

Education, identité et réussite

Laïla Chouarra¹
Université de Lille 3, France

Résumé

Les jeunes issus de l'immigration maghrébine sont confrontés à deux systèmes de valeurs. Ils ont été amenés à mettre en place une attitude par rapport à la cohabitation de deux mondes culturels bien distincts, d'une part la société d'accueil des parents et d'autre part la culture familiale. Qu'ils soient nés en France ou arrivés juste après leur naissance, qu'ils aient ou non conservé la nationalité d'origine, ils sont face à la problématique de la construction identitaire. Comment font-ils face à cette *double référence culturelle*? Comment leur identité culturelle s'est-elle construite? Puisqu'ils vivent tous la même situation culturelle, ont-ils tous la même trajectoire identitaire? Cet article démontre, à travers une démarche de recherche centrée sur des entretiens, qu'il existe chez cette population, une typologie des identités à dimension triptyque.

Abstract

The young issued from the Maghreb are confronted with two systems of values. They were brought about to develop an attitude with regard to the coexistence of two very distinct cultural worlds, on the one hand the culture of their parents' host country, and on the other, their own family's culture of origin. Born in France or just arrived after their birth, having kept or not their nationality of origin, they are facing the problem of identity construction. How do they do to face this *double cultural reference*? How their cultural identity has been constructed? Have they all the same identity trajectory as they are all living the same cultural situation? This article shows, through search processes based on interviews, that exists in this population, a typology of the identities with a triptych dimension.

Nous pouvons également intituler ce travail *l'identité culturelle des jeunes issus de l'immigration maghrébine*. Cependant, cette étude vise à la fois la reconstitution de la trajectoire sociale, scolaire et universitaire de cette jeune population (idée non négligeable dans la mesure où ces derniers sont en *processus de réussite*) et l'identité en tant qu'*identité culturelle* (Vinsonneau, 2002) de ces derniers qui vivent une situation culturelle complexe car multiple. Il est, donc, plus intéressant de s'intéresser à ces trois notions qui sont *l'éducation, l'identité et la réussite*. Ainsi, l'objectif principal est de savoir comment des jeunes, vivant une telle situation culturelle, accèdent-ils à une position identitaire? Laquelle? Comment la gèrent-ils? Comment se définissent-ils?

La gestion de deux cultures bien distinctes (française et maghrébine) de la part d'étudiants français issus de l'immigration, comme ils sont définis

¹ Notice biographique: Doctorante en Sociologie de l'éducation, membre de l'équipe PROFEOR et Allocataire de Recherche à l'UFR des Sciences de l'éducation, Université de Lille 3. Courriel: Lchouarra@aol.com

dans cette étude, semble difficile. Cette étude a, donc, pour objectif de comprendre la situation dans laquelle ils vivent. Notre analyse concerne effectivement les étudiants d'université, d'une part, qui sont en situation de réussite universitaire et, d'autre part, dont le conflit identitaire est, à ce niveau de leur carrière scolaire, achevé. Soulignons que ces derniers ont passé la période critique de l'adolescence, une période marquée par des tensions, des crises et des recherches identitaires. L'analyse de l'identité et de leur réussite dans ce contexte permet d'avoir des réponses davantage manifestes. Il s'agit d'une sorte d'étude à vif de leur situation, qui permettra de définir l'identité qui les caractérise.

De même, si certains parlent de *dysfonctionnement identitaire*, de *crise* ou d'*incohérence identitaire* (Camilleri, 1997; Lévi-Strauss, 1977; Méchéri, 1984) si un individu vit deux cultures, alors cette étude démontre que lorsque l'individu atteint un niveau de qualification élevé, il acquiert une sorte d'identité *de confort* à travers laquelle il se sent *bien*, il progresse et il participe pleinement à la société dans laquelle il vit.

Les jeunes issus de l'immigration: au cœur des interrogations familiales, sociales et culturelles

Il faut savoir que l'immigration s'est développée en France dans le courant du XXe siècle (Noiriel, 1988; Weil, 1995). Il s'agit d'une main-d'œuvre originaire du Maghreb, jeune, forte et idéale pour le développement économique des entreprises. Ces immigrés maghrébins vivent seuls et, pour un grand nombre d'entre eux, dans des foyers. Les années passent et ils se stabilisent sur le territoire. Cette manière de vivre seuls devient très vite insupportable et elle conduit, alors, à l'arrivée des épouses et des premiers enfants nés au pays. Cette recomposition des familles prend plus ou moins de temps, selon les résistances culturelles propres à chaque groupe. C'est à partir des années '60 et '70, avec l'effet du *regroupement familial* et avec l'arrivée massive d'enfants de migrants dans l'appareil scolaire français, que ces derniers commencent à intéresser les responsables administratifs, politiques comme aussi les praticiens de l'éducation.

Les familles maghrébines se regroupent et elles s'agrandissent. C'est, ainsi, qu'en France sont nés en majorité les enfants d'immigrés maghrébins qui y résident actuellement. La France des années '80 va, alors, découvrir une nouvelle génération, une génération issue de cette immigration, qui ne connaît d'autres territoires que le sol français. Ces jeunes vivent à la fois des pratiques culturelles *maghrébines* et *françaises*. Les deux cultures vont jouer un rôle capital dans la construction identitaire de ces jeunes. L'installation des familles dans un

environnement culturellement différent du pays d'origine se poursuit par une transformation des rôles parentaux. De plus, le milieu social extérieur (l'école, la rue, les liens sociaux) offre des modèles opposés à la culture intra-familiale où l'autorité du père est perçue par les enfants comme une autorité excessive et illégitime. C'est toute une structure familiale, de même que le modèle maghrébin du *Pater Familias* qui vont être remis en question.

La question de la scolarisation des enfants d'immigrés a été posée comme problème et désignée comme tel dans la réglementation de l'Education Nationale en 1970, période marquée par une augmentation des apports de main-d'œuvre immigrée. En effet, c'est entre 1975 et 1978 que des mesures vont être prises pour la première fois vis à vis des élèves étrangers dans l'école publique française. C'est alors qu'on parle d'eux en termes de difficultés scolaires² et d'incertitudes quant à leur avenir scolaire français. Par ailleurs, la question de la scolarisation des enfants de migrants est un coup de force symbolique. Ce coup de force est un découpage ethnique du public: la culture et la langue étrangère font, alors, l'objet d'un dispositif de maintien pour les enfants issus de l'immigration maghrébine. Pourtant, ce dispositif constitue une infraction à la règle de la *laïcité*³, dans la mesure où ce maintien concerne la langue et les cultures d'origine.

Plus tard, avec le changement d'orientation de l'année '81, les différentes recherches sur ce public s'accordent à dire que l'école française n'est que peu concernée par la question de l'immigration. Un tel dispositif devient gênant et d'autres orientations idéologiques vont, alors, être mises en œuvre comme, par exemple, la promotion d'une dimension interculturelle dans les activités de formation, dans le domaine social, éducatif et culturel. Cette approche interculturelle est basée sur l'acceptation générale de certaines valeurs fondamentales comme la tolérance et la non-discrimination.

Aujourd'hui, l'arrivée sur la scène politique de jeunes issus de l'immigration, décidés à se munir de leur nationalité française et à réclamer leurs droits civiques et sociaux - sans manquer de loyauté vis-à-vis de leur famille et de leur communauté - frappe le problème politique d'intégration.

² De nombreuses études dans les années '60 et '70 révèlent les difficultés scolaires des enfants étrangers.

³ La *laïcité*, ayant une valeur emblématique, est une référence idéologique au pacte scolaire instauré par Jules Ferry entre l'Etat et la société.

Dès lors, ces jeunes issus de l'immigration deviennent une *catégorie sociale* difficile de situer: en ce qui concerne l'appellation (Noiriel, 1988), comment faut-il les nommer? Un large éventail d'appellations existe dans les discours médiatiques, politiques et sociologiques: *les enfants des migrants, les immigrés de la seconde génération, les générations zéro, la génération nouvelle* (Minces, 1986). Néanmoins, toutes ces désignations demeurent impropres, car elles ne renvoient qu'à la condition des parents et elles ne font qu'enfermer ces jeunes dans une sorte d'*étrangeté* au même titre que les parents. Il s'agit d'appellations qui les situent dans une position de départ, sans culture, ni identité de ce fait. En qualifiant sans cesse ces jeunes à travers de vagues appellations, on montre que *ce nouveau visage français* n'a pas de place dans la société française.

Or, à différence des parents, ces jeunes issus de l'immigration maghrébine n'ont pas fait de déplacement car le pays d'origine, dont ils ne connaissent que des miettes, ne marque que l'origine des parents. En réalité, ils naissent et ils grandissent au sein d'une famille qui est dotée de traditions, de valeurs culturelles différentes du pays d'accueil des parents et ils sont *insérés* plus tard dans une *institution scolaire* républicaine et laïque dotée, quant à elle, d'autres valeurs et d'une autre culture. Au sein de la famille, les jeunes issus de l'immigration maghrébine respirent toute l'ambiance *maghrébine* (Bouamama et Sad Saoud, 1996) non seulement à travers la langue ou le dialecte, mais aussi à travers le mode de vie, les comportements, les rôles, les rapports d'autorité et de soumission. Bref, la famille dans son ensemble peut être analysée comme un espace particulier dans lequel chacun a une place et un rôle bien définis (Méchéri, 1984).

Lieu de socialisation premier où le vécu linguistique et les référents culturels sont différents de cet autre lieu culturel qu'est l'école, ces jeunes vont se retrouver, dès leur plus jeune âge, dans une situation bien particulière où ils seront amenés à faire des *choix culturels*, car l'école ignore ou cache - délibérément ou pas - leur histoire et leur différence. Ainsi, le père immigré maghrébin a l'idée selon laquelle l'école facilite l'intégration de son enfant. C'est grâce à elle qu'il connaîtra une destinée meilleure que la sienne. Son propre niveau de scolarisation est très bas et devant livrer son enfant à une institution qu'il ne connaît pas et dont il ne comprend que très peu ou pas du tout la langue, il a un sentiment d'insécurité et d'inconfort. Ce père attend, alors, la réussite de son enfant, et c'est à travers celle-ci qu'il espère une intégration plus profonde, plus marqué et plus noble que la sienne, c'est-à-dire plus acceptée.

A ce propos, Leman (1991) montre qu'une méconnaissance du système scolaire conduit ce parent à trop espérer pour son enfant, sans pour autant concevoir que l'école primaire détermine la trajectoire scolaire ultérieure.

En général, cette méconnaissance du système scolaire, ne lui permet pas de réaliser des stratégies d'orientation pour que son enfant puisse évoluer dans un parcours qui lui serait bénéfique pour son futur scolaire et par-là même socioprofessionnel.

De ce fait, l'école a théoriquement deux rôles à jouer: d'une part, la socialisation à travers laquelle se fait l'apprentissage des règles de vie en société qui conduisent à l'assimilation culturelle et à la citoyenneté et, d'autre part, la transmission de savoirs et d'outils permettant de s'intégrer dans le monde du travail.

Les premières années de la scolarité des jeunes issus de l'immigration représentent un lieu d'apprentissage de nouvelles règles, un nouveau mode de vie, différent de celui vécu à la maison, à travers la langue, les comportements, les relations... Ils s'insèrent dans un nouveau monde culturel. Cette insertion sera entendue comme une *intégration scolaire*, elle est probablement le facteur qui conditionne le plus les différentes formes d'intégration sociale et économique. Cette intégration scolaire est mesurée par la qualité, la quantité et le contenu des études suivies, ainsi que par leur réussite, par les titres requis, le nombre peu élevé d'années perdues, le choix des orientations valorisées et le haut niveau de qualification atteint en fin de formation. Tout cela constitue les critères d'une insertion de qualité.

Vallet, quant à lui, parle d'*assimilation scolaire* qu'il faut entendre comme "*le processus temporel par lequel avec l'avancement dans la scolarité, les parcours des enfants de ces minorités s'améliorent et convergent en moyenne vers ceux des autres élèves*" (Vallet, 1996: 7). Par conséquent, il est pertinent de parler d'assimilation scolaire car les handicaps ethnique et social des jeunes issus de l'immigration vont se réduire avec le temps, pour s'identifier à la scolarité des enfants de *souche* française. Il faut savoir que l'assimilation appliquée dans n'importe quel cas (scolaire, social, professionnel) est un processus temporel et elle se réalise *dans et à travers* le temps. En d'autres termes les caractéristiques qui déterminent ce processus sont:

- La progression en moyenne plus forte, dans les performances scolaires, que les autres élèves de caractéristiques identiques;
- Les parents développent à l'égard du système scolaire et de la société française des attentes et des aspirations plus fortes que celles des autres membres des mêmes milieux sociaux.

Effectivement, les familles maghrébines peuvent percevoir l'investissement dans le système scolaire comme étant un moyen

principal de mobilité ascendante qui leur est accessible. Ces familles, avec leur position sociale et leur niveau d'éducation, espèrent que leurs enfants acquièrent une qualification scolaire élevée.

Par ailleurs, si ce système est le vecteur principal de l'intégration, si cette institution scolaire contourne la présence de cette jeunesse *nouvelle* - qui est socialement, économiquement et culturellement différente - et si elle ignore délibérément leur histoire et leurs différences spécifiques, alors elle oblige inconsciemment l'enfant à s'approprier de nouvelles valeurs, souvent en contradiction complète avec celles de son milieu de vie, du pays d'origine et du pays d'accueil des parents. Ils oscillent, par conséquent, entre ces deux mondes culturellement différents et ils devront, en fonction de l'éducation reçue, du contexte social dans lequel ils vivent et de l'importance qu'ils donnent à l'une ou à l'autre culture, faire le choix d'appartenir à tel ou tel référent culturel. Or, ce sont ces mêmes choix qui vont susciter des stratégies identitaires construites et élaborées en fonction du contexte dans lequel ils vont vivre durant une période. Parfois, ils provoqueront même des crises identitaires, qui sont ressenties comme un malaise dans leur discours et elles peuvent être observées: certains ne savent plus où ils en sont et ils n'arrivent pas à donner de l'importance à ce qu'ils réalisent ou veulent réaliser. Ils accusent l'Autre de cette instabilité.

Il convient, donc, de s'interroger sur cette *dichotomie culturelle*: famille et école ou encore parents et société française. De plus, comment l'enfant ou plutôt ces jeunes hommes et jeunes femmes - étudiants d'origine maghrébine - vont-ils construire leur identité individuelle et sociale? Ont-ils tous la même identité du fait qu'ils partagent tous la même histoire, (l'émigration en France des parents) la même situation culturelle? Cette analyse sur l'identité et la réussite a mis en évidence une typologie - celle des jeunes issus de l'immigration maghrébine - que nous allons exposer après avoir traité la notion d'identité.

La question identitaire

L'identité se traduit par un sentiment qui est fourni par l'environnement social et culturel dans lequel évolue l'individu. Il faut également prendre en considération l'idée qu'il puisse exister un écart entre l'image que cet environnement renvoie et le sentiment d'identité que la personne éprouve. Les grandes interrogations sur l'identité renvoient fréquemment à la question de *culture* (Cuches, 1996). Celle-ci a pour fonction d'offrir à l'homme des repères pour l'organisation de son environnement global et de réguler la vie en groupe. De ce fait, l'identité culturelle est le besoin des individus d'appartenir à un groupe à l'intérieur duquel ils se sentent

reconnus et acceptés. C'est une modalité de la distinction nous/eux, fondée sur la différence culturelle (Cuche, 1996). Dans le cas des jeunes issus de l'immigration, ceux-ci sont confrontés dès leur plus jeune âge à deux systèmes culturels différents, notamment la société française à travers la scolarité et la société maghrébine à travers la famille et tout ce qu'elle procure (la langue, la religion, les traditions, le pays d'origine). Il est difficile pour eux de percevoir une *cohérence culturelle*: en effet, comment peuvent-ils construire une identité culturelle si l'identité - en tant que sentiment qui est fourni par l'environnement social - leur fait défaut? En quoi et comment cette *situation culturelle* amène-t-elle ces jeunes à une identité culturelle propre? Telles sont les questions que nous nous posons.

Les décisions et les références d'appartenance culturelle vont, à notre sens, évoluer en fonction du temps de scolarisation car, en réalité, l'identité d'un jeune *nouveau français* scolarisé à huit ans dans un système scolaire monolithique est différente de celle d'un adolescent scolarisé dans la structure multiple de l'enseignement secondaire et elle est encore plus différente de celle d'un étudiant à l'université. Il existe, donc, une *variante identitaire* qui évolue en fonction du degré de scolarisation. Plus l'étudiant avance dans sa scolarité et plus il va s'installer dans cette identité dite *définitive*. D'après les différentes strates que nous venons de mentionner, peut-on affirmer que ces jeunes scolarisés dans l'enseignement supérieur appartiennent simultanément à deux cultures? A l'une ou à l'autre? Les cas sont-ils tous similaires?

Giraud (1987) répond négativement à notre première question car une double appartenance est inconcevable: cette notion de double appartenance ne renvoie à aucune réalité objective. Elle sous-entendrait seulement la juxtaposition de deux cultures, de deux identités bien distinctes et il s'agit d'une idée impensable car être d'accord avec une telle réalité reviendrait à admettre une identité *pathologique* ou *schizophrénique*. De plus, cela excuse l'exclusion ou la marginalisation des populations d'origine étrangère. De ce constat, l'auteur affirme que deux cultures différentes produisent une troisième culture. Cela sous-entendrait également que tous les jeunes d'origine étrangère participent à une seule culture. Il resterait à savoir laquelle et quelles sont ses caractéristiques spécifiques.

Parallèlement, Cuche (1996) affirme que l'idée de deux identités qui s'affrontent n'existe pas. En réalité, il y a chez l'individu qui vit plusieurs cultures, la reconstruction d'une identité unique réalisée sous forme d'une synthèse, une *identité syncrétique*, et non double, dans laquelle on retrouverait des éléments de l'une et de l'autre culture. Contrairement à

ces théories, Méchéri (1984) explique que participer à deux identités engendre un mauvais fonctionnement des codes culturels; il existe alors un *dysfonctionnement identitaire* ou *culturel*, qui sous-entendrait que tous les jeunes issus de l'immigration, lorsqu'ils ne s'assimilent pas à la culture du pays d'accueil des parents, risquent de vivre un état pathologique. Cela est-il réellement concevable?

De toute évidence, cette jeunesse va vivre un face à face culturel, où la famille et l'école sont deux univers en parallèle dont les valeurs, la langue, les rapports à autrui, les façons de se comporter et de vivre sont différents. Elle va, ainsi, se mettre à la recherche⁴ d'une identité culturelle à laquelle elle pourra adhérer. Pour savoir de quelle identité il est question, il faut s'interroger sur le vécu identitaire, la trajectoire familiale à travers l'éducation reçue (notamment la langue, la religion, les pratiques culturelles, le réseau de sociabilité), la trajectoire scolaire et la manière dont ces jeunes issus de l'immigration se situent par rapport à cette présence ou absence d'un héritage culturel. L'enquête⁵ a, donc, été réalisée auprès de jeunes étudiants âgés entre 20 et 26 ans, d'origine marocaine, algérienne et tunisienne, issus de milieux modestes, de parents analphabètes (pères ouvriers, retraités ou chômeurs et mères au foyer) et de familles nombreuses, vivant dans des quartiers sociaux (type H.L.M.). Bien qu'ils réunissent des conditions de scolarisation défavorables, ils sont en situation de réussite. Ils sont dans le troisième cycle universitaire, *assimilés scolairement*, ils ont su négocier leur identité au cours d'un long processus.

C'est pourquoi, devant la multitude de données fournies à travers cette enquête qualitative - réalisée à partir d'entretiens semi-directifs - l'attitude la plus logique a été de regrouper et de classer ces individus selon certaines similitudes, ayant trait à des thèmes comme l'éducation reçue, le rapport aux origines (la langue, les traditions, la religion), les liens intenses ou pas avec le pays d'origine, le sentiment d'appartenance à une communauté, la vie sociale (loisirs, participation associative, citoyenneté, nationalité), le parcours scolaire et universitaire (le suivi des parents et les projets professionnels) et l'affirmation de soi vis-à-vis de la France et du pays d'origine.

⁴ Cette recherche sous-entendrait des stratégies identitaires.

⁵ Enquête qualitative réalisée en 1999-2000. Nous avons analysé les conduites sociales à travers les espaces universitaires et familiaux. Les enquêtés, au nombre de 30, autant de jeunes filles que de jeunes hommes (non représentatifs de la population issue de l'immigration maghrébine) sont issus de familles modestes. Ils sont étudiants dans les Universités de Lille 1 et de Lille 3 (Universités des Sciences, de Lettres et d'Art).

L'éducation en débats: analyse comparée, Vol 2

Les analyses, transversale et thématique, nous révèlent des structures identitaires différentes, que nous présentons sous le nom de typologie *triennale* ou identitaire des jeunes issus de l'immigration maghrébine.

Les éléments qui ont déterminé, ainsi, la construction identitaire complexe de ces jeunes sont, d'une part, la cellule familiale (en termes de langue, relation au pays d'origine, religion, éducation), d'autre part, la cellule sociale (en termes de scolarité, citoyenneté, loisirs, relations sociales) et, finalement, leur propre définition de soi: qui sont-ils avant tout? Comment se définissent-ils? Les réponses des enquêtés liées à l'analyse de leur trajectoire aboutissent à une typologie des identités.

Avant de détailler cette typologie, dite *triennale* - car l'étude dénombre trois identités différentes les unes des autres - il faut rappeler que l'identité évolue. Elle est une construction temporelle. A chaque stade de la vie, à travers le regard d'autrui, l'individu adhère à une identité spécifique. Effectivement, cette dernière ne peut se définir qu'en rapport avec une certaine temporalité, où le présent d'un individu n'est qu'un moment dans la synthèse identitaire. Le fait identitaire évolue le long d'un *continuum temporel* reliant le passé au futur. Il se construit à travers les projets d'avenir, les marques du passé et l'histoire de l'individu. C'est, en réalité, un caractère temporel complexe. Soulignons aussi que cette enquête s'est arrêtée à un moment X de ce continuum, moment précis à partir duquel ces jeunes ont été interrogés, c'est-à-dire à un stade très avancée de leur cursus universitaire.

Après l'analyse des résultats, apparaissent trois catégories de jeunes que nous pouvons synthétiser par un *tableau en triptyque identitaire*, construit sur la base de leur attachement culturel et des revendications culturelles spontanément émises.

L'identité culturelle syncrétique

Les jeunes qui revendiquent une identité culturelle *syncrétique* ont mis en place une stratégie identitaire active, qui puise dans les deux systèmes de référence culturelle. Ces valeurs culturelles leur semblent les mieux appropriées et tout en s'intégrant à la communauté des jeunes qui les entourent, ils ne rejettent pas les valeurs traditionnelles. La plupart d'entre eux envisagent de poursuivre leurs études, puis d'exercer un métier. Ils veulent s'insérer dans la société d'accueil de leurs parents et adopter le même mode de vie que les Français de *souche*, sans pour autant renier leurs origines.

Ils ont reçu une éducation religieuse de base. Certains s'en sont contentés, d'autres approfondissent leur connaissance de l'islam. Ils connaissent l'arabe dialectal, ils s'en servent pour dialoguer avec leurs parents, même s'ils parlent français avec leurs frères et sœurs par *habitude*. Il s'agit ici plutôt d'un mélange des deux langues que d'une alternance de codes. On peut dire que dans ce cas il y a de l'*acculturation* et non d'*assimilation*. Ni totalement soumis à la culture maghrébine, dont certaines pratiques culturelles sont pour eux rétrogrades, archaïques et avec lesquelles ils ne sont pas du tout d'accord⁶, ni totalement soumis à la culture française, ces jeunes puisent dans les deux systèmes, ils se définissent comme français d'origine maghrébine. Ils sont ce que l'on peut appeler des *arabes francisés*. Ils ne peuvent pas se définir comme appartenants à l'une ou à l'autre puisqu'ils se réfèrent aux deux systèmes de valeurs sans pour autant vivre un malaise. Ils se sont installés dans une certaine cohérence culturelle et identitaire. Ces jeunes ont un attachement affectif et symbolique avec leurs origines et le déni d'origine serait à leurs yeux perçu comme une sorte de trahison envers les parents et la communauté maghrébine.

Certaines traditions ne sont pas des références quotidiennes qui guident leurs comportements et leurs attitudes; elles restent effectives dans la pratique quotidienne de la langue d'origine plus ou moins régulière avec les parents, le retour plus ou moins régulier au pays d'origine, la pratique culinaire, ainsi que dans le port de tenues vestimentaires lors des cérémonies, tel que le mariage. Les valeurs culturelles françaises sont effectives dans l'usage quotidien de la langue, dans leur citoyenneté très active, dans l'importance accordée aux études ayant pour objectif d'accéder à une position sociale valorisante, dans le respect total pour le pays d'accueil des parents, dans les tenues vestimentaires et dans les loisirs.

L'identité culturelle religieuse

D'autres, au contraire, revendiquent une identité religieuse. Effectivement, ces derniers n'ont pas le même rapport avec leurs origines que ceux qui revendiquent une identité syncrétique. Cette identité, dite religieuse, est une identité *islamique*. Pour ce groupe d'individus, notamment, l'islam pratiqué est une source d'ancrage et d'équilibre individuel et familial à travers les deux structures existantes (pays d'origine et pays d'accueil des parents). Ces jeunes ne se sentent pas

⁶ Le thème récurrent de désaccord est souvent celui du mariage. Ce dernier est générateur de conflit et l'un des révélateurs les plus significatifs de l'opposition de deux systèmes de valeurs. Les individus se permettent de se rebeller contre ce type de traditions.

touchés par la confrontation entre l'islam et la modernité occidentale; en effet, concilier la religion et la citoyenneté n'est pas un problème pour eux, le seul problème est d'être acceptés tel qu'ils sont, à savoir *français musulmans*, dans la mesure où la France est un pays laïc où la religion dominante est le christianisme. Cette appartenance à un islam plus spirituel et plus *moderne* que celui des parents permet à ces jeunes de ne pas se sentir secoués entre les deux modèles culturels connus, c'est-à-dire celui de la famille et celui de la société. Ces jeunes montrent que leurs origines peuvent être une richesse, mais à trop en parler et à trop en pratiquer elles peuvent devenir une source de conflits et de querelles interminables. Le discours sur leur attachement aux origines reste flou et ils sont indécis, tandis que celui de la religion est plus clair. L'islam apparaît comme "*un fil courant à travers les générations issues de l'immigration, comme un lien réunissant ici et là-bas*" (Cesari, 1997: 54).

Contrairement aux parents, les pratiques religieuses sont ici plus recherchées, analysées et moins traditionnelles. L'islam fait l'objet d'un apprentissage permanent et une recherche spirituelle est, alors, opérée; les réflexions et les exégèses vont permettre à ces jeunes de trouver les justifications à leur émancipation dans la société française. Ils participent pleinement à la société dans laquelle ils vivent *socialement, culturellement, scolairement et civilement*. C'est le cas d'une acculturation et seul cet attachement à la religion musulmane ne fait pas d'eux des assimilés à la culture française. De plus, ces jeunes sont marqués par un rapport fort avec la culture éducative, d'une part, parce qu'ils ont accédé à un niveau supérieur dans leur cursus et la plupart d'entre eux sont dans une filière de prestige⁷ et, d'autre part, parce qu'ils veulent réussir dans de bonnes conditions pour accéder à une position professionnelle importante (cadre supérieur), comme tous les enquêtés. La religion musulmane reste pour eux le référent culturel par excellence. Ces jeunes restent très attachés à la famille. Les traditions ont une importance moindre. Contrairement à leurs parents, ils communiquent en français; c'est la langue d'usage primordial, tout en sachant que l'arabe dialectal ne leur est pas inconnu (langue avec laquelle ils ne communiquent qu'avec les parents) et qu'ils ne restent pas indifférents à l'arabe littéraire.

L'identité culturelle française

Pour ces derniers, on est face au phénomène d'assimilation:

⁷ Physique, mathématiques et informatique.

“Processus par lequel une minorité sociale ou ethnique adopte les valeurs dominantes et les comportements traditionnels de la société dans laquelle elle s'insère et avec laquelle elle finit par fusionner” (Encyclopaedia Universalis, 1996: 206).

Les jeunes de cette catégorie ont tous renié la langue, la religion, les habitudes culinaires, le mode de vie, parfois le physique ou le prénom. Ils ne se définissent pas en tant qu'originaire du Maghreb, mais plutôt comme des français à part entière.

Des critères les distinguent des autres identités. Contrairement aux autres, ceux qui participent à cette identité n'accordent aucune importance à la culture maghrébine et ils s'en détachent de manière diverse. Il semble, en effet, comme l'indique Wallet (1996: 74) que *“la manière qu'ont ces enfants d'immigrés de se définir, a pour mobile principal la volonté de se débarrasser d'une identité ethnique dévalorisée, jugée encombrante et inutile dans la société française”*. Le déni des origines est ce qui les démarque des autres et il se définit par l'imitation à la jeunesse française d'origine. Ils se définissent tous comme des français à part entière, ne sachant aucunement s'exprimer en langue arabe, ne côtoyant pas les jeunes d'origine maghrébine, ne pratiquant pas l'Islam. Ils adoptent des conduites assimilationnistes, auxquelles s'ajoutent une rupture plus ou moins nette avec la famille (si celle-ci reste fortement traditionnelle), un aspect esthétique modifié (couleurs des cheveux et des yeux, francisation du prénom) et une manière de vivre en tant que célibataires ou en concubinage. A leurs yeux, la culture qui a accueilli leurs parents est plus permissive et ils ont le souhait de minimiser les différences qui les caractérisent, car elles sont les signes d'une appartenance culturelle dévalorisée. Certains évitent par ce fait la peur du rejet, ainsi que le conflit avec le groupe modèle aux dépens des conflits familiaux. Ne supportant plus les traditions maghrébines, ils quittent le foyer familial. Le déni des origines les caractérise, ainsi que l'assimilation. Ce processus est marqué par la perte d'éléments propres à la culture d'origine, comme la langue, la religion et les modes de vie.

Dans la mesure où ils n'ont pas subi de racisme, de discrimination ou de rejet dans leur enfance de la part des autres, rien n'explique cette appartenance. Elle reste un choix personnel, une volonté individuelle, qui naît, quelque part, du regard d'Autrui vis-à-vis d'une population qui dérange. Certes, ils sont moins nombreux que les deux derniers groupes, mais ils s'en détachent très fortement.

Lien entre identité et réussite

De toute évidence, ces jeunes se ressemblent tous à la base à travers une éducation marquée par la tradition, l'histoire parentale, l'origine socioéconomique, le respect aux règles scolaires (travail et persévérance), la morale, le suivi d'une scolarité, l'ambition de réussite, l'importance donnée aux résultats (une importance qui est également vécue par la famille, voire les parents), ainsi que les loisirs plus ou moins communs (cinéma, lecture, sport). Autrement dit, tout ce qui attire la jeunesse française et mondiale et qui fait de ces jeunes une population unique. Or, cette confrontation entre la société traditionnelle et la société moderne a produit des enfants différents selon les attentes, la vision du monde et l'attachement à la culture familiale. Une autre différence a été remarquée chez les filles. Malgré les diverses identités, elles sont portées vers la modernité (occuper une position professionnelle, être actives) et cela grâce à la réussite scolaire, car celle-ci leur permettra d'accéder à une place et d'avoir un rôle dans la société:

“Ne pas être une femme au foyer, surtout ne pas jouer la femme arabe”⁸.

Etant, ainsi, effective la réussite scolaire, Tribalat (1995) affirme que les enfants d'étrangers maghrébins, nés en France, réussissent même un peu mieux que les Français, à catégorie socioprofessionnelle égale et s'il n'y a pas d'obstacle de maîtrise de la langue. La réussite de cette population est à prendre en considération dans ce cas là. La réussite a une signification importante, car elle va permettre de ne pas reproduire la condition sociale des parents. Elle entre, donc, dans le cadre du projet scolaire et social. De plus, une fois avoir accédé à l'identité dite *définitive*, ils peuvent aboutir au projet qui a été élaboré par les parents au départ et qu'ils se sont réappropriés par la suite. Celui-ci se définit par un statut professionnel acceptable et une situation sociale valorisante qui sont atteignables à travers un parcours scolaire de réussite. On peut mettre en évidence que la gestion, étant en réalité l'adhésion à une identité stable ou définitive qui a pour origine une *dichotomie culturelle*, permet à ces jeunes une stabilité affective et effective dans leur scolarité. Les descendants d'immigrés se sentent estimés et reconnus lorsqu'ils ont le sentiment de s'intégrer non pas dans une culture, à laquelle ils ont contribué dans une certaine mesure - et ce par leur présence - mais dans la société à laquelle ils participent activement à travers leur présence scolaire. Les approches diverses

⁸ Anissa, 24 ans à l'époque de l'enquête, d'origine algérienne, étudiante en DEA Mathématiques. Elle s'est teinte les cheveux en blond et elle met des lentilles de couleur bleue/verte.

constatent toutes que *“l'acceptation par l'individu en situation migratoire de sa propre identité et le sentiment de maîtriser sa propre évolution identitaire ont un effet émancipateur. Ils consolident chez les jeunes immigrés la confiance et l'image de soi, ils permettent aux sujets une décentration plus aisée sur autrui et ses réalités, ils facilitent ainsi l'intégration réciproque”* (Manço et Tap, 1999: 183). Par conséquent, l'inscription dans la culture d'origine ou d'adhésion semble favoriser la personne issue de l'immigration dans la gestion des tensions nées du contexte multiculturel inégalitaire, c'est-à-dire, de l'ambiguïté entre le pays d'accueil des parents et la société française dans laquelle ils participent.

La tradition n'est pas un facteur de non-insertion. Au contraire, sa maîtrise permet de dépasser les contradictions rencontrées. Ainsi, éduqués de façon cohérente, les enfants issus de l'immigration connaissent une réussite scolaire supérieure aux autres enfants. De plus, les investigations sociologiques, comme celle de Zeroulou (1988), montrent l'existence d'une relation entre l'intégration au pays d'accueil et l'affirmation d'une identité spécifique parmi ces jeunes migrants. C'est à travers la création d'un projet, ayant pour objectif la mobilité sociale, que vient l'intensité de l'effort fourni en vue d'une articulation entre l'identité culturelle d'origine et les exigences de l'insertion économique dans le pays d'accueil. En fait, si les jeunes issus de l'immigration maghrébine maintiennent l'identité d'origine, celle-ci ne va pas à l'encontre de leur propre processus d'intégration.

Parallèlement à ces constats, Manço et Tap (1999) considèrent que le fait que ces jeunes revendiquent une identité n'est un acte pertinent que dans le sens où ils tentent quelque part de lier les survivances du passé aux expériences du futur.

De ces différents constats, trois périodes peuvent, alors, être identifiées dans la conscience et dans les revendications identitaires des populations issues de l'immigration:

- Mobilisation du patrimoine culturel, considéré comme étant inerte, qui devient l'objet de l'histoire de l'individu;
- Redécouverte et revalorisation de la culture d'origine ou rejet total de cette culture;
- Equilibre entre les pressions culturelles et la volonté d'affirmer une identité. La culture est alors un objet de plaisir, de création, de satisfaction ou de déni.

En se reportant aux populations en danger d'exclusion, Dubet (1987) propose de marquer le contraste entre *une logique de marginalisation et d'impuissance* - mettant en valeur une identité installée ainsi qu'un avenir plus favorable - et *une logique dynamique de participation* - marquée par une identité nourrie de valeurs négociées et de projets pour un avenir favorable. L'adaptation à la société française va de pair avec la considération des spécificités culturelles. Cette adaptation est définie par El Moubaraki (1989) comme une harmonie entre les valeurs d'origine et les exigences d'une participation socio-économique. Elle est perçue comme une sorte de double maîtrise des cultures dominantes chez ces jeunes, elle est le résultat d'une balance entre les règles de vie de la société d'origine et les aspirations nouvelles. On parle, alors, d'hétérogénéité des pratiques socioculturelles. La maîtrise du devenir identitaire et l'inscription fonctionnelle dans la culture d'origine semblent, ainsi, favoriser les personnes issues de l'immigration maghrébine. Ceci est le principal constat des études qui tentent d'établir les liens entre les questions identitaires et la problématique d'intégration. Par conséquent, l'intégration n'est pas simplement un abandon des traits culturels d'origine, mais elle est également l'articulation de ceux-ci.

C'est bien le cas de nos jeunes interviewés qui, une fois inscrits dans telle ou telle identité, pourront réussir leur insertion et leur assimilation scolaires, ainsi que probablement leur insertion socioprofessionnelle.

Conclusion

Certes, cette seconde génération s'est démarquée des parents en parlant un bon français et en ayant été longuement scolarisée. Néanmoins, elle reste stigmatisée à travers les médias, qui en parlent comme d'un groupe ethnique à part entière, étant la source de nombreux problèmes sociaux. De plus, la manière dont ils ciblent l'islam rend plus difficiles les jeunes appartenant à la catégorie d'*identité religieuse*. L'équilibre trouvé entre telle ou telle culture, reste le fruit d'un travail profond, à la fois personnel et social.

Ces jeunes refusent de vivre leur identité d'origine comme un handicap et ils la transforment en un atout pour vivre dans la société d'accueil, à l'évolution de laquelle ils participent pleinement.

Entre l'identité de départ et l'identité d'adhésion, il existe certes une dynamique et une évolution au cours desquelles prennent forme un conflit, un rejet, une *désidentification*, une transformation, un doute, une adhésion et, enfin, un enracinement. Ce processus se réalise dans une phase, comprise entre l'enfance et l'adolescence, où l'individu prend des

L'éducation en débats: analyse comparée, Vol 2

dispositions pour atteindre un objectif donné. Cette activité prend le nom de stratégie. En effet, il existe des stratégies identitaires qui sont pratiquées consciemment ou inconsciemment par les individus. Cette idée postule le fait que les individus sont capables d'agir sur leur propre définition de soi. Cela suppose, donc, une part importante du choix quant aux issues stratégiques et le fait que l'identité de l'individu n'est que le résultat de son élaboration personnelle et collective. De ce fait, les individus sont les acteurs de leur propre identité.

Références bibliographiques

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

Camilleri, C. (1997). *Les stratégies identitaires*. 2^e édition. Paris: PUF.

Cesari, J. (1997). *Etre musulman en France aujourd'hui*. Paris: Hachette.

Cuche, D. (1996). *La notion de cultures dans les Sciences sociales*. Paris: la Découverte.

Dubet, F. (1987). *La galère: jeunes en survie*. Paris: Fayard.

El Moubaraki, M. (1989). *Marocains du Nord: entre la mémoire et le projet*. Paris: L'Harmattan.

Encyclopaedia Universalis. (1996). Corpus, Volume 3. Editeur à Paris. S.A France.

Giraud, (1987). Mythes et stratégies de la double identité. *Revue L'homme et la Société*, n°83: 57-67.

Leman, J. (1991). *Intégrité, intégration: innovation pédagogique et pluralité culturelle*. Paris: Editions universitaires.

Lévi-Strauss, C. (1977). *L'identité*. Paris: Grasset.

Manço, A. & Tap, P. (1999). *Intégration et identités: stratégies et positions des jeunes issus de l'immigration*. Bruxelles: De Boeck Université.

Méchéri, H.-F. (1984). *Les jeunes immigrés maghrébins de la seconde génération et/ou la quête d'identité*. Paris: C.I.E.M. L'Harmattan.

Minces, J. (1986). *La génération suivante, les enfants de l'immigration*. Paris: Flammarion.

Noiriel, G. (1988). *Le creuset français: Histoire de l'immigration en France du XIX au XX siècle*. Paris: Edition du Seuil.

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

Vallet, L.-A. & Caille, J.-P. (1996). *Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français: une étude d'ensemble*. Paris: Ministère de l'Education National de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.

L'éducation en débats: analyse comparée, Vol 2

Vinsonneau, G. (2002). *L'identité culturelle*. Paris: A. Colin. Collection U. Psychologie.

Wallet, J. H., Nehas, A. & Sghiri, M. (1996). *Les perspectives des jeunes issus de l'immigration maghrébine*. Paris: L'Harmattan.

Weil, P. (1995). *La France et ses étrangers: l'aventure d'une politique de l'immigration de 1983 à nos jours*. Paris: Gallimard.

Zeroulou, Z. (1988). La réussite scolaire des enfants d'immigrés. *Revue Française de Sociologie*, 29 (3).