

# L'école et l'insertion sociale des jeunes issus de l'immigration: potentialités et limites

---

*Elisabeth Lage*

## Introduction

Cet article a servi de base à la communication présentée à la table ronde consacrée à l'éducation dans le cadre des III Journées Internationales sur les représentations sociales qui se sont tenues à Rio de Janeiro en septembre 2003. La réflexion proposée constitue une approche préliminaire à une étude de représentation sociale, concernant le rôle de l'école dans le combat contre l'exclusion. Il s'agit d'identifier les dimensions importantes à approfondir sous l'angle psychosocial à partir des travaux en sociologie de l'éducation, consacrés aux élèves issus de l'immigration.

Les recherches menées en France dans les années 1960-70, notamment par l'équipe de Bourdieu, ont abouti à désigner la population immigrée comme une population subissant massivement la situation d'échec à l'école, en raison de plusieurs handicaps qui s'additionnent (immigration, scolarité parentale réduite et les difficultés professionnelles des adultes). Les élèves se trouvent ainsi orientés vers les filières les plus dépréciées du système et par conséquent maintenus en bas de l'échelle sociale dans le monde professionnel.

Du point de vue statistique, ce résultat global n'est certes pas à remettre en cause, mais il fait écran à une réflexion plus fine sur les possibilités de la sortie de l'échec, voire de la conquête d'une autonomie économique et sociale qui était jusque là culturellement impensable, comme c'est le cas que je souhaiterais examiner ici. Ces dynamiques spécifiques qui coexistent à côté d'une tendance générale lourde, interviennent de manière significative dans le destin social des élèves et l'on ne peut comprendre le rôle social de l'école dans la lutte contre l'exclusion si on ne les prend pas en compte. Ce nouveau regard sur l'éducation s'est développé depuis une quinzaine d'années, en se dégageant des schémas *a priori*, concernant la question d'immigration. Cependant, quel que soit le renouveau de la problématique, la question de l'immigration demeure

une question sensible et par là même difficile à étudier. Les recherches qui s'y consacrent ne sont pas très nombreuses et par conséquent les données disponibles restent encore limitées. Les chercheurs se sentent tenus par la désidérabilité politique et sociale des résultats et les interprétations qu'ils pourraient proposer et qui limitent l'audace de la réflexion.

L'étude des représentations sociales que les différents groupes de la population immigrée développent sur le système scolaire fréquenté par leurs enfants reste à faire. A travers les enquêtes menées ces vingt dernières années par le ministère de l'Education nationale auprès des élèves et des parents, apparaissent les différentes composantes de cette représentation, mais la réflexion sur l'ensemble des informations dont les parents disposent et des connaissances qu'ils en retirent sur les valeurs que cette population accorde aux différentes filières, sur la manière dont elle perçoit l'interaction entre la culture française diffusée par l'école – et la sienne propre, restent à approfondir. De telles recherches s'avèrent de première importance, pour comprendre les réactions de cette population face à l'école et permettre un meilleur ajustement des choix scolaires.

J'essaierai de montrer la pertinence d'une telle perspective de travail, après avoir défini «la population immigrée» et par-là même les «enfants issus de l'immigration», ainsi que rapporté quelques données qui décrivent cette population, telle qu'elle se présente aujourd'hui en France.

### Population immigrée: définition et composition

Par convention, le terme «immigrés» définit les personnes résidant en France et nées étrangères à l'étranger, qu'elles aient ou non acquis la nationalité française (Daguet et Thave, 1996). Par conséquent, les élèves issus de l'immigration sont soit eux-mêmes nés étrangers à l'étranger, soit c'est le cas de leurs parents.

La composition de la population immigrée s'est modifiée en France de décennie en décennie au cours du XX<sup>ème</sup> siècle. Dans les années 60, les Italiens constituaient le groupe le plus nombreux, représentant 32% des immigrés. En 1990, les Portugais arrivaient en tête des effectifs, suivis par les ressortissants d'Algérie, d'Italie, du Maroc, et d'Espagne. Les immigrés d'origine européenne représentaient plus de 50% (Daguet et Thave, 1996).

Depuis septembre 1995, la direction de la Programmation et du Développement du ministère de l'Education nationale suit tous les élèves entrés

à cette date en 6ème du collège public ou privé en France métropolitaine, avec un échantillon au 1/40. Une enquête auprès des parents, qui ont répondu à 86,5%, accompagne ce panel. Elle a permis d'identifier de manière rigoureuse les parents immigrés. Sur environ 15 000 (14 892) des collégiens observés, 9% vivent dans une famille dont les deux parents sont immigrés et 7% vivent dans une famille où un seul des deux parents est immigré. Parmi cette population, près d'une famille sur deux est originaire du Maghreb (Caillé et O'Prey, 2002). Les aspirations éducatives et les choix scolaires diffèrent selon les pays de provenance et divergent par exemple fortement entre les familles maghrébines et portugaises. Nous y reviendrons.

Pour étudier le rôle que l'école peut jouer dans l'intégration de ces enfants, je voudrais m'arrêter tout d'abord sur la situation des filles issues de l'émigration maghrébine, car cette situation éclaire de manière intéressante le rôle de l'offre scolaire face à l'exclusion sociale et permet d'envisager les différents facteurs qui rentrent en ligne de compte, aussi bien du point de vue du fonctionnement de la communauté maghrébine, que de l'école et, pour finir, de la société française. Cet exemple illustre le champ d'action de l'école sur le chemin de l'intégration, encadré par des dynamiques extérieures, qui en limitent la portée.

## 1. Les filles d'origine maghrébine et l'école en France

Tout d'abord, la scolarité de ces filles *met en rapport, sinon en conflit, deux cultures*: la culture française laïque, incarnée par la conception républicaine de l'éducation et offrant depuis plusieurs décennies la même instruction aux filles et aux garçons et la culture musulmane, dans laquelle les filles occupent une position inférieure aux garçons dans tous les aspects de la vie publique et privée.

Cette confrontation entre les cultures, au sein de l'école, implique les enfants dans leurs relations aux parents, mais concerne aussi les frères et sœurs, et plus généralement les filles et les garçons. Dans ce cas précis, l'offre pédagogique vient en aide au groupe dévalorisé au sein d'une communauté qui affronte elle-même, par ailleurs, le rejet social. Cet exemple illustre les potentialités émancipatrices de l'éducation en France, dont les effets dépendent d'une dynamique sociale plus complexe. Il montre aussi que l'action scolaire ne peut aboutir à la transformation de la situation, qu'à condition d'être relayée par le fonctionnement social plus général.



Afin de mieux comprendre les enjeux de la scolarité pour les jeunes filles d'origine maghrébine, examinons leur statut, tel qu'il se présente dans la culture musulmane. La femme y est considérée comme inférieure à l'homme dans tous les domaines de la vie sociale. Le manque de considération pour les possibilités intellectuelles des filles n'est qu'une composante de cette infériorité. L'asymétrie culturelle garantit l'autonomie et l'épanouissement du garçon mais la réussite des filles dans un univers réservé au sexe masculin apparaît comme une transgression.

Cette dissymétrie entre les sexes est inscrite dans le statut personnel des sociétés musulmanes, qui régit la vie des individus de leur naissance jusqu'à leur mort (Rude-Antoine, 1991). En vertu du code juridique des pays du Maghreb, la femme est astreinte à l'endogamie confessionnelle dans le choix de l'époux, alors que l'homme a le droit d'épouser une non musulmane. Cette prohibition est fondée sur la crainte du non – respect de la foi religieuse. En effet, l'autorité parentale est reconnue seulement au père. Il est le responsable de l'éducation des enfants et de la transmission de la foi. S'il décédait, l'exercice de l'autorité revient à la parenté mâle du côté paternel.

Cette contrainte matrimoniale entraîne une surveillance particulièrement rigoureuse sur la vie sociale des filles, par toute la famille. Elles ressentent donc de manière aiguë la confrontation entre l'islam et la modernité occidentale. Redoutant la mixité et ses conséquences relationnelles, les parents peuvent se montrer ambivalents à l'égard de la scolarisation des filles. L'inquiétude des parents porte sur l'influence idéologique de l'Etat laïc, sur sa capacité supposée à saper, par divers moyens, les fondements des valeurs traditionnelles, surtout lorsque la famille centre ces valeurs sur la croyance religieuse.

L'infériorité du statut de la femme retentit lourdement sur la manière dont elle peut gérer sa sexualité et sur le style de relations qui s'établissent entre les garçons et les filles dans la communauté et en dehors. La virginité de la fille constitue dans la religion musulmane la valeur princeps du projet matrimonial. L'honneur de la jeune fille est placé sous la responsabilité des parents. Le père veille sur ce capital, mais les grands frères se sentent également investis du rôle des surveillants.

Les contraintes qui pèsent sur les filles ne s'appliquent pas aux garçons. Ils ne sont pas astreints à l'endogamie confessionnelle, comme nous l'avons déjà signalé. Cependant, l'interdit des relations sexuelles avant le mariage met ceux-ci dans une situation de frustration d'autant plus forte qu'ils évoluent dans le

monde occidental qui, globalement, a dépassé ce tabou depuis plusieurs décennies. Les tensions qui en résultent explosent violemment au détriment des filles maghrébines qui ont franchi le tabou des relations sexuelles avant le mariage. Si elles ne sont plus vierges, et qu'elles ne sont pas encore mariées, alors leur corps peut appartenir à ceux qui se l'approprient, de gré ou de force.

Une partie importante de la classe intellectuelle et politique française semble embarrassée par une violence inouïe qui s'abat sur les jeunes filles dans leur propre communauté et dont les faits divers se font écho. Les viols collectifs, pratiqués dans les caves, les escaliers des cités et autres lieux lugubres, évoqués par les médias n'ont pas provoqué jusqu'à présent de réaction politique et sociale qui s'impose (cf. le témoignage de Samira Bellil, 2002). Cette violence contre les femmes peut revêtir une forme barbare d'un autre siècle, comme c'était le cas le 4 octobre 2002 à Vitry (dans la banlieue parisienne) lorsque plusieurs garçons ont brûlé, dans un local à poubelles, une jeune fille, Sohane, après lui avoir fait boire de l'essence et en avoir aspergé ses vêtements.

L'école représente une chance de pouvoir échapper à cette vie d'enfer qui est le lot de certaines filles dans les cités, elle constitue la voie parmi les plus efficaces pour s'affranchir du statut d'infériorité et conquérir l'autonomie. Ce choix demande cependant aux filles un remaniement difficile de l'identité, surtout lorsqu'elles souhaitent conserver des relations harmonieuses avec leur famille. Elles se retrouvent au centre de la confrontation entre l'islam et la modernité occidentale, entre le statut d'«infériorité» dans leur famille et d'«autonomie» dans la société française. Et elles ont peu d'alliés susceptibles de les aider dans cette construction identitaire difficile (Delcroix, 1991). Les plus proches sont leurs sœurs aînées mais les opposants à leur émancipation se trouvent aussi bien à l'intérieur de la famille, comme de la communauté maghrébine et dans la société française.

S'intéresser à cette question en gardant la neutralité entre les différents protagonistes, sans influencer sur les tensions qui peuvent exister entre les générations ou entre les sexes, est une position difficile pour les chercheurs, d'où le peu d'empressement à l'étudier.

L'investissement scolaire ne représente qu'une voie parmi d'autres que ces filles adoptent. Certaines d'entre elles préfèrent demeurer dans la tradition familiale et rester femmes au foyer, mais elles sont une infime minorité à faire ce choix, ne dépassant pas 3% alors que cette situation concerne 70% de leurs mères (Brinbaum et Werquin, 2003). D'autres choisissent les voies de la révolte

et de la transgression de la loi, emboîtant le pas aux garçons. D'autres encore suivent la voie religieuse, qui peut les orienter vers l'islamisme militant.

Examinons plus particulièrement la situation scolaire de ces filles. Théoriquement, nous pourrions disposer, pour traiter cette question, des évaluations nationales entreprises par le ministère de l'Éducation en 3<sup>ème</sup> année d'école primaire, ainsi qu'à l'entrée et à la sortie du collège et aux examens du baccalauréat. Ce travail reste à faire. Dans le cadre de cet article, nous nous contenterons des résultats disponibles au niveau du baccalauréat et aux données qualitatives, recueillies par Nacira Guenif Souilamas, dans le cadre de sa thèse, consacrée aux filles issues de l'émigration maghrébine et primée par le journal «Le Monde» en 2000.

## 2. Résultats scolaires des filles et des garçons d'origine maghrébine

Rappelons que l'enseignement français est divisé en enseignement primaire et secondaire, ce dernier se subdivisant en deux niveaux: collège et lycée. Il est obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans.

Les recherches s'accordent à trouver que le collège représente la période la plus difficile aussi bien pour élèves étrangers, que pour les élèves français. A l'issue du collège, l'équipe enseignante détermine l'orientation des élèves vers l'enseignement général, technique ou professionnel. A ce niveau de scolarité se situent les relations conflictuelles entre les élèves et les enseignants, entre les enseignants et les parents.

Commençons par évoquer les résultats qualitatifs.

### 2.1. *Données qualitatives*

A travers les témoignages recueillis par Guenif Souilamas (2000), auprès des filles issues de l'émigration maghrébine, l'école apparaît comme le pôle alternatif à la maison: ouverture contre fermeture, souplesse contre rigidité, protection contre fragilité, valorisation contre dédain.

L'école primaire (cinq ans de scolarité à partir de 6 ans)

Ce début de la scolarité correspond souvent pour les petites filles à une expérience positive, qui joue un rôle déterminant dans l'émergence de leur

motivation à investir dans le travail scolaire. A l'école, elles découvrent leurs capacités et leur reconnaissance sociale. Elles font l'expérience d'être traitées à égalité avec les garçons et le plaisir d'être récompensées en fonction de leur travail. Les enseignantes sont sensibles aux efforts entrepris par ces enfants et leur manifestent fréquemment un soutien qui joue un rôle important dans le déroulement de la scolarité. Dans les entretiens, les filles sont plusieurs à évoquer le souvenir ému d'une relation affective établie avec leur enseignante, relation qui perdure quelquefois bien au-delà de la scolarité primaire, en leur offrant soutien et conseil. Ce type de relation pourrait être rapproché de ce que Boris Cyrulnik signale comme appui possible d'une conduite de résilience. Dans l'état actuel du découragement du corps enseignant, il est important de signaler combien ils apprécient et aident les enfants qui tentent de réussir dans leur travail.

Au collège (4 ans de scolarité à partir de 11 ans)

Le rapport pédagogique devient plus complexe, avec l'intervention des professeurs différents pour chaque matière enseignée. Il est plus difficile aux élèves d'établir des relations personnalisées avec les enseignants et le rythme de travail des collégiens, plus compliqué à gérer, peut devenir source de déstabilisation.

Aux difficultés de l'adolescence s'ajoutent celles de l'orientation scolaire qui détermine l'avenir professionnel des jeunes. A ce propos, le conflit s'instaure souvent entre les enseignants et les parents. Les enfants assistent au dénigrement réciproque, lors des moments de crises ou de l'orientation. Chaque partie accuse l'autre, pour mieux se disculper.

Les parents peuvent intervenir maladroitement, ignorant les codes de déférence liés à la culture scolaire et le principe affiché d'égalitarisme entre les sexes. La rencontre peut tourner à une séance d'insultes: une élève rapporte comment son père, lors d'un rendez-vous a dit au «prof.», avec le mépris affiché face à une femme: «écoutez madame, vous êtes nulle, vous ne savez rien, vous ne connaissez rien», (Guenif Souilamas, 2000, p. 232).

De plus, les pères peuvent afficher une attitude sexiste, défendant les garçons, même quand ceux-ci ne le méritent pas par rapport à leur comportement à l'école, et appelant la sévérité sur leurs filles. Ces réactions parentales ravivent une concurrence entre frères et sœurs, au sein de la famille, qui se traduit pas une émulation au collège (ibid., p. 232)



Les études au lycée (3 ans de scolarité à partir de 15 ans)

Ces études conduisent à l'émancipation des filles, avec l'obtention du baccalauréat, et débouchent sur la possibilité des études supérieures qui mènent à la conquête de l'autonomie. Ce choix audacieux par rapport à la famille et par rapport aux garçons, est le fait d'une minorité.

*je ne veux pas avoir ma liberté comme certaines filles, pour aller faire la fête et des trucs comme ça. Moi, ce n'est pas pour ça, c'est pour avoir plus d'autonomie et de responsabilités. Je sais que si je me barre l'année prochaine j'aurai plus de liberté. Donc, si j'ai mon bac, j'aurai ma liberté. Si je le rate, je ne sais pas si je reste... (Ibid., p. 245)*

Comment apparaissent d'un point de vue statistique les résultats scolaires des filles et des garçons d'origine maghrébine? Cette interrogation fait partie des questions sensibles. D'une part la plupart des études que j'ai consultées déclarent que les filles obtiennent de meilleurs résultats scolaires que les garçons, mais quelques auteurs déclarent qu'il s'agit d'un mythe. Le chercheur est pris, en examinant cette question, dans la rivalité entre les sexes, dans les conflits internes qui pourraient opposer les hommes et les femmes à l'intérieur de la communauté maghrébine, face à la société française. Il faut donc rester vigilant à cette question. Néanmoins, il est légitime d'examiner les résultats scolaires des filles et des garçons, tout comme nous le faisons pour la société française dans son ensemble.

## 2.2. Données quantitatives

Nous disposons des résultats obtenus au baccalauréat, d'une part en Ile de France (Paris et départements limitrophes), et d'autre part dans sept académies de province.

En Ile de France, 7,2% des élèves qui ont présenté le bac en 1988 étaient étrangers, dans les sept autres académies, leur pourcentage était nettement inférieur: 1,6%.

En Ile de France, le nombre de reçus au bac est inférieur chez les étrangers que chez les Français (75,5% contre 68,9%,  $\chi^2 = 78,15$ , 1dl, significatif à .001)



Tableau 1 – Ile de France  
Candidats inscrits, puis admis au baccalauréat en 1988

	Français	Etrangers	TOTAL
Inscrits	46977 – soit 92,8%	3640 – soit 7,2%	50617
Admis	35461	2508	
% de reçus	75,5%	68,9%	

(d'après Laacher et Lenfant, 1997)

Cependant, il est difficile de dire si cette différence est due à l'origine étrangère ou à l'origine sociale des élèves. Nous savons que l'origine sociale est le premier facteur qui permet de rendre compte des résultats scolaires des enfants (Baudelot et Establet, 1992). On peut constater que les bacheliers français proviennent pour une large part des milieux diplômés d'enseignement supérieur et les étrangers – du monde ouvrier.

Tableau 2 – Origine sociale des élèves

Catégorie	Français	Etrangers
Artisans, commerçants	10,2	14,2
Cadres, Intellectuels	46,1	15,9
Professions Intermédiaires	19,2	10,6
Employés	15,4	12,7
Ouvriers	9,1	46,6
Ensemble	100	100

(d'après Laacher et Lenfant, 1997)

Or, à origine sociale comparable, d'après d'autres recherches, les étrangers obtiennent au baccalauréat des résultats meilleurs que les Français.

Comparons maintenant les performances des filles et des garçons.

Tableau 3 – La réussite au baccalauréat en fonction du sexe

	Français	Etrangers
Garçons	74,5%	65,1%
Filles	76,3%	72,1%
Ecart F – G	1,8%	7,0%

(d'après Laacher et Lenfant, 1997)

Globalement les filles obtiennent des résultats meilleurs que les garçons, et nous savons depuis les travaux de Baudelot et Establet (1992) qu'un petit écart dans ce sens se maintient à travers tous les niveaux de la scolarité. Cependant l'écart entre les filles et les garçons est plus important pour les élèves étrangers que pour les élèves français.

Ces écarts entre les sexes pour les élèves étrangers se maintiennent de manière encore plus saillante pour le baccalauréat général, par rapport au baccalauréat technique. Indéniablement, les filles étrangères s'investissent plus dans l'enseignement secondaire que les garçons étrangers.

Tableau 4

	Français reçus		Etrangers reçus	
	Garçons	filles	garçons	filles
Enseignement général	76,5	79	66,1	75,4
Ecart F – G	2,5		9,3	
Enseignement technique	70,4	70,3	64,2	67,7
Ecart F – G	-0,1		3,5	

(d'après Laacher et Lenfant, 1997)

Les inscriptions au baccalauréat dans les sept académies (Dijon, Grenoble, Metz, Nice, Orléans, Rennes, Toulouse pour l'année 1989/1990) montrent que les élèves français choisissent plus souvent le baccalauréat scientifique (bac scientifique, C – la voie royale pour accéder aux études valorisées) et les élèves

maghrébins, les filières techniques. Les filles choisissent des filières dévalorisées (gestion) encore plus fréquemment que les garçons.

Une autre recherche complète l'analyse des stratégies et des attentes scolaires (Brinbaum et Werquin, 2003).

Les auteurs font le point sur la situation scolaire des jeunes d'origine maghrébine. Le panel 89 de l'Education Nationale met en évidence des difficultés scolaires de cette population au niveau du collège, des sorties précoces sans diplôme et des orientations moins valorisées. Par contre, à origine sociale égale, ces enfants obtiennent des meilleurs résultats au lycée que des Français d'origine. *De plus, les filles ont de meilleurs parcours que les garçons*, soulignant par là leur investissement dans la conquête de l'autonomie et leur désir d'émancipation.

### 3. Nécessité d'une étude de la représentation sociale de l'école chez les parents immigrés et leurs enfants

Plusieurs enquêtes montrent des fortes aspirations des parents maghrébins à envisager des études longues en enseignement général pour leurs enfants. Les valeurs que ces parents attachent aux différentes filières scolaires semblent similaires à celles de la population française des professions intermédiaires et supérieures. Ces aspirations contrastent avec celles des parents d'origine portugaise, qui déploient une stratégie plus ciblée, visent des études courtes, professionnelles ou techniques, utilisant l'alternance et débouchant sur un emploi rapide. Le constat des différences de stratégie chez les parents maghrébins et portugais se retrouve dans de nombreuses recherches. Ces stratégies débouchent sur des différences au niveau de l'emploi.

Ces recherches pointent la pertinence qu'il y aurait à mener une étude sur la représentation sociale du système scolaire chez les parents immigrés et leurs enfants, afin de mieux comprendre leurs difficultés, choix et ambivalences. Chez les parents maghrébins, 49% de pères et 56% de mères n'ont jamais été scolarisés (Brinbaum et Werquin, 2003). Ils manquent d'informations sur le système d'enseignement français et manquent de pratique dans le dialogue avec les enseignants. L'étude de leur représentation du système scolaire permettrait d'ajuster les choix aux motivations, aux possibilités et aux moyens déployés pour y arriver.

Il en est de même chez les enfants issus de l'immigration. Ils manquent d'information sur les exigences et possibilités offertes par les différentes filières

et de modèles conduisant à la réussite. Prenons l'exemple de Farida, rencontrée par Nacira Guenif Souilamas dans le cadre de sa recherche. Farida avait obtenu le bac D (sciences naturelles) et encouragée par ce succès comme soutenue par les enseignants, elle s'est inscrite en médecine. Tous les étudiants savent que le concours d'entrée en médecine est rarement réussi au bout de la première année de préparation et que même de bons élèves devront en général persévérer une seconde année.

A l'issue de la première année, Farida échoue au concours, comme bon nombre de candidats. Mais, elle ne s'accorde pas une deuxième chance, comme le font tous les autres. Dans les mois qui suivent, elle est mariée et prend un emploi de caissière dans un supermarché proche de l'appartement où elle vit avec son conjoint, venu d'Algérie. Une représentation plus adéquate du parcours choisi aurait certainement permis à Farida de valoriser mieux ses capacités et son investissement scolaire.

Un travail d'information sur les offres du système scolaire semble s'imposer auprès de cette population, à l'issue d'une étude de la représentation qu'ils ont de l'enseignement français.

#### 4. L'insertion professionnelle des jeunes issus de l'immigration

Les effets de la scolarité se mesurent à l'embauche et celle-ci dépend des résultats obtenus lors de la scolarité mais aussi de la place que la société accepte d'accorder aux jeunes issus de l'immigration.

Les études sur l'emploi montrent des différences d'insertion professionnelle entre les jeunes maghrébins et les jeunes Portugais, deux groupes les plus nombreux parmi les immigrés. Les Portugais ont une meilleure insertion professionnelle. Cette différence ne peut s'expliquer uniquement par les diplômes scolaires. Les jeunes d'origine maghrébine sont deux fois plus nombreux à chercher un emploi que les jeunes portugais (40% contre 18%).

En dépit de leurs meilleurs résultats scolaires, les filles connaissent encore plus fréquemment le chômage que les garçons et elles y restent plus longtemps.

La différence observée entre les jeunes Maghrébins et Portugais est due à plusieurs facteurs: les parents d'origine portugaise sont mieux intégrés professionnellement que les parents maghrébins, et disposent donc des réseaux plus efficaces pour aider leurs enfants à trouver un emploi. Ces enfants ont une



meilleure formation professionnelle du fait de leur stratégie scolaire utilisant fréquemment l'apprentissage

On constate aussi une discrimination à l'embauche des jeunes Maghrébins. Ce ressenti n'est pas mentionné par les enquêtés comme premier obstacle qu'ils rencontrent, mais il apparaît en seconde ou en troisième place, après le manque d'expérience professionnelle et d'information.

Les résultats de ces auteurs sont confirmés par Guenif Souilamas, 2000, en ce qui concerne l'insertion professionnelle des filles. En général, les filles ne choisissent pas le parcours d'excellence, soit parce que leurs résultats scolaires ne le leur permettent pas, soit parce qu'elles redoutent la quantité de travail.

On ne peut qu'observer la distorsion entre le potentiel concret en diplôme, en aide, en soutien aussi limité soit-il, et le passage réel dans le monde du travail avec ses rites, ses contraintes, ses adaptations. Lorsqu'elles travaillent, elles occupent les emplois précaires et pénibles que leurs basses qualifications leur imposent. Les compensations y sont rares, et elles n'ont de cesse d'écourter l'expérience. (2000, p. 302)

Dès lors, la distinction entre les filles et les garçons ne réside pas dans la posture différente face aux règles de la réussite et de l'échec scolaires, mais dans les suites sociales qu'ils entrevoient ou affrontent. En période de redistribution des emplois salariés, les employeurs potentiels exploitent le brouillage des rôles sociaux sexués. En voulant réaliser leurs aspirations professionnelles ou plus prosaïquement obtenir un premier emploi, les filles peuvent être contraintes d'accepter les emplois les moins qualifiés et les moins rémunérés. (2000, p. 309)

## Conclusion

Le rôle que l'école joue pour les filles d'origine maghrébine est irremplaçable dans leur effort d'émancipation. L'école reconnaît et récompense le travail des enfants désireux de s'instruire et les soutient dans cette démarche. Elle peut constituer une expérience positive à partir de laquelle les enfants en situation d'exclusion parviennent à la réussite scolaire, suivie éventuellement de la réussite sociale.

Ces dynamiques restreintes, rendues possibles grâce à la motivation des élèves et des enseignants, et créées par l'offre éducative des pays démocratiques,

ne doivent pas cacher le rôle joué par l'école dans la reproduction des élites. Néanmoins, si l'école ne peut pas améliorer massivement le sort d'une population, elle contribue de manière indéniable au changement progressif de cette situation. Cependant, les résultats auxquels le système éducatif peut prétendre en cette matière dépendent de l'investissement des enfants et de l'attitude des parents à l'égard de l'école.

Et ces attitudes sont tributaires de la représentation que les uns et les autres ont du système scolaire et de la manière dont ils le situent par rapport à leurs propres valeurs. Si ces valeurs rentrent en conflit avec le fonctionnement du système scolaire, ce sont les enfants qui affrontent le conflit et le cas échéant tentent de le résoudre, éventuellement avec l'aide des enseignants. L'investissement dans le travail scolaire ne suffit pas pour assurer la réussite, surtout dans l'enseignement secondaire, voire supérieur. Il est nécessaire d'être informé sur les filières et leurs débouchés et d'ajuster les projets aux possibilités. Le manque de connaissances dans ce domaine, mais aussi le manque de pratiques du système et l'absence de différents modèles de parcours compliquent la valorisation de l'effort entrepris.

L'école n'est en fait qu'un maillon dans la chaîne d'intégration de la population défavorisée, prise au sens large. Si la société refuse de lui faire une place, lorsque arrive le moment de l'embauche, la préparation scolaire ne peut atteindre son but sauf pour une infime minorité. Autrement dit, l'offre scolaire doit être relayée par la politique sociale, pour pouvoir aboutir. Cependant, la possibilité que l'école offre aux enfants pour transformer une situation de vie inacceptable en réussite ne peut être négligée et peut être amplifiée en améliorant l'adéquation entre l'offre, les projets et les moyens d'y parvenir.

Les chercheurs peuvent y jouer un rôle non négligeable, malgré les difficultés à travailler sur des questions socialement sensibles.

Partant d'un cas particulier, cette réflexion visait à saisir les possibilités et les limites de l'action scolaire face à l'exclusion. Elle cherchait à mettre en lumière l'importance des dynamiques éducatives restreintes dans l'amélioration du sort des populations en difficulté. Il est crucial de connaître les effets globaux d'un système éducatif, mais cette connaissance ne dispense pas de porter attention aux effets partiels, socialement non dénoués d'intérêt.

J'ai souvent assisté aux exposés de nos collègues brésiliens portant sur les recherches en éducation et entrevu combien la situation est complexe dans un pays grand comme le vôtre. D'une région à l'autre, avec ses populations

diversifiées et des conditions économiques et sociales contrastées, il pourrait être utile de distinguer des chemins différents qui permettent aux enfants la réalisation de leurs projets.

## Bibliographie

- Baudelot, Ch., Establet, R. (1992). *Allez les filles*. Paris, Seuil, 1992.
- Bellil, S. (2002). *Dans l'enfer des tournantes*. Paris, Editions Denoël.
- Brinbaum, Y., Werquin, P. (2003). L'insertion professionnelle des jeunes d'origine maghrébine en France: des difficultés spécifiques? « *Marché du travail et genre dans les pays du Maghreb* », Rabat, 11 et 12 avril.
- Caillé, J. P., O'Prey, S. (2002). Les familles immigrées et l'école française: un rapport singulier qui persiste même après un long séjour en France. *Education, formation, n° 2*, pp. 149-159.
- Daguet, F., Thave, S. (1996). La population immigrée, résultat d'une longue histoire. *INSEE Première, n° 458*, 1996.
- Delcroix, C. (1991). Les femmes d'origine maghrébine de la seconde génération comme enjeux et comme sujets. *Migrants-Formation, n° 84*, pp. 38-47.
- Guenif Souilamas, N. (2000). *Des beurettes aux descendantes d'immigrants nord-africains*. Paris, Grasset/ Le Monde. Prix: Le Monde de la recherche universitaire.
- Laacher, S., Lenfant, A. (1991). Où vont les jeunes filles quand elles vont à l'école? Remarques statistiques provisoires sur les élèves d'origine étrangère. *Migrants-Formation, n° 84*, pp. 177-189.
- \_\_\_\_\_. (1997). Réussite au baccalauréat: Français et étrangers en Ile de France. *Revue Européenne des Migrations internationales, 13, 2*, pp. 26-45.
- Rude-Antoine, E. (1991). Le Statut juridique de la femme maghrébine musulmane et son devenir en France. *Migrants – Formation, n° 84*, mars, pp. 48-67.

---

Elisabeth Lage

Laboratoire de Psychologie Sociale  
Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, Paris  
E-mail: elage@ehess.fr