pour quelle intégration dans quelle société », article rédigé à partir d'une enquête à Paris en collaboration avec C. Quiminal, in *Nouvelles d'ici et là-bas*, 1996, pp.6-12

aimé l'école. Quand je vais à l'école c'est juste pour les potes après, travailler et tout c'est pas trop, je ne suis pas trop là. Son objectif : sortir le plus vite possible du système scolaire pour avoir un métier.

Cette perspective la motive pour fournir un effort : *l'année prochaine, je vais en 3^e DP6 et il faut que j'aie mon brevet. Je vais travailler Comme ça si je réussis, je fais des stages. Et ce que je vois dans les stages, c'est qu'il y a un métier que j'aime bien et qui n'est pas trop dur. Ben peut être que je ferai ça.* Le rapport au savoir est ici en fait « de stratégie » : apprendre pour avoir un métier. M. n'a pas de motivation intrinsèque dictée par une curiosité. Ses motivations sont extrinsèques : sortir rapidement de l'école, obtenir un métier qui lui plaise. *Avoir un travail qu'on choisit et pas un travail qu'on nous impose. Aimer son travail, quoi.* Il s'agit d'un véritable projet qu'elle a construit et qui donne sens à son parcours scolaire. Comment ce projet professionnel s'est-il construit ? Quelle est la part de l'institution, des parents, d'elle-même, dans cette construction ? L'institution semble, dans ce cas, avoir joué son rôle en orientant M. vers une troisième DP6, un module de découverte professionnelle réservé aux élèves scolairement fragiles mais prêts à se mobiliser pour un projet de formation professionnelle.

Les parents l'ont accompagnée vers l'autonomie en la responsabilisant : *Comme ma mère, elle m'a dit on ne sera pas toujours là derrière toi pour te dire travaille, fais ci, fais ça. Donc faut que ça vienne de moi-même après. Donc, là, j'avoue pour la 3^e je suis motivée, donc faut juste que je continue.* Le souhait d'un métier choisi et non subi est également en partie transmis par la famille. Il est à noter que le rejet de l'école ne s'accompagne pas d'un rejet des normes scolaires ni de révolte ; ceci est peut être dû au suivi de la scolarité par les parents et à leur discours sur l'importance de l'école : *Ma mère, elle me dit tout le temps : travaille à l'école et tout. Elle me dit que l'école c'est bien et que ça peut apporter et tout ça.* L'exemple de M. montre à quel point un projet, pour peu qu'il soit soutenu par la famille, peut constituer une motivation suffisante qui donne sens au parcours scolaire, en dépit d'un rapport au savoir de pure stratégie.

Il arrive que la famille bloque tout élan, construisant un obstacle parfois insurmontable - *Mes parents veulent me marier et me faire sortir de la maison. Ils se disent que pour moi c'est terminé* - il arrive aussi à l'inverse que des parents soutiennent le projet de leur enfant au point de bâtir pour eux, à leur mesure, un parcours d'orientation voire de formation. Une jeune fille de 12 ans interviewée aux Mureaux : *(mes parents) m'envoient à la pharmacie, pour que je regarde comment ils font (je veux être pharmacienne.)*

On observe aussi des attitudes intermédiaires entre ces deux extrêmes, celle de parents qui, renonçant à leurs ambitions déçues pour leurs enfants, épousent les choix de ces derniers et leur proposent simplement quelques principes.

Ainsi S.D., président d'une fédération de migrants en région parisienne, nous déclare : *Vous savez, tout parent africain, Soninké, vise haut pour les enfants, dans la mesure qu'on n'a pas réussi que les enfants ont décroché quelque chose de haut, ben tout simplement il faut les encourager à faire ce qu'ils veulent. Parce que les enfants, faut surtout pas dire : Ah ! Non ! Pas la restauration, même si c'est mieux la restauration tu... même si c'est ça qui lui plaît, si c'est toi qui le dis, il va dire ah non faut pas faire ça c'est nul (...). Faut respecter les envies tout simplement, ce que je dis par contre, je dis*

attention, faites une formation ce que vous voulez, mais regardez les débouchés. Cette attitude qui consiste à être aux côtés de l'enfant, attentif à ses choix tout en lui rappelant les réalités du marché de l'emploi, se décline de différentes façons. Le président d'une fédération de migrants de Mantes la Jolie qui en exprime la forme résignée, dit aussi la nécessité de ne pas bousculer les enfants, de leur laisser le temps d'ajuster leur désir -ou celui de leurs parents- aux possibilités ... justement, moi quand ils m'ont fait la proposition j'ai dit non, j'ai été voir le conseil d'orientation. J'ai dit, il a 15 ans, il est jeune, il a jamais redoublé. Il a une moyenne de 9 et quelque, on veut l'amener en seconde professionnelle, je suis pas d'accord, je veux qu'il redouble sa troisième, tant qu'il saura pas ce qu'il veut faire. Je veux au moins qu'il aille jusqu'au bac, et puis après on verra. Par exemple, s'il me dit que « papa, je veux faire plombier » il sait ce qu'il veut faire alors on le garde vers cette filière là, de toute façon qu'il fasse ce qui lui plaît, et qu'il le fasse bien, voilà. J'aurais aimé qu'il fasse des études supérieures, qu'il fasse HEC ou une grande école, si aujourd'hui, il a pas les capacités pour le faire, il a les capacités manuelles pour faire quelque chose dans quoi il peut se réaliser, il peut s'enhardir pourquoi pas.

Niveau d'aspiration et estime de soi

Le niveau d'aspiration est un facteur important pour la construction d'un projet personnel et /ou professionnel, mais il a également une incidence sur la réussite ou l'échec scolaire. Si ce niveau d'aspiration est élevé, il renforce la confiance de l'élève en ses propres capacités, ce qui est susceptible de l'aider à se projeter dans l'avenir, et ce d'autant plus que ses parents ont de l'ambition pour lui. Le niveau d'aspiration de l'enfant, s'il varie selon des caractéristiques propres à chaque enfant (sa curiosité, son goût de l'effort, sa capacité d'autonomie) est par ailleurs dépendant, dans notre échantillon, du modèle de socialisation. Celui-ci peut valoriser le travail scolaire (avec son cortège de codes et de règles à respecter) et conduire à terme, à la réussite scolaire, ou bien favoriser l'intégration dans un groupe de pairs et encourager le rejet collectif des règles institutionnelles, voire le refus de l'école.

Quoi qu'il en soit, les enfant interrogés prennent en compte leurs résultats scolaires et sont attentifs aux contraintes économiques et familiales. Ainsi une jeune fille dont les résultats lui permettraient de poursuivre des études au-delà du bac écarte provisoirement cette perspective que sa famille ne pourra assumer financièrement :

- Et toi tu n'envisage pas d'aller à l'université ou de faire un B.T.S ou un D.U.T ?

- *Je ne sais pas trop en fait, parce que quand j'aurai fini le lycée normalement je vais commencer à travailler mais je ne sais pas.*

Ou encore une autre élève : *au début je voulais faire médecin ou contrôleur aérien mais comme je n'étais pas forte en maths je n'ai pas voulu. Ou prof, quelque chose comme ça. Mais maintenant je ne sais pas encore, mais j'ai encore le médecin dans ma tête. J'aime bien, on aide les personnes qui sont malades. Mais il arrive que des élèves, loin de construire un projet sérieux et réaliste, soient d'un côté des élèves attentifs à leurs résultats scolaires quels qu'ils soient, et de l'autre de jeunes ados dont l'avenir est complètement ouvert sans que jamais ils fassent un lien entre les deux. On peut être un élève qui réussit sans avoir aucun projet appuyé sur cette réussite cependant qu'on élabore un projet pour le moins incertain et totalement indépendant de la réussite scolaire. Ainsi un garçon, 14 de moyenne au collège, veut être footballeur et rêve d'être une personnalité en vue et riche conforme à*

l'idéal de nombreux adolescents.

La rareté des projets chez les élèves, aujourd'hui, dans la population à partir de laquelle nous avons construit notre échantillon est notable. Sans préjuger de la fréquence des projets chez les élèves de cinquième dans la population générale, il est plus que probable que l'absence fréquente de projets explique les nombreux problèmes d'orientation pointés aujourd'hui et les relations plutôt difficiles des élèves avec les CIO, au collège comme au lycée.

4.3) Ce qui « pousse » un élève à travailler et à réussir

Pour quels motifs un élève travaille-t-il en classe, qu'est-ce qui le motive ? Est-ce la seule perspective de la réussite ou bien y a-t-il de plus profondes motivations ? LIEURY, FENOUILLET (1996), définissent deux types de motivation : « la motivation extrinsèque » et « motivation intrinsèque ». Dans le cas de la motivation extrinsèque, le sujet agit dans l'intention d'obtenir un bénéfice de son activité en dehors de l'activité même (obtenir une récompense, éviter de se sentir coupable). A l'inverse, la motivation intrinsèque ou « motivation cognitive » (HARLOW) situe l'intérêt non plus en dehors de l'activité, mais dans l'activité elle-même.

Alors que dans le premier cas, s'il échoue, l'élève perd toute motivation en perdant le bénéfice de son activité, dans le second cas l'échec ne signifie pas nécessairement disparition de la motivation : tant que l'enfant prend plaisir à la tâche, il ne renonce pas. Ainsi l'échec scolaire peut être pensé comme conséquence d'une « résignation apprise » ou « impuissance apprise » (TATE D. SCHOEBERLEIN, MARTIN E. P. SELIGMAN 2006). Si l'élève est incapable de surmonter une épreuve, de résoudre un problème et si le système scolaire l'en rend responsable, il risque fort d'apprendre à se résigner et à accepter qu'il n'y arrivera pas malgré ses efforts, en attribuant cette incapacité à des causes diverses. Le choix des causes est fonction de ses connaissances et expériences antérieures, de ses valeurs, de son histoire.

Motivation et estime de soi

D., 13 ans, en 6^{ème}, famille polygame (en Afrique), 6 enfants en France, 3 en Afrique, père maçon, la mère fait des ménages, performances scolaires mauvaises, redoublement en CP, des difficultés de concentration, soutien familial, mauvaise image d'elle-même, inscription dans le groupe de pairs : pas très bonne élève. Profil : « échec subi ».

D. n'a pas de projet. Pour elle, réussir *c'est arriver à la fin de l'école*. Elle a bien un métier en tête, moniteur d'auto-école, mais cela ne suffit pas à donner un sens à son parcours scolaire. Il n'y a pas chez D. d'intérêt pour l'école, de curiosité pour les matières enseignées. Ses motivations ne sont pas intrinsèques mais extrinsèques, liées au besoin d'adhérer aux normes familiales et scolaires, de ne pas inquiéter ses parents... *Des fois, dans la classe, on travaille, on parle pas et on arrive à faire les choses correctement*. Elle est soutenue par sa famille dans sa scolarité : *ils me parlent mais ils ne m'aident pas, ils savent pas. Ils me disent : quand tu as quelque chose à dire, n'hésite pas à le dire, faut pas avoir peur et faut faire les choses correctement, faut réussir*.

C'est donc pour répondre à l'attente de ses parents et à celle de l'institution qu'elle met beaucoup d'énergie à travailler, mais sans beaucoup de résultats. Malgré cette volonté de réussir, ses performances scolaires sont décevantes : elle décrit des difficultés importantes à se concentrer : *ça rentre pas dans ma tête ... j'arrive pas à apprendre, à retenir.*

Ces difficultés, dont elle est consciente, ont des répercussions sur sa confiance en elle et sur la confiance que ses parents ont dans sa réussite : *Les parents pensent que c'est un peu difficile pour moi, parce que j'ai beaucoup de difficultés, ils pensent que l'année prochaine, si je passe en 5^{ème} ça va être difficile, parce qu'en 6^{ème} j'ai eu vraiment beaucoup de difficultés, et ils s'inquiètent un peu pour la 5^{ème} mais on va essayer !*

D. est préoccupée par ses mauvais résultats ; elle s'inquiète pour l'année prochaine : *je pense que ça sera un peu difficile, très même difficile ; il faut que je m'accroche ; il faut que j'essaye d'apprendre mes leçons J'espère que l'année prochaine ça va aller mieux et puis voilà.* Cette mauvaise image d'elle-même liée à sa perte de confiance dans ses capacités ruine une motivation déjà faible. Comment expliquer que malgré le soutien familial, une volonté personnelle de réussir à l'école et de travailler, elle ne trouve pas en elle de motivation pour apprendre ?

Se faire aider pour retrouver une motivation

Nombre d'élèves interrogés disent, face à leurs difficultés chercher de l'aide. Les parents, le plus souvent, sont jugés inaptes par l'enfant qui se tourne vers des ressources extérieures : *le Centre social, parce qu'il y a des gens qui peuvent m'aider, les frères et soeurs, les copains et copines et en dernier ressort, moi-même : je m'aide tout seul, je vais chercher sur internet...*

Je fais des contrôles, des faux contrôles, comme ça j'apprends. Si j'ai un contrôle, une mauvaise note, je fais un faux contrôle et j'apprends. Les élèves sont plus soucieux de progresser qu'on ne le croit et déploient parfois une grande activité pour y parvenir comme l'indique le témoignage de Al, garçon de 12 ans qui s'est inscrit à l'Aide aux devoirs à la maison pour tous de sa propre initiative. *Je n'ai pas compris, après je demande, et après je comprends toujours pas. Après je suis parti en aide aux devoirs, là ça a progressé un peu. C'est une fille, dans ma classe, elle ne travaillait pas bien, et maintenant elle a progressé, j'ai demandé où tu t'inscris pour progresser, elle m'a dit à l'aide aux devoirs on explique mieux, après je suis parti m'inscrire, j'ai dit à ma mère de m'inscrire.*

Le besoin d'un lieu de travail

Les élèves disent la nécessité de disposer d'un temps et d'un lieu paisible, bref de conditions favorables à leur concentration. L'association Angi est un espace, calme, pour les devoirs qui, au delà même de l'aide effective qu'elle peut apporter à des élèves en difficulté favorise une démarche autonome des enfants. Son premier et plus important apport est certainement l'accueil qu'elle offre tout simplement à des enfants en mal de quiétude et d'une atmosphère de travail. *On a des enfants qui n'ont pas de problème scolaire, qui sont même parmi les premiers de leur classe et ils viennent ici pourquoi ? Parce qu'à la maison c'est petit, à la maison y a les enfants, y a les frères et sœurs, des machins comme ça, il ne peut pas se concentrer, il n'a même pas quelquefois l'espace nécessaire pour se poser, travailler, se concentrer. Donc ils viennent ici parce qu'ils trouvent de l'espace, même si y a un certain ... et ils viennent ici et demandent quasiment jamais de l'aide.*

4.4) Socialisation et scolarisation

La notion de socialisation désigne un processus par lequel un individu construit son identité en intériorisant les normes, les valeurs, les manières d'être et de faire propres aux groupes sociaux dans lesquels il est amené à s'intégrer. DUBAR (2002) distingue « l'identité pour autrui, celle attribuée par les autres, et l'identité pour soi, construite au cours de l'itinéraire individuel. Les acteurs individuels développent des stratégies pour réduire l'écart entre ces deux formes de l'identité personnelle et professionnelle.

Nous pensons que pour les élèves issus de l'immigration subsaharienne, cette distinction est importante, car, dans les cas où il y a discrimination, l'écart mentionné ci-dessus est pour eux particulièrement grand. L'identité est un des enjeux de la socialisation et sur ce point encore, nos élèves interviewés se trouvent dans une situation complexe.

Dans son ouvrage *Le fossé des générations*, Margaret MEAD (1970) distingue trois modes de socialisation : *post-figuratif*, *co-figuratif*, et *pré-figuratif*. Selon le mode post-figuratif, les enfants apprennent de leurs ancêtres, c'est l'éducation traditionnelle ; selon le mode co-figuratif, les enfants et les adultes apprennent de leurs pairs ; dans le mode pré-figuratif, non seulement les adultes apprennent de leurs enfants, en raison de l'accélération des changements qui ont lieu en une vie mais, avec les techniques d'enseignement et d'apprentissage modernes l'avenir reste ouvert et c'est aux jeunes générations de l'imaginer. Les frontières entre ces trois modes d'apprentissage et de transmission du savoir et des valeurs sont ténues, note M. Mead, si bien que l'éducation formelle continue à faciliter la transmission des valeurs de la dernière génération. Ainsi trois formes de socialisation coexistent : l'une par les parents et l'école, la seconde par les pairs, et la troisième par la créativité individuelle. A l'école dans le pire des cas de figure, elles se contredisent, du moins se contrarient alors que, dans le meilleur cas de figure, rarement réalisées, elles s'articulent et se complètent.

Que l'école soit principalement fondée sur le mode post-figuratif est assez évident. Les pédagogues ont maintes fois indiqué qu'il fallait faire une place au mode co-figuratif (pédagogies coopératives). Quant au mode pré-figuratif, l'école résiste à lui donner sa place. Faute de reconnaître que singulièrement, aujourd'hui, les trois modes interviennent dans la construction de l'identité et en continuant à privilégier massivement le mode post-figuratif, l'école renvoie nombre d'enfants pour ce qui est des deux autres modes en dehors de son champ d'activité, car l'intégration au groupe des pairs comme la recherche de lieux d'innovation où exercer sa créativité détourne les enfants de l'école quand elle ne les dresse pas contre elles.

Si le sujet est capable de construire son identité dans le sens d'une conformité aux normes scolaires et surtout s'il en a le désir, il a toutes les chances de réussir sa scolarité. Dans le cas inverse il intégrera le groupe des pairs, ce qui est susceptible de le détourner de l'école. Notons que le mode de sociabilité d'un enfant peut être modifié par des éléments extérieurs comme un changement de classe, d'établissements ou de quartier, qui peuvent induire des ruptures ou ouvrir de nouvelles perspectives.

Le choix de l'intégration dans le groupe de pairs

L'intégration parmi les pairs n'est jamais neutre par rapport à l'inclusion dans le système scolaire, ou, plus précisément, elle peut, favoriser l'intégration scolaire ou au contraire la marginaliser par rapport à l'institution. Le témoignage suivant résume parfaitement la situation : *Déjà de une : arrêter de fréquenter les copines avec qui, il ne faut pas. Parce que comme on me dit, de toute façon, on me dit toujours que je suis un mouton. Je suis toujours les gens de toute façon. Bah faut que déjà, j'essaye de bien trier les bonnes copines et les mauvaises copines.*

Deux attitudes face à l'échec

L'échec est reçu de manières diverses par les élèves, souvent dans la résignation et l'indifférence. Mais les deux profils présentés ci-dessous montrent que certains élèves se servent de leur échec pour occuper une place qui leur convienne face à l'école et que d'autres, à l'opposé, développent des stratégies complexes pour y échapper.

Le choix de l'exclusion : l'échec volontaire

Ib. 14 ans en 5^{ème} a un niveau scolaire extrêmement bas (5 à 8 de moyenne), sa moyenne a baissé de 10 points entre le primaire et le collège. Elle n'adhère pas aux normes scolaires, elle ne veut pas travailler, a un comportement agressif voire violent avec les enseignants et une envie de « brûler l'école ». Estime de soi : assez bonne ; *je suis intelligente... , j'ai pas besoin d'aide, c'est moi qui aide plutôt .. Mon métier ça viendra tout seul* et un niveau d'aspirations assez élevé puisqu'elle projette de travailler à l'hôpital ou dans une pharmacie (préparatrice).

L'ambition familiale est présente mais les parents ne croient plus en la réussite scolaire de leur enfant et réagissent avec sévérité : ils menacent de la marier et la punissent quand ses bulletins sont mauvais. Aucun suivi scolaire des parents qui ne vont jamais à l'école. Ib. a le sentiment que les profs « s'en foutent d'elle ». Nous avons identifié une rupture dans son parcours, liée à un changement de quartier : *Avant j'aimais trop l'école, maintenant c'est plus ça.*

Le changement de quartier a bouleversé son rapport à l'école « *Quand j'étais au Landy, on ne disait pas de gros mots, pas d'insultes, rien du tout, même pas de bagarre, rien. Et une fois que je suis venu ici, c'est devenu sauvage, c'est un truc de fou* ». Ce changement a provoqué une rupture, une modification totale de socialisation : elle est passée d'une forme d'exclusion sociale, de repli (*je me fermais, j'étais une bolosse, je pleurais*) à une socialisation vécue comme une révélation, et qui passe par une opposition aux codes et aux normes de l'école (*dans la classe si je suis là, c'est fini, ils travaillent plus*). Sa violence vis -à-vis de l'école est aggravée par l'impression que les profs *s'en foutent d'elle* et par l'image négative qu'elle a de ses professeurs : *mais ils sont fous eux, ils nous apprennent des trucs que eux même ils ne savent même pas. Ils sont fous.*

Cette opposition aux normes scolaires est accentuée par l'attitude des parents qui ne s'impliquent pas dans sa scolarité (*ils rencontrent jamais les professeurs*), se préoccupent de ses résultats scolaires uniquement lorsqu'ils reçoivent les bulletins. Visiblement les parents sont dépassés, ne contrôlent plus rien et ne voient plus comme solution que *de me faire sortir de la maison et de me marier*. D'autres membres de la famille sont en difficultés, notamment le frère, ce qui constitue pour Ib. un modèle « négatif » : « *J'ai un autre frère, mais lui je vais pas faire comme lui, c'est mort pour moi. Si je*

fais comme lui, je me retrouve dehors. Il est fou ! Il est fou ! Si je fais comme lui, je.... Travailler c'est trop petit ! Il fait rien du tout.

Sa révolte contre l'école n'empêche pas une forme de curiosité. Elle utilise plusieurs fois le mot « découvrir » dans son discours, ce qui dénote un besoin d'apprendre et donc un rapport au savoir qui ne passe pas par l'école avec laquelle elle est en opposition, mais qui demande à être satisfait. Elle a conscience qu'elle ne s'en sortira pas sans réussir à l'école, mais ce qu'elle doit mettre en œuvre pour y arriver (c'est-à-dire travailler et arrêter de faire des bêtises) lui coûte trop... Elle ne veut pas renoncer à sa révolte envers l'institution et sa prédilection pour le mode pré-figuratif de socialisation la conduit à « faire des bêtises », car faire des bêtises, c'est aussi s'amuser, découvrir des choses. Ceci explique qu'elle n'ait pas de visibilité de l'avenir : *je le vois pas mon avenir*. A la question : comment tu te vois, elle répond : *c'est pas bon ça, c'est pas bon du tout*, et elle conclut : *je suis dans la merde !*

Ce sentiment n'est pas lié, semble-t-il, à un défaut de confiance en elle ou à un manque de capacités. Ib. tient en effet aussi des propos qui démontrent une certaine confiance en elle -*Sinon je peux avoir au moins 15 de moyenne, mais ça me dit pas trop.....mon métier, ça viendra tout seul* - liée à l'estime qu'elle a de ses capacités, ainsi qu'un certain niveau d'ambition, peut-être lié à l'ambition que ses parents ont pu avoir pour elle : *Mon père veut que j'aie jusqu'à l'université*. Il faudrait un événement extérieur, une rupture pour changer cet état de chose : *pour que je redevienne normale, faudrait changer de quartier*.

Comment expliquer que cette élève intelligente soit en échec ? Quelle est la responsabilité des enseignants dans son sentiment de rejet et de discrimination à l'école ? Quelle est la part de l'histoire familiale dans sa violence ? Il s'agit d'un *échec volontaire*. Pour Ib., l'échec a un sens. Réussir serait se conformer, et donc être en contradiction avec elle-même. L'échec assumé est une forme de revendication.

Stratégie pour sortir de l'Échec

F. fille ,15 ans, résultats scolaires moyens, famille de 10 enfants si l'on compte les demi-frères, projet : auxiliaire de puériculture. F. présente des problèmes de comportement à l'école. Ils sont dus en grande partie au mode de socialisation (l'ambiance dans la classe, la présence de ses copines) : *toutes les classes où j'ai été depuis la 6^e sont agitées. Mais faut pas se mentir, c'était dur de travailler mais nous aussi on faisait n'importe quoi. Nous aussi on était dans le lot, il n'y avait pas qu'eux*. Son rapport au savoir est de curiosité et d'intérêt pour certaines matières enseignées, mais aussi de stratégie pour atteindre son but : devenir auxiliaire de puériculture. Ce projet la motive suffisamment pour qu'elle décide de mettre en œuvre ce qu'il faut pour casser la spirale de l'échec : en demandant elle-même le soutien dans les matières qui la pénalisent. En demandant à passer en 3^{ème} générale pour ne pas être avec sa copine : *tous les cassos sont partis en DP6 et DP3, et tous ceux qui ne font pas n'importe quoi sont partis en 3^e normale. Et si je tombe en DP6 par exemple, je serai dans la classe de M. Et moi et M., on aurait fait n'importe quoi*. F. fait preuve d'une réelle capacité à infléchir son mode de socialisation.

D'autres éléments motivent sa tentative de se reprendre en main, en particulier sa culpabilité vis-à-

vis de ses parents qui *en ont marre d'être convoqués pour elle*. Quelle part revient aux conseils du CIO qui l'ont *aidée à choisir son orientation* et ont par là même donné une forme de visibilité à ses aspirations ?

Incidence de l'attitude des parents

Les élèves prennent en compte l'attitude de leurs parents, quoi qu'ils fassent et quoi qu'ils disent parfois. Certains désirent leur sévérité, d'autres se félicitent de l'avoir rencontrée : *si mes parents ne m'avaient pas puni, je n'aurais pas bien travaillé*. Il arrive aussi qu'ils aient, face aux punitions parentales, une attitude paradoxale, comme s'ils en avaient tellement besoin qu'ils faisaient des bêtises récurrentes pour la mériter au point de changer de comportement le jour où les parents renoncent à punir : *S'ils me punissent plus...plus de vélo ou plus de sorties, plus de télé, des trucs comme ça là je serais bouleversé, je serais un peu triste et j'arrêteraï les bêtises*. La punition, ici, renforce le comportement déviant, dans une forme de jeu auquel l'élève prend plaisir. Mais si les élèves souhaitent une certaine sévérité parentale, ils apprécient aussi la parole des parents, leur regard et leur considération.

A la question de l'enquêteur : tu sais pourquoi tu as confiance en toi, qu'est-ce qui t'a aidé à avoir confiance en toi ? *C'est mes parents, ils m'ont parlé. Après dans ma tête j'disais faut que je progresse à l'école, et après je vais pouvoir faire des études ... Mon père dit que entre mon frère et moi, c'est moi qui progresse plus... ça me fait du bien qu'il dise ça...*

Violence à l'école, violence de l'école ?

Si les élèves, majoritairement, vont volontiers à l'école parce qu'ils y retrouvent leurs camarades, ils vivent aussi l'école comme un lieu de tensions, de danger et de souffrances lorsqu'ils se laissent entraîner par de mauvaises relations, comme cet élève qui déclare : *J'aime pas quand j'ai des mauvaises notes, ça m'énerve*, ou cet autre : *quand on me dit quelque chose de travers, moi je m'énerve*. Les propos de lb. : *j'ai envie de brûler l'école et de tuer mes profs*, véritable déclaration de guerre, sont manifestement hyperboliques. Ils disent, néanmoins, un désarroi et une incapacité à faire face à la situation.

La classe elle-même est un lieu où les élèves semblent traversés par des forces qui les conduisent et qu'ils ne maîtrisent pas. Beaucoup sont déstabilisés par l'ambiance de la classe qui provoque chez certains une rupture dans le rapport à l'école, dans leur effort de travail et leur comportement. Ils en ont très souvent conscience, mais sont dans l'incapacité d'y résister. Ainsi nombre d'élèves se laissent entraîner par leurs camarades : *moi je faisais n'importe quoi avec mes copines, parfois je partais pas en cours, je partais du collège, je restais dans le collège ou j'écoutais pas la prof. J'avais un comportement inadmissible. Pourquoi ? Je sais pas je faisais comme mes copines, je les suivais... là j'ai commencé à travailler ...mais j'arrêtais pas de rigoler aussi j'sais pas pourquoi.. Mes potes, ils faisaient n'importe quoi, pendant que moi je travaillais ça faisait bizarre !...*

Et une élève de 5ème : *C'est toujours avec moi que les gens veulent se battre, je ne sais pas pourquoi*. Les élèves semblent parfois assister à un spectacle dont ils sont un des acteurs mais dont la trame leur échappe. Ainsi E raconte : *Des fois on s'insultait en classe, mais vu que notre prof principale, elle en a marre, elle ne dit rien et dès fois même on se lève en classe, il ya des gens qui veulent se battre*

en classe, on prend nos sacs et on en frappe l'un et l'autre, ils tombent par terre et après la prof nous dit je vais tous vous exclure de la classe et tout le monde s'assoit. La plupart s'entendent pour dire que le bruit et les conflits dans la classe les dérangent et les empêchent de travailler, que mieux vaut pour réussir, fréquenter des élèves sérieux que des chahuteurs : Elle était avec sa copine chinoise intello, puis elle l'a laissée tomber pour aller avec des filles qui avaient tout le temps zéro ; elle est devenue nulle. Une autre élève nous dit : J'ai pas confiance en mes copines parce qu'elles me mettent parfois dans la galère (.....) Si tu dénonces les élèves qui chahutent, après ils te cherchent des embrouilles.

Ces violences subies, partagées au collège, tous les élèves sans distinction d'origine ou de genre en font certainement l'expérience. Les enfants des familles d'origine subsaharienne et leurs parents disent, de plus, éprouver assez souvent un sentiment de discrimination et d'injustice : *Nos enfants sont accusés injustement, on les oriente vers des voies de garage sans tenir compte de leurs capacités. Une mère de famille membre d'une association déclare :. Moi ma fille l'année dernière ils l'ont mis dehors deux ou trois fois. Ma fille elle dit c'est pas elle qui a parlé, la dame elle dit c'est elle. A chaque fois, je vois que tu l'aimes pas ma fille, tu peux dire ça, même dehors quand tu entends quelqu'un parler, tu dis c'est elle. Les enfants, les autres ils disent c'est pas elle, toi tu dis c'est elle. Moi j'y suis passé à l'école, moi j'ai dit si ils veulent pas, je vais la sortir là-bas je la mets dans une autre classe. Les professeurs, ils m'ont dit que je viens plus à l'école, j'ai dit que si je viens plus à l'école faut pas que quelque chose arrive à ma fille. Voilà, tu peux pas, on peut pas. Parce que eux toujours c'est les enfants qui sont fautifs.*

Nd., bonne élève, troisième de sa classe dit faire l'objet de discriminations : *Ils nous sous-estiment, ils croient qu'on ne connaît rien, mais on connaît des choses quand même... dans ma classe il y a un élève qui ne travaille pas. Mais parfois il sort des choses que personne ne connaît. La prof, après elle est étonnée qu'il sorte de la révolte, de la violence.*

Ce sentiment de dévalorisation est particulièrement mis en avant lorsqu'on aborde la question de l'orientation : on nous demande pas ce qu'on doit faire, et des fois ils nous aident pas, ils nous rabaisent direct. Par exemple, si on veut aller en général, ils vont directement nous proposer la professionnelle. La prof elle m'a dit : lycée professionnel, mais moi je lui ai dit ' je veux aller en général ». Quant à la conseillère d'orientation : elle aussi, elle veut qu'on aille tous en professionnel moi je n'ai pas envie d'aller la voir . Or Nd avec une moyenne de 12 pourrait raisonnablement prétendre à une orientation en filière générale. Elle attribue l'attitude des enseignants à sa couleur de peau. Ce n'est pas parce que je suis noire que je ne peux pas faire de grandes études. Elle est confortée dans cette conviction par sa sœur qui la pousse à aller en général : Elle veut absolument que j'aille en général, elle dit que comme ça je pourrais faire ce que je veux après..... Elle dit aussi que comme je suis noire, si je suis en général c'est que je suis intelligente.

Nd exprime là un sentiment de discrimination. Et le sentiment qu'il faut en faire plus lorsqu'on est noir. Cette impression d'être sous-estimée ne provoque pas chez elle de rejet de l'école ni de violence. Elle est simplement fière quand elle a réussi de prouver sa valeur : après ils sont étonnés que je sorte ça. Ils savent que la personne a quelque chose dans la tête, après quand ils sont surpris, on est fier.

A l'école, la violence se décline : on constate une violence des enfants entre eux, de l'école envers les enfants, de l'école envers les parents et de l'enfant à l'endroit de l'école. Quatre formes de violence qui se renforcent mutuellement, dans un cercle qui cependant peut se briser pour peu que l'un des maillons soit interrompu.

4.5) La communication : un levier de la réussite scolaire

La communication, processus par lequel s'effectuent des échanges d'information et de signification entre des personnes dans une situation sociale donnée. Les situations qui nous intéressent ici impliquent des parents, des élèves et des professionnels de l'éducation.

Communication dans la famille

Si les difficultés de communication entre les enseignants et les familles sont bien connues et si l'on essaie d'y remédier par divers dispositifs (médiation), les difficultés de communication intra familiale qui sont à l'origine des premières, souvent notées dans les études, sont moins connues ; elles sont pourtant signalées de façon récurrentes tant par les élèves que nous avons interrogés que par nos autres informateurs. Ces difficultés génèrent à leur tour une mauvaise communication entre l'enfant et l'école. Ainsi l'illettrisme des parents a-t-il souvent pour effet que les enfants, fuyant la situation où ils seraient confrontés à l'obligation de lire à leurs parents leurs bulletins de notes ou les remarques d'un enseignant, cédant à la tentation de les signer eux-mêmes.

Certains parents font peser sur leurs enfants la menace d'un retour au pays en cas d'échec à l'école. Ainsi S., 13 ans, collégienne des Mureaux en classe de cinquième, par peur que ses parents l'envoient au Mali, leur cache soigneusement qu'elle a été exclue plusieurs jours.

Communication parents-école

La communication entre la famille et l'école est, on le sait, difficile. Des parents et un responsable de fédération de migrants expliquent que les parents ont l'impression de n'être convoqués que lorsqu'il y a des problèmes notamment de comportement.

S.D., président d'une fédération de migrants en région parisienne, signale un phénomène plus discret et probablement pourtant assez étendu dans la population concernée par l'étude : Quand on convoque les parents, les parents ne comprennent pas, beaucoup de gens disent, oui oui j'ai compris pour faire plaisir il dit qu'il a compris, et en réalité il n'a pas compris. Donc ça il y a un travail à faire de communication, et de compréhension. Nous voyons donc la nécessité d'actions de médiation interculturelle.

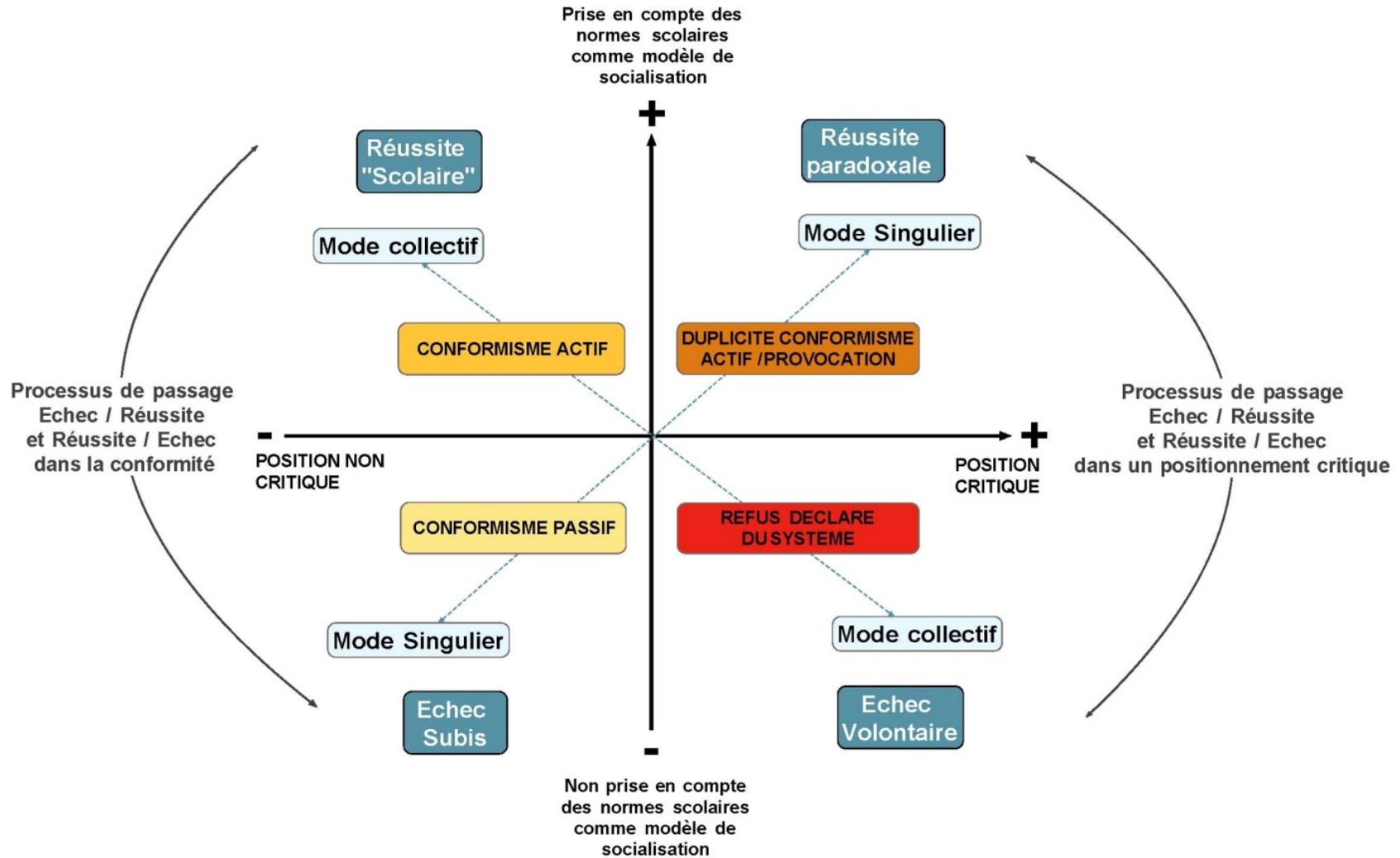
Rapports enfant-École

Plus que de la communication, c'est ici de reconnaissance qu'il s'agit : *c'est grâce aux prof que je vais réussir ma vie*, propos à prendre à la lettre : les professeurs influent de manière profonde sur la scolarité des élèves et parfois sur leur vie. Plusieurs élèves déplorent que les profs crient pour rien d'autres aussi soulignent l'importance d'un professeur qui leur parle : *c'est mon prof qui m'a fait*

travailler (...) quand on rentre dans la classe, il rigole avec nous, après il nous fait des blagues, et une autre élève : Le prof principal, il vient vers nous et il nous demande comment ça se passe, Chaque fois il nous pose cette question.

Quand un prof parle à ses élèves quand il est vraiment à leur côté, les élèves se mettent plus volontiers au travail, parce qu'alors ce qui se passe à l'école, tout à coup, les concerne personnellement.

Postures d'élèves



4.6) Postures-types d'élèves

Quatre postures-type sont présentées dans le tableau ci-dessous¹⁹ : deux cas de figure d'échec et deux autres de réussite. Ils correspondent à quatre cas types parmi les 35 élèves interviewés (dont 20 filles et 15 garçons) : leur positionnement critique par rapport à l'institution scolaire se manifeste soit de façon plus ou moins violente dans leur comportement, ou, à l'inverse, par une adhésion aux normes et règles du fonctionnement de l'école. Les postures-types sont construites à partir de quelques indicateurs signifiants récurrents dans le discours des élèves.

Ces postures-types ont été construites en accentuant les traits caractéristiques qui les composent. Cette opération relève de la démarche de Max Weber qui propose la catégorie d'idéal type ou « type idéal »(1964). La méthode idéaltypique consiste à relier dans une trame commune, des phénomènes potentiellement disparates de l'expérience ; c'est une reconstruction opérée en isolant et en accentuant les traits les plus significatifs d'une réalité. Il s'agit donc d'un modèle d'intelligibilité, d'un analyseur de la réalité. L'intérêt de ce modèle est d'optimiser la compréhension des phénomènes étudiés. Bien entendu, les types admettent une multiplicité de nuances correspondant à la réalité et notre schéma n'est qu'une construction qui fournit une image grossière de la réalité mais des repères qui l'éclairent. Ce que nous apprend cette typologie est qu'il existe deux grands modes de socialisation à l'école : l'une sur le modèle des maîtres ou des pères, l'autre sur le modèle des pairs. On observe également deux attitudes à l'égard de l'école, la première accepte les normes scolaires, la seconde au contraire est critique et en rupture avec les normes et règles de l'école.

Le croisement des deux positions montre, sur notre schéma, quatre postures dont deux en situation d'échec et deux en situation de réussite scolaire. Une lecture dynamique de ce schéma est possible. Elle permet d'envisager des changements possibles d'une position à l'autre, à savoir ce qu'il faudrait mettre en œuvre pour que ces changements se produisent effectivement. Comment éviter l'échec alors qu'on se trouve en situation de réussite et comment passer de l'échec à la réussite ?

Comment un élève se retrouve en échec et comment il peut en sortir

Les élèves de notre échantillon ont, au minimum, un peu plus de six années d'expérience scolaire, s'ils n'ont jamais redoublé et si l'on ne tient pas compte des années d'école maternelle. Au minimum, la moitié de leur vie, et souvent, s'ils ont redoublé, et ils sont nombreux dans ce cas, beaucoup plus. Rares sont ceux qui, depuis toujours, sont en situation de réussite et dont l'avenir scolaire -sauf accident- apparaît assuré. Rares aussi, même si un peu plus nombreux, ceux qui ont connu l'échec dès l'entrée à l'école et qui ne sont jamais sortis de cette situation. Pour la plupart, l'échec s'est installé et renforcé au fil du temps par différents processus : résignation passive le plus souvent (dans notre schéma : « conformisme passif »), résignation active aussi pour certains (« refus déclaré »). Les enfants qui réussissent ont parfois construit cette adaptation à l'école en s'appuyant sur des modèles parentaux, des attentes familiales, quelquefois une motivation intrinsèque. D'autres semblent arracher leur intégration scolaire à force de volonté, en mettant au point des stratégies complexes pour se faire aider dans cette démarche. Nous avons réuni ces deux cas dans notre tableau sous l'intitulé « conformisme actif » « réussite scolaire ». « Conformisme passif » et « conformisme

¹⁹En ordonnée, le *modèle de socialisation* : 2) en abscisse, *l'attitude critique par rapport à l'institution scolaire*.

actif » sont les postures les plus courantes dans notre échantillon. Les élèves qui subissent leur échec ont, dans l'état actuel des choses, peu de chances d'engager un processus de réussite. Ceux qui sont en « réussite scolaire », sont pour une partie d'entre eux en situation de réussite précaire, avec un risque réel d'être exclus à termes du système. C'est que, dans les deux cas, nous sommes dans une posture qui adopte face au système scolaire une « position non critique ».

Quelques élèves de notre échantillon se distinguent par un refus déclaré du système conduisant à ce que nous avons appelé « échec volontaire » : ce sont ces quelques élèves dans chaque classe - dont on entend souvent parler - qui gênent les autres, embarrassent leurs professeurs et posent des problèmes à leurs parents quand ils n'ont pas baissé les bras. D'autres élèves, plus rares - peut-être, car nous n'avons pas de données chiffrées-, présentent une duplicité « conformisme actif/provocation » : ce sont des élèves à la « réussite paradoxale », brillants malgré eux et toujours en risque de basculer vers l'échec volontaire par refus radical du conformisme. Tous les enseignants repèrent à coup sûr ces élèves récalcitrants nullissimes ou brillants. Les élèves issus de l'immigration subsaharienne que tente d'appréhender cette étude ont un long parcours derrière eux, mais nombre d'entre eux occupent pourtant une position scolaire et sociale indéfinie, oscillant entre réussite et échec. Il apparaît que l'école et les réseaux associatifs peuvent intervenir pour conforter certains enfants dans leur volonté et leurs essais d'insertion et tenter d'éviter à d'autres une rupture définitive.

Les élèves qui renoncent à l'école se résignent ou recherchent l'échec le font souvent suite à une rupture qu'ils subissent. Cette rupture est parfois invisible et insoupçonnable : problème affectif dans le groupe des pairs ou dans la famille, etc. mais dans d'autres repérables : déménagement, changement d'établissement scolaire, incompréhension d'une sanction ou d'une note perçue comme injustifiée, voire injuste, sentiment, à tort ou à raison, d'être, dans une situation donnée, victime de discrimination. Dans de tels cas, très variés et nombreux comme on le voit, l'élève se détache de l'école et renonce à s'y insérer selon des modalités elles aussi diverses : effacement ou provocation, repli sur soi ou violence faite à soi-même ou aux autres. Ces moments de rupture, il appartient aux acteurs du système éducatif et du réseau associatif, de les repérer et d'intervenir à temps, chacun de là où il est, et avec les moyens dont il dispose.

Notre enquête montre également que certaines dispositions, lorsqu'elles existent, sont utiles aux élèves pour gagner leur réussite. Un centre d'aide aux devoirs accueillant et non intrusif, le regard et les questions non inquisitrices mais généreuses d'un enseignant, l'attention et la sévérité parentale. Enfin l'importance, souvent décisive des interactions dans la classe et plus généralement entre pairs, soulignée par presque tous les élèves interrogés, doit conduire à prendre en compte, avec la plus grande attention, les relations sociales au sein de l'école. Chaque élève est traversé par ce que nous appellerons des « soucis » multiples : relations avec les pairs, avec les membres de sa famille, avec les enseignants, questions d'apprentissages, recherche d'aides, etc. qui ne le laissent pas libre d'aborder l'école sereinement.

Toute pratique et toute attitude visant à établir avec lui, avec sa famille, entre lui et sa propre famille ou ses camarades, un rapport clair, ouvert et sans prévention est de nature à le faire basculer du côté de la réussite.

CONCLUSION

Les termes de référence de l'étude sont centrés sur les élèves de classe de cinquième de parents d'origine subsaharienne. Cependant, au-delà des enjeux de la réussite scolaire de ce public, se pose la problématique de la réussite éducative des jeunes vivant en majorité dans des quartiers relevant de la politique de la ville. L'éducation est considérée comme un moyen d'intégration et d'ascenseur social. Cependant, en période de crise socio-économique, la question sociale prégnante qui reste le cœur du sujet dans le parcours scolaire semble remplacée par une problématique ethnique.

L'école de la République récuse tout marqueur ethnique et ne reconnaît que les citoyens, mais la récurrence de la notion « d'origine » dans l'étude comme facteur explicatif interpelle. On pourrait penser que ce biais a été introduit par l'objet et l'intitulé mêmes de notre étude, mais ce n'est pas le cas. Cette notion est révélatrice d'une réalité de la configuration spatiale et scolaire de certains territoires. Il ne s'agit pas d'occulter cette notion discutable et communément utilisée, à la fois sur le registre du déni et/ou de l'évitement et sur celui de l'usage ordinaire, quotidien, avec des formes d'injonctions paradoxales. Les familles et les enfants font appel à cette notion d'origine pour expliquer des difficultés ou souligner des discriminations. Pourtant, les résultats de notre étude (dans son approche qualitative et quantitative) montrent, comme d'autres travaux, qu'à conditions socioéconomiques égales, les enfants d'immigrés s'inscrivent dans une trajectoire scolaire plus positive que les autres élèves. L'explication principale étant à rechercher dans les aspirations éducatives plus fortes et les demandes d'orientation plus ambitieuses qu'expriment les familles immigrées.

Malgré cela, on constate que les difficultés socioéconomiques des familles et les représentations dont elles sont l'objet, de la part des enseignants et de l'institution scolaire, peuvent conduire à une disqualification des parents dans leurs rôles éducatifs. Une telle disqualification a pour conséquences chez les enfants une acceptation ou une contestation, voire un refus de l'école et parfois l'adoption d'autres modèles de socialisation et l'invention d'autres formes de sociabilité. De telles situations entraînent d'autres conséquences : des formes de violence à l'école contre l'institution scolaire et entre les élèves eux-mêmes, facteurs non négligeables d'échec scolaire. Nous avons vu que le comportement d'un élève qui perturbe la classe peut être la manifestation d'un refus de l'école. Il est souvent associé à un échec ou à une orientation subie qui, pour l'élève et sa famille, équivaut à un échec. Les familles et les élèves ont le sentiment d'être assignés, en fonction de critères ethniques, aux filières techniques. Cela semble encore plus prononcé chez les garçons. L'orientation systématique vers les filières courtes est d'autant plus acceptée par l'enfant que son niveau d'aspiration est faible et qu'il n'y a pas de projet déterminé. Mais en même temps, elle est perçue comme discriminant par les familles, les associations de parents et certains élèves, parmi les plus critiques à l'égard de l'école.

La population étudiée cumule les difficultés. Le fait que leurs enfants soient en situation d'échec à l'école n'est pas étonnant, ce qui est plus intéressant c'est de voir ce que certains d'entre eux entreprennent pour réussir à l'école. Ces enfants-là s'appuient sur des réseaux (dispositifs, associations, aide aux devoirs) qu'il apparaît nécessaire de maintenir.

Les animations thématiques sur les rapports des familles à l'école ont montré l'importance du rôle des associations et la nécessité de passer à une approche de co-construction d'un projet éducatif pour l'enfant. Certes, il existe déjà des dispositifs sur le terrain comme les ASL ou « Ouvrir l'école aux parents » avec des résultats intéressants, leur portée reste toutefois limitée. Il faudrait davantage créer de passerelles entre réussite scolaire et réussite éducative. Il ne s'agit pas de substituer les associations aux parents mais d'utiliser ces structures dans leur fonction d'intermédiation et de repère, à la fois pour les enfants et pour une meilleure implication des familles. Aujourd'hui, d'ailleurs, de nombreuses associations subsahariennes font de l'école un enjeu majeur et des actions de médiation, un outil efficace.

Finalement le problème pour un élève, pour un enfant c'est d'exister. Or qu'est-ce qui fait exister ? C'est le regard. Si ses parents ne le regardent jamais, il va chercher ailleurs auprès des camarades, le seul moyen d'exister ce sera d'être en groupe et de s'opposer aux autres. Donc, ce qu'on peut préconiser, c'est d'avoir une attention particulière à l'égard de ces enfants non pas en tant que subsahariens ou autres, mais pour eux-mêmes. Cela peut consister à avoir un regard sur ces enfants et mieux les accompagner dans la construction de leur projet personnel et professionnel. Il s'agit également de mieux accompagner les parents dans leur maîtrise des enjeux de communication et des codes de l'institution scolaire.

BIBLIOGRAPHIE

AGARD-MARECHAL, A. : « Des obstacles à la réussite scolaire des élèves ? » in *Diversité Ville Ecole Intégration* n°152, mars 2008, pp. 63-68.

BA, C-O. : *Médiation école/famille*, Ville de Paris, Ligue de l'enseignement (fédération des Yvelines), 2010.

BALLION, R. : *Les consommateurs d'école*, Stock, 1982.

BARDET B., ROZARIO, P. : *Des pratiques d'accompagnement des jeunes issus de l'immigration*. FAS (fonds d'action sociale pour les travailleurs immigrés et leurs familles), Paris, CLP, 1999.

BAROU, J. : *L'immigration en France des ressortissants des pays d'Afrique noire*, Rapport du groupe de travail interministériel Paris, Secrétariat Général à l'Intégration, 1992.

BAROU, J. : « Familles, enfants et scolarisation chez les africains immigrés en France », in *Migrants-Formation*, n° 91, 1992.

BAROU, J. : « Extension des stratégies de contournement », in *Diversité Ville Ecole Intégration* n°139, 2004, pp. 143-148.

BARRERE, A., MARTUCELLI, D. : « L'école à l'épreuve de l'ethnicité », in *Les Annales de Recherche Urbaine*, 1997.

BARTHON, C. : « Enfants d'immigrés dans la division sociale et scolaire : L'exemple d'Asnières-sur-Seine », in *Les Annales de Recherche Urbaine*, 1997.

BASTIDE, H. : *Les enfants d'immigrés et l'enseignement français. Enquête dans les établissements du premier et du second degré*, Presses Universitaires de France (coll. Travaux et Documents, cahier n° 97), Paris, 1982.

BAUTIER, E. : « Décrochage scolaire, genèse et logique des parcours », in *Diversité Ville Ecole Intégration* n°132, mars 2003, pp 30-45.

BAUDELLOT, C., ESTABLET R. : *L'école capitaliste en France*, Maspéro, Paris, 1972.

BEN AYED, C. : « Le nouvel ordre éducatif local : Mixité, disparités, luttes locales », in *Éducation et société*, Paris, PUF, 2009.

BENEDETTO, P. : « le projet personnel de l'élève, quelles différenciations pour quelles différences ? », in *Migrants-Formation* n° 93, 1995, pp 52-64.

BERQUE, J. : *Les immigrés à l'école de la République*, Paris, La Documentation Française, 1985.

BERTAUX, D. : « L'approche biographique, sa validité méthodologique, ses potentialités », in *Cahiers Internationaux de Sociologie*, Vol. LXIX, 1980, pp. 197-225.

BIARNES, J. : « Le projet constructeur ou assassin d'avenir ? », in *Construire un projet d'étude*, Chalon-sur-Saône, novembre 1993.

BOURDIEU, P., PASSERON J-C. : *Les héritiers : les étudiants et la culture*, Paris, Edition de Minuit, 1964.

BOUTEYRE, E. : *Réussite et résilience scolaires chez l'enfant de migrants*, Paris, Dunod, Collection Enfances, 2004, 146p.

BOUTEYRE, E. : « Migration, choc culturel et résilience scolaire », in *Diversité Ville Ecole Intégration*, n° 52, mars 2008.

BRINBAUM, Y., KIEFFER, A. : « Les scolarités des enfants d'immigrés de la sixième au baccalauréat : différenciation et polarisation des parcours », in *Revue Population n° 64 (3)*, 2009, pp 561-610.

BROCCOLICHI, S. : « Inégalités cumulatives, logique de marché et renforcement des inégalités scolaires », in *Diversité Ville Ecole Intégration n°4*, septembre 1998.

CAILLE, J-P. : « Les familles et le collège : perception de l'établissement et relations avec les enseignants au début des études secondaires », in *Education et formations n°60*, juillet 2001, pp 19-35.

CHARLOT, B., ROCHEIX, J-Y. : « Donner sens à l'école : Des collégiens font leur « bilan de savoir », in *La réussite scolaire : Parcours et stratégies*, *Revue Migrants-Formation n° 81*, Paris, MEN-CNDP, juin 1990, pp 42-58.

CHARLOT, B. : *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos. 1997.

CHARLOT, B. : *L'école en mutation*, Paris, Payot, 1987.

CHARLOT, B. : « Penser l'échec comme événement, penser l'immigration comme histoire », in *La réussite scolaire. Parcours et stratégies*, *Revue Migrants-Formation n° 81*, Paris, MEN-CNDP, juin 1990, pp 8-24.

CHARLOT, B., BAUTIER E., ROCHEIX J-Y. : *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Paris, Colin, 1992.

CLIFTON, R-A., WILLIAMS, T., CLANCY, J. : « The Academic Attainment of Ethnic Groups in Australia », in *Sociology of education*, American Sociological Association, 1991.

CORTESERO, R., DITCHARRY, J-M. : *Synthèse du rapport d'enquête sur la place des familles dans les Projets de Réussite Educative*, cabinet ARESS, ACSE, 2011, pp 3 et 12.

DAVAULT, C. : « Les enfants d'immigrés et l'école. Investissement scolaire et code de l'honneur », In *Jeunesses populaires. Les générations de la crise*, Paris, L'Harmattan, 1994, pp 82-100.

DE RUDDER, V. : « A propos de la construction d'un objet de connaissance : migrations et relations interethniques », in *Migrants-Formation n° 90*, 1992, pp 21-33.

DEBLOIS L. (dir.) : *La Réussite scolaire, comprendre pour mieux intervenir*, Laval, Presses de l'université, 2005.

DEJAIFFE, B., ESPINOZA, G. : « Vers une autre façon de parler de soi et des autres », in *Diversité Ville Ecole Intégration n° 162*, septembre 2010.

DEMAZIERE, D., DUBAR, C-L. : *Analyser les entretiens biographiques, l'exemple des récits d'insertion*, Paris, Nathan, 1997.

DEWITTE, P. (dir.) : *Immigration et intégration. L'état des savoirs*, La Découverte, Paris, 1999, pp 212-221.

DHUME, F., DUKIC, S., CHAUVEL, S., PERROT, P. : *Orientation scolaire et discrimination. De l'inégalité de traitement selon l' « origine »*, La Documentation française, Collection Etudes et Recherches, 2011.

DO CEU CUNHA, M. : « les parents et l'accompagnement scolaire: une si grande attente », in *n° 114*, septembre 1998.

DOLIGNON, C. : « Comment des élèves en réussite ou en difficulté scolaire voient l'école » in *Diversité Ville Ecole Intégration n°162*, septembre 2010.

DUBAR, C. : *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Collin, 1991.

DUBET, F. : *L'école des chances: qu'est-ce qu'une école juste ?*, Paris, Le Seuil, 2004, 96 p.

DUBET, F. : *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil, 1994.

DUBET, F., Martuccelli, D. : *A l'école : Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil, 1996.

DUMONT, J-L. : SAINT-PE, M-C. : *Méthode du Profil expérientiel*, Lausanne, FAR, 1996.

DUMONT, J.L. : « Jeunes Africains, quelle identité pour quelle intégration, dans quelle société ? » in *Nouvelles d'ici et là-bas n°6*, 1996, pp.6-12.

DURU-BELLAT, M. : *Les inégalités sociales à l'école : genèse et mythes*, Paris, PUF, 2002.

ENEL, F., DELESALLE, C. : « Rôle et impact des représentations dans l'orientation et l'insertion professionnelle des jeunes issus de l'immigration, in *Migrations Etude n°113*, avril-mai 2003, pp 1-20.

FALL, M. : *Le destin des Africains noirs en France. Discriminations, assimilation, repli communautaire*, Paris, L'Harmattan, 2005. 146p.

FELOUZIS, G., LIOT, F., PERRETON, J. : « La ségrégation scolaire est aussi une ségrégation ethnique », in *Ville-école-intégration n° 135*, décembre 2003, pp 123-134.

FELOUZIS, G., PERROTON, J. : « Grandir entre pairs à l'école : Ségrégation ethnique et reproduction sociale dans le système éducatif français », in *Actes de la Recherche en Sciences Sociales n° 180*, 2009, pp 92-101.

FENOUILLET, F. : *La Motivation*, Paris, Dunod, Collection Les topos, 2003, 128 p.

FERRAROTI, F. : *Histoire et histoires de vie sur la méthode biographique dans les sciences sociales*, Méridiens, Paris, 1983.

FITOUSSI J-P., LAURENT, E., MAURICE, J. : *Ségrégation urbaine et intégration sociale*, Paris, Conseil d'analyse économique, 2003, 139 p.

FLORIN A., VRIGNAUD, P. : *Réussir à l'école. Les effets des dimensions conatives en éducation : personnalité, motivation, estime de soi, compétences sociales*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2007, 223 p.

GIRIER, A. : « La place dévolue à l'école dans des parcours de réussite », n°119, mars 2008.

GLASMAN, D., LUNEAU, C. : « Parents et accompagnement scolaire, quelle approche ? » in *Diversité Ville Ecole Intégration* n° 4, septembre 1998.

GOL, C. : « L'école : la réussite comme objectif, l'échec comme improbable « versus », in *Diversité Ville Ecole Intégration*, mars 2008.

« Histoires de vie et vie sociale », in *Numéro spécial Cahiers Internationaux de Sociologie* vol. LXIX, Paris, PUF, 1980.

GRAFMEYER, Y. : *Sociologie urbaine*, Paris, Nathan Université, 1994, 128 p.

HEBRARD, J. : « La mixité sociale à l'école et au collège », in *Rapport à Monsieur le Ministre de l'Éducation nationale*, mars 2002.

JOFFRES, S. : « Les médiateurs scolaires révélateurs du dysfonctionnement de la relation école/famille », in *Migrants formation* n° 97, juin 1994.

KINDELBERGER, C. : « De l'importance des pairs dans la construction de la personne » in *Diversité Ville école intégration* n°162, septembre 2010.

LAHIRE, B. : « la réussite scolaire en milieux populaires ou les conditions sociales d'une schizophrénie heureuse », in *Diversité Ville-école-intégration*, n°114, septembre 1998.

LAHIRE, B. : « Des « réussites » scolaires multiformes en milieux populaires, in *Migrants-formation* n° 104, mars 1996.

LANGOUET, G., LEGER, A. : *Public ou privé ? Trajectoires et réussites scolaires*, Paris, Edition de l'Espace européen, 1991.

LARDY, V. : « La mise en œuvre de parcours de réussite éducative », in *Diversité Ville Ecole Intégration* n°152, mars 2008.

LARDY, V. : « Les cordées de la réussite : permettre à chacun d'atteindre sa propre excellence », in *Diversité Ville Ecole Intégration* n°162, septembre 2010.

- LE BRETON, J. : L'école : un univers opaque pour les élèves et leurs parents, in *Diversité Ville-école-intégration* n° 114, septembre 1998.
- LÉGER, A., TRIPIER, M. : *Fuir ou construire l'école populaire ?*, Paris, CNRS, 1984.
- LEWIS, O. : *Les enfants de Sanchez*, Edition Gallimard pour la tradition française, 1961, 1963.
- LIEURY, A., FENOUILLET, F : *Motivation et réussite scolaire*, Paris, Dunod, 2006.
- LORCERIE, F. : *L'école et le défi ethnique : éducation et intégration*, Issy-les-Moulineaux, ESF/INRP, 2003.
- LORCERIE F. (dir.) : « L'Ecole et l'exclusion », in *Dossier des Les Cahiers Pédagogiques* n°391, février 2001.
- LORCERIE, F. : « L'échec scolaire, ce qu'il dit et ce qu'on lui fait dire », in *Après Demain* n° 21, janvier 2012.
- MAGUER, A., BAROU, J., RIGALDIES, F. : « Modes de vie et intégration des enfants et adolescents issus de familles africaines subsahariennes », Synthèse d'une étude effectuée pour la DPM, in *Migrations Etudes* n°88, Paris, ADRI, juin 1999.
- MANGADO-LUNETTA, E. : « Réussite : une question de regard », in *Diversité Ville Ecole Intégration* n°152, mars 2008, pp 191.
- MARTINEZ, M-L. : « Les paradoxes du modèle : obstacle à l'école, en banlieue... et ailleurs » in *Banlieue ville lien social*, 1996, pp 9-10.
- MEAD, M. : *Culture and Commitment: A Study of the Generation Gap*, Garden City N.J, Natural History Press, 1970.
- MOREL, S. : *École, territoires et identités : les politiques publiques françaises à l'épreuve de l'ethnicité*, Paris, L'Harmattan, 2002.
- MORO, M-R. : « La modernité des enfants de migrants », in, mars 2008, pp 23.
- NICOLADZE, R-D. : « Trajet migratoire et projet familial », in *Migrants-Formation* n°95, décembre 1993, pp 65-74.
- PASSERIEUX, V. : « l'intello ou le bouffon », in *Diversité Ville Ecole Intégration* n°162, septembre 2010, pp 91.
- PAUGAM, S., DEMAZIERE D., DUBAR, C. : « Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion », in *Revue française de sociologie* volume 40 (n° 2), 1999, pp 433-436.
- PAYET, J-P., VAN ZANTEN A. : « L'école, les enfants de l'immigration et des minorités ethniques. Une revue de la littérature française, américaine et britannique », in *Revue française de pédagogie* n°117, 1996, pp 87-149.

- PAYET, J-P. : « École et immigration. Un bilan des travaux (1996-2002), un programme de recherche », in *La discrimination ethnique. Réalités et paradoxes n° 135*, 2003, pp 103-122.
- PAYET, J-P. : « Civilités et ethnicité dans les collèges de banlieue : enjeux, résistances et dérives d'une action scolaire territorialisée », in *Revue Française de Pédagogie n°101*, 1992.
- PAYET, J.P. : *Collèges de banlieue. Ethnologie d'un monde scolaire*, Paris, Méridiens Klincksieck, 1995.
- PIERRE, M. : *Expérience(s) pédagogique(s) pour la réussite scolaire*, Paris, Hachette Éducation, 2005
- QUEHE, G. : « De la relégation à la réussite », in *Diversité Ville Ecole Intégration n°152*, mars 2008, pp 113.
- QUIMINAL, C., TIMERA, M., FALL, B., DIARRA, H. : « Les jeunes filles d'origine africaine en France : Parcours scolaires, accès au travail et destin social », in *Migrations Etudes n°78*, Synthèse d'une étude DPM, Paris, ADRI, 1997.
- REBEYROL, A. (coord.) : *Rapport relatif aux auditions sur les discriminations en milieu scolaire remis au ministre de l'éducation nationale*, Porte-parole du gouvernement, 22 septembre 2010.
- REBEYROL, A. : « Rétrospective », in, mars 2008, pp 31.
- ROCHEX, J.Y. : *Le sens de l'expérience scolaire : entre activité et subjectivité*, Paris, PUF, 1995.
- RUEL, S. : « La socialisation de genre entre pairs dans l'enfance », *Diversité Ville Ecole Intégration n°162*, septembre 2010, pp 127.
- SABAH, C. : « Frères et sœurs. Trajectoires scolaires dans les familles immigrées », in *Informations sociales n° 67*, 1998, pp 90-95.
- SAPOVAL, Y-L. : *Mettre en œuvre un projet de réussite éducative. Guide méthodologique*, La Plaine-Saint-Denis, Les Éditions de la diversité, Collection «Repères», 2007.
- SAYAD, A. : *Les 3 âges de l'immigration algérienne*, in *Actes de la recherche en Sciences sociales Vol. 15*, Persée, 1977, pp 59-79.
- SAYAD, A. : « Les effets culturels de l'émigration, un enjeu de luttes sociales », in *Nouveaux enjeux culturels au Maghreb*, pp 383-397.
- SAYAD, A. : « Immigration et "pensée d'Etat" », in *Actes de la recherche en sciences sociales n°129*, 1999, pp 5-14.
- SAYAD, A. : « Le mode de génération des générations immigrées », in *Migrants-formation n°98*, CNDP, septembre 1994, pp 6-20.
- SEGSIG, A., LAZARIDIS, M. : « L'immigration à l'école, Évolution des politiques scolaires d'intégration », in *Santé, Société et Solidarité volume 4*, 2005 4, pp 153-163.

SICOT, F. : « La mal scolarisation des enfants de migrants », in *Diversité Ville Ecole Intégration* n°132, 2003.

SIMON, P. : « Nationalité et origine dans la statistique française. Les catégories ambiguës », in *Population* n°53, 1998, pp 541-567.

SPIRE, A. : « De l'étranger à l'immigré. La magie sociale d'une catégorie statistique », in *Actes de la recherche en sciences sociale* n°129, 1999, pp 50-56.

SYLVIA-FEISTEL, A-S. : *Investissement parental et réussite de la scolarité de l'enfant : comment produire une dynamique constructive*, Etude réalisée avec le soutien financier du conseil général de la somme, 2006-2007.

TERRAIL, J-P. : *De l'inégalité scolaire*, Paris, La Dispute, 2009.

TIMERA, M. : *L'identité et la scolarité des enfants issus de l'immigration africaine*, Conférence du CASNAV de l'académie de Paris, FASILD, 1998.

TISSOT, S. : « Logement social, une discrimination en douceur », in *Revue Plein droit*, GISTI, avril 2006.

TRUPIER, M. : « De l'usage de statistiques "ethniques" », in *Hommes & Migrations* n° 1219, 1999, pp 27-31.

TRONCHE, Y. : « La république, son école et « ses » enfants de migrant-e-s. Liberté, égalité, fraternité... réalités », in *EMPAN n°63 : Enfants et écoles d'aujourd'hui. Les chemins de traverse*, ERES, mars 2006, pp 21-26.

VALLET, L-A. : « L'assimilation scolaire des enfants issus de l'immigration et son interprétation : un examen sur données françaises », in *Revue française de pédagogie* n°117, 1996, pp 7.

VALLET, L-A., CAILLE, J-P. : « Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français. Une étude d'ensemble », in *Les dossiers d'Éducation et Formations*, Direction de l'Évaluation et de la Prospective, Ministère de l'Éducation nationale, Paris, 1996.

VALLET, L-A., CAILLE, J-P. : « La scolarité des enfants d'immigrés », in *L'école : l'état des savoirs*, Paris, La Découverte, 2000, pp 293-301.

VAN ZANTEN, A. : *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, Presses universitaires de France, Collection Le Lien Social, 2001.

VAN ZANTEN, A. : « Les attitudes des familles des quartiers populaires face à l'échec et la réussite », in *La réussite scolaire. Parcours et stratégies. Revue Migrants-Formation* n° 81, Paris, MEN-CNDP, juin 1990, pp.86-103.

WEBER, M. : *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, Paris, Plon, 1904.

BRINBAUM, Y., KIEFFER, A. : « Les scolarités des enfants d'immigrés de la sixième au baccalauréat : différenciation et polarisation des parcours », in *Population Volume 64* n°3, INED, 2009, pp 561-610.

ZEHRAOUI, A. : « Les relations entre familles d'origine étrangère et institution scolaire attentes et malentendus », in *Diversité Ville-école-intégration n°114*, septembre 1998.

ZEROULOU, Z. : « La réussite scolaire des enfants d'immigrés. L'apport d'une approche en termes de mobilisation », in *Revue française de sociologie n°29 (3)*, 1988, pp 447-470.

ZEROULOU, Z. : « Mobilisation familiale et réussite scolaire », in *Revue européenne des migrations internationales*, 1985.

ZEROULOU, Z. : « Projets migratoires et réussite scolaire des enfants issus des familles immigrées », in *Migrants-Formation n°62*, 1985, pp 18-22.

ZNANIECKI, F., THOMAS, W-L. : *The Polish Peasant in Europe and America*, University of Chicago Press, 1918-1920.