Education comparée / nouvelle série, 2008 n°1, pp 61-80

Quand les leçons de l'école ne sont pas celles de la maison

Une approche psychosociale du rapport au savoir des enfants d'immigrés musulmans

Audrey HEINE
Nicolas VAN DER LINDEN
Charlotte VAN DEN ABEELE
Laurent LICATA
Université Libre de Bruxelles, Belgique

RESUME

Cet article pose la question de la construction du rapport aux savoirs chez les jeunes issus de l'immigration musulmane. Si pour certains, elle est marquée par un constat d'échec, pour d'autres, elle est associée à des parcours de réussite scolaire. Comment expliquer ces différences ? Deux théories en psychologie sociale permettent de répondre à cette question. La théorie des stratégies identitaires de Camilleri (1990) et la théorie des représentations sociales de Moscovici (1961) peuvent nous aider à rendre compte de la diversité des postures des enfants d'immigrés face aux savoirs scolaires. **Mots clefs** : rapport au savoir, immigration, identité culturelle, stratégies identitaires, représentations sociales, réussite scolaire.

ABSTRACT

This paper focuses on the construction of the relation to school knowledge among youths originating from Muslim immigration. Although, for some of them, it leads to an admission of failure, for others, it is associated with a trajectory of academic achievement. How could these differences be explained? Two social psychological theories could potentially answer this question. Camilleri's (1990) identity strategies theory and Moscovici's (1961) social representations theory can help us report the diversity of young immigrants' attitude towards school knowledge. **Key words** : relation to school knowledge, immigration, cultural identity, identity strategies, social representations, academic achievement.

RESUMEN

Este artículo plantea el tema de la construcción del saber en los jóvenes fruto de la inmigración musulmana. Si para algunos, ésta se caracteriza por una constatación de fracaso, para otros, ésta se asocia a una trayectoria de éxito escolar. Cómo explicar estas diferencias? Dos teorías en psicología social permiten responder a esta pregunta. La teoría de las estrategias identitarias de Camilleri (1990) y la teoría de las representaciones sociales de Moscovici

(1961) pueden ayudarnos a explicar las diversas actitudes de los niños de inmigrantes ante los saberes escolares. **Palabras claves** : relación con el saber, inmigración, identidad cultural, estrategias identitarias, representaciones sociales, éxito escolar.

ZUSAMMENFASSUNG

Dieser Artikel stellt die Frage der Konstruktion des Wissens bei jungen moslemischern Immigranten. Diese ist, für einige, mit Misserfolg verbunden, für andere jedoch mit Erfolg in der Schule. Wie erklärt man diese Unterschiede? Zwei Theorien aus der Sozialpsychologie geben uns eine Antwort. Die Theorie der Identitätsstrategien von Camillerie (1990) und die Theorie der sozialen Vorstellungen von Moscovici (1961) können uns helfen, die Vielfältigkeit der Positionen der Kindern von Immigranten gegenüber dem Schulwissen zu verstehen. **Schlagwortliste** : Beziehung zum Wissen, Immigration, kulturelle Identität, Identitätsstrategien, soziale Vorstellungen, Schulerfolg.

Introduction

> «Amina (…) était on ne peut plus fière de sa culture populaire transmise de génération en génération depuis la nuit des temps, et (…) pensait que les apports nouveaux de la science ne méritaient pas d'être ajoutés à son savoir en matière de religion, d'histoire et de médecine. Et le fait de les avoir apprises de son père ou dans la maison où elle avait grandi n'avait fait que renforcer sa foi dans ces connaissances. Car son père était un cheikh des ulémas à qui Dieu, pour leur connaissance intégrale du Coran, avait donné la préséance sur tous les autres savants. Elle ne pouvait donc pas raisonnablement mettre en balance la moindre science avec celle héritée de son père (…). C'est pourquoi elle voyait bien souvent d'un mauvais œil certaines choses enseignées dans les écoles et se trouvait fort désorientée aussi bien de leur interprétation que de la permission qui était faite de les enseigner à de jeunes enfants.» (Mahfouz, 1985, pp. 92-93).

Depuis une vingtaine d'années, la place des disciplines scientifiques en général, et des mathématiques en particulier, dans l'enseignement n'a eu de cesse de gagner en importance (Albe, 2005 ; Charlot, Bautier et Rochex, 1992). Or, que ce soit en France ou en Belgique, des enseignant(e)s disent rencontrer de plus en plus de difficultés à aborder certains sujets scientifiques, comme la théorie de l'évolution, auprès d'élèves de confession musulmane (voir Brenner, 2002, pour la France ; Bonkowski et Plaisant, 2006, pour la Belgique). Sous prétexte que les savoirs scientifiques contredisent leurs certitudes religieuses, il arrive que ces jeunes remettent en question la validité des faits et des

théories qui leurs sont présentés et même, parfois, qu'ils refusent que certains cours soient donnés. Participant à un rejet plus global de l'école, de son autorité et des valeurs qui y sont véhiculées, ces réactions doivent être analysées à l'aune des études qui continuent de mettre en évidence la médiocrité de la scolarité de nombreux enfants d'immigrés maghrébins ou turcs (Manço et Manço, 2000), musulmans dans leur grande majorité (Boussetta et Maréchal, 2003). Ceux-ci connaissent un taux d'échec et un retard scolaire supérieurs à la moyenne (Ouali et Rea, 1994), une réalité qui ne peut-être imputée uniquement à des facteurs socio-économiques. Une étude récente (Jacobs, Rea et Hanquinet, 2007) montre, en effet, que même au sein d'un même groupe socioprofessionnel, des écarts persistent entre élèves autochtones et élèves d'origine immigrée, en faveur des premiers. Dans ce contexte, nous nous demandons comment ces élèves élaborent leur(s) rapport(s) au(x) savoir(s)[1] : par quels mécanismes en arrivent-ils à rejeter les savoirs scolaires, en particulier les savoirs scientifiques ? Si l'école reste surtout un lieu d'échec pour bon nombre d'enfants issus de l'immigration turque ou maghrébine, d'autres, réalisent, au contraire, un parcours scolaire sans encombres, voire même meilleur que celui d'enfants autochtones ayant les mêmes caractéristiques sociales (Ouali et Réa, 1994 ; Vallet et Caille, 1996). Il nous faut donc également tenter d'identifier les processus à l'œuvre dans l'acceptation, par ces enfants, des connaissances, scientifiques notamment, transmises en classe et leur intégration réussie avec les acquis familiaux.

Devant en quelque sorte expliquer simultanément une chose – la concurrence de différentes formes de savoirs – et son contraire – leur intégration – nous procéderons de manière dialectique. Nous exposerons d'abord des études étayant l'idée d'un rapport au savoir conflictuel et présenterons deux modèles proposés en psychologie sociale - la théorie des stratégies identitaires de Camilleri (1990) et la théorie des représentations sociales de Moscovici (1961/1976) - qui permettent d'en identifier les ressorts. Nous montrerons ensuite en quoi les mêmes théories peuvent être mobilisées pour expliquer les cas attestés d'intégration des savoirs. Enfin, avant de conclure, nous terminerons par une synthèse au cours de laquelle nous tenterons de concilier ces observations contradictoires.

[1] Que Charlot et ses collègues (1992) définissent comme : « un ensemble de relations, de l'ensemble des rapports qu'un individu entretient avec le fait d'apprendre, avec le savoir, avec tel ou tel savoir » (1992, p. 15).

Conflit culturel et échec scolaire

Plusieurs études illustrent l'idée d'un conflit culturel entre les instances éducatives - l'école et la famille – de l'enfant et les difficultés scolaires qui peuvent en résulter. Ainsi, Zehraoui (1997) a analysé les processus d'intégration de trois générations dans neuf familles algériennes en France et constate que les valeurs, les normes et les modèles des institutions scolaire et familiale fonctionnent de façon antagonique. Alors que la famille représente la tradition, un lieu de transmission des valeurs liées à l'islam,[2] l'école représente l'Occident, la modernité (Remacle, 1997). En effet, selon El Abbady (2006), la cellule familiale est le lieu d'un système d'éducation parentale qui diffuse des valeurs éducatives basées sur le principe de la différenciation des identités selon le sexe, avec pour conséquence l'établissement de rôles et de statuts socioculturels distincts. En situation d'immigration, ce système d'éducation se heurte à celui du pays d'accueil qui transmet des valeurs différentes : l'indifférenciation sexuelle et la réussite sociale. Remacle précise cependant que ce tiraillement peut également être vécu au pays d'origine, mais qu'il est plus aigu dans le pays d'accueil, où le jeune vit alors une double acculturation, la première de par le contact entre tradition et modernité qui a lieu à travers le monde, et la seconde due au transfert de sa culture dans un autre contexte.

Ces conflits de valeurs entre les instances sociales de l'école et de la famille ne restent pas sans effet sur la scolarité des enfants d'immigrés. Ainsi, Feld et Manço (2000) ont étudié les trajectoires scolaires de 1000 jeunes issus de l'immigration en Belgique francophone. Au terme de leur enquête, ils ont dégagé trois profils distincts : les ressortissants belges de «souche » qui ont un «haut » profil d'insertion scolaire, le groupe originaire du sud de l'Europe qui a un profil «moyen » et les jeunes originaires du Maghreb et de la Turquie qui ont un profil «bas » d'intégration scolaire avec seulement 20 % d'entre eux qui obtiennent leur diplôme de fin d'études secondaires et à peine 10 % qui entreprennent des études supérieures. Born et ses collègues (2003) démontrent toutefois que l'origine extra européenne des élèves n'est

[2] Note de l'éditeur : conformément aux conventions habituelles en langue française, nous utiliserons la minuscule pour désigner l'islam en tant que religion et la majuscule pour désigner l'ensemble des peuples de confession musulmane ou encore la culture ou la civilisation musulmane. Cette distinction est analogue à celle existant entre «christianisme » et « chrétienté » pour laquelle la langue française prévoit deux termes distincts.

pas la seule responsable de la situation d'échec : le niveau socio-économique des familles explique en partie les taux d'échec et complètement l'orientation en section professionnelle.

Ces différentes études suggèrent qu'il y a un écart culturel – surtout sur les questions de genre, sur les conceptions du religieux et du scientifique et sur les modes de transmission – entre les savoirs diffusés dans la famille et les savoirs scolaires. Elles mettent aussi en évidence les difficultés scolaires que cela peut causer chez les élèves issus de l'immigration. Peut-on pour autant affirmer que la différence culturelle est la cause des échecs scolaires ? Afin de pouvoir répondre à cette question, il faut au préalable identifier les enjeux que représente cette situation pour ces jeunes. En effet, les constats relevés jusqu'ici suggèrent que cette problématique se situe à l'intersection de deux domaines d'études de la psychologie sociale : les enjeux identitaires et les enjeux liés aux représentations de la réalité. Ces processus sont en interaction constante et celle-ci nous semble susceptible de rendre compte des constats précédents, sans directement en imputer la cause à la différence culturelle.

Du point de vue de l'identité

Le rapport asymétrique entre la société d'accueil et les personnes d'origine immigrée est visible en différents lieux de notre vie sociale. L'école constitue un lieu de reproduction de cette asymétrie (Payet, 2002). Les élèves issus de l'immigration y font dès lors l'expérience d'une identité sociale négative. Or, Tajfel et Turner (1986) ont démontré l'importance pour les individus d'appartenir à des groupes socialement valorisés. Cette motivation «narcissique », qui consiste en la poursuite d'une estime de soi positive, constitue avec la motivation épistémique, qui concerne la définition cohérente de soi en tant que membre d'un groupe, l'une des clefs de voûte de la théorie de l'identité sociale.

Diverses théories de psychologie interculturelle (voir notamment Berry, 1989) s'accordent sur le fait que le processus de dévalorisation et la disparité des codes culturels peuvent provoquer des «problèmes identitaires » aussi appelés «stress acculturatif » chez les descendants d'immigrés, qui se manifesteront notamment à travers des difficultés d'insertion scolaire et sociale. La théorie des stratégies identitaires proposée par Carmel Camilleri (1990) tente précisément d'expliquer la genèse de ce «dysfonctionnement identitaire ». Selon Camilleri, les immigrés et leurs enfants doivent faire face à deux types de

bouleversements intrapsychiques qui recoupent les motivations narcissiques et épistémique de la théorie de l'identité sociale : une atteinte à *l'auto attribution de valeur* – l'identité prescrite par la société d'installation est négative – et une perturbation de *l'unité de sens* – l'équilibre entre les besoins ontologiques et pragmatiques de l'individu est troublé. En d'autres mots, les valeurs auxquelles s'identifiaient les personnes issues de l'immigration et par lesquelles elles donnaient sens à leur être (besoin ontologique) ne leur permettent plus de s'accorder à leur nouvel environnement (besoin pragmatique). Ainsi, par exemple, les enfants d'immigrés, élevés dans une famille traditionnelle musulmane et ayant intégré le modèle patriarcal et les valeurs qui en découlent, risquent de voir leur unité de sens perturbée lorsqu'ils seront confrontés aux valeurs d'indifférenciation sexuelle transmises à l'école.

Afin d'éviter cette situation de crise ou de lui trouver une solution, les jeunes ont recours à des «stratégies identitaires » destinées à restaurer la valeur de l'identité ainsi que son unité de sens. Il est notamment possible que les enfants d'immigrés adoptent des comportements de résistance face à la culture scolaire. Camilleri parle alors de stratégies d'évitement du conflit par cohérence simple : «elles caractérisent les sujets qui résolvent le problème de la contradiction objective (et des tensions consécutives) par la suppression de l'un de ses termes » (Camilleri, 1990, p. 95). En d'autres termes, face aux contradictions entre les deux modèles culturels, ces sujets n'en investissent qu'un et font tout simplement comme si l'autre n'existait pas. Dans le cas des difficultés scolaires observées, on peut ainsi faire l'hypothèse que certains enfants d'immigrés manifestent une «identité négative » – ils intériorisent le jugement dépréciatif de la société d'accueil – et une «survalorisation ontologique » – ils surinvestissent le système culturel d'origine au détriment du système d'accueil. Si cette stratégie répond à la préoccupation ontologique de recherche de sens et de valeur personnelle, elle ne répond pas à la préoccupation pragmatique concrète d'accord avec les autres et cela risque de conduire ces élèves à une situation de rupture avec les normes et les pratiques de l'école et de créer une situation d'échec scolaire.

Du point de vue des représentations

Les élèves sont porteurs de savoirs appartenant à des genres multiples. A côté des savoirs sociaux, transmis notamment au sein de la famille, et des savoirs scolaires, Legardez (2004) distingue

également les savoirs de référence, c'est-à-dire les savoirs savants (religieux, scientifiques,…) et les pratiques sociales et professionnelles. Selon Legardez, les savoirs sociaux (ou naturels), une fois importés en classe, constituent un obstacle à l'apprentissage quand leur contenu s'oppose à celui des savoirs scolaires. Ce cas de figure se présente généralement quand l'école et la famille se font le relais de savoirs de référence distincts. Ainsi, si dans le roman de Naguib Mahfouz, dont l'action se déroule en Egypte, la mère de famille qu'est Amina se montre méfiante à l'égard de l'école, c'est parce qu'elle pense que cette institution donne la préséance aux savoirs scientifiques alors que les connaissances qu'elle a apprises de son père sont inspirées principalement de l'Islam. Or, accepter les uns reviendrait, à ses yeux, à renier les autres.

Nous situons le problème du refus d'apprendre à un autre niveau que celui auquel le place Legardez (2004). Plutôt qu'aux contradictions réelles qui peuvent exister entre savoirs appartenant à des genres différents, c'est surtout à la représentation qu'ont les individus de ces différents genres de savoirs que nous attribuons le rejet dont l'un d'eux peut éventuellement faire l'objet. Nous trouvons dans les observations de Charfi (2005) des éléments en faveur de cette proposition. Cet auteur a remarqué que le refus de la science portait plus sur le principe que sur sa pratique. Lors d'un cours, certains de ses étudiants musulmans ont contesté l'idée de vitesse finie de la lumière. Pourtant, ils n'avaient aucun problème à faire usage d'équations qui reposent sur cette même idée. Plus pertinentes que leurs connaissances *en* science, c'est donc plutôt aux connaissances des élèves *sur* la science et les scientifiques que nous devrions nous intéresser (Albe, 2005), ainsi qu'à leurs connaissances sur la façon dont les différentes communautés composant le tissu social de la société à laquelle ils appartiennent se positionnent par rapport à cette forme de savoir et la valorisent (Gorgoriò et Planas, 2005). Mais comment se forment ces connaissances ? L'étude menée par Abreu et Cline (2003) va nous permettre d'illustrer certaines des propositions de la théorie des représentations sociales (Moscovici, 1961/1976), qui renvoie aussi bien aux savoirs sociaux qu'aux mécanismes à l'œuvre dans leur formation. Réalisée dans un village industriel du sud de l'Angleterre, cette étude a permis de récolter des données auprès d'enfants originaires du Bangladesh ou du Pakistan et d'enfants autochtones fréquentant l'école primaire. Recevant des photographies sur lesquelles figuraient des adultes exerçant des professions, soit intellectuelles, soit manuelles, les enfants devaient choisir ceux qu'ils

percevaient comme ayant été le meilleur et le pire élève en mathématiques. Les résultats indiquent que les enfants associent, dès un jeune âge, la performance scolaire en mathématiques et l'accès à certaines professions. Invité à expliquer pourquoi il pensait que le chauffeur de taxi avait été le pire élève en mathématiques, un élève d'origine pakistanaise a ainsi répondu : «Parce que regardez-le [le cadre], portant des vêtements clinquants et comme il a l'air riche … et il a un si bon travail, et lui, il n'est … rien, il doit faire le taxi. (…) S'il [le cadre] n'avait pas été bon à quelque chose il aurait été comme lui [le chauffeur de taxi] (…) Il [le chauffeur de taxi] est probablement venu du Pakistan » (p. 23, notre traduction).

Une représentation sociale – ici, des mathématiques – traduit donc bien le «rapport d'un groupe à un objet socialement valorisé (…), surtout dans la mesure où elle différencie un groupe d'un autre, soit par son orientation, soit du fait de sa présence ou de son absence » (Moscovici, 1961/1976, p. 73). L'un des objectifs poursuivis lors de la formation d'une représentation sociale est celui de l'équilibre cognitif, un état qui est atteint et maintenu tant que le principe de non-contradiction est respecté. Ainsi, et pour revenir au passage cité plus haut, l'élève d'origine pakistanaise n'aurait pas d'autre choix, s'il souhaite rester cohérent, que de regrouper les personnes d'origine pakistanaise, dont il sait qu'elles sont surreprésentées dans la fonction de chauffeur de taxi, et les mathématiques, qui donnent un accès privilégié au métier de cadre, dans des catégories distinctes et opposées, quitte à en exagérer les dissemblances. Il ne juge donc pas les mathématiques en fonction d'un critère d'ordre général mais bien en fonction de la relation qu'il entretient avec cette discipline et, à travers l'expérience pratique qu'il en fait, avec les élèves de souche britannique.

Nous pouvons pressentir l'intervention des mêmes opérations mentales chez les élèves d'origine turque ou maghrébine scolarisés en Belgique et en France. Selon Staszewski (2003), ces élèves sont informés des stéréotypes qui circulent à leur propos dans la société d'accueil. Au sein de l'institution scolaire, attachée au discours antiraciste, ces stéréotypes prennent rarement pour cible les enfants eux-mêmes. C'est plus souvent leur environnement familial et culturel qui prête le flanc à la critique : celui-ci est habituellement perçu comme réactionnaire, totalitaire, archaïque, voire barbare (Manço, 2003 ; Perroton, 2000). Ces stéréotypes ont l'avantage de fournir un cadre à la fois explicatif et justificatif à l'action des enseignants. D'un côté, les difficultés scolaires de ces enfants peuvent être expliquées par

le caractère rétrograde de leur environnement familial et culturel. De l'autre, la transmission de connaissances scolaires, censées les ouvrir à l'universel et faire d'eux des êtres autonomes doués de raison et capables de réfléchir par et pour eux-mêmes, pourrait contribuer à extraire ces enfants de leur particularisme culturel. Dans cette perspective, les savoirs scientifiques jouissent d'un statut particulier car ils sont les exemplaires principaux de la pensée rationnelle (Ouellet, 1999). De surcroît, il existe auprès des enseignants un consensus autour de l'idée selon laquelle ces savoirs, les mathématiques en particulier, sont a-culturels, qu'ils sont par essence universels (Gorgoriò et Planas, 2005). Ils ne sont donc pas considérés par les enseignants comme des savoirs typiquement occidentaux. Cependant, si «la diffusion d'une science a valeur d'information, (…) celui qui possède la science possède aussi le pouvoir. Il est compétent, il domine, c'est un expert, pas seulement un émetteur ; l'autre n'est plus seulement récepteur, c'est un profane. L'acceptation d'une connaissance implique alors la dépendance par rapport au groupe qui s'y identifie et se couvre de son nom » (Moscovici, 1961/1976, p. 99). A cette relation dissymétrique, il n'y a, selon Moscovici, qu'une seule solution possible : le refus de l'information. Dans cette optique, les difficultés scolaires des élèves d'origine turque ou maghrébine relèveraient moins d'un manque de compétences (on parlera éventuellement de handicap socio-culturel) que de prises de position face à un savoir qui symbolise leur domination cognitive et, partant, leur assigne une identité négative.

En bref, cette imbrication de stratégies identitaires et de dynamiques représentationnelles pourrait rendre compte du rapport conflictuel que les jeunes issus de l'immigration entretiennent avec les savoirs scolaires, sans qu'il soit nécessaire d'incriminer un manque de compétences intellectuelles. Cependant, telles que nous les avons présentées ici, les théories des stratégies identitaires et des représentations sociales laissent peu d'espoir d'échapper au déterminisme de la situation sociale. Pourtant, le constat d'échec doit être pondéré par de nombreux exemples de réussite, et ceux-ci aussi doivent pouvoir être expliqués.

Intégration culturelle et réussite scolaire

> «Kamal les [les légendes racontées par sa mère Amina] prenait au sérieux et y croyait, d'une part parce qu'elles provenaient

> de sa mère (…) d'autre part parce qu'elles ne contrecarraient pas ses connaissances scolaires (…). » (Mahfouz, 1985, p. 93)

Dans cet extrait, on constate que Kamal n'abandonne ni l'une ni l'autre des formes de pensée – celle transmise par l'école et celle transmise par la famille – qu'il ne juge d'ailleurs pas contradictoires mais qu'il tente plutôt d'articuler. Peut-on faire l'hypothèse d'une telle tentative de synthèse chez les élèves issus de l'immigration présentant une bonne insertion socio scolaire ? De fait, plusieurs études démontrent que ces derniers doivent moins leur succès à l'abandon des référents culturels familiaux au profit des savoirs scolaires qu'à une intégration réussie des différents référents culturels.

Ainsi, De Villers, (1999) a réalisé une enquête auprès de jeunes femmes nées de parents immigrés maghrébins ayant accompli des études universitaires afin de savoir comment elles géraient la diversité des systèmes culturels. Ces jeunes femmes manifestent toutes un souci d'intégration de leurs appartenances multiples, elles refusent d'abandonner l'un ou l'autre des systèmes culturels et se montrent capables d'assumer des rôles très différents en fonction des situations sociales rencontrées (par exemple en famille ou à l'école).

Chouarra (2004), également, note le lien entre une forme de structure identitaire – intégrant des éléments de la cellule familiale (langue, relation au pays d'origine, religion, éducation) et de la cellule sociale (scolarité, citoyenneté, loisirs, relations sociales) – qu'elle appelle *l'identité culturelle religieuse* et l'implication dans la culture éducative. Les jeunes démontrant cette forme d'identité ont accédé à un niveau supérieur dans leur cursus et la plupart d'entre eux sont dans des filières valorisées comme la physique, les mathématiques et l'informatique. Ils parviennent à concilier une appartenance forte à l'Islam – plus spirituel et moderne que celui des parents – et une appartenance citoyenne à un Etat laïque.

Ces quelques observations montrent que l'écart entre les référents culturels des enfants d'immigrés n'est pas nécessairement synonyme de rejet d'une des deux parties mais qu'il peut donner lieu à un aménagement, une intégration de ces différents systèmes de valeurs. Mais comment cette intégration peut-elle se réaliser? Les exemples d'intégration réussie des différents savoirs mettent tous en scène des sujets négociant activement leurs rapports aux savoirs plutôt que des victimes passives de forces situationnelles toutes puissantes. C'est donc à ce niveau que doit se porter notre attention. Les théories d'inspiration interactionniste telles que celle proposée par Charlot et

ses collègues (1992) fournissent ainsi un nouveau cadre d'interprétation à ces cas de réussite. Les variations de réussite ne sont plus seulement interprétées en fonction de l'environnement, du milieu social des individus, mais aussi sur base de leur mobilisation. L'élève est conçu comme acteur social et envisagé au centre d'une multitude de transactions sociales avec lesquelles il peut interagir et développer un certain rapport au(x) savoir(s). Selon ces auteurs, le processus d'apprentissage signifie entrer dans certaines formes de rapport au monde. C'est donc l'identité même du sujet qui est exprimée dans le rapport au savoir ; par cette confrontation aux savoirs, pratiques, le jeune établit son rapport aux autres, à soi et au monde.

Cette approche se base à nouveau, on le voit, sur la relation dialectique entre représentations et identités. Comme nous le verrons, la théorie des représentations sociales et la théorie des stratégies identitaires, à condition d'être bien comprises, nous permettent tout à la fois de tenir compte des déterminismes sociaux qui entravent la réussite scolaire et de souligner le potentiel créatif de jeunes considérés comme des acteurs sociaux à part entière.

Du point de vue de l'identité

Dans le chapitre précédent, nous avons évoqué le conflit identitaire qui pouvait émerger chez les enfants d'immigrés en contact avec des univers culturels distincts. Nous avons vu que l'un des moyens auxquels les enfants d'immigrés peuvent avoir recours afin de résoudre cette tension consiste à supprimer l'un des termes de la contradiction entre les systèmes culturels. Cependant, des alternatives à cette «cohérence simple » sont possibles. En effet, Camilleri (1990) insiste sur la diversité des réponses individuelles aux enjeux de l'acculturation. Il souligne ainsi la dynamique de transformation suscitée par la crise identitaire. Des stratégies identitaires multiples et variées permettent de gérer les processus de dévalorisation et de déstructuration. Ainsi, les enfants d'immigrés peuvent aussi déployer des stratégies d'évitement du conflit par «cohérence complexe ». Dans ce cas, ils chercheront à élaborer une formation capable d'assurer «l'impression de non contradiction en tenant compte de tous les éléments en opposition » (p. 95). Les jeunes ne rejettent alors aucun des systèmes culturels et des valeurs et savoirs qu'ils véhiculent, ils tentent plutôt de les intégrer dans une synthèse créatrice.

Ce bricolage identitaire est un moyen de concilier la multiplicité des appartenances. Il peut prendre de nombreuses formes. Soit il s'inscrit

dans une logique affective et donne lieu notamment au principe de «maximisation des avantages » par lequel les individus gardent les traits culturels les plus avantageux dans chacun des systèmes en en laissant tomber les contraintes corrélatives. Camilleri illustre ce principe par l'exemple des jeunes hommes d'origine maghrébine aspirant à épouser des femmes «modernes » qui doivent aussi posséder les qualités de l'épouse traditionnelle. Ce principe rend également compte de la situation de certaines jeunes filles qui portent le voile mais qui, en même temps, se maquillent. Soit il suit une logique rationnelle - «les individus avancent des arguments qui voudraient être admis par la raison » (Camilleri, 1990, p. 102) - et s'exprime dans les modalités de réappropriation, de dissociation, d'articulation des contraires, de valorisation de l'esprit aux dépens de la lettre et de suspension d'application de la valeur. Ces modalités tendent vers l'articulation rationnelle des représentations originelles et nouvelles.

Ainsi, par exemple, les individus se réapproprient les traits nouveaux en les expliquant par des éléments culturels du patrimoine originel ou au contraire, ils dissocient les objets de la contradiction. Camilleri cite l'exemple de jeunes Tunisiens instruits qui critiquaient les pratiques éducatives de leurs parents à partir de leurs nouvelles connaissances scolaires mais qui soulignaient l'impossibilité pour ces parents de faire autrement au vu de leur formation. Ils peuvent aussi réussir à articuler des conduites contraires en justifiant l'une par l'autre. Ainsi, comme le montre l'étude de Gaymard (1997), les jeunes filles musulmanes parviennent à «négocier » une certaine liberté avec leurs parents grâce à leurs bons résultats scolaires.[3] Les deux dernières modalités interviennent spécifiquement sur la liaison entre les représentations et les valeurs et leur mise en application dans la pratique : avec la «valorisation de l'esprit aux dépens de la lettre », les enfants d'immigrés abandonnent certaines représentations originelles pour les récupérer sous forme de valeurs et attitudes «libres ». Avec la «suspension d'application de la valeur », la conduite originelle n'est plus appliquée du tout mais elle est toujours revendiquée au niveau des principes. En bref, de nombreux aménagements identitaires sont possibles face à la multiplicité des références culturelles.

[3] La liberté ainsi accordée ne doit pas, nécessairement, être interprétée comme une récompense. Elle pourrait, tout aussi bien, traduire un gain de confiance envers leurs filles de la part de parents toujours soucieux de leur avenir et de leur réputation. De la sorte, une partie des motifs potentiels de « confrontation » (ici, les résultats scolaires) se voit éliminée. Nous tenons à remercier une lectrice anonyme pour cette interprétation alternative.

Du point de vue des représentations

Nous avons précédemment défendu l'idée que le refus, par un enfant d'immigré maghrébin ou turc, de savoirs scientifiques pouvait être attribué à l'intervention de mécanismes cognitifs généraux et à la structure des rapports inter-groupes qui prévaut dans la société à laquelle il appartient. L'exercice du pouvoir permet en effet aux collectivités dominantes de procéder à une hiérarchisation des différents registres de savoirs, possédant chacun leur propre rationalité, leur conférant plus ou moins de légitimité. Les membres des communautés dominées peuvent ainsi voir leurs savoirs, et par là même leurs identités, dévalorisés. Une façon de réagir à cette dévalorisation consiste à refuser la hiérarchisation proposée/imposée par la communauté dominante en rejetant les savoirs que celle-ci valorise et auxquels elle s'identifie.

Pourtant, nous l'avons vu, confrontés à des registres de savoirs variables, certains individus, plutôt que d'en rejeter un au profit d'un autre, semblent capables de les articuler. Ils sont alors dans ce que Moscovici (1961/1976) appelle un état de *polyphasie cognitive*, à savoir un état dans lequel des modalités distinctes de connaissance coexistent de façon dynamique (voir également Haas, 2006). Mahfouz (1985) nous fournit, en la personne de Kamal, un exemple de cette coexistence au sein d'un même individu. On en trouve également des exemples dans la recherche. Ainsi, après avoir demandé à des élèves d'expliquer la diversité du vivant, Aroua, Coquide et Abbes (2005) ont recueilli l'énoncé suivant : «… il y avait une diversité parce que Dieu … a créé une diversité dés l'origine … une diversité de premier degré. Mais, après, les liens de reproduction … ont entraîné l'apparition d'une diversité … de second degré … » [4] (p. 28).

Si d'aucuns voient dans la polyphasie cognitive le signe d'un écart à la rationalité ou le produit d'une tolérance large aux contradictions, Moscovici, pour sa part, la conceptualise comme une des perspectives qui s'offre à un sujet en fonction : (1) de son niveau de maîtrise de

[4] Un autre exemple de ce que nous pensons être un cas de polyphasie cognitive se retrouve chez Wolfs, Baillet, De Coster et El Boudamoussi (2005). S'entretenant avec un professeur de confession musulmane à propos des rapports qui peuvent exister entre foi et science, ces chercheurs l'ont entendu dire : « Elles sont complémentaires. La science fortifie la foi et la foi pousse parfois à la science. En effet, il y a des fois qui poussent à aller de l'avant. Dans l'Islam, la science est primordiale, il faut avancer dans la recherche. Pour renforcer la foi de mes élèves, j'essaie de leur soumettre des exemples scientifiques, de justifier la foi par la science. Le Coran dit que : « Dieu ne sera honoré que par les scientifiques ». La certitude, le savoir et la science sont donc très importants. » (p. 8).

l'environnement extérieur, et (2) des buts qu'il poursuit (1961/1976, p. 289). Revenons à l'étude réalisée par de Abreu et Cline (2003) pour étayer ces propos. Comme le montre ces chercheurs, la représentation des mathématiques comme type de savoir pour lequel les Pakistanais et les Bengalais ne font preuve d'aucune prédisposition se retrouve chez un bon nombre des élèves ayant participé à leur étude, y compris ceux qui appartiennent à ces mêmes communautés. Cependant, le lien entre représentations sociales et trajectoires scolaires individuelles n'est pas direct car certains de ces élèves obtiennent de très bons points en mathématiques. Tel est le cas de Sabina, une fille de 7 ans. A un interviewer qui lui demandait si de mauvaises performances scolaires en mathématiques risquaient de compromettre l'avenir d'un enfant, elle a répondu :

> «S : Non … Elle peut travailler dans des magasins ...
> I: Donc, cela fait une différence?
> S: Oui. Elle doit apprendre les mathématiques. C'est pourquoi je viens à l'école.
> I: Pourquoi viens-tu à l'école?
> S: Parce que mon père dit que je dois être un docteur quand je serai grande. Je vais gagner beaucoup d'argent ... Et, je suis aussi très bonne en sciences» (p. 24, notre traduction).

Plusieurs similarités se dégagent des profils des élèves originaires du Bangladesh ou du Pakistan qui, comme Sabina, obtiennent des bonnes notes en mathématiques. Dans tous les cas, ils évaluent positivement leurs compétences et leurs capacités à bien réussir dans cette matière. Ils sont rejoints dans cette évaluation, à la fois par leurs professeurs et par leurs parents. Ces derniers se différencient d'ailleurs de ceux des élèves en échec de par leur engagement dans la scolarité de leurs enfants. Parlant l'anglais, ils communiquent plus fréquemment avec l'institution scolaire et sont souvent en mesure d'apporter un soutien à leurs enfants. Enfin, les élèves performants semblent avoir fait leurs les attentes élevées que placent en eux leurs parents et les identités professionnelles que ceux-ci projettent parfois sur eux.

Que ces enfants résistent à la pression de se conformer à la représentation sociale dominante pourrait traduire un désir d'assimilation. Ils exprimeraient de la sorte leur souhait d'abandonner l'identité culturelle de leur communauté d'appartenance au profit de celle de la société d'accueil (Berry, 1989). Proposant une interprétation alternative, de Abreu et Cline (2003) pensent, au contraire, que cette résistance consiste en une affirmation identitaire, de l'ordre de la contestation. Ce n'est pas au détriment de mais bien au nom de leur

appartenance ethnique et culturelle que ces enfants, et à travers eux leurs parents, aspireraient à l'appropriation de savoirs socialement valorisés. Ce faisant, ils remettraient en question la hiérarchie sociale (des savoirs) qui entraîne la dévalorisation de leur communauté. Les mêmes représentations sociales peuvent donc servir de support à la formation d'identités sociales distinctes, en fonction de la position que les individus adoptent à l'égard d'un objet social, ici les mathématiques.

Il est possible d'établir un parallèle avec la réalité qui nous (pré)occupe. Nous pouvons en effet faire l'hypothèse, inspirée de la note de Bousetta et Maréchal (2003), que, pour certains élèves turcs et maghrébins, le choix de se référer davantage à l'Islam n'empêche pas une appropriation des savoirs transmis à l'école. En outre, ce phénomène, sans doute plus visible auprès de ceux d'entre eux qui suivent leur scolarité dans l'enseignement général (voir plus loin), pourrait marquer une volonté de s'intégrer à la société d'accueil. Dans ce cas précis, la référence à l'Islam, plutôt que de constituer un frein à l'apprentissage scolaire, et plus généralement un obstacle à la cohésion sociale, aurait valeur d'émancipation. Elle serait un moyen de s'affranchir, en cherchant à les modifier, des représentations négatives qui circulent à propos des Turcs et des Maghrébins.

Synthèse

> «Mais (…) si le terrain y était favorable, les controverses n'étaient pas rares (entre Amina et Kamal). Une fois, leurs divergences de vues s'étaient ainsi affirmées autour de la Terre : tournait-elle autour d'elle-même de son propre mouvement dans l'espace ou bien se dressait-elle sur son axe, en appui sur la tête d'un taureau ? Comme le gamin n'en démordait pas, elle revint sur son opinion en faignant d'être vaincue. Mais ensuite elle entra en cachette dans la chambre de Fahmi [son fils aîné] et l'interrogea sur la réalité de ce taureau supportant la Terre (…). Le jeune homme jugea bon de la ménager et (…) lui assura que la Terre était suspendue dans le ciel par la puissance de Dieu et sa sagesse. Amina repartit satisfaite de la réponse qui l'avait remplie de joie, même si l'image de ce taureau gigantesque ne s'était point effacée de son imagination. » (Mahfouz, p. 94).

Au sujet de la Terre, Amina et ses deux fils ont des opinions contradictoires qui se fondent, de toute évidence, sur des savoirs

différents. Alors que leur mère souscrit, en la matière, à des croyances populaires transmises de génération en génération, Kamal et Fahmi ont apparemment été familiarisés, en classe, à la conception copernicienne de l'univers. Ces nouvelles connaissances scolaires, une fois intégrées, n'ont pas manqué de transformer le rapport qu'ils entretiennent avec les savoirs populaires (ou sociaux) dont ils ont été imprégnés sans que, du moins en ce qui concerne Fahmi, ils oublient pour autant leur existence ni l'attachement qu'Amina leur témoigne.

L'extrait précédent a le mérite de suggérer que, si un même individu est capable d'employer, parfois simultanément, des registres logiques variables (Moscovici, 1961/1976), l'état de polyphasie cognitive peut caractériser, plus simplement, le contexte dans lequel évoluent les acteurs sociaux. Mais il rappelle également que les systèmes culturels traditionnels ne sont pas aussi homogènes et statiques qu'on le pense généralement.[5] Ceux-ci sont, tout comme les contextes «modernes », traversés par des contradictions (Wagner Duveen, Verma et Themel, 2000). Des formes de connaissances multiples peuvent donc coexister même en l'absence de disparité culturelle. Cependant, les situations de contact interculturel prolongées augmentent la probabilité que cette diversité soit vécue en termes d'oppositions radicales (Camilleri, 1990).

Dans cet article, nous souhaitions montrer en quoi les concepts d'identité sociale et de représentations sociales peuvent présenter un intérêt pour les professionnels du champ éducatif : ils permettent d'envisager aussi bien les déterminismes sociaux que la liberté de choix et de production de sens de l'acteur. Mais poussée trop loin, l'insistance sur le libre arbitre dont disposerait l'élève risque de conduire à une simple définition du champ du possible (Jodelet, 2006) et fait reposer sur les seules épaules de l'élève la responsabilité de son inhabilité, ou au contraire de son aisance, à concilier des identités, et à intégrer des registres de savoirs, disparates. Or, il apparaît clairement que certaines conditions, plus que d'autres, rendent les identifications multiples, et la polyphasie cognitive, possibles. Ces processus seraient, notamment, tributaires de la filière d'enseignement (Manço, 2001) : dans l'enseignement général, les élèves d'origine turque ont tendance à percevoir leurs compétences scolaires de façon positive et les enseignants comme étant sévères, tandis que dans l'enseignement technique et professionnel, qui constitue pourtant l'une des principales filières de relégation pour les jeunes immigrés non-

[5] Nous rappelons ici au lecteur que l'action du roman de Naguib Mahfouz se déroule en Egypte.

Européens (Manço et Manço, 2000 ; Ouali et Rea, 1994), ils se font une idée négative de leurs compétences et se représentent leurs enseignants comme étant injustes. En outre, les capacités de mobilisation de la famille et surtout le type de projet migratoire favorisent également les identifications multiples : l'origine sociale, urbaine et élevée, des parents avant l'immigration et un projet migratoire orienté sur l'éducation et la promotion des enfants donnent lieu à de bonnes performances scolaires chez ceux-ci (Zeroulou, 1985).

Ce dernier extrait du roman de Mahfouz illustre enfin l'importance de la «négociation » entre les acteurs. Amina reconnaît l'opinion de Kamal, Fahmi celle de sa mère : le conflit de représentations a pu ainsi être négocié au moyen des stratégies déployées par les trois protagonistes. L'absence d'espace de «négociation » (Manço, 2003) dans l'environnement familial des élèves ou dans leur milieu scolaire constitue une limitation à leur bricolage identitaire et représentationnel. Les élèves ne sont donc pas totalement libres de développer les identités auxquelles ils aspirent. Encore faut-il qu'ils puissent les rendre compatibles avec leur environnement socioculturel, tel qu'ils se le représentent et tel qu'on le leur présente.

Conclusion

Les prises de position de Fahmi, Kamal et Amina présentées tout au long de cet article nous montrent la complexité du processus de construction du rapport aux savoirs. Avec Amina, nous découvrons à quel point il peut être marqué par le conflit. Situation de conflit – identitaire et de représentations – qui n'est pas étrangère à certains enfants d'immigrés se trouvant en difficulté sur le plan de l'intégration scolaire. Mais Kamal nous démontre ensuite qu'il est possible pour les acteurs de négocier activement leur rapport aux savoirs. De fait, les exemples de parcours de réussite parmi les jeunes issus de l'immigration ne sont pas rares. Cependant, si la labilité du rapport aux savoirs est bien réelle, il est parfois difficile de sortir de certains déterminismes sociaux qui rendent alors caducs les bricolages identitaires et représentationnels des jeunes. Dès lors, et pour favoriser la construction d'un rapport aux savoirs intégré et conduisant à l'insertion scolaire, il convient d'impliquer l'ensemble des acteurs (scolaires et familiaux) dans le processus d'enseignement, en prenant soin de reconnaître l'inscription culturelle de tous les savoirs, y compris les savoirs scientifiques. Ceci n'équivaut cependant pas à adopter une position totalement relativiste : la reconnaissance de

l'Autre ne se confond pas avec l'abandon de nos propres cadres épistémologiques. On peut valoriser un type de savoir sans pour autant dévaloriser les registres de savoirs associés aux autres cultures.

Références bibliographiques

Abreu, G. de & Clin, T. (2003). Schooled mathematics and cultural knowledge, *Pedagogy, Culture and Society*, *11*, 11-30.

Albe, V. (2005). Rôle des points de vue épistémologiques d'élèves dans leurs prises de décisions sur une controverse socio-scientifique, In: ARDIST et INRP (Dir.). (pp.13-20). Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique.

Aroua, S., Coquide, M. & Abbes, S. (2005). Réflexions épistémologiques et statut scientifique de l'évolution biologique : cas d'un enseignement en Tunisie, In : ARDIST et INRP (Dir.). Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique. (pp.25-32).

Berry, J. W. (1989). Acculturation et adaptation psychologique, In: J. Retschistsky, M. Bossel-Lagos & P. Dasen (Ed). *La recherche interculturelle, 1*. (pp.135-143). Paris: L'Harmattan.

Bonkowski, S. & Plaisant, R. (2006). Donner du sens aux apprentissages scolaires par le biais de l'interrogation citoyenne, *Les Cahiers du Libre Examen*, *43*, pp.66-73.

Bousetta, H. & Marechal, B. (2003). *L'Islam et les musulmans en Belgique. Enjeux locaux et cadres de réflexion globaux.* Note de synthèse. Bruxelles, Fondation Roi Baudouin.

Brenner, E. (2002). *Les territoires perdus de la République : antisémitisme, racisme et sexisme en milieu scolaire*. France: Mille et une Nuits.

Camilleri, C. (1990). Identité et gestion de la disparité culturelle : essai d'une typologie, In: C. Camilleri, J. Kastersztein, E.M. Lipiansky, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Leonetti & A. Vasquez (Dir.). *Stratégies identitaires.* Paris: PUF.

Charfi, F.F. (2005). La science face aux obscurantismes, *Bulletin de l'Association des Anciens Elèves et Elèves de l'ENSET et de l'ENS de Cachan,* pp.12-16. Téléchargé le 20 octobre 2006 de http://www.aae.ens-cachan.fr/bulletin/BULL227F.pdf.

Charlot, B., Bautier, E. & Rochex, J.-Y. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs…* Paris: Armand Colin.

Chouarra, L. (2004). Education, identité et réussite, *L'éducation en débats : analyse comparée*, *2*, 31-147.

De Villers, J. (1999). La reproduction impossible : réaliser des études universitaires lorsqu'on est fille d'immigrés maghrébins, *Nouvelle Tribune*, *22*, 79-84.

El Abbady, A. (2006). Le rôle de l'éducation religieuse familiale et de l'école dans la construction de l'identité des jeunes d'origine maghrébine, exclusion ou intégration des nouveaux citoyens musulmans de France ?, *Esprit critique*, *8*, 166-187.

Feld, S. & Manço, A. (2000). *L'intégration des jeunes d'origine étrangère dans une société en mutation : l'insertion scolaire, socioculturelle et professionnelle en Belgique francophone*. Paris: L'Harmattan, Collection Logiques sociales.

Gaymard, S. (1997). Social representations of higher education: negotiation and tacit contracts of coexistence between second generation Maghrebian females and their parents, *Papers on Social Representations*, *6*, 109-118.

Gorgorió, N. & Planas, N. (2005). Social representations as mediators of mathematical learning in multiethnic classroom, *European Journal of Psychology of Education*, *20*, 91-104.

Haas, V. (2006). *Les savoirs du quotidien : transmissions, appropriations, représentations*. Rennes: PUR.

Jacobs, D., Rea, A. & Hanquinet, L. (2007). Performances des élèves issus de l'immigration en Belgique selon l'étude PISA. Une comparaison entre la Communauté française et la Communauté flamande, Bruxelles: Fondation Roi Baudouin.

Jodelet, D. (2006). Place de l'expérience vécue dans les processus de formation des représentations sociales, In: V. Haas (Dir). *Les savoirs du quotidien : transmissions, appropriations, représentations.* (pp.235-255). Rennes: PUR.

Legardez, A. (2004). L'utilisation de l'analyse des représentations sociales dans une perspective didactique. L'exemple de questions économiques, *Revue des Sciences de l'Education*, *30*, 647-665.

Mahfouz, N. (1985). *L'impasse des deux palais*. France: Poche.

Manço, A. & Manço, U. (2000). La scolarité des enfants issus de l'immigration musulmane : difficultés et actions positives, In: U. Manço (Dir.). *Voix et voies musulmanes de Belgique.* (pp.41-54). Bruxelles : FUSL.

Manço, A. (2001). La scolarité des enfants issus de l'immigration turque et maghrébine en Belgique francophone, *Gözlem – L'Observateur*, 17-21.

Manço, A. (2003). Développement des capacités de négociation interculturelle comme prévention des violences exercées contre les jeunes femmes issues de l'immigration musulmane en Europe, http://www.irfam.org/documents/TELECHARGEMENT_231_ART_DAPHNE.pfd.

Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse, son image, son public*. Paris: PUF.

Ouali, N. & Rea, A. (1994). La scolarité des élèves d'origine étrangère : différenciation scolaire et discrimination ethnique, *Critique Régionale*, 21-22 ; 7-55.

Ouellet, F. (1999). Relativisme cognitif, croyances traditionnelles et sciences modernes, In: M. A. Hilly (Dir.). *Pluralité des cultures et dynamiques identitaires. Hommage à Carmel Camilleri*. (pp. 141-165). Paris: L'Harmattan.

Payet, J.-P. (2002). L'ethnicité, c'est les autres. Formes et enjeux de la relation de l'école aux milieux disqualifiés. *Ville-Ecole-Intégration Enjeux*, *hors série*, *6*, 55-64.

Perroton, J. (2000). Les ambiguïtés de l'ethnicisation des relations scolaires. L'exemple des relations école-familles à travers la mise en place d'un dispositif de médiation, *Ville Ecole Intégration*, 121-147.

Remacle, X. (1997). Comprendre la culture arabo-musulmane. Bruxelles: *CBAI et Vie Ouvrière*.

Staszewski, M. (2003). Elèves arabes, professeur juif, *Politique*, *31*, 40-43.

Tajfel, H. & Turner, J.C. (1986). The social identity of intergroup behaviour, In: S. Worchel & W.G. Austin (Eds.). *Psychology of intergroup relations.* (pp. 7-24). Chicago: Nelson-Hall.

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, *Les Dossiers d'Education et Formations*, *67*. France: Ministère de l'Education nationale.

Wagner, W., Duveen, G., Verma, J. & Themel, M. (2000). I have some faith and at the same time I don't believe – Cognitive polyphasia and cultural change in India, *Journal of Community and Applied Social Psychology*, *10*, 301-314.

Wolfs, J.L., Baillet, D., De Coster, L. & El Boudamoussi, S. (2005). Enseignement scientifique et enjeux idéologiques (religions, laïcité) : enquête réalisée auprès de professeurs de l'enseignement secondaire belge francophone. Communication présentée au Colloque international de l'AFEC et du Siep de Sèvres: Education, Religion, Laïcité. Quels enjeux pour les politiques éducatives ? Quels enjeux pour l'éducation comparée ?

Zehraoui, A. (1997). Les processus différentiels d'intégration. Etude des trajectoires sociales des familles algériennes et de leurs membres en France, *Migrations Etudes*, 76-77.

Zeroulou, Z. (1985). Mobilisation familiale et réussite scolaire, *Revue Européenne des Migrations Internationales*, *1*, 107-117.