



LES MOBILISATIONS FAMILIALES DES IMMIGRÉS POUR LA RÉUSSITE SCOLAIRE DE LEURS ENFANTS

Un nouveau questionnement sur l'investissement éducatif des mi- lieux populaires

Yaël BRINBAUM*

Catherine DELCROIX**

Introduction

Cet article vise à montrer comment l'étude des aspirations et des mobilisations éducatives des familles immigrées originaires des pays du Maghreb questionne la théorie de la reproduction de la structure sociale d'une génération à l'autre¹ et en développe une théorisation complémentaire qui met l'accent sur l'agir de ces familles.

Pendant longtemps, ces familles ont été considérées comme n'ayant ni les ressources nécessaires, ni les capacités indispensables pour aider leurs enfants à réussir leur parcours scolaire. Leurs formes de mobilisation ont été alors occultées et rarement étudiées. Les premiers travaux qui en ont révélé la présence sont des enquêtes qualitatives localisées². Par exemple, Zahia Zéroulou étudie, dans les

* Yaël Brinbaum est maître de conférences, actuellement détachée comme chercheure au Centre d'études de l'emploi (CEE). Elle est également chercheure associée à l'Institut national d'études démographiques (INED) ainsi qu'à l'Institut de recherche sur l'éducation (IREDU) de l'Université de Bourgogne.

** Catherine Delcroix est professeure de sociologie à l'Université de Strasbourg, directrice du laboratoire Dynamiques Européennes (DynamE, Unité mixte de recherche 7367).

1. BOURDIEU, Pierre ; PASSERON, Jean-Claude, *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris : Les Éditions de Minuit, 2005 (1^{ère} éd. 1970), 280 p.

2. Enquêtes menées à Boulogne-Billancourt (voir ZEHRAOUI, Ahsène, "Mobilisations familiales et réussite scolaire", *Revue Européenne des Migrations Internationales*, vol. 1, n° 2, 1985, pp. 107-117, ainsi que ZEHRAOUI, Ahsène, "Processus différentiels d'intégration des familles algériennes en France", *Revue Française de Sociologie*, vol. XXXVII, n° 2, 1996, pp. 237-261) ; à Lille (voir ZÉROULOU, Zahia, "La réussite scolaire des enfants d'immigrés, l'apport d'une approche en termes de mobilisation", *Revue Française de Sociologie*, vol. XXIX, n° 3, 1988, pp. 447-470) ; à Lyon (voir SANTELLI, Emmanuelle, *La mobilité sociale dans l'immigration. Itinéraires de réussite des enfants d'origine algérienne*, Toulouse : Presses universitaires du Mirail, 2001, 305 p.).

années quatre-vingt, les mobilisations familiales des immigrés à Lille³, et Catherine Delcroix l'investissement éducatif des pères immigrés du Maghreb à Nantes, puis à Toulouse⁴. La première enquête quantitative qui confirme le rôle des aspirations parentales des immigrés vis-à-vis de la réussite scolaire de leurs enfants est celle de Louis-André Vallet et Jean-Paul Caille⁵. Une étude statistique de Yaël Brinbaum⁶ met en évidence, à milieu socioprofessionnel comparable, les aspirations scolaires *plus élevées* et une mobilisation *plus forte* des familles maghrébines par rapport aux "familles françaises d'origine"⁷. Cette découverte contribue à expliquer le différentiel de réussite scolaire⁸.

Il s'agit là de phénomènes qui ne peuvent être expliqués complètement par la « théorie de la reproduction »⁹. En effet, la plupart de ces familles immigrées ne possèdent que peu ou pas de capitaux économiques, culturels, sociaux ou symboliques (ou en tout cas pas de "capitaux", au sens de Pierre Bourdieu, qui seraient reconnus comme tels en France). Les pères immigrés ont été massivement embauchés comme manœuvre ou ouvrier spécialisé (OS) dans l'industrie et les services : d'après l'enquête Trajectoires et origines (TeO) réalisée en 2008¹⁰, près des trois quarts des parents venus du Maghreb n'ont pas

-
3. ZÉROULOU, Zahia, "La réussite scolaire des enfants d'immigrés, l'apport d'une approche en termes de mobilisation", art. cité.
 4. DELCROIX, Catherine, *Une nouvelle approche de la prévention et de la délinquance des jeunes Maghrébins : le rôle social des pères*, Paris : ADRI, 1995, 42 p. ; DELCROIX, Catherine, "Discrédit et action collective. La lutte d'une association de pères musulmans", in : COSSÉE, Claire ; LADA, Emmanuelle ; RIGONI, Isabelle (sous la direction de), *Faire figure d'étranger : regards croisés sur la production de l'altérité*, Paris : Éd. Armand Colin, 2004 ; 319 p., pp. 191-210 ; DELCROIX, Catherine, "Les parents des cités : la prévention familiale des risques encourus par les enfants", *Les Annales de la Recherche Urbaine*, n° 83-84, 1999, pp. 97-107.
 5. VALLET, Louis-André ; CAILLE, Jean-Paul, "Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français. Une étude d'ensemble", Paris : Ministère de l'Éducation nationale, 1996, 153 p.
 6. BRINBAUM, Yaël, "En amont de l'insertion professionnelle : les aspirations éducatives des familles immigrées", in : DEGENNE, Alain (sous la direction de), *Insertion, transition professionnelle et identification de processus*, Marseille : CEREO, 1999, 374 p. ; BRINBAUM, Yaël, *Au cœur du parcours migratoire, les investissements éducatifs des familles immigrées : attentes et désillusions*, thèse de doctorat de sociologie, Paris : Université Paris Descartes, 2002, 372 p.
 7. Nous utilisons l'expression "familles françaises d'origine" pour les distinguer des familles immigrées, qui peuvent soit avoir gardé leur nationalité étrangère d'origine, soit avoir acquis la nationalité française.
 8. Les réussites scolaires des enfants d'origine maghrébine (en comparaison des élèves français d'origine de même milieu social) ont été mises en évidence à partir du panel 95 (voir l'encadré méthodologique en fin d'article), de même que le rôle des aspirations sur ces réussites. Voir BRINBAUM, Yaël ; KIEFFER, Annick, "Les scolarités des enfants d'immigrés de la sixième au baccalauréat : différenciation et polarisation des parcours", *op. cit.*
 9. BOURDIEU, Pierre ; PASSERON, Jean Claude, *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, *op. cit.*
 10. Voir l'encadré méthodologique.

de diplôme (75 % des pères et 77 % des mères venus d'Algérie, et respectivement 71 % et 73 % pour ceux venus du Maroc et de Tunisie)¹¹ ; les mères sont plus de 60 % à être inactives et à n'avoir jamais travaillé.

Souvent stigmatisées et perçues comme "démissionnaires", beaucoup de ces familles réagissent en ayant recours aux ressources offertes par la politique de la ville¹². Par ailleurs, ce n'est pas parce qu'elles sont dépourvues de "capitaux", c'est-à-dire de ressources objectives, qu'elles sont privées de moyens d'agir pour aider leurs enfants à "réussir"¹³ leur entrée dans l'âge adulte. Il leur reste la capacité à mobiliser différents types de ressources, à la fois des ressources objectives, puisées dans la famille élargie, le voisinage et la collectivité (en lien avec la politique de la ville), puis ce que nous avons appelé ailleurs des ressources subjectives¹⁴. Toutefois, nous concentrerons ici notre attention sur une forme particulière de ressources subjectives, des ressources de sens, construites et discutées au sein de la famille : celles qui se créent quand les parents communiquent aux enfants des éléments choisis de leur propre histoire, de leur enfance dans leur pays d'origine, les raisons de leur émigration et les conditions de leur installation en France. Ainsi, les enfants apprennent à comparer leur propre situation à celle de leurs parents, à prendre de la distance vis-à-vis des obstacles qu'ils rencontrent, et à réfléchir sur les étapes de leur parcours. Ces ressources

11. Ils n'ont pas de diplôme du secondaire. Le champ de l'analyse concerne les descendants d'immigrés maghrébins âgés de 20 à 35 ans ayant fini leurs études initiales (champ utilisé dans la suite de cet article).

12. Depuis 1981, des quartiers dits "défavorisés" ont été identifiés dans toute la France à partir d'une batterie d'indicateurs statistiques (chômage, types de familles, taux d'échec scolaire, origine nationale des familles, etc.). La politique de la ville a consisté à allouer des financements permettant d'offrir toute une série de ressources (crèches, protection maternelle et infantile, soutien scolaire, missions locales, clubs de prévention, aide à l'accès aux droits, antennes de santé, rénovation des bâtiments, etc.) aux habitants de ces quartiers.

13. "Réussir" signifiant ici, pour tout enfant, valider une formation (courte ou longue), trouver un emploi et fonder un foyer. Cette conception prend en compte *l'ensemble* d'un parcours, et notamment la *distance* scolaire et sociale parcourue par l'enfant à partir de son point de départ — le statut social de la famille d'origine — ; elle ne se limite pas au point d'arrivée. Par ailleurs, le sentiment subjectif de réussite doit être pris en compte, comme l'ont montré à propos de la mobilité sociale Claudine Attias-Donfut et François-Charles Wolff. Voir ATTIAS-DONFUT, Claudine ; WOLFF, François-Charles, "La dimension subjective de la mobilité sociale", *Population*, vol. 56, n° 6, 2001, pp. 919-956.

14. Le champ sémantique de ce concept est large, puisqu'il fait référence aux « *énergies physiques, mentales et morales qu'un individu possède et développe [...], aux savoirs et savoir-faire qui lui permettent de mobiliser à bon escient ces énergies, voire celles de ses proches [...]* », in : DELCROIX, Catherine, "Transmission de l'histoire familiale et de la mémoire historique face à la précarité", *Migrations Société*, vol. 21, n° 123-124, mai-août 2009, pp. 143-157 (voir p. 144).

co-construites à l'intérieur de leur famille leur donnent aussi les moyens de développer leur estime d'eux-mêmes, et ainsi d'aller au-devant des personnes qui seraient susceptibles de les aider¹⁵.

Pour parvenir à saisir le fonctionnement de ce phénomène et ses mécanismes, il faut à la fois multiplier les enquêtes de terrain et échauffer des hypothèses à partir des observations ainsi recueillies, puis tester ces hypothèses à partir d'enquêtes statistiques représentatives. De fait, bien que ces deux types d'enquêtes aient été effectués indépendamment l'une de l'autre, leurs résultats apparaissent convergents ; c'est ce qui nous a conduites à en proposer la synthèse.

L'une de nous, Yaël Brinbaum, a analysé les données recueillies par des enquêtes nationales¹⁶ depuis le début des années 1990 jusqu'à aujourd'hui sur les *aspirations* et les *investissements éducatifs* des familles immigrées, et plus généralement des familles populaires. Elle a ainsi construit des modèles statistiques permettant de saisir avec précision, une fois contrôlés le milieu social et d'autres caractéristiques familiales, les *effets* des diverses origines migratoires sur ces variables.

L'autre, Catherine Delcroix, a repris les conclusions de plusieurs de ses enquêtes de terrain menées pendant une quinzaine d'années sur des quartiers défavorisés de villes françaises (Nantes, Toulouse, quatre villes de la région parisienne, etc.) et les familles qui y habitent. Ces enquêtes cherchaient pour l'essentiel à savoir ce que *faisaient, dans la longue durée*, les pères et les mères de ces familles — les unes immigrées, les autres pas — pour lutter contre les multiples risques liés à leur situation de précarité, et pour aider leurs enfants à "réussir" leur devenir. Le recueil de leurs récits de vie a permis de connaître leur histoire, la formation de leur(s) projet(s) de vie, ainsi que les stratégies et actions mises en œuvre pour les réaliser.

Dans une première partie, nous examinerons quelles sont les *aspirations* des parents immigrés pour leurs enfants et leurs effets sur les investissements éducatifs. Dans une seconde partie, nous présenterons les différentes formes de mobilisation observées et la façon dont elles permettent ou non une *communication intergénérationnelle* favorisant la réussite de la jeune génération. Nous reviendrons enfin sur

15. LAGIER, Elsa, "Mobilité sociale et socialisation politique des descendants de migrants. Quand la migration des parents est une ressource pour les enfants", in : BERTAUX, Daniel ; DELCROIX, Catherine ; PFEFFERKORN, Roland, *Précarités : contraintes et résistances*, Paris : Éd. L'Harmattan, 2014, 263 p., pp. 237-252.

16. Voir l'encadré méthodologique.

ce que nos résultats, obtenus dans le cadre de la sociologie des migrations internationales et de la sociologie de l'éducation, pourraient apporter à la compréhension du devenir des enfants de familles populaires françaises d'origine.

Les aspirations des parents pour leurs enfants et leur impact sur l'organisation familiale

Les hommes et les femmes qui ont quitté leur pays dans les années 1960 et 1970 pour venir en France avaient sans doute, pour la plupart, de grandes ambitions. En dépit de cette période de prospérité qui s'est achevée au cours de la décennie 1970, la persistance de fortes discriminations, voire le racisme à leur égard, couplée à la crise économique, ont conduit la plupart des parents immigrés installés en France à reporter sur leurs enfants leur projet à long terme de réussite économique et sociale, dont la réalisation passait d'abord par la réussite scolaire.

Dès lors, l'école figure ainsi au cœur du projet migratoire des familles, et leurs aspirations à la réussite scolaire de leurs enfants sont très fortes, comme le montrent dès les années 1990 les premières enquêtes statistiques à l'échelle de la France¹⁷.

En 1992, les trois quarts des familles des milieux populaires, qu'elles soient françaises d'origine ou immigrées, expriment l'espoir que leurs enfants, qui sont encore à l'école primaire pour la plupart, réussissent à obtenir le baccalauréat ; cet espoir se voit renforcé si l'enfant est déjà scolarisé dans le secondaire (les familles y renoncent en cas de difficultés scolaires apparues dans le primaire)¹⁸. Les aspirations diffèrent selon l'origine sociale des familles plutôt que selon l'origine migratoire. Cette tendance se retrouve à la fin des années 1990, puisque 57 % des familles françaises d'origine et 54 % des familles immigrées aspirent à l'obtention du baccalauréat

17. Voir VALLET, Louis-André ; CAILLE, Jean-Paul, Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français. Une étude d'ensemble, *op. cit.*, mais également BRINBAUM, Yaël, "En amont de l'insertion professionnelle : les aspirations éducatives des familles immigrées", *op.cit.* ; BRINBAUM, Yaël, *Au cœur du parcours migratoire, les investissements éducatifs des familles immigrées : attentes et désillusions, op. cit.* ; et BRINBAUM, Yaël ; "Les familles immigrées et l'école. À l'encontre des idées reçues", in : "La ville, l'école, la diversité, 40 ans de solidarité (dossier)", *Diversité. Ville-École-Intégration*, n° 174, 4^{ème} trimestre 2013, pp. 150-161.

18. Voir BRINBAUM, Yaël, *Au cœur du parcours migratoire, les investissements éducatifs des familles immigrées : attentes et désillusions, op. cit.*

pour leurs enfants¹⁹. En réalité, le *baccalauréat est devenu la norme*, le but à atteindre pour toutes les familles, qu'elles soient ou non immigrées. Ce qui est encore plus étonnant est le fait que les familles originaires d'un pays du Maghreb ont des aspirations à la réussite scolaire *bien supérieures* à celles des familles françaises de milieu socioprofessionnel équivalent²⁰. Ces aspirations sont d'ailleurs aussi élevées pour les filles que pour les garçons. À la différence des familles ouvrières françaises, qui montrent une nette préférence pour des études courtes, professionnelles ou techniques, privilégiant ainsi un accès rapide à un premier emploi, les familles immigrées provenant du Maghreb souhaitent que leurs enfants poursuivent des études longues dans l'enseignement général. Huit ans plus tard, en 1998, ces tendances sont confirmées par les données de l'enquête Famille (associée au panel 95)²¹, qui montre aussi une élévation générale des aspirations de *toutes* les familles, mais en particulier des familles populaires et immigrées²². Ces aspirations fortes ont alors un impact positif sur la scolarité de leurs enfants "toutes choses égales par ailleurs"²³.

C'est donc très prioritairement *l'école* qui constitue l'institution sur laquelle les parents originaires du Maghreb projettent de s'appuyer pour aider leurs enfants à réussir leur vie. Qu'ils viennent de Tunisie, d'Algérie ou du Maroc, la plupart conçoivent le baccalauréat comme la porte d'entrée qui, une fois franchie, apportera la réussite à leurs enfants. Même ceux qui n'ont été eux-mêmes que peu scolarisés connaissent l'importance et le prestige de ce diplôme, car les structures du système éducatif français, que la colonisation française avait mises en place dans leur pays d'origine, ont été globalement conservées après l'indépendance, puisqu'on continue à y passer le baccalauréat. Cependant, il est nécessaire de préciser ici qu'il existe de fortes disparités entre, d'une part, le Maroc — où le niveau d'analphabétisme est encore très élevé — et la Tunisie et l'Algérie.

19. BRINBAUM, Yaël ; KIEFFER, Annick, "D'une génération à l'autre, les aspirations éducatives des familles immigrées : ambition et persévérance", *Éducation & Formations*, n° 72, septembre 2005, pp. 53-75.

20. *Ibidem*.

21. Voir l'encadré méthodologique.

22. Voir BRINBAUM, Yaël ; KIEFFER, Annick, "D'une génération à l'autre, les aspirations éducatives des familles immigrées : ambition et persévérance", art. cité. Ce résultat est confirmé par Tristan Poullaouec pour les familles populaires : voir POUILLAQUEC, Tristan, "Les familles ouvrières face au devenir de leurs enfants", *Économie et Statistique*, n° 371, 2004, pp. 3-22.

23. Voir BRINBAUM, Yaël ; KIEFFER, Annick, "Les scolarités des enfants d'immigrés de la sixième au baccalauréat : différenciation et polarisation des parcours », *op.cit.*

En effet, ces deux pays ont mis en place, dès leur indépendance (en 1956 pour la Tunisie, en 1962 pour l'Algérie), des politiques favorisant un accès massif à tous les niveaux de l'enseignement, y compris l'enseignement supérieur.

Les familles originaires du Maghreb sont deux fois plus nombreuses que les familles françaises de milieu socioprofessionnel équivalent à considérer les diplômes du supérieur comme des diplômes utiles pour trouver un emploi²⁴. Par contre, sans doute du fait de leur connaissance très imparfaite du système scolaire et universitaire, les espérances mises dans celui-ci par certaines familles s'avèrent parfois floues ou irréalistes²⁵.

Les parents immigrés parviennent à transmettre à leurs enfants leurs ambitions d'ascension sociale : ainsi, interrogés lors de l'enquête Jeunes 2002²⁶, ces derniers sont plus nombreux que les jeunes Français — à milieu socioprofessionnel équivalent — à souhaiter poursuivre des études supérieures. En outre, les écarts s'accroissent lorsqu'ils sont scolarisés dans des filières professionnelles²⁷. Ces fortes aspirations à l'égard de l'enseignement général se reflètent dans les parcours scolaires.

Aider chacun de ses enfants à réussir son parcours scolaire implique de toute façon une organisation et des sacrifices pour les parents immigrés. Mais comment font-ils pour que leurs enfants développent un rapport positif à l'école ? Chaque famille invente ses propres tactiques, que révèlent les enquêtes par entretiens²⁸.

De façon très générale, l'école est présentée comme une chance et une ressource. Voici comment Monsieur Tahar, 45 ans, Algérien,

24. Voir BRINBAUM, Yaël ; KIEFFER, Annick, "D'une génération à l'autre, les aspirations éducatives des familles immigrées : ambition et persévérance", art. cité.

25. THIN, Daniel, *Quartiers populaires. L'école et les familles*, Lyon : Presses universitaires de Lyon, 1998, 290 p. ; BEAUD, Stéphane ; PIALOUX, Michel, *Retour sur la condition ouvrière. Enquête aux usines Peugeot de Sochaux-Montbéliard*, Paris : Éd. La Découverte, 1999, 488 p. ; VAN ZANTEN, Agnès, *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*, Paris : Presses universitaires de France, 2009, 304 p.

26. Voir l'encadré méthodologique.

27. BRINBAUM, Yaël ; KIEFFER, Annick, "D'une génération à l'autre, les aspirations éducatives des familles immigrées : ambition et persévérance", art. cité.

28. Les exemples et les extraits d'entretiens présentés dans cette section proviennent d'une enquête réalisée entre 2005 et 2008 par Catherine Delcroix et Elsa Lagier sur la politique de rénovation urbaine dans deux villes de la région parisienne (enquête financée par l'Agence nationale de rénovation urbaine, ANRU). À cette occasion, quarante historiques de famille ont été reconstruits. Les entretiens ont été anonymisés et des prénoms ont été choisis par les enquêtés eux-mêmes pour désigner leur famille.

employé comme ouvrier dans le bâtiment et père de quatre enfants âgés de 12 à 18 ans, incite ses enfants à bien étudier :

« On va essayer de les acheminer le plus loin possible. Chacun veut faire son petit truc, mais on peut discuter avec eux sur leurs choix, surtout à partir du collège. Ils essaient d'y arriver ; c'est pas facile. Il y a beaucoup de boulot. Ils sont désavantagés car on n'a pas été à l'école. J'essaie de leur faire comprendre que les études c'est **tout** ! Il faut au moins le bac sinon rien, on n'a rien aujourd'hui. J'ai pas de projet différent pour les filles et les garçons. Il faut les pousser au maximum. Premièrement, pour y arriver à les pousser, il faut se priver déjà. On se prive pour payer les études. C'est pas évident de faire des économies quand on a le SMIG [salaire minimum interprofessionnel garanti, devenu le salaire minimum de croissance (SMIC) en 1970]... ».

Madame Lilla, une jeune mère algérienne de 30 ans dont l'enfant a deux ans, fréquente avec lui la Protection maternelle et infantile (PMI) depuis qu'il est né. C'est le premier endroit où elle a été confrontée au système français de protection sociale. C'est là qu'elle a pris conscience que si un enfant va à l'école, il aura moins de chances de tomber dans la délinquance : une préoccupation majeure des parents, mais aussi une obsession des autorités, qui sous-tend très largement les orientations de la politique de la ville²⁹ :

« Mon enfant est à la PMI depuis l'âge de deux mois et y va plusieurs fois par semaine. Là-bas il y a une garderie, il y a beaucoup de jouets, des enfants entre eux ; ça leur fait du bien, ça les prépare à l'école... ».

Madame Lilla a une bonne connaissance des ressources institutionnelles du quartier. Il y a chez elle, comme chez tant d'autres parents rencontrés, la conscience que la réussite du parcours scolaire de leur(s) enfant(s) dépend en partie d'un "bon" suivi depuis la prime enfance. Ce suivi doit être assumé par les parents, mais auquel d'autres intervenants co-éducateurs peuvent contribuer utilement : des professionnels du social, de la médecine, de l'éducation, etc. Bien que son fils soit encore très jeune, Madame Lilla semble avoir fortement intégré l'idée même de *prévention* qui est au fondement de la politique de la ville.

29. DELCROIX, Catherine, "Institutions et dispositifs d'aide aux enfants de familles immigrées. Tensions entre principe d'égalité et mission d'équité", in : BECQUEMIN, Michèle ; MONTANDON, Christiane, *Les institutions à l'épreuve des dispositifs. Les recompositions de l'éducation et de l'intervention sociale*, Paris : Presses universitaires de Rennes, 2014, 232 p., pp. 143-155.

Madame Fatima, 40 ans, Marocaine, mère au foyer de six enfants âgés de six à vingt ans, essaie de suivre la scolarité de ses enfants, bien qu'elle ne sache ni lire ni écrire :

« Je vais au conseil de classe. Mon fils m'a dit "Maman, ne parle pas !". Mais moi je dis [...] "je ne suis pas d'accord qu'on les pousse à faire le BEP [Brevet d'études professionnelles]" [...], il ne faut pas les décourager les enfants [...]. Je ne sais pas lire et écrire [...], je suis bête mais je vois, j'attends, je regarde ce qui se passe [...]. Je sais que les enfants qui sortent de l'école sans rien n'ont pas de travail [...]. Le jeune, il a de l'avenir devant lui, il faut qu'il essaie de travailler le plus possible plutôt que de s'arrêter en chemin. Si le prof n'est pas d'accord avec moi je le lui dis ».

Pour Monsieur Ahmed, 35 ans, Tunisien, chauffeur de car et père de cinq enfants âgés de huit à 15 ans, suivre le parcours scolaire de ses enfants et s'investir dans l'école constituent une obligation morale :

« Et avec l'aide de l'État français [l'école est gratuite], le minimum que l'on peut faire c'est les guider, suivre leur études dès l'enfance ».

« Une grande chance » : c'est ainsi que les parents immigrés, et en particulier les mères, voient le système scolaire français. Ils et elles viennent d'un autre pays, avec son système scolaire spécifique, auquel ils n'ont même pas eu accès — du moins pour la plupart d'entre eux. Ils n'ont donc aucunement, à l'égard du système scolaire français, l'attitude de méfiance que peuvent éprouver nombre de parents français des milieux populaires, qui n'en ont pas gardé un bon souvenir. Les immigrés croient aux vertus du système scolaire français égalitaire et républicain qui leur a tant été vanté lors de la colonisation.

Le témoignage de Djamilia, la mère de la famille Nour³⁰, illustre ce point de manière exemplaire. Née dans un bourg marocain en 1956 et orpheline de père à cinq ans, elle a été recueillie avec sa mère par un oncle paternel. Dès lors, elle a aidé quotidiennement sa mère en participant à la réalisation des travaux ménagers, mais également en tissant avec elle à leur domicile des tapis de laine. Alors que Djamilia s'apprêtait avec joie à entrer à l'école primaire, elle a eu un grand choc puisque sa mère lui a dit qu'elle n'avait pas les moyens de l'envoyer à l'école.

30. DELCROIX, Catherine, *Ombres et lumières de la famille Nour. Comment certains résistent face à la précarité*, Paris : Petite Bibliothèque Payot, 2013 (1^{ère} éd. 2001), 304 p.

« J'ai dit à ma mère : "S'il te plaît Maman..." , mais elle m'a dit : "L'école est très loin de chez nous, qui va t'accompagner ?". J'ai vu les filles et les garçons de mon oncle qui partaient en classe, qui prenaient leur cartable. J'aurais aimé... Quelquefois, je frottai du charbon sur un cahier : je faisais les écritures avec un bâton... ».

Djamila raconte cet épisode de sa vie quasiment quotidiennement, tant elle voulait étudier. Elle a transmis à ses enfants sa conviction que l'école est une chance qu'ils se doivent de saisir. Ainsi, sa fille aînée Leïla explique : « À l'époque où mes parents étaient enfants, l'enfance n'existait pas. Maman fabriquait de beaux tapis. Elle portait des seaux, apprenait à faire du pain. À l'âge de dix ans, elle allait aussi aider dans les champs ». Leïla, quant à elle, a été scolarisée en France, et malgré des difficultés initiales, malgré le fait que ses deux parents sont illettrés et en dépit du peu d'encouragement de certains de ses enseignants, elle s'est accrochée et a réussi son parcours scolaire jusqu'au bac, puis à obtenu une licence de droit.

À travers l'histoire personnelle de Djamila, qu'elle a cent fois racontée à sa fille, et à travers l'impact qu'a eu ce récit sur Leïla elle-même, on peut percevoir un phénomène bien plus général : quand l'histoire de la mère ou du père, et notamment l'histoire de leur enfance, a été racontée aux enfants, elle peut jouer un rôle très important dans le rapport de ces derniers à l'école, au monde et au temps. Cette transmission de leur histoire a permis aux parents de restituer "de l'intérieur" à leurs enfants leur vécu radicalement différent, ainsi que le pourquoi et le comment de leur départ de leur ville ou village pour venir en France. On reviendra sur cette question à la fin de l'article.

Mobilisations et formes de réussite sociale

Les enquêtes statistiques montrent donc qu'en moyenne, les immigrants sont porteurs de très fortes attentes concernant la réussite scolaire de leurs enfants. De plus, les enquêtes de terrain ont fourni des indications sur les façons dont ces parents parviennent à convaincre (certains au moins de) leurs enfants d'étudier assidûment. Néanmoins, comment s'y prennent-ils pour les aider au quotidien, sachant qu'ils ne disposent en général que de très peu de ressources financières à y consacrer, et souvent aussi peu de savoirs et savoir-faire(s) scolaires acquis au cours leur propre scolarité et qui pourraient s'avérer utiles ? Et n'oublions pas que, même s'ils ont été scolarisés dans le

Les mobilisations des immigrés pour la réussite scolaire de leurs enfants 61

pays où ils ont passé leur enfance, qu'ils y ont appris à lire et à écrire, c'est dans une autre langue que le français, et parfois dans un autre alphabet, et que de manière générale, les contenus qui leur ont été enseignés concernaient bien évidemment leur pays, son histoire et sa géographie, et non pas l'histoire ou la géographie de la France. Or, dans le système français, la sélection se fait sur l'apprentissage de contenus spécifiques au modèle culturel français. En d'autres termes, considérable est le défi auxquels font face les enfants d'immigrés, ainsi que leurs parents si désireux qu'ils réussissent. Ces derniers ne peuvent y répondre que par de fortes mobilisations, que les enquêtes statistiques permettent de mesurer et dont les enquêtes de terrain découvrent de multiples formes.

Traditionnellement effectué par la mère dans la plupart des familles de tous horizons, le suivi scolaire (devoirs et leçons) apparaît plus faible dans les familles immigrées (voir tableau 1) : ainsi, à milieu social équivalent, en 2008-2009, le soutien des mères concerne 34 % des enfants de familles maghrébines, contre 71 % des enfants de familles françaises d'origine³¹. Le soutien des pères, nettement moindre dans le cas des familles immigrées par rapport aux familles françaises d'origine, varie aussi sensiblement selon le pays d'origine (respectivement 21 % pour les familles algériennes, 29 % pour les familles marocaines et 40 % pour les familles tunisiennes).

Tableau 1 : Soutien scolaire des membres de la famille selon le pays de naissance des parents (en %)

	Aide scolaire					
	Mère		Père		Fratric	
Pays de naissance des parents	Total	dont aide fréquente	Total	dont aide fréquente	Total	dont aide fréquente
Algérie	34	14	21	6	55	23
Maroc-Tunisie	33	12	29	10	48	21
Familles françaises d'origine	74	31	44	10	28	7
dont familles d'ouvriers et d'employés	71	29	40	9	31	9

Source : Enquête *Trajectoires et origines*, Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE)-Institut national d'études démographiques (INED), 2008 (traitements de Yaël Brinbaum).

31. Cette tendance apparaissait déjà dans les enquêtes statistiques de 1992 et de 1998 : (BRINBAUM, Yaël, *Au cœur du parcours migratoire, les investissements éducatifs des familles immigrées : attentes et désillusions*, *op. cit.* ; et BRINBAUM, Yaël ; "Les familles immigrées et l'école. À l'encontre des idées reçues", *op. cit.*). Pour les premiers résultats donnés sur ce point à partir de l'enquête *Trajectoires et origines* (TeO), voir BRINBAUM, Yaël, "Les familles immigrées et l'école. À l'encontre des idées reçues", *op. cit.*

Champ : personnes âgées de 20 à 35 ans nées et scolarisées en France, ayant terminé leurs études initiales.

Les enquêtés répondent eux-mêmes aux questions sur les mobilisations scolaires de leurs familles.

Commentaire [JD1] :
Qu'est-ce que cela signifie les "études initiales"?

Cela étant, ce déficit est compensé dans les familles immigrées par le soutien plus important apporté par les aînés (déjà scolarisés dans le système français, à la différence de leurs parents) à leurs frères et sœurs plus jeunes : entre 48 % (familles marocaines et tunisiennes) et 55 % (familles algériennes), contre 31 % dans les familles françaises d'origine d'ouvriers et d'employés. Le rôle de la fratrie avait déjà été observé dans les études antérieures réalisées par l'une des auteures³². Si l'on s'intéresse aux jeunes ayant des frères et sœurs plus âgés titulaires au moins du baccalauréat, le soutien scolaire concerne près des trois quarts des descendants d'immigrés du Maghreb, contre 54 % des descendants des familles françaises d'origine (voir tableau 2).

Tableau 2 : Mobilisations scolaires selon l'origine (en %)

Pays de naissance des parents	Soutien de la fratrie			Ressources extérieures à la famille		Choix de l'école	
	Total (%)	Parmi ceux ayant des frères et sœurs plus âgés (%)		Cours de soutien gratuits	Cours particuliers payants	Évitement scolaire	Choix du privé
		Sans le Bac	Avec au moins le Bac				
Algérie	55	48	73	27	11	20	21
Maroc-Tunisie	48	36	70	32	16	23	22
Familles françaises d'origine	28	36	54	7	22	28	40
dont familles d'ouvriers et d'employés	31			10	14		

Source : Enquête *Trajectoires et origines*, INSEE-INED, 2008 (traitements de Yaël Brinbaum).

Champ : personnes âgées de 20 à 35 ans nées et scolarisées en France, ayant terminé leurs études initiales.

Lorsqu'elles ne disposent pas en leur sein des ressources suffisantes — ou parfois en complément du soutien fourni —, les familles se tournent vers *l'accompagnement scolaire*, comme le font aussi un certain nombre de familles françaises d'origine d'ouvriers et

32. BRINBAUM, Yaël, "Les familles immigrées et l'école. À l'encontre des idées reçues", *op. cit.*

Les mobilisations des immigrés pour la réussite scolaire de leurs enfants 63

d'employés. Environ 30 % des descendants d'immigrés maghrébins âgés de 20 à 30 ans ont bénéficié de cours de soutien scolaire : 32 % pour les Marocains et les Tunisiens, et 27 % pour les Algériens (voir tableau 2), contre seulement 7 % pour les enfants de familles françaises d'origine (10 % dans les familles d'ouvriers et d'employés, celles-ci ayant plus souvent recours aux cours particuliers payants : 14 %). Ces résultats sont concordants avec ceux des enquêtes qualitatives, qui montrent l'utilisation des ressources apportées et/ou mises en place par la politique de la ville, tels des cours de soutien scolaire gratuits, la participation à des visites et des séjours éducatifs financés par les institutions, etc.

Alors que les mobilisations des parents, en termes de suivi scolaire, sont plus faibles dans les familles maghrébines, les modélisations statistiques réalisées à partir de leurs différents investissements éducatifs montrent que ces derniers sont *supérieurs* en ce qui concerne la mobilisation de la fratrie pour aider les enfants les plus jeunes, le recours au soutien scolaire gratuit et même aux cours payants (pour les familles marocaines et tunisiennes), à ceux des familles françaises d'origine de caractéristiques similaires. Enfin, entre 20 et 23 % des familles immigrées évitent l'école du quartier, soit pour fréquenter un autre établissement public, soit un établissement privé (voir tableau 2). Rachel, une mère qui élevait seule sa fille unique, avait fait le choix de la mettre dans une école privée, sacrifiant ainsi d'autres dépenses. Selon elle, cette stratégie s'est avérée victorieuse, puisque quelques années après, sa fille terminait ses études d'infirmière³³.

33. DELCROIX, Catherine, "‘Moi je n'aime pas rester au chômage'. La variation au cours de la vie du degré d'activité face à la précarité", in : BERTAUX, Daniel ; DELCROIX, Catherine ; PFEFFERKORN, Roland (sous la direction de), *Précarité : contraintes et résistances, op. cit.* (voir p. 199).

Une analyse de régression des données de l'enquête TeO sur ces variables donne les résultats suivants :

Tableau 3 : Effets nets de l'origine géographique (coefficients) sur chacun des investissements éducatifs

	Soutien scolaire de la famille			Ressources externes au noyau familial			Choix de l'école	
	Mère	Père	Fratrerie	Amis Famille élargie	Cours de soutien gratuits	Cours particuliers payants	Évitement scolaire	Choix du privé
Familles françaises d'origine								
Algérie	- 1,16***	- 0,74***	0,49***	0,23	1,14***	0,12	-0,06	-0,31*
Maroc	-	-	0,39**	0,44	1,28***	0,44**	0,00	-0,27
Tunisie	- 1,15***	-0,25						

Source : Enquête *Trajectoires et origines*, INSEE-INED, 2008 (traitements de Yaël Brinbaum).

Champ : personnes âgées de 20 à 35 ans nées et scolarisées en France, ayant terminé leurs études initiales.

Sont contrôlés dans les modèles le pays d'origine, le sexe, le milieu social, les diplômes des parents, la langue parlée à la maison, la mixité, la structure et la composition de la famille (taille de la fratrie et caractéristiques de la fratrie).

Un effet positif et significatif indique un investissement supérieur des familles maghrébines en comparaison des familles françaises d'origine de mêmes caractéristiques.

Il existe en réalité une multiplicité des formes de mobilisation et une variété de leur mise en œuvre selon les familles. Au cours d'une enquête de terrain dans une cité composée d'habitations à loyer modéré (HLM) intégrée aux dispositifs de la politique de la ville, l'une de nous, Catherine Delcroix, a observé de fortes différences dans les formes de mobilisation. Parmi les familles mobilisées, certaines faisaient le choix de payer régulièrement leur loyer et d'être en règle, en sacrifiant d'autres dépenses qui n'étaient pas incompressibles (essentiellement les loisirs), tout en maintenant le plus possible leurs enfants avec eux, dans leur appartement. Pour ces parents, éviter la venue d'un huissier et conserver leur logement constituaient autant de signaux envoyés à leurs enfants sur leur capacité à faire face aux difficultés liées à la pauvreté³⁴. Au contraire, d'autres familles immigrées permettaient à leurs enfants d'avoir plus d'activités à l'extérieur du foyer ; leur objectif était de les aider à s'ouvrir sur le monde en les autorisant à sortir du quartier dans un cadre scolaire ou associatif pour rencontrer d'autres personnes. Il s'agissait d'une

34. DELCROIX, Catherine, "Les parents des cités : la prévention des risques encourus par les enfants", *Les Annales de la Recherche Urbaine*, n° 83-84, 1999, pp. 97-107 (voir p. 101).

ouverture contrôlée³⁵. Ces parents justifiaient leur choix éducatif comme étant un moyen de permettre à leurs enfants de se construire un réseau de connaissances susceptible de les aider à réussir à l'école, à trouver un stage ou un apprentissage, etc.

À première vue, ces deux attitudes paraissaient correspondre à deux orientations très différentes, l'une plus repliée sur l'entre-soi familial et un contrôle strict des fréquentations, l'autre au contraire ouverte sur le monde extérieur et (relativement) confiante. Toutefois, à travers des exemples multiples de l'une et l'autre attitude, il est apparu assez vite qu'elles étaient étroitement liées au *niveau du revenu familial*. Les familles qui parvenaient tout juste à respecter leur budget sans recourir à l'endettement craignaient qu'une dépense supplémentaire (un pantalon déchiré, une blessure d'un enfant, etc.) ne déstabilise subitement leur équilibre budgétaire déjà précaire. Celles qui, par contre, avaient des revenus un peu supérieurs au seuil de pauvreté, consacraient le surplus à une politique éducative plus ouverte.

Cela signifiait qu'il ne s'agissait pas de deux types d'attitudes fixées une fois pour toutes, mais de conduites éducatives conjoncturelles, susceptibles d'évoluer fortement en fonction du niveau de revenu des familles.

Parmi les formes de mobilisation rencontrées sur divers terrains, *la transmission aux enfants de l'histoire de leurs parents* occupe, selon nous, une place privilégiée en raison de ses effets très importants. Après en avoir donné des exemples, nous montrerons qu'elle concerne aussi les classes populaires françaises.

Les effets de la transmission (ou non-transmission) de l'histoire familiale aux enfants

Nous avons déjà évoqué la transmission aux enfants d'une *mémoire familiale* (reconstruction de l'histoire familiale) en tant que stratégie éducative pouvant contribuer à donner aux enfants une conscience de leur histoire familiale, des raisons de leur présence en France, et ainsi d'une certaine "sécurité ontologique", une certitude d'être là où l'on doit être (et pas ailleurs) et d'être qui l'on est (et pas quelqu'un d'autre). Cette transmission fait partie de l'éventail des stratégies éducatives au sens large, mais elle n'est pas mise en

35. *Ibidem*.

œuvre — loin de là — dans toutes les familles, et en particulier dans les familles immigrées³⁶. En examinant deux exemples contrastés, l'un de transmission et l'autre de non-transmission de la mémoire familiale, et les effets ainsi produits, nous entendons donner à voir un phénomène beaucoup plus général, voire universel.

Le premier exemple se réfère à Monsieur Kamel, un Tunisien père de six enfants et à ses deux filles aînées, âgées de 19 et 16 ans. Il a obtenu son baccalauréat à Tunis et est venu en France pour y suivre des études supérieures. Mais par manque de moyens financiers, il a été contraint d'abandonner ce projet pour travailler comme chauffeur routier. Souvent absent du foyer, il cherchait toutefois le moyen d'aider ses enfants à réussir leurs études ; c'est ainsi que l'idée lui est venue de les emmener à tour de rôle lors de ses trajets en France, voire en Europe, dès qu'ils ont atteint l'âge de huit ans. C'est ainsi que plusieurs fois par an, les deux filles aînées, en accompagnant leur père, ont pu visiter d'autres villes, rencontrer ses collègues de travail, s'ouvrir au monde. Toutes deux considèrent ces expériences comme des moments privilégiés :

Aïcha, l'aînée, 19 ans : « Je vais avec lui visiter des villes de France et des endroits touristiques. Il me parle de l'histoire de ces lieux. Je compare [les villes] entre elles : avec Toulouse mais aussi avec Tunis, sa ville d'origine. Il montre les avantages et les inconvénients de chacun des endroits où nous allons. Je crois que c'est la curiosité qu'il m'a apprise qui m'a poussée à apprendre les langues étrangères ». Lors de l'entretien, Aïcha était en 2^{ème} année de licence ; elle étudiait l'allemand et l'anglais.

Khadidja, la seconde, 16 ans, s'est montrée sensible à d'autres aspects de ces voyages : « On fait la route ensemble ; il me montre comment on conduit et comment on répare un poids lourd. J'ai envie de conduire, d'avoir un permis. Je suis en troisième ; j'ai envie de passer un BEP services, transports et communication, puis un baccalauréat économique et social et ensuite créer une entreprise de transport routier ; pas ici en France, mais en Tunisie. J'adore ce pays ; même si je me sens bien ici aussi ».

Les témoignages d'Aïcha et de Khadidja montrent comment Monsieur Kamel ouvre à ses enfants plusieurs « champs des possibles » ;

36. SAYAD, Abdelmalek, "Les enfants illégitimes (1^{ère} partie)", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 25, janvier 1979, pp. 61-82 ; et SAYAD, Abdelmalek, "Les enfants illégitimes (2^{ème} partie)", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 26-27, mars-avril 1979, pp. 117-132.

Les mobilisations des immigrés pour la réussite scolaire de leurs enfants 67

comment il leur transmet une manière de regarder le monde en s'appuyant sur ses propres expériences de migration et de travail, qui permettent des comparaisons ; comment il favorise chez elles l'apprentissage des codes spécifiques à divers mondes culturels et sociaux. De plus, il construit avec chacune d'elles une relation directe, qui ne passe pas par la mère. Ces deux jeunes filles ont une connaissance précise de l'enfance et du passé de leur père ; elles savent comment et pourquoi il a émigré.

À l'inverse, des familles se replient sur elles-mêmes, souvent par manque de moyens. Ainsi, dans le deuxième exemple, nous avons rencontré une famille dans laquelle un père de quatre enfants, Monsieur Mohammed, refusait de transmettre son histoire à ses enfants.

Au moment de l'entretien, il venait de prendre sa retraite après avoir travaillé pour une entreprise de sous-traitance de la Société nationale des chemins de fer français (SNCF). Pour lui, le plus important semblait être de protéger ses enfants d'un monde extérieur perçu comme menaçant. Son fils âgé de 16 ans en parlait ainsi : *« Mes parents, mon père : il ne me fait pas confiance pour aller... jusqu'à déjà pour aller à la place W.... [en centre ville]. Il n'est jamais allé au cinéma avec moi ; je n'y suis jamais allé non plus. Pendant les vacances, je fais rien avec mes parents, avec mon père [...]. Mes parents, ils ont peur pour moi ; je ne suis pas allé faire du ski ; ma mère, elle ne voulait pas que j'y aille, à cause des accidents et tout »*.

Monsieur Mohamed n'a pas souhaité être interrogé. Son épouse expliquait ainsi son silence : *« Mes enfants ne vont pas chez des amis. Ma fille n'a pas d'amie, mon fils est ami avec les voisins, mais comme il est faible à l'école, je ne le laisse pas sortir... Du point de vue financier, je n'ai de l'argent que pour nous nourrir... Mes enfants ne comprennent pas. Ils regardent beaucoup la publicité. Ils demandent pourquoi, pourquoi on ne peut pas s'acheter ceci ou cela. La petite est proche de moi, elle comprend. Les autres [ils ont quatre enfants en tout] me disent : "Pourquoi on ne change pas de maison ?". L'important, c'est d'abord de payer le loyer. Mon mari vient d'être mis à la retraite, moi je ne travaille pas. Il se promène la journée et revient le soir. Il prépare le déjeuner et réveille les enfants. Il n'a pas d'ami proche depuis qu'il est marié. Il est solitaire, comme moi »*.

Cette attitude de repli fait suite à une série de difficultés et de déceptions profondes, Madame Mohamed précise : *« À mon arrivée en France, l'assistante sociale voulait nous renvoyer en Algérie. Elle*

disait que la pièce où nous vivions était trop petite. Vivre dans un pays étranger, c'était notre choix : mais en fait on n'est pas libres. Ici, on est tout le temps contrôlés. C'est pas facile pour nous [...]. Où qu'ils passent, mes enfants sont des étrangers. J'ai le sentiment d'avoir fait une erreur. "Vous êtes arabes, vous êtes étrangers, vous êtes immigrés"... Vous rentrez dans un bureau, on vous le fait sentir. Même la petite de six ans, elle le comprend. Pourtant, pour la vie, il y a des choses qui sont mieux ici que là-bas : la liberté, le droit de parler, le droit de se confier ; mais nous, nous sommes toujours étrangers... ».

Derrière le silence de Monsieur Mohammed, il y a une histoire personnelle : il est orphelin de père depuis sa plus tendre enfance, et n'a donc jamais eu d'expérience personnelle du rapport père-enfant. Son histoire, marquée selon son épouse par un grand courage et beaucoup de ténacité face à l'adversité, n'a pourtant pas encore été transmise à ses enfants. Les deux aînés, âgés de 19 et 16 ans, sont en échec scolaire et se posent beaucoup de questions sur leur avenir, dans une société qu'ils perçoivent comme les rejetant. On peut s'interroger sur une possible relation entre le silence du père et une certaine « insécurité ontologique »³⁷ de ses enfants.

Ces deux exemples viennent à l'appui de l'hypothèse développée au cours des enquêtes de terrain conduites dans divers quartiers depuis 1990 : à milieu socioéconomique équivalent, les parents qui parviennent à transmettre à leurs enfants des éléments de leur histoire les aident à donner du sens à leur vie, et par là, à entrer plus facilement dans l'âge adulte.

• Une expérience collective de reconnaissance publique

À la demande d'un groupe d'éducateurs du quartier ouvrier de Nantes-Nord, Catherine Delcroix a effectué avec eux une recherche sur les immigrés, presque tous d'origine maghrébine, qui y vivaient. Les éducateurs étaient très préoccupés par la fréquence des conduites déviantes des jeunes "issus de l'immigration", et considéraient — conformément au sens commun de l'époque — leurs pères ouvriers, qu'ils croyaient bien connaître, comme "défaillants" ou "démissionnaires". Elle les a incités à les interroger, non seulement sur leurs stratégies éducatives, mais aussi sur leur histoire personnelle. À leur grande surprise, ces hommes leur sont alors apparus à travers

37. GIDDENS, Anthony, *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*, Stanford : Stanford University Press, 1991, 257 p.

leurs récits comme des “aventuriers” : certains s’étaient engagés dans la guerre de libération de leur pays, ou des luttes politiques très risquées, d’autres révélaient que dans leur village d’origine ils étaient d’éminentes personnalités, etc.

La “restitution publique” des résultats de cette enquête, dans un local du quartier, a constitué un moment important dont il a été rendu compte ailleurs³⁸. Les jeunes du quartier qui étaient présents ont alors pu constater que l’histoire de leur père et de leur mère était entrée dans l’espace public et y avait été reconnue comme digne d’être entendue et connue de tous.

Toutefois, le résultat le plus inattendu a été la réaction des habitants français d’origine de ce quartier ouvrier, adultes ou jeunes gens, qui assistèrent à cette restitution publique : ils se plaignirent amèrement auprès des éducateurs d’avoir été écartés de l’enquête, car eux aussi avaient beaucoup de choses à raconter. Une enquête fût alors organisée à leur demande, et lors de sa restitution publique, c’est toute l’histoire contemporaine de la formation de la classe ouvrière à Nantes qui fit surface. La pauvreté dans les campagnes de l’après-guerre ; le poids normatif de la religion catholique en Vendée et dans l’arrière-pays nantais ; le nombre et la fréquence des enfances passées au sein d’internats religieux répressifs, coupant les enfants de leur réseau familial ; les premières expériences de travail sur les chantiers du bâtiment, logés dans des baraquements, dans la boue, l’humidité, le froid ; le travail en usine dans des conditions physiques et humaines très dures ; autant d’expériences que les adultes avaient jusque-là choisi de taire, de ne pas raconter à leurs enfants de crainte qu’ils ne comprennent pas le sens de ces épreuves, et n’en retiennent que le *discrédit* par lequel leurs parents étaient passés. L’un des grands moments de leur carrière résidentielle avait été d’obtenir enfin un logement dans la cité HLM, dont ils avaient été les premiers habitants, ce dont ils n’étaient pas peu fiers. D’où leur ressentiment à l’égard d’une enquête sur « les habitants du quartier » mais qui les avait ignorés dans un premier temps.

Quand certains parents immigrés choisissent de taire leur histoire, c’est souvent parce que, venant de pays ayant connu la colonisation française, et notamment de zones rurales pauvres dans ces pays, ils ont le sentiment que leur origine nationale, rurale et “de classe” les

38. DELCROIX, Catherine, “Discrédit et action collective. La lutte d’une association de pères musulmans”, art. cité.

dévalorise et pourrait constituer un obstacle sur le parcours d'intégration de leurs enfants. Toutefois, c'est également le cas de parents français d'origine paysanne ou ouvrière. Ces moments d'échanges collectifs, surtout quand ils sont publics, constituent des moments de reconnaissance publique du courage et de la compétence d'hommes et de femmes peu habitués aux honneurs, et qui considéraient jusque-là que leur histoire n'avait aucune légitimité à être présentée dans l'espace public. Ils permettent à leurs enfants de se construire une estime d'eux-mêmes³⁹ qui passe par la reconnaissance de la valeur et de la dignité de leur père et de leur mère.

Ce dialogue intergénérationnel porté au niveau collectif est, depuis l'époque de cette enquête, repris comme dispositif de la politique de la ville dans un certain nombre de quartiers de Nantes. Il s'agit d'un type de dispositif qui favorise à la fois l'estime de soi chez les jeunes, dont les parents sont ainsi publiquement reconnus, mais aussi la cohésion sociale du quartier. Cela étant, dans un contexte de restrictions budgétaires dont souffre aujourd'hui la politique de la ville, ce type d'action n'est pas toujours réalisable.

Conclusions

Les premières enquêtes quantitatives sur les aspirations des familles immigrées à la réussite scolaire de leurs enfants et sur leurs investissements éducatifs ont été réalisées dans les années 1990, même si quelques chercheurs en avaient fait état peu de temps avant dans des enquêtes ethnographiques localisées. Les résultats qui en découlent convergent et montrent qu'à milieux socioprofessionnels comparables, les enfants des familles immigrées réussissent mieux à l'école que les enfants de familles françaises d'origine.

Or, la majorité des familles immigrées ne possédaient aucun des trois principaux types de "capitaux" familiaux qui, dans la théorie de la reproduction, qui constitue l'une des contributions les plus connues de la sociologie française contemporaine, sont indispensables à la réussite scolaire des enfants. C'est donc dans la mobilisation d'autres types de ressources qu'il a fallu chercher l'explication de ce différentiel de réussite. Nous avons proposé ici d'en identifier plusieurs types : d'une part les ressources de la famille élargie et à

39. PAPE, Élise, *Transmissions intergénérationnelles dans des familles d'origine marocaine en France et en Allemagne : la fierté d'être soi*, Thèse de doctorat en sociologie, Strasbourg et Francfort : Université de Strasbourg et Université Goethe de Francfort, 2012, 445 p.

Les mobilisations des immigrés pour la réussite scolaire de leurs enfants 71

l'extérieur de la famille telles que les ressources collectives proposées, dans les quartiers dits défavorisés, par la politique de la ville (comme le soutien scolaire), et d'autre part ce que nous avons appelé les ressources *subjectives* des familles, autrement dit tout ce qui est lié à leurs capacités de réflexion, de mobilisation des énergies de leurs membres (ainsi les aînés des enfants pour aider les plus jeunes), et à leurs capacités d'action.

Ce qui nous a poussées à réunir nos forces pour rédiger cet article en commun est la convergence de nos conclusions sur les aspirations et les mobilisations des familles immigrées, bien que ces résultats aient été recueillis par des voies bien différentes. C'est aussi la convergence de nos conceptions sur ce que signifie "la réussite" pour les parents de milieux populaires : non pas nécessairement réussir le concours d'entrée dans une Grande école, mais entrer dans l'âge adulte en ayant validé une formation professionnelle (courte ou longue), trouver un emploi stable et fonder une famille. Ce qui compte pour ces familles, c'est la *distance sociale* parcourue d'une génération à la suivante, malgré les difficultés de départ. Ce changement de point de vue, cette transformation du regard sociologique sur les parcours de personnes d'origine populaire, engendré par l'étude des chances de mobilité ascendante dans les familles immigrées, s'applique évidemment d'autant plus aux familles françaises d'origine que la théorie de la reproduction condamnait d'avance à l'immobilité.

L'approche méthodologique proposée croise des enquêtes qualitatives et quantitatives réalisées pendant deux décennies. C'est justement cette combinaison de méthodes qui permet d'accéder à ces différentes ressources. Ce pluralisme méthodologique met en lumière des résultats convergents et complémentaires. Les résultats de ces recherches témoignent de l'existence au sein de ces familles d'investissements quantitativement et qualitativement significatifs et originaux compte tenu des contraintes matérielles, familiales **et des risques** que rencontrent leurs enfants. Ils apportent en outre des outils conceptuels permettant de construire un autre regard sur les familles de migrants, en miroir avec celui qui est porté sur les familles de milieux populaires. À milieux socioéconomiques comparables, la prise en compte des aspirations et des formes de mobilisation qui en découlent permet de comprendre les conditions de réussite et de mobilité sociale de ces jeunes.

Commentaire [JD2] : (uels sont ces risques?

Encadré méthodologique

1. Les matériaux qualitatifs

Notre enquête de terrain⁴⁰, menée pendant une quinzaine d'années dans diverses villes de France avec des financements de la municipalité de Nantes (1989-1992), de la Caisse nationale des allocations familiales (CNAF) (1994-1998), de la Commission européenne (1999-2003), et enfin de l'Agence nationale pour la rénovation urbaine (ANRU) (2005-2008), se compose principalement d'environ deux cents historiques de familles des milieux populaires, migrantes ou pas.

Nous nous basons également sur l'étude de cas, inscrite dans la longue durée, d'une famille marocaine de huit enfants installée en France depuis plus de trente ans. Nous avons vécu avec cette famille, nous l'avons observée dans la vie quotidienne, et chacun de ses membres nous a fait l'honneur de nous accorder des entretiens. Nous voulions restituer la dynamique dans la durée des rapports de genre et des rapports inter et intra-générationnels au sein de cette famille.

2. Les sources quantitatives

Les résultats statistiques émanent de l'exploitation par Yael Brinbaum de plusieurs enquêtes réalisées depuis les années 1990 jusqu'à aujourd'hui à partir de l'enquête Trajectoires et origines (TeO).

a) *Efforts d'éducation des familles (Institut national de la statistique et des études économiques-Institut national d'études démographiques, 1992)*

Il s'agit de la première enquête quantitative française centrée sur les investissements éducatifs des familles. Elle concerne l'ensemble des parents de France métropolitaine ayant au moins un enfant scolarisé âgé de deux à 25 ans. L'échantillon est représentatif des parents d'élèves. Un de ses objectifs initiaux étant de comparer les familles françaises aux familles immigrées, les populations immigrées ont été surreprésentées.

Une étude a analysé les aspirations et pratiques éducatives des familles maghrébines, les plus nombreuses au sein de l'immigration, en les comparant à celles des familles françaises de même milieu social⁴¹.

40. Pour la méthode, voir DELCROIX, Catherine, "Des récits croisés aux histoires de familles", *Current Sociology/Sociologie Contemporaine*, n° 43, 1995, pp. 61-67.

41. BRINBAUM, Yaël, *Au cœur du parcours migratoire, les investissements éducatifs des familles immigrées : attentes et désillusions*, op. cit.

b) *Le Panel 95 et ses enquêtes complémentaires auprès des jeunes et des familles (Ministère de l'Éducation nationale, 1995-2005)*

Le panel d'élèves suit une cohorte d'élèves entrés en 6^{ème} en 1995. Outre les parcours scolaires renseignés année par année, un questionnaire a été adressé aux familles en 1998 et aux jeunes du panel en 2002. À partir de ces données longitudinales ont été analysés les liens entre aspirations et pratiques des familles, aspirations et parcours scolaires des jeunes, de l'école primaire au baccalauréat⁴². Le champ concerne les jeunes ayant répondu à l'enquête 2002 dont les parents ont répondu à l'enquête en 1998. Il inclut des nombres suffisants de familles d'origine maghrébine et de familles françaises de même milieu social pour valider des comparaisons entre elles.

c) *Trajectoires et origines (INSEE-INED, 2008)*

L'enquête TeO vise à décrire et analyser les conditions de vie et les trajectoires sociales des individus en fonction de leurs origines sociales et de leur lien à la migration vers la France métropolitaine. Elle porte sur 22 000 personnes âgées de 18 à 60 ans vivant dans un ménage ordinaire en France métropolitaine. L'étude comparative des mobilisations familiales est rendue possible grâce à la surreprésentation des descendants d'immigrés dans l'échantillon. Pour davantage de résultats sur les mobilisations familiales des familles immigrées selon leurs origines migratoires détaillées, et la relation avec les parcours scolaires de leurs enfants⁴³.

Ces diverses sources sont complémentaires : la première et la deuxième sont centrées sur les investissements éducatifs des familles ; la troisième porte sur les parcours scolaires des entrants en 6^{ème} avec des données sur les aspirations et pratiques éducatives des familles. Enfin, l'enquête TeO, enquête multi-thèmes, comporte un volet sur les mobilisations scolaires.

42. BRINBAUM, Yaël ; KIEFFER, Annick, "D'une génération à l'autre, les aspirations éducatives des familles immigrées : ambition et persévérance", art. cité ; BRINBAUM, Yaël ; KIEFFER, Annick, "Les scolarités des enfants d'immigrés dans le secondaire. Des aspirations aux orientations", *Diversité*, n° 154, septembre 2008, pp. 141-146 ; BRINBAUM, Yaël ; KIEFFER, Annick, "Les scolarités des enfants d'immigrés de la sixième au baccalauréat : différenciation et polarisation des parcours", art. cité.

43. BRINBAUM, Yaël, "Les familles immigrées et l'école. À l'encontre des idées reçues", art. cité ; BRINBAUM, Yaël, "The Role of Family Resources and Involvement in the Educational Careers of the Second Generation in France", IMISCOE Annual Conference, « Families Strategies and Educational Success of Children of Immigrants » workshop, Amsterdam, 2012.

Les questions sur les pratiques éducatives des familles — telles que rapportées par les enfants devenus adultes — sont certes limitées dans l'enquête TeO ; toutefois elles présentent l'intérêt de pouvoir quantifier pour la première fois ces pratiques selon l'origine migratoire détaillée et les différents types d'investissement éducatif.

