

## **MINORITÉS CULTURELLES, RAPPORT AU SAVOIR DANS L'ÉCOLE FRANÇAISE ET IMPACT DE L'HÉRITAGE COLONIAL**

### **Le cas des jeunes adultes originaires des « anciennes possessions françaises » en situation de « raccrochage » au diplôme d'accès aux études universitaires**

Halima BELHANDOUZ (\*)

*Les recherches françaises en interculturalité questionnent peu les incidences de l'histoire coloniale sur la permanence des rapports dominants-dominés.*

*Une analyse du raccrochage scolaire dans la formation préparatoire au DAEU permet de distinguer les étudiants présents depuis longtemps en France de ceux qui, arrivés plus récemment, ont connu dans leur pays d'origine le processus de réappropriation identitaire lié à la décolonisation.*

La genèse et l'expression du multiculturalisme et de l'interculturalité sont différentes selon l'histoire politique, idéologique et sociale des pays. Le fait colonial, notamment, est un phénomène qui a notablement contribué à dessiner la configuration et à organiser la dynamique de la mosaïque sociale et culturelle en Grande-Bretagne et en France. L'importance et la diversité des anciennes possessions coloniales de ces États a, en effet, amené sur leur territoire des populations auparavant

---

(\*) Université de Paris X-Nanterre, département des sciences de l'éducation, secteur « Crise, école, terrains sensibles » (CREF). Email : halima.belhandouz@u-paris10.fr

assujetties au cadre de lois coloniales très restrictives à leur égard. À titre d'exemple, en Algérie coloniale, le « code de l'indigénat » qui permettait aux juges de paix et aux administrateurs de réprimer sans appel « les infractions spéciales à l'indigénat » marque ainsi l'inégalité de statut entre ceux qui étaient désignés comme « citoyens » car de souche européenne et les « sujets » d'origine indigène. Le Tourneau R. (1962) dans son ouvrage *Évolution politique de l'Afrique du Nord, 1920-1961*, dresse le bilan de cette situation sur le plan social : « On voit en somme que, d'une part, les indigènes qui, dans la plupart des cas, conservaient un genre de vie très différent de celui des Européens, étaient soumis à des dispositions spéciales et autoritaires, et que, d'autre part, l'administration française et, dans une large mesure, les Français d'Algérie, avaient la direction des affaires du pays. » Cette situation de grande inégalité politique et sociale dont les fondements idéologiques s'enracinent dans l'histoire des idées du XVIII<sup>e</sup> siècle notamment, qui a vu apparaître la notion de « bon sauvage » à civiliser, a prévalu dans l'ensemble des territoires sous domination française durant de longues périodes. Pour forger des habitus de la domination, elle s'est d'ailleurs souvent appuyée sur l'école comme véhicule de transmission de cette idéologie (Belhandouz, 1981) (1).

Quatre décennies au moins nous séparent de ce passé colonial en ce qui concerne l'Afrique. Qu'en est-il actuellement au niveau des images de soi et des identités sociales parmi les populations longtemps assujetties qui se sont retrouvées brutalement amenées, après les indépendances, à cohabiter, dans l'ancienne métropole et dans le cadre d'une égalité politiquement reconnue, avec leurs anciens « administrateurs » ? Subsiste-t-il un héritage psychologique et social toujours porteur de l'ancienne interaction dominants-dominés ? De quel poids pèse-t-il et quelles incidences a-t-il sur le rapport aux institutions de façon générale et sur l'interaction sociale ? Notre propos interrogera plus particulièrement le champ de la scolarité, notamment le rapport de ces populations anciennement sous domination à l'institution et au savoir scolaires.

### ***Le « traitement » théorique des passés marqués par la domination***

Les chercheurs nord-américains explorent depuis un certain temps déjà les diverses manifestations des passés de domination au niveau des comportements sociaux.

John Ogbu (1992), en particulier, exprimait dès les années soixante-dix la particularité de la problématique de l'éducation des jeunes enfants noirs aux États-Unis. Un des aspects de la complexité du système de compréhension de cette population se manifeste dans le paradoxe qu'elle vit « *d'une ambition pour un très haut niveau d'étude liée à de très faibles résultats scolaires* ». Une étude faite durant deux années à Norfolk (de 1968 à 1970) auprès de 730 Noirs, Chinois, Américains mexicains et enfants blancs du jardin d'enfants à la terminale a révélé ce phénomène jusque-là « *invisible* » des approches de la question éducative des minorités culturelles, à savoir « *l'existence et l'intériorisation d'une théorie du sens commun par les jeunes noirs qui est fondamentalement rédhibitoire pour les apprentissages dans un système scolaire destiné à la majorité blanche* ». Cette théorie prendrait appui sur « *un sentiment de discrimination institutionnalisée* » au niveau de l'emploi qui les amènerait à ne pas développer une dynamique académique forte. Elle se surajouterait pour certains enfants noirs à la théorie de la résistance scolaire (Erickson et Moatt, 1982, *in* Ogbu) selon laquelle « *les enfants de minorités s'efforcent, consciemment ou inconsciemment, de conserver leurs propres croyances et comportements culturels plutôt que d'avoir à accepter les normes et les pratiques de l'école qu'ils savent très certainement être à la base de l'enseignement et de l'apprentissage* » (Ogbu, 1992).

En France, c'est essentiellement sous l'angle général de la « non-qualification » sociale et culturelle que les travaux sur l'inégalité du rapport au savoir s'articulent. Camilleri C. et Vinsonneau G. (1996, 1999), en particulier, explorent ce paramètre chez les populations appelées de façon générique « immigrées ».

Dans *Psychologie et culture : concepts et méthodes*, Vinsonneau (Camilleri C. et Vinsonneau G., 1996) développe cette dimension dans les propos suivants : « *Les avatars affectant les relations interculturelles, non pas entre les cultures en tant que telles, mais entre les individus et groupes qui les portent – avec les réactions de condescendance, de mépris, de rejet ou de haine qui peuvent les caractériser –, sont bien plus intenses et spectaculaires avec les immigrés qu'avec les nationaux, même lorsque ces derniers sont issus des milieux les plus démunis. C'est pourquoi l'étranger ethniquement minoritaire peut devenir malade de son identité, de la honte qui s'y rattache, en raison de la nature des liens que sa communauté d'origine entretient avec la société d'“accueil”.* »

Cette approche socioculturelle des rapports sociaux a ainsi permis d'apporter une dimension de compréhension supplémentaire aux vécus scolaires à partir des notions d'image de soi et d'identité sociale qu'elle génère.

Toutefois, force est de reconnaître que les recherches dans ce domaine approchent l'immigration pratiquement comme une « substance » et non comme un processus. Les individus ou les groupes sont présentés comme des « immigrés *ad aeternam* » de première, deuxième, troisième... génération. Peu ou pas d'intérêt pour la genèse du départ en migration : les composantes sociales des populations candidates au départ, leurs raisons et leurs conditions de migration... Sur ce dernier point, l'histoire coloniale, en particulier, a été un déclencheur important du processus particulièrement actif pour des paysans expropriés de leur terre dans le cadre des colonies de peuplement. On peut donc légitimement se demander quelle mémoire et quelles représentations de ce passé ont et transmettent les populations ayant vécu l'expérience du fait colonial en situation de dominés et présentes actuellement sur le sol français.

De fait, en France, à part quelques travaux sur les populations dites « harkis » (Abdellatif, Hamoumou, Belhandouz-Carpentier), les études sur l'histoire coloniale sont peu nombreuses eu égard à sa longue période et à l'étendue territoriale de son espace. De même, l'enseignement dans les programmes scolaires de cette période de l'histoire est réduit et réducteur. Les différents acteurs de cette histoire, vécue encore par les uns comme une épopée, comme un drame par les autres, sont encore murés dans l'amnésie et le silence, laissant ainsi le champ libre à l'histoire officielle souvent mythifiée pour des raisons d'État. Pour Nora P. (1984), « *L'histoire est la reconstruction toujours problématique et incomplète de ce qui n'est plus... La mémoire s'enracine dans le concret, dans l'espace, le geste, l'image et l'objet.* »

Et c'est peut-être ce silence de la mémoire dans l'histoire qui explique le peu d'intérêt des travaux analysant les rapports sociaux dans un contexte général de société multiculturelle reconnue comme inégalitaire pour l'histoire coloniale.

## **Problématique**

Le projet de notre étude est de faire apparaître, à partir de l'analyse des contextes socio-historiques, les incidences de ces derniers sur la construction du sujet et de l'ordre symbolique qui l'organise.

Rochex J.-Y. (1995) dans son ouvrage sur l'expérience scolaire dans les milieux populaires écrit dans son propos liminaire : « *d'une certaine façon, on est à l'école en famille* », signifiant de ce fait la constante interaction entre sujet familial et social et sujet scolaire. Qu'en est-il de cette interaction lorsque l'histoire politique, idéologique et sociale de ces deux milieux s'est croisée de façon dramatique et ne transmet ni la même histoire ni la même mémoire ?

Une précédente recherche réalisée auprès de collégiens du quartier nord d'Amiens issus de ce qu'ils nomment eux-mêmes l'identité harkie (la dénomination elle-même amenant ou contribuant à la substantialisation d'une identité totalement créée par la guerre d'Algérie) a permis de reconnaître les signes d'une identité collective négative construite à leur arrivée sur le territoire français (Abdellatif S., 1981) et stigmatisée autour de la notion de trahison assignée à la fois par la société d'origine relayée par son immigration et par la société d'accueil. Les retombées sur la scolarité s'étaient exprimées, particulièrement pour les garçons, dans le décalage entre les grandes aspirations du type « *je voudrais être avocat* » et le non-investissement scolaire, marqué d'un fort absentéisme, et ce parfois dès l'école primaire. Paradoxe qui rappelle celui dégagé par Ogbu chez les populations noires des États-Unis.

L'hypothèse de la construction socio-historique de l'inégalité culturelle et sociale face à l'école en France dans le prolongement de l'histoire coloniale est abordée dans la présente étude par la comparaison des publics d'adultes retournant aux études par le biais du DAEU (diplôme d'accès aux études universitaires), équivalant au baccalauréat (2). Une étude menée en 1998 (Belhandouz H., Lenfant A.) a montré que ce cursus accueille actuellement dans sa quasi-totalité des publics qui se caractérisent par une même grande fragilité, voire une importante précarité socioprofessionnelle et, dans une proportion de plus en plus manifeste par rapport à 1978, par de jeunes adultes d'origine étrangère dite « immigrée ». Il s'agit donc de « raccrocheurs » en quête d'une nouvelle chance de réussite sociale par les études.

La pertinence de ce public dans ce cadre problématique est apparue par le biais d'un « savoir indigène », pourrait-on dire, tant la connaissance de l'histoire de ces pays est peu importante et parcellaire en France.

Nous avons, en effet, été amenée à reconnaître de façon empirique, grâce à une longue pratique dans la coordination et l'enseignement dans la formation, trois types de composantes culturelles chez les stagiaires. Parmi eux, deux sont en rapport étroit avec l'histoire sociale des anciens pays sous domination coloniale française. C'est ainsi qu'ont pu être

identifiables en termes « convenus » – mais à notre sens qui relèvent plutôt, comme nous le verrons ultérieurement, du « bricolage terminologique » – trois catégories de jeunes adultes en raccrochage scolaire : les Français dits de souche, les adultes « issus de l’immigration », c’est-à-dire nés en France ou arrivés très jeunes en France, et les « primo-arrivants », ceux arrivés sur le sol français dans la dernière décennie pour des raisons liées à la récente histoire politique et économique de leur pays d’origine, ainsi que les entretiens nous ont amenée à le déterminer.

À ce premier niveau, nous reconnâtrons déjà que les premiers et les seconds ont en commun le fait d’avoir été scolarisés, jusqu’à 16 ans au moins, dans le système éducatif français en France, tandis que les derniers sont arrivés adultes, en provenance récente d’anciens pays sous domination coloniale, et, de ce fait, n’ont pas suivi, dans leur grande majorité, de scolarité en France avant leur inscription au DAEU, avec tout ce que cela peut impliquer de méconnaissance des codes et des savoirs scolaires locaux.

Notre hypothèse est que, en France, les populations immigrées de pays anciennement sous domination coloniale française, n’ayant pas connu dans ces pays le processus de réappropriation identitaire culturelle consécutif à la décolonisation, perpétuent une identité marquée par une infériorisation par rapport à la culture de l’ancienne puissance coloniale devenue pays d’accueil ; attitude qu’elles transmettent à leurs enfants et qui a pour conséquence chez ces derniers un vécu scolaire souvent problématique.

À cela vient s’ajouter le fait que les populations arrivées récemment n’ont pas été soumises aussi longtemps et précocement que les seconds aux messages de rejet et de jugements négatifs envoyés aux minorités ethniques, aux sous-prolétaires, aux marginaux dans le pays d’accueil (Malewska-Peyre, 1997) (3). Cette différence de vécus ne peut manquer d’avoir des incidences sur la formation scolaire et sur les projections individuelles et sociales.

Nous focaliserons notre regard sur les publics de jeunes adultes de retour aux études tout en formulant l’hypothèse que d’autres groupes sociaux présentant un certain nombre de caractéristiques historiques et socioculturelles similaires peuvent faire l’objet d’études comparables.

### ***Cadre théorique : construction du sujet et histoire sociale***

#### **L’ordre symbolique, condition du sujet**

Il est désormais clairement reconnu que les processus de socialisation, lorsqu’ils impliquent une diversité de normes et de valeurs, peu-

vent provoquer des conflits de sens chez l'individu (Camilleri C., Rochex J.-Y.).

À propos du rapport à l'école des enfants des classes populaires, Rochex (1995) écrit : « [...] *Le sens de l'expérience scolaire se forme et se transforme, se développe ou se perd, au cœur des rapports dialectiques d'unité et de discordance entre activité et subjectivité, entre histoire scolaire et histoire familiale* » il ajoute : « [...] *Car l'histoire et l'expérience scolaires de chaque jeune, son rapport à l'avenir et à la scolarité, aux activités d'apprentissage et à leurs contenus, laissent toujours entendre l'écho d'une autre histoire qui les déborde.* »

Ces aspects ne peuvent être dissociés. Le sujet se construit ainsi au sein d'une trame complexe dans laquelle il tente d'élaborer le sens qui lui permettra de se structurer. Rochex a montré toute la difficulté que les jeunes des classes populaires éprouvaient à se reconnaître symboliquement dans le vécu scolaire, expression d'une culture de classe moyenne.

À une échelle plus large, le problème du sens donné à l'école peut également être posé pour les populations de culture ou issues de cultures étrangères. Les échos des histoires sociales des usagers de cette institution sont divers et parfois peut-être en contradiction avec ce qu'elle propose.

Braudel F. conforte, dans son ouvrage *L'Identité de la France* (1990), cette hétérogénéité de populations héritée de l'histoire et ce qu'elle induit au niveau social : « *En tout cas, pour la première fois, je crois, sur un plan national, l'immigration pose à la France une sorte de problème "colonial", cette fois planté à l'intérieur d'elle-même. Avec des incidences politiques qui tendent à occulter la complexité de phénomènes de rejet – réciproque – qu'on ne peut nier [...]* ». Le propos est relayé par Blanchard P. et Bancel N. dans leur article dans *Hommes et Migrations* (mai-juin 1997), dont le titre à lui seul est évocateur : *De l'indigène à l'immigré, le retour du colonialisme* (4).

On peut donc légitimement s'interroger sur le processus de construction identitaire d'un enfant et d'un adolescent ayant vécu la rupture culturelle du départ et/ou le vécu communautaire étroit de l'immigration dans des contextes historiques encore marqués voire imprégnés de réminiscence coloniale de part et d'autre des instances de référence que sont la famille, le groupe et les institutions, parmi lesquelles l'école.

Quelle gestion de la situation ces usagers de l'école font-ils, « pris » entre mémoire familiale et histoire officielle véhiculée notamment par l'institution ? Quelles images construisent-ils et de quelle identité sont-ils porteurs dans le double contexte familial et social dont les représentations peuvent entrer en contradiction ?

Pour Camilleri C. (1994), « *le processus d'identification-différenciation définit l'identité de fait d'une personne mais il s'accompagne du même coup d'une identité de valeur* ». La valeur de soi, qui est également en étroite relation avec la valeur attribuée à son groupe d'appartenance familiale. À ce propos, Malewska-Peyre (1997) (5) constate que « *si la pression de l'extérieur est très forte, et qu'on n'a pas d'appui dans une minorité résistante, ni une identité suffisamment forte, on intériorise le stéréotype négatif, on se résigne, on "accepte" la position sociale inférieure* ».

Si à cela vient s'ajouter une histoire heurtée et dramatique entre pays d'origine et pays d'accueil, on peut estimer que le processus de construction de soi et de son groupe sera rendu encore plus complexe. Nous avons pu le mettre en évidence chez les jeunes de la filiation harkie qui s'inscrivent eux-mêmes dans une identité dévalorisée et chargée d'opprobre (Belhandouz-Carpentier, 2000).

Les entretiens menés avec les « raccrocheurs » du DAEU ont été très révélateurs de la construction de soi en rapport à l'histoire sociale du groupe d'appartenance. D'emblée, ces jeunes issus des mêmes origines culturelles se sont répartis et démarqués à l'aide de représentations fortes les uns des autres en deux catégories, immigrés/étrangers, qui laissent entrevoir l'ordre symbolique qui les organise en tant que sujets et acteurs sociaux.

On peut légitimement se demander de quelle(s) histoire(s) ils se réclament.

## ***Methodologie***

Quatre années de formation pré-universitaire au DAEU, de 1996-1997 à 1999-2000, à l'université de Paris X-Nanterre, ont servi de cadre d'analyse, soit les 385 inscriptions et réinscriptions de cette période, le centre d'éducation permanente assurant environ 110 inscriptions par année au DAEU.

Pour mettre en exergue la validité de l'hypothèse, il s'est avéré nécessaire de combiner des investigations différentes et complémentaires (étude des dossiers administratifs, questionnaires et entretiens) rendues nécessaires par le « tabou » républicain sur les origines dans les institutions et, de ce fait, le peu d'outils opératoires pour la reconnaissance de cette dimension.

## **Invisibilité institutionnelle et savoir « indigène »**

Les institutions, et l'école en particulier, dans le cadre des principes français d'éthique républicaine, ne font pas état des origines culturelles qui, pourtant, sont omniprésentes dans les représentations sociales. C'est ainsi que l'étude des dossiers d'inscription administratifs n'a dégagé que les grandes caractéristiques sociodémographiques et de performance scolaire des stagiaires. La tâche n'a donc pas été aisée pour identifier les différentes populations que la pratique pédagogique permettait de reconnaître. En effet, les jeunes « issus de la deuxième » voire « troisième génération » se sont massivement naturalisés ces dernières années suite, notamment, à l'affaiblissement du mythe du retour, ainsi que les entretiens nous l'ont confirmé.

À cela s'ajoute que la reconnaissance par le nom et le prénom n'est pas nécessairement révélatrice de l'origine, d'une part du fait de l'identité de patronyme avec les populations juives d'Afrique du Nord et, d'autre part, à cause de l'évolution dans le choix des prénoms qui manifeste le souci de neutralisation du critère de reconnaissance culturelle. Ce qui en soi est peut-être une manifestation d'un certain passé.

Ce sont donc les questionnaires et les entretiens qui ont permis, de façon claire, de reconnaître l'histoire des parcours migratoires. Les questionnaires ont été construits à l'aide des paramètres de reconnaissance de l'origine de la grille du MEN-DEP (6) et de l'enquête de l'INED sous la direction de M. Tribalat (1995) dont l'exploitation dans le champ de la recherche en France soulève encore une importante polémique.

Les informations demandées sont : le lieu de naissance et la nationalité des parents, la date d'arrivée en France (stagiaires du DAEU et leurs parents), le lieu de résidence, les langues parlées à la maison.

Ce sont ces données collectées qui ont permis de construire la typologie des publics du DAEU et de dégager les trajectoires individuelle ou/et familiale, voire parfois tribale ou villageoise.

Les entretiens, « menés » (7) parfois à l'aide de « portiers » tant l'approche était délicate, ont été d'une très grande richesse et intensité et peuvent s'inscrire aisément dans la catégorie méthodologique du récit de vie. Il mérite d'ailleurs d'être souligné qu'un des portiers d'origine maghrébine et né en France tout comme la personne interviewée, suite à l'entretien, a été accusé de trahison par cette dernière. « Traître » au groupe de la cité dont ils font tous deux partie et dont le chercheur, bien qu'ayant la même origine, est exclu, du fait de son appartenance sociale différente.

## **Résultats : Les raccrocheurs du DAEU : miroir d'un pan de l'histoire politique et sociale française**

Les données recueillies reflètent pour les différents publics concernés l'expression d'un rapport historique à l'institution et au savoir scolaires et, au-delà à la société française. Elles font écho aux propos de Charlot B. (1990) sur la nécessité d'historiciser l'immigration, synthétisés dans le titre d'un de ses écrits : « *Penser l'échec comme événement, penser l'immigration comme histoire.* »

### **Histoire sociale et rapport à l'institution scolaire**

Tableau 1 : Caractéristiques de la population (sexe, âge, lieu de naissance)

Âge	Ensemble		ANA		ANF	
	H	F	H	F	H	F
20-29 ans	73	145	4	23	10	27
30-39 ans	33	89	4	9	3	10
40-49 ans	10	21	3	4	2	1
50 ans et +	1	13	0	1	0	0
<b>Ensemble</b>	<b>117</b>	<b>268</b>	<b>11</b>	<b>37</b>	<b>15</b>	<b>38</b>

ANA : Africains nés en Afrique. ANF : Africains nés en France.

Le tableau présente un public à dominante féminine d'une moyenne d'âge de 20-29 ans. Au niveau de l'histoire sociale, on identifie trois types de stagiaires : une population française dite de souche ou assimilée (essentiellement portugaise) en nombre prédominant et deux populations originaires des anciennes possessions françaises relativement de même importance numérique (48 et 53), la première récemment arrivée (8), la seconde plus anciennement installée en France.

L'énumération suivante présente l'origine géographique et les proportions du nombre des stagiaires des pays sous ancienne domination coloniale :

48 stagiaires ANA (11 hommes, 37 femmes).

Algérie 12, Maroc 7, Cameroun 7, Côte-d'Ivoire 4, Gabon 3, Sénégal 3, Bénin 3, Tunisie 2, Congo 2, Comores 1, Haute-Volta 1, Mali 1, Niger 1, Zaire 1.

Quant aux ANF, les questionnaires renvoyés et les entretiens indiquent exclusivement le Maroc et l'Algérie comme pays d'origine. Bien sûr, il ne s'agit pas de conclure que seules les personnes originaires de

ces deux pays alimentent le DAEU en stagiaires. On peut toutefois reconnaître dans ce taux de fréquentation plus marqué l'expression de l'ancienneté de la présence de ces deux communautés en France.

Tableau 2 : Niveaux de formation (calculés sur le nombre de réponses obtenues)

	Population		ANA		ANF	
	N	%	N	%	N	%
Sans diplôme	46	12,5	19	43,2	30	56,6
CAP/BEP/BEPC	212	57,8	7	15,9	7	13,2
Terminale	109	29,7	18	40,9	16	30,2
<b>Total</b>	<b>367</b>	<b>100</b>	<b>44</b>	<b>100</b>	<b>16</b>	<b>100</b>

Bien que les données ne soient pas exhaustives, certains dossiers ne mentionnant pas le niveau d'études, nous constatons que les ANF (56,6 %) sont de façon marquée plus démunis en termes de formation et de diplômes que les ANA (43,2 %). Mais ce « déficit » ne devrait-il pas être comblé par la familiarisation linguistique et institutionnelle des ANF ?

Tableau 3 : Lieu de résidence dans des communes populaires

Population globale	ANA	ANF
29 %	31 %	53 %

Les communes de résidence retenues comme populaires en l'absence de cartes des ZEP il y a vingt-cinq ans : Argenteuil, Bagneux, Bezons, Colombes, Évry, Gennevilliers, Gonesse, La Garenne-Colombes, Les Mureaux, Mantes, Nanterre, Sartrouville, Trappes, Villeneuve-la-Garenne.

C'est dans ces communes qu'habitent de façon plus manifeste les Africains nés en France. La deuxième catégorie, originaire d'Afrique mais récemment arrivée, réside nettement moins que la première dans ces zones souvent fortement marquées par la difficulté sociale et scolaire.

Par ailleurs, les ANF se maintiennent plus que l'ensemble du reste de la population du DAEU dans leur commune de naissance à dominante populaire.

Tableau 4 : Population restée dans la commune de naissance

Population globale (hormis les ANA)	Africains nés en France
8,6 %	21 %

Les ANF ont donc tendance à la « fossilisation » géographique et communautaire, étant donné que ces zones dites « banlieues » connaissent un fort taux de population « immigrée » arrivée selon des stratégies de regroupement par affiliation familiale, villageoise... Les entretiens devraient permettre d'expliquer les raisons de cet immobilisme.

Du point de vue de la précarité, les ANF connaissent la situation la plus défavorable. Ce qui semble paradoxal au regard de l'ancienneté de leur présence en France.

*Tableau 5-1 : Situation relative au travail (précarité)*

Population globale	ANA	ANF
51 %	48 %	72 %

Une situation similaire et tout aussi surprenante que la précédente s'observe en ce qui concerne l'emploi.

*Tableau 5-2 : Situation relative au travail (chômage)*

Population globale	ANA	ANF
32 %	35 %	51 %

Examinons à présent les performances de ces différents groupes à l'examen du DAEU.

*Tableau 6 : Parcours et résultats*

Ensemble		ANA	ANF
Admis	200/378	18/44	20/52
<i>Soit, en %</i>	53	41	38
Échecs	77/378	17/44	12/52
<i>Soit, en %</i>	20	0,39	0,24
Abandons	101/378	9/44	20/52
<i>Soit, en %</i>	27	20	38
Redoublements	78/385	9/48	6/53
<i>Soit, en %</i>	20	19	11

*Informations manquantes sur la population de l'échantillon : 7 résultats aux examens, parmi la population des ANA ; 4 dossiers n'indiquent pas les résultats aux examens, un seul cas pour la troisième catégorie.*

Le tableau fait apparaître clairement que les Français dits de souche (inclus dans la population d'ensemble) réussissent plus souvent que les deux autres catégories de publics.

En ce qui concerne la distinction entre ces dernières, il semble que le processus de raccrochage des Africains nés en France, lorsqu'il est durable, les amène à mieux réussir, mais leurs abandons sont plus fréquents, alors que les ANA abandonnent moins en cours de cursus et se réinscrivent plus volontiers en cas d'échec. Parmi les principales caractéristiques de l'abandon : le sexe, le statut socioprofessionnel ainsi que le niveau antérieur de formation. En effet, les hommes en situation de précarité professionnelle ayant uniquement un CAP ou un BEP sont les stagiaires qui abandonnent le plus fréquemment.

Le tableau 7, page suivante, nous propose une lecture de l'éventail des matières choisies par les étudiants.

Tableau 7 : Choix des matières et résultats

Matière choisie	Ensemble			ANA			ANF		
	Moyenne dans la matière	Effectif	Répartition des choix %	Moyenne dans la matière	Effectif	Répartition des choix %	Moyenne dans la matière	Effectif	Répartition des choix %
Français	10,9	255	25	9,7	34	25	9,1	30	25,9
Littérat.	12,2	117	11,4	10,1	14	10,3	10,7	15	12,9
Anglais	11	229	22,4	8,7	31	22,8	11,2	26	22,4
Géo.	10,4	97	9,5	8,4	10	7,3	10,8	14	12,1
Histoire	10	162	15,8	7,8	24	17,6	10,2	16	13,8
Math.	11	48	4,7	10,5	7	5,1	9,1	2	1,7
Économie	7,9	20	2	5,7	3	2,2	0	0	0
Allemand	11,2	10	1	0	0	0	0	0	0
Espagnol	12,8	59	5,8	12,1	10	7,3	11,1	8	6,9
Arabe	11,5	10	1	13	2	1,5	13	3	2,6
Autres langues	12,5	15	1,5	6	1	0,7	14,5	2	1,7
		1 022	100		136	100		116	100

On constate que la population des étudiants nés en France obtient des résultats supérieurs à celle des étudiants nouvellement arrivés en littérature, en anglais, géographie et histoire. Leurs résultats en mathématiques sont inférieurs.

Une analyse plus fine permet de reconnaître, au-delà des caractéristiques spécifiques de la formation (le français est obligatoire) et du contexte général qui place l'anglais comme langue internationale (neuf candidats sur dix l'ont choisi), que les différences se situent au niveau du choix des matières et de leur combinatoire. C'est d'ailleurs ce qui semble distinguer les ANA des ANF. Les premiers privilégient l'enseignement de l'histoire et des mathématiques. Les ANF, quant à eux, semblent préférer la géographie à l'histoire tout en réussissant mieux que les premiers en ces deux matières.

Qu'est-ce qui justifie ces choix différenciés ?

Au niveau des mathématiques, matière sélective par excellence dans l'ensemble des cursus, l'inscription des ANA exprime-t-elle une formation académique de meilleure qualité dans les pays d'origine ou le souci d'évitement dans le cadre des choix possibles des matières du DAEU de Paris X (économie, littérature, histoire, géographie), les enseignements dans lesquelles la culture française est plus manifestement présente ? Qu'en est-il alors des choix entre histoire et géographie ?

La question nous paraît d'une forte résonance, car lors de l'étude (9) sur les Français musulmans d'Amiens nord, les collégiens issus de la communauté harkie ont déclaré leur intérêt particulier pour l'histoire. Ils déploreraient notamment le peu de place accordée à l'histoire de la guerre d'Algérie dans les programmes scolaires. En ce qui concerne les publics du DAEU, peut-on, à la lumière de ce qui précède, supposer qu'il s'agirait d'un évitement relatif de la matière par les ANF ? Rappelons qu'il s'agit de jeunes adultes qui ont suivi dans leur ensemble au collège l'enseignement de l'histoire de France qui comporte une lecture de l'histoire de leur groupe d'origine vue à travers le prisme de l'histoire officielle française. Évitent-ils cette matière parce qu'ils n'en partagent pas la lecture institutionnelle ou/et pour se dégager du regard qu'elle porte sur la situation de dominés de leur groupe d'origine ?

Ces choix sont vraisemblablement le reflet de vécus scolaires et sociaux qui demandent à être mis en lumière.

### **Conclusion partielle**

Les dossiers administratifs ont permis de dégager certaines particularités permettant de distinguer trois composantes culturelles principales au DAEU et d'établir un premier constat du rapport entre histoire et parcours scolaire.

Paradoxalement, les ANF, bien que nés en France, sont en situation de plus grande précarité et de chômage que les seconds. Ils paraissent en

autre « fossilisés » dans des habitats communautaires populaires tandis que les seconds semblent moins marqués sur ce plan. Au niveau des performances scolaires, les premiers semblent mieux réussir mais dans un contexte de plus grande fragilité psychologique et sociale, car ils abandonnent plus manifestement que les seconds. Du point de vue du choix des matières, les ANA privilégient l'histoire et les mathématiques alors que les ANF optent plutôt pour la géographie. Ces constats permettent-ils d'établir un lien avec l'histoire coloniale ? L'analyse quantitative appelle, si l'on veut tenter de répondre à cette question, une approche qualitative destinée à repérer les dimensions de la représentation de soi et du projet social exprimé à travers le retour aux études.

### *Approche qualitative*

Des entretiens informels avec certains enseignants du DAEU et des stagiaires réputés « français de souche » (10) ont montré que ces derniers ne faisaient pas de distinction entre les différents candidats originaires des pays africains. Ils sont reconnus dans leur ensemble comme « immigrés ». Leurs propos sont le reflet de la catégorisation générale établie tant dans l'imaginaire collectif que dans une grande partie de la recherche, que nous avons déjà notée au sujet de la population harkie également dénommée « immigrée » malgré son lien très particulier à la France. La présence de deux publics originaires d'un « *même ailleurs* » mais véhiculant deux histoires sociales différentes s'est confirmée lors des discussions par l'expression d'identités spécifiques très marquées qui expliquent certainement en partie la propension plus nette à l'abandon de la formation des ANF et partant les difficultés antérieures de leur scolarité.

Les personnes contactées et qui ont bien voulu répondre à notre demande sont au nombre de dix. Parmi elles, des candidats en situation de réussite aisée, d'autres en situation d'échec parfois accompagnée de décrochage.

Quelques éléments biographiques vont permettre d'établir le lien établi entre vécu social et rapport à la scolarité de façon générale dans les entretiens.

#### *Cinq élèves appartiennent à la catégorie ANF :*

ANF 1 : une stagiaire dont les parents sont originaires d'Algérie, née en 1975, orientée en 3<sup>e</sup> en BEP de secrétariat, cinq ans de secrétariat puis capacité de droit pendant trois ans, échec. Emploi à mi-temps

comme nourrice. Grande sœur : agent de propreté. Petit frère : agent de fabrication, abandon en cours d'année.

ANF 2 : un stagiaire dont les parents sont d'origine tunisienne, 25 ans, orientation non souhaitée vers BEP (très bonnes notes, donc retour vers cursus long). Niveau bac microtechnique, décrochage en terminale car « pas motivé, mauvaise orientation ». Abandon du DAEU en cours de la première année pour une autre formation : brevet d'éducateur sportif.

ANF 3 : une stagiaire dont les parents sont originaires d'Algérie, 25 ans, orientation non souhaitée vers BEP sanitaire et social, abandon du DAEU la première année.

ANF 4 : un stagiaire dont les parents sont originaires du Maroc, 29 ans, niveau 1<sup>er</sup> des lycées sans difficultés particulières, mais « arrêté pour bêtises », travaille dans la restauration rapide, abandon de la formation en cours d'année.

ANF 5 : une stagiaire dont les parents sont originaires d'Algérie, née en 1977 à Courbevoie. Les parents sont arrivés en 1962 en France à Nanterre ; dixième de douze enfants. Cette stagiaire présente la particularité d'être partie vivre en Algérie avec ses parents et l'ensemble de ses frères et sœurs (huit à l'époque) dans leur ville d'origine entre 1982 et 1989 où elle a suivi l'école primaire. Échec et abandon au collège. Réussite au DAEU en deux ans ; choix des matières : français, mathématiques, arabe, histoire (abandon de cette dernière matière la seconde année pour la géographie).

#### *Cinq élèves appartiennent à la catégorie ANA :*

ANA 1 : stagiaire sénégalais, 42 ans, arrivé en France en 1987, niveau baccalauréat, abandon de la formation à la fin de la première année avec obtention de deux matières (français, économie).

ANA 2 : nigérienne, née en 1968, arrivée en France en 1998, BEPC au Niger, a exercé pendant cinq ans comme enseignante dans un collège au Niger, réussite en un an.

ANA 3 : marocaine, niveau baccalauréat au Maroc. A connu le DAEU au Maroc – « là-bas on en parle ». Arrivée en 1989 en France, sept ans sans papiers. DAEU obtenu en une année : 1998-1999.

ANA 4 : algérien, né en 1963 en Algérie. Niveau baccalauréat en Algérie. Arrivé en 1988. Fonctionne en CDI. DAEU obtenu en un an. Une seule inscription. Choix des matières : français, anglais, mathématiques, histoire. Ce stagiaire est le seul des deux catégories à avoir répondu au questionnaire.

ANA 5 : camerounaise, 29 ans, arrivée en 1994, niveau baccalauréat, CDI, choix des matières : français, anglais, économie, mathématiques, abandon en cours d'année.

### **Une identification différenciée**

Nous privilégierons la notion d'identification à celle d'identité. La première permet de marquer la dimension construite, fluide et multiple et partant dynamique du processus, du fait notamment de la juxtaposition suffixale. Tandis que la seconde, du fait de son intense utilisation ces dernières décennies à la fois comme catégorie de pratique et catégorie d'analyse, s'est chargée d'ambiguïtés. Brubaker R. (2001), dans « Au-delà de, "l'identité" », parle de la perte de « *ses facultés analytiques* » : « *Or, aussi suggestif, aussi indispensable qu'il soit dans certains contextes pratiques, le terme d'"identité" est trop ambigu, trop écartelé entre son acception "dure" et son acception "faible", entre ses connotations essentialistes et ses nuances constructivistes, pour satisfaire aux exigences de l'analyse sociale.* » Et c'est justement tout l'objet de notre étude que de montrer la construction d'une « essence » à partir d'une histoire sociale et comment certains tentent dans des projets individuels ou/et collectifs de s'en dégager. Les stagiaires du DAEU sont en perspective de rupture par rapport à l'identité de l'échec qui leur a été et est souvent accolée à leur origine ethnique, en se plaçant en situation de raccrochage scolaire et social. Taboada-Leonetti, dans « Stratégies identitaires et minorités : le point de vue du sociologue » (1997) (11), formule de la façon suivante la dimension performative et évolutive supposée par l'exercice stratégique : « *La notion de stratégie, pour qu'elle soit comprise [...], suggère, dès lors qu'on l'applique aux phénomènes sociaux ou psychologiques, l'existence d'une certaine liberté d'action des acteurs sur de possibles déterminismes sociaux ou existentiels.* »

Les stagiaires du DAEU se projettent dans des modèles autres que ceux de leur communauté culturelle. Ces aspects sont particulièrement reconnaissables chez les publics ANA et, dans une moindre mesure, chez les ANF.

#### • *Nous/eux*

Les Africains nés en France se dénomment eux-mêmes « *immigrés* », même – et c'est le plus souvent le cas – lorsqu'ils n'ont pas connu physi-

quement l'émigration c'est-à-dire le départ du pays d'origine de leurs parents. Ils se démarquent des ANA en spécifiant « *ceux qui viennent d'arriver* ». Leurs discours sont constamment marqués par l'utilisation d'un sujet collectif : « nous ». Ils ne semblent pas avoir d'existence en tant qu'individus autonomes et sont constamment les porte-parole d'un groupe, celui des « immigrés », dans lequel ils semblent être fondus. Les entretiens, exprimés exclusivement en « nous », développent dans leur ensemble des sentiments négatifs envers eux-mêmes et envers les autres, « les CPE, l'école, les enseignants, le pays d'accueil » de leurs parents.

Comment se représentent-ils les autres, « *ceux qui viennent d'arriver* » ? ANF 4 les signale comme différents de « nous » – « *ils ont eu la chance de vivre normalement là-bas* » – et ne fait pas de différence entre eux et les autres stagiaires de la formation. Une métaphore très forte de ANF 5 dont le parcours, rappelons-le, est très particulier : « *Ils mettent de la réalité dans les images du pays [d'origine].* »

- « *Ceux qui viennent d'arriver* »

Une Nigérienne, ANA 2, se situe très clairement – et par extension les personnes qui présentent le même profil – dans le paysage socioculturel français : « *Je ne suis pas une immigrée parce que je suis venue dans le cadre d'une opportunité avec pour objectif de faire des études et de repartir au Niger.* » Elle est venue grâce à un réseau familial qui l'a prise en charge à son arrivée. Elle explique son départ du Niger pour des raisons économiques : « *nous étions payés de façon irrégulière* ». Son projet est d'obtenir un diplôme qui lui permettra de retourner au Niger occuper « *un haut poste* ».

À l'image de cette jeune femme, les ANA utilisent tous la première personne pour parler d'eux-mêmes. À la différence des ANF, ils se présentent en sujet individuel. Ils se désignent clairement souvent avec véhémence : « *Je ne suis pas un immigré, je suis un étudiant étranger.* » Ils se présentent comme des individus en quête d'une réussite sociale impossible dans leur pays d'origine dans lequel ils ne bénéficient pas des réseaux porteurs. Pour la stagiaire nigérienne : « *Un immigré c'est "quelqu'un qui n'a pas fait d'études et qui sème le trouble", qui "n'est pas éduqué comme nous"* ».

De quelle éducation les ANA se réclament-ils ? ANF 5, dont le vécu et le regard sont doubles, dit à ce sujet : « *J'ai été éduquée en Algérie entre 5 et 12 ans. Strictement. Je parle la langue [l'arabe], je connais tout ce qu'il faut savoir, sur mes origines, ma culture [...]. Je pense que ça m'a donné une certaine structure, une certaine vision. Par rapport*

*au milieu, là-bas, il y a des obligations, mais cela ne me dérangeait pas. Là-bas, on est conscient très jeune : respecter les parents, ne pas fâcher l'autre, éducation religieuse [...]. »*

Quelles incidences sur l'identification sociale dans le pays d'accueil cette distinction dans la perception de soi et de l'autre peut-elle avoir ?

### **Image de soi et sens social**

- *Les ANF : double assignation et désarroi*

Ils sont arrivés dans le temps selon des logiques de regroupement familial, clanique, villageoise (12). Les enfants sont souvent nés dans le quartier de leur arrivée qu'ils continuent à habiter. Leur espace géographique est souvent limité au quartier, qui représente la sécurité. ANF 5 : *« Mes parents sont arrivés en 1962 à Nanterre car il y avait un oncle et des gens que mon père connaissaient originaires comme nous de Oued Souf en Algérie. Nous avons habité dans le bidonville. Il y a eu de bons moments et en même temps c'était misérable : il y avait un manque d'eau, d'hygiène, de sécurité »* (13). En fait, ils ont répondu à l'assignation à résidence des pouvoirs industriels et politiques qui ont créé pour eux des zones spécifiques de travail et de résidence à l'instar de ce qui avait déjà existé dans les pays d'origine (« les quartiers ou communes indigènes ») en les investissant comme de nouvelles patries coupées du territoire de la République ainsi que le soulignait François Dubet. De ce fait, les propos recueillis lors d'un entretien – *« sortis du quartier, c'est comme si on sortait de l'œuf »* – ont une intensité particulière. Ils laissent entendre la mise en place d'un ordre autre que celui de la République et le désarroi possible lors de leur confrontation.

Une jeune fille interviewée, ANF 3, fait même état d'une dimension pathologisée de ce désarroi : l'agoraphobie lorsqu'elle s'éloigne de ses lieux familiers. Le phénomène aurait pu être particulier et sans signification généralisable, mais nous l'avions déjà noté lors de l'étude sur les jeunes français musulmans « harkis » d'Amiens nord. Ces derniers avaient, en effet, signalé d'une manière très forte et comme un sentiment partagé par tous leur angoisse voire leur panique lorsqu'ils s'éloignaient de leurs espaces habituels. Faut-il y reconnaître le signe d'une pathologie individuelle et sociale consécutive à des vécus problématiques ?

À cette identification problématique consécutive à l'arrivée en France se surajoute pour ces jeunes le difficile repli sur des valeurs refuges des

pays d'origine. ANF 5 a, en effet, signalé l'impossible retour : « *Nous sommes repartis à Oued Souf en 1982, les parents avec huit enfants et une fille qui est née là-bas. Nous sommes revenus en France en 1989 : deux sœurs d'abord puis deux frères. Les grands ne se sont pas adaptés. Ils ont eu des difficultés à l'école. On est reparti à cause de mes frères qui repartaient, mais également parce qu'on est immigrés. On était mal vu. La France est mal vue en Algérie. Pour eux [les Algériens], on est des Français. Ici, on est immigré, là-bas, on est immigré.* »

Une double assignation négative pèse donc sur ces jeunes enfermés par les autres dans une identité fantasmée. Être immigré, c'est donc plus qu'un départ et une arrivée, c'est peut-être et surtout le regard de l'autre. Les autres, ce sont également les ANA.

- *Les ANA : mobilité et transculturation*

Les ANA se signalent par rapport aux ANF par leur mobilité physique et mentale. ANA 1 est sénégalais mais a fait ses études secondaires en Côte d'Ivoire. Il est venu en France rejoindre son frère étudiant pour poursuivre ses études. La jeune femme maghrébine, ANA 3, a migré pour des raisons familiales (isolement social du fait de l'absence de famille) génératrices de fragilité voire de difficultés sociales : « *des problèmes familiaux m'ont amenée à partir* ». Elle est arrivée isolée, par choix. Elle est d'ailleurs restée sept ans sans papiers à faire « *des petits boulots au noir* », puis, dès que sa situation s'est régularisée (par le mariage), elle s'est inscrite au DAEU obtenu « *facilement* » en une année. « *Je n'ai jamais perdu confiance. C'était un défi pour moi.* » Les deux jeunes femmes du Niger et du Cameroun sont parties de leur pays en proie à des difficultés économiques afin de continuer leur ascension sociale dans le cadre d'études en France. La Nigérienne n'exclut pas un retour, mais nécessairement avec des diplômes.

La migration des ANA est donc de type individuel et volontariste d'origine, à la différence des ANF qui s'inscrivent tous dans un départ collectif subi. L'objectif des premiers est de s'impliquer dans un projet social différent de celui du pays d'origine. Cette différence fondamentale de perspective et de vécu du processus migratoire se manifeste au niveau spatial, ainsi que les tableaux 3 et 4 le montrent, par une dispersion géographique pour les ANA qui tendent par ce biais à se fondre dans la société d'accueil dont ils adoptent les codes dominants de sociabilité. Tandis que les ANF ont tendance au regroupement communautaire « fossilisé ».

Examinons les rapports à la formation et au savoir dans le cadre de cette variation d'inscription sur le sol français.

### **Un rapport problématique au sens et au savoir scolaires**

- *Les ANF : « fossilisation », fragilité psychologique et décrochage*

La défiance envers l'institution scolaire est omniprésente chez tous les interviewés ANF.

ANF 1 a exprimé l'ensemble de ce mal être en des propos répétitifs dont l'objet est d'expliquer les raisons de son rapide abandon pendant l'année de DAEU. Elle est née en 1985 à Courbevoie. *« J'ai été orientée en 3<sup>e</sup> vers un BEP secrétariat et pourtant je suis une élève sérieuse. Mon problème, je ne réussis pas aux examens. Je stresse aux examens, je panique. Je bosse dur, même mes parents le disent. Après mon BEP, j'ai fait trois ans comme secrétaire puis je me suis inscrite en capacité de droit. J'ai suivi pendant trois ans mais je n'ai pas réussi. J'aimais bien le droit, je voulais être avocate. J'aime les études, j'étais pour les études. Je me suis inscrite au DAEU, j'ai abandonné pendant l'année (1998-1999), j'ai des difficultés, je ne sais pas pourquoi... Problème de méthode mais peut-être aussi parce que mes parents sont étrangers [...] »*

ANF 2 : *« Au lycée pas terrible. Ma conseillère, je lui en veux parce qu'elle m'a mal orienté. Je voulais faire informatique mais j'ai été orienté en professionnel. Ensuite trop tard car plus motivé. »*

Une autre, ANF 3, parle également de mauvaise orientation : *« j'en veux à la CPE »*. Elle décrit son précédent parcours scolaire comme une course d'obstacles à surmonter : *« J'ai été orientée alors que je ne le voulais pas vers un BEP... J'étais jeune, j'étais mal encadrée... J'aurais aimé que les gens autour de moi : mon père, les conseillers d'orientation, me conseillent... J'aurais voulu être psychomotricienne mais je vois que je prends de l'âge, j'ai 25 ans, peut-être que je ne peux pas viser loin... »*. L'entretien revient constamment sur le désir de réussite et la difficulté voire l'impossibilité d'y parvenir, rappelant ainsi les propos des jeunes noirs américains étudiés par Ogbu.

Une autre, ANF 5 : *« Au collège, c'était dur. J'ai été négligée par mes professeurs », « je ne communiquais ni avec les uns [les professeurs] ni avec les autres [les élèves] »*.

De façon générale, leurs discours montrent qu'ils manquent d'assurance à l'école : *« Je manque de confiance, je ne comprends pas car je*

*suis très motivée* » (ANF 2), et que leurs projets sont rapidement limités par l'institution scolaire, les professeurs et les CPE.

Pour Hannah Malewska-Peyre (1997) (14), ces jugements souvent sans appel de l'institution scolaire peuvent expliquer ce type d'attitude défaitiste chez les jeunes français musulmans : « *les messages négatifs peuvent susciter l'angoisse et l'anticipation de l'échec* » ; elle ajoute : « *les attentes négatives produisent des messages sur nos caractéristiques personnelles, sur nos capacités et nos possibilités* ».

Le malaise à l'école prolonge celui de la maison. La relation aux pères en particulier est problématique. Il leur est souvent reproché leur absence éducative. Pour ANF 4 : « *mon père ne parle plus l'arabe, pas avec ses enfants. Il ne parle pas mieux le français...* ». Ils signalent ainsi la rupture de transmission entre pères et enfants de même que leur désarroi face au silence de la mémoire familiale. ANF 5 : « *Les parents ne racontent pas souvent, ils n'aiment pas trop raconter le passé. J'ai posé des petites questions, j'ai eu des petites réponses... Nos grands-parents avaient fui le pays pendant la guerre, ils ont fui le pays... Je ne connais pas leur parcours... Je ne connais pas grand-chose de leur passé... Ils ne veulent pas en parler parce que ce sont des souvenirs douloureux... Je suppose qu'il y a eu des problèmes familiaux et avec la France... Ils veulent me préserver.* » Cette stagiaire a changé d'option lors de sa seconde inscription en remplaçant l'histoire par la géographie. Elle a rejoint les autres ANF qui, dans leur très grande majorité, ont privilégié la géographie, à la différence des ANA. Le désintérêt pour un enseignement qui efface l'histoire de leur groupe de l'histoire officielle semble en être la raison principale.

Les ANF expriment un vécu scolaire problématique fondé pour une partie par la fragilité culturelle du milieu familial. À cela s'ajoute une formation initiale défaillante qui explique peut-être l'évitement systématique des mathématiques.

- *Les ANA : mutation et stratégies*

Les propos des ANA sur leurs perceptions et leur ancrage dans la formation sont très différents des précédents.

ANA 3 : « *C'était un défi pour moi. Le français était facile car j'ai fait des études scientifiques au Maroc, de plus j'adorais la langue française. L'anglais était difficile car cette langue n'est étudiée qu'à partir de la 3<sup>e</sup> au Maroc. J'ai choisi l'histoire et l'arabe. Cette matière a été très abordable, je savais que cela allait me donner des points en plus.*

*Actuellement je travaille, je me suis mariée et j'ai un enfant, mais je reprendrai des études. J'aimerais m'inscrire en LEA (15) à l'université.* » Elle profite d'ailleurs de la situation, renversant ainsi la situation d'entretien, pour demander conseil à cet intervieweur universitaire pour ses futurs projets d'études à l'université. Cet aspect dénote un esprit de rentabilisation des conjonctures, de pugnacité...

Pour ANA 4, les matières les plus faciles ont été les mathématiques et l'histoire. Son projet immédiat est de s'inscrire à l'université. Il a mentionné son « *étonnement* » au sujet de la représentation de certains faits historiques dans l'historiographie française, mais « *je n'ai rien dit* ». Comment expliquer ce silence ? Est-ce une expression stratégique dans le cadre d'une situation de retour aux études pour des raisons de confort social ? Le DAEU comme équivalent institutionnel au baccalauréat dans une forme « allégée » permet en effet d'envisager une carrière universitaire. ANA 1 permet d'envisager une autre hypothèse. Il a abandonné la formation à la fin de la première année en ayant acquis deux matières : économie, avec la meilleure note, et français, « *sans difficultés particulières* ». Il explique son décrochage du DAEU par une mésentente au niveau méthodologique avec le professeur de mathématiques. Il fait état d'une formation initiale en Côte d'Ivoire qui lui a donné d'autres méthodes de résolution de problèmes mathématiques que l'enseignant n'a pas acceptées : « *En Afrique, on est souvent aidé. J'ai appris pas mal de méthodes. Ce prof n'a qu'une seule méthode et ne voulait pas en voir d'autres.* » Il poursuit son analyse de la formation au DAEU et par extension de l'enseignement en France : « *En France, on n'aime pas [les enseignants] dire que l'on ne sait pas. L'enseignement est fait de telle façon que le prof ne doit pas faire d'erreurs. Les Anglo-Saxons ne sont pas comme ça : ils reconnaissent qu'ils ne savent pas. Le prof de math a une seule méthode et ne voulait pas en voir d'autres. C'est une culture de la méthode unique. Ils ne reconnaissent pas l'histoire africaine, ce qu'il y a eu avant... Quand on est étranger, c'est décourageant. On croit que le prof est raciste alors que c'est peut-être seulement du monolithisme. Je suis parti de là en me disant que c'était nul. Il a favorisé un certain Boris, un Français. Je me disais : si il était si bon, pourquoi il n'a pas eu son bac ? Si nous on avait eu la chance d'avoir la possibilité d'aller à l'école jusqu'à 16 ans, j'aurais pu...* ». Au sujet de l'enseignement de l'histoire, la critique est aussi acerbe : « *Ils [les enseignants] ne reconnaissent pas l'histoire africaine, ce qu'il y a eu avant...* ». Il tient à ajouter : « *et pourtant, j'étais discret* ». Ces derniers propos font-ils écho à « *Je n'ai rien dit* » de

ANA 4 et sont-ils le prolongement des anciens rapports de domination entre les pays d'origine et le pays d'accueil ?

La stagiaire camerounaise qui a abandonné car elle a obtenu un travail en CDI à temps plein qui ne lui permettait pas de continuer la formation a également mentionné des problèmes de ce type avec le professeur de mathématiques : « *Nous, on fait l'effort de comprendre et eux [les Français] ne font jamais cela.* »

Par rapport aux ANF, les ANA semblent avoir une formation initiale plus solide qui les amène à choisir les mathématiques qui « *offrent des possibilités de faire des études ultérieures* », ainsi que l'a souligné le stagiaire originaire du Sénégal. Ils s'inscrivent en histoire « *pour découvrir l'histoire du pays d'accueil pour mieux le comprendre* », ont-ils également exprimé dans les entretiens, même si l'un d'entre eux a souligné sa différence de perception de certains faits historiques.

## **Deux représentations socio-historiques**

### • *Les ANF : un don sans contre-don*

Dans leur ensemble, les ANF ont souligné le caractère imposé de la migration à leurs parents et par extension à leurs descendants en faisant état de la souffrance qu'elle a occasionnée. À cela s'est ajouté l'enfermement, « l'ethnisation » dans des lieux aux confins des villes dans des bidonvilles puis des HLM qui ne prennent pas en considération leurs habitudes de vie.

ANF 5 : « *Je n'aime pas les immeubles, on ne mérite pas ça. Tous les Maghrébins, les Algériens en particulier. On a beaucoup donné, on nous a beaucoup pompés, on nous pompe toujours. Je pense au pétrole, à nos origines, à notre culture... On a été colonisés... Je suis révoltée.* »

Cette stagiaire s'est exprimée avec une très forte émotion en marquant de façon très forte, à la différence des autres ANF, plus allusifs sur la question, « *la dette de la France envers mes parents et mon pays d'origine* ». Elle s'était d'ailleurs distinguée elle-même des ANF « typiques » par le fait qu'elle connaissait pour y avoir vécu son pays d'origine, en disant : « *Je sais d'où je viens donc je peux avancer même si cela n'a pas été facile et rose. Ceux d'ici [ANF] sont endormis. Je pense qu'ils sont fragiles parce qu'ils ne connaissent pas grand-chose d'eux-mêmes.* »

Cette même stagiaire parle en phrases hachées de la souffrance de son père : « *Je sais qu'il a une souffrance silencieuse : d'avoir été loin de*

*chez lui, d'avoir fait la guerre, d'avoir travaillé toute sa vie ici sans aucune reconnaissance, de toucher une retraite misérable, de vivre en HLM. »*

On peut reconnaître dans ces propos les fondements de la théorie maussienne du don et contre-don. ANF 5 présente le départ de sa famille de son pays d'origine à cause de la présence coloniale puis son labeur en France comme un don qui attend contre-partie. La chose donnée, en l'occurrence le départ forcé, la vie humiliante loin de la culture d'origine puis le travail qui contribue à la croissance économique du pays d'accueil est une partie du donneur, et le contre-don est un fait obligatoire. Le non-respect de cet esprit de remboursement de la dette peut donner lieu à la révolte, ainsi que le déclare la jeune fille.

Une mémoire vive de l'histoire coloniale s'est manifestée chez cette stagiaire en particulier. Qu'en est-il des ANA ?

- *Les ANA : un rapport distancié à l'histoire coloniale*

Les nouveaux ont partagé et connaissent l'histoire de leur pays d'origine. Ils ont été nourris des projets (même avortés) politiques dans leurs pays à leur indépendance et manifestent par rapport à l'histoire de France une curiosité intellectuelle, même s'ils ont à son égard un regard critique. Ils l'intègrent à un acquis déjà solide d'appartenance culturelle et de confort linguistique. Tous signalent parler leur langue maternelle préférentiellement à la maison et certains l'ont choisie comme matière optionnelle (ANA 3). Ils disent être venus en France car ils estiment pouvoir y réaliser leurs aspirations au niveau scolaire en particulier. ANA 3 dit clairement réaliser un rêve en réussissant en France : « *Au Maroc, j'adorais la langue française... et j'ai réussi du premier coup mon DAEU, mon rêve est exaucé de faire ce que j'aime : entrer à l'université française.* »

Ils font état d'une indépendance morale à la fois par rapport à l'histoire de leur pays d'origine qu'ils ne mythifient pas et également par rapport à celle du pays qu'ils intègrent. ANA 2 : « *Les gouvernements qui se sont succédé au Niger depuis l'indépendance sont nuls... En France, les lois sont fortes. Même si il y a du racisme, les gens n'ont pas le droit de l'exprimer.* » Ils ont donc établi de la distance par rapport à leur groupe d'appartenance et veulent adhérer aux codes législatifs et sociaux qui fonctionnent en France.

Ces caractéristiques qui les distinguent des ANF assimilent les ANA à la catégorie des « immigrants » telle que la définissent les Anglo-

Saxons : « *Il semble qu'en anglais, au moins dans l'usage américain du mot, l'“immigrant” soit celui qui a vocation à entrer dans la nation. Que cela soit vrai ou non, telle n'est pas celle, présumée, de l'“immigré” en France...* », Véronique De Rudder (1995).

## **Conclusion**

Bien que l'étude ait permis de confirmer jusqu'à un certain point que « *d'une certaine façon, on est à l'école en famille* » (Rochex, 1995) en faisant apparaître le lien étroit entre histoire sociale des groupes et rapport au savoir scolaire des individus, elle demande à être élargie à des publics plus larges et plus diversifiés que les stagiaires d'une formation spécifique. De plus, il est manifeste qu'il est nécessaire d'envisager d'y intégrer des variables plus fines concernant notamment les formes politiques de domination. En effet – mais à ce stade de notre analyse, il ne peut s'agir que d'une hypothèse –, la différence de système législatif, juridique, économique, entre colonie et protectorat ne peut manquer d'avoir des incidences sur les processus identificatoires des groupes et des individus ayant connu directement ou par le fait de transmission entre générations l'une ou l'autre de ces formes, et, partant, sur les modalités d'ancrage en situation de migration.

À titre d'exemple, J. Ogbu pose en préalable à ce type d'études sur les minorités culturelles la nécessité de différencier entre elles en fonction des identités collectives et sociales qu'elles véhiculent. C'est ainsi que, aux États-Unis, il distingue entre « *minorités involontaires* » et « *minorités immigrantes* » : « *par opposition aux minorités immigrantes, ces minorités involontaires ont été initialement déplacées par l'esclavage, les conquêtes, ou la colonisation. Par la suite, elles ont été reléguées à des emplois domestiques et une véritable intégration dans la société dominante leur a été refusée* » (1992). Nous avons reconnu ces deux dimensions conceptuelles chez les stagiaires du DAEU.

Halima BELHANDOUZ

## **NOTES**

(1) Belhandouz (H.) (1981), thèse de troisième cycle sur « L'enseignement colonial : analyse de la compétence proposée par deux manuels de la période coloniale en Algérie (1945-1962) et vue à travers l'étude de la morphosyntaxe ».

(2) Cette formation est d'ailleurs souvent encore connue sous l'ancienne appellation ESEU (examen spécial d'entrée à l'université).

(3) *In Stratégies identitaires*, sous la direction de Camilleri (C.) (1997).

(4) *Hommes et Migrations*, n° 1207, mai-juin 1997.

(5) *In Stratégies identitaires*, sous la direction de Camilleri (C.) (1997).

(6) MEN : ministère de l'Éducation nationale.

DEP : Direction de l'évaluation et de la prospective.

INED : Institut national de l'évaluation et du développement.

(7) Le premier contact en vue d'établir les entretiens a été difficile du fait de l'instabilité des adresses et des numéros de téléphone (le plus souvent de portables), révélatrice peut-être de la fragilité sociale.

(8) Ces taux correspondent aux statistiques du ministère de l'Éducation nationale concernant « les étudiants étrangers à l'université » (22 mai 2001) dans lesquelles est reconnaissable la même configuration de pays d'origine des étudiants et des stagiaires du DAEU. Les proportions d'étudiants et de stagiaires sont également identiques.

(9) Belhandouz-Carpentier, 2000.

(10) L'appellation est peu significative et à la limite tendancieuse, car elle « historicise » l'appartenance à la nation selon des paramètres qui demandent à être analysés.

(11) *In Stratégies identitaires*, sous la direction de Camilleri (C.) (1997).

(12) Il existe une véritable cartographie des regroupements en fonction des systèmes d'appartenance sociale dans les pays d'origine.

(13) Sayyad (A.) (1995), *Un Nanterre, terre de bidonvilles*, Éditions Autrement.

(14) *In Stratégies identitaires*, sous la direction de Camilleri (C.) (1997).

(15) LEA : langues étrangères appliquées.

## BIBLIOGRAPHIE

ABDELLATIF (S.) (1981), *Enquête sur la condition familiale des Français musulmans en Picardie*, thèse de 3<sup>e</sup> cycle, non publiée.

BELHANDOUZ (H.) (1997), « Problématique de la référence et du sens et échec scolaire. Le cas de l'Algérie et de sa population migrante en France », in *Langue, École, Identités*, Paris, L'Harmattan.

BELHANDOUZ (H.), LENFANT (A.) (1999), « Le DAEU : entre culture permanente et culture de la précarité », communication au colloque « Emploi, Formation et Précarité » du CRIEP (Centre de recherche et d'intervention d'éducation permanente), Centre d'éducation permanente de Paris X, 27 septembre (à paraître).

BELHANDOUZ (H.), CARPENTIER (C.) (2000), « Une construction socio-historique du "décrochage" scolaire. Le cas des Français musulmans du quartier nord d'Amiens », *VEI Enjeux*, n° 122, septembre 2000.

BOULOT (S.), FRADET (D.) (1984), « L'échec scolaire des enfants d'immigrés : un problème mal posé », *Les Temps modernes*, n° 452-453-454.

BOULOT (S.), FRADET (D.) (1988), *Les Immigrés et l'école, une course d'obstacles*, Paris, L'Harmattan.

BRAUDEL (F.) (1990), *L'Identité de la France, Les hommes et les choses*, tome II, Flammarion.

BRUBAKER (R.) (2001), « Au-delà de "l'identité" », *Actes de la recherche en sciences sociales*, « L'exception américaine », n° 139, septembre 2001, Paris, Seuil.

CAMILLERI (C.) (1982), *Changements culturels et problèmes de socialisation dans la construction de l'identité*, Vauresson, CRIV.

CAMILLERI (C.) (1990, rééd. 1997) (sous la dir. de), *Stratégies identitaires*, Paris, PUF.

CAMILLERI (C.) (1994), *Enjeux, mécanismes et stratégies identitaires dans les contextes pluriculturels*, Paris, L'Harmattan.

CAMILLERI (C.), VINSONNEAU G. (1996), *Psychologie et culture : concepts et méthodes*, A. Colin.

CHARLOT (B.) (1990), « Penser l'échec comme événement, penser l'immigration comme histoire », *Migrants-Formation*, n° 81, juin 1990.

DE RUDDER (V.) (1997), colloque européen : « Réussite scolaire et universitaire, égalité des chances et discriminations à l'embauche des jeunes issus de l'immigration », 6 et 7 mars 1996, Unité de recherche migrations et société, URMIS (EP 72).

*INFORMATIONS SOCIALES*, n° 89, 2001, « Mémoires familiales et immigrations ».

LE TOURNEAU (R.) (1962), *Évolution politique de l'Afrique du Nord musulmane*, Paris, A. Colin.

MALEWSKA-PEYRE (H.) *et al.* (1982), *Crise d'identité et déviance chez les jeunes immigrés*, Paris, La Documentation française.

MALEWSKA-PEYRE (H.) (1985), « Stratégies de construction de l'identité et d'insertion sociale de la seconde génération », *CRIV*, vol. 3.

MALEWSKA-PEYRE (H.) (1992) (sous la dir. de), *Crise d'identité et déviance chez les jeunes immigrés*, Paris, La Documentation française.

MEN (1996), « Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français, une étude d'ensemble », *Les Dossiers d'éducation et formations*, avril.

NORA (P.) (1984), *Les Lieux de la mémoire*, Paris, Gallimard.

OGBU (J.) (1992), « Les frontières culturelles et les enfants de minorités », *Revue française de pédagogie*, n° 101, oct.-nov.-déc. 1992, 9-26.

*REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE*, « L'échec et la réussite à l'école, le rôle de la famille et de la communauté. Du déficit à la mobilisation », 1996, n° 117.

ROCHEX (J.-Y.) (1995), *Le Sens de l'expérience scolaire*, Paris, PUF.

TRIBALAT (M.) (1995), *Faire France : une enquête sur les immigrés et leurs enfants*, Paris, La Découverte.

VINSONNEAU (G.) (1999), *Inégalités sociales et procédés identitaires*, Paris, A. Colin.