



## **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 ?**

**Abdellah El Abbady**

Doctorant chercheur au Laboratoire Méditerranéen de Sociologie (LAMES). Maison méditerranéenne des sciences de l'homme (MMSH).  
5, rue du Château de l'horloge- BP 647- 13094 Aix-en-Provence Cedex 2.  
el\_abbady@caramail.com  
Université de Provence

### **Résumé**

La problématique d'intégration, de changement et de socialisation des jeunes d'origine maghrébine en France, impose-t-elle de prendre en compte les deux systèmes de référence, famille/école - du fait même de la situation migratoire dans laquelle se trouve cette population, particulièrement de cet inconscient culturel, ce noyau dur de la culture maghrébomusulmane. Il est important de situer les ressources en termes de valeurs culturelles qui concourent à l'élaboration de leur identité ainsi que de leur processus de réinterprétation des valeurs parentales. Il ne s'agit pas d'occulter les poids de l'héritage culturel des parents, en prenant en considération la seule culture locale ou scolaire des jeunes, mais de le saisir dans l'histoire individuelle des jeunes et de la dialectique entre le rôle de la tradition et celui de la modernité qu'ils vivent quotidiennement. La question de l'identité et de l'intégration des jeunes issus de l'immigration maghrébine est souvent posée sous la forme d'une apparente contradiction entre une demande d'intégration sociale et une revendication d'un droit à la différence.

### **Mots clefs:**

identité, éducation religieuse, école, culture musulmane, jeunes d'origine maghrébine.

### **Introduction**

Le présent article tente de mettre en évidence les difficultés d'insertion culturelle et sociale que rencontrent les jeunes d'origine maghrébine en France. Il présente les résultats provisoires d'une étude extraite d'une recherche abordant les questions de l'intégration de cette population munie d'une autre culture. Il met l'accent sur le rôle de l'éducation religieuse qui influence la construction de leur identité sociale, culturelle et religieuse. Influence qui joue, finalement, un rôle essentiel dans l'intégration ou l'exclusion de ces nouveaux citoyens de confession musulmane.



Ce phénomène de l'intégration des jeunes d'origine maghrébine en France pose aujourd'hui un vrai problème dans une société multiculturelle. Lorsque de multiples études tentent de montrer que les jeunes d'origine maghrébine se comportent à l'école et en dehors conformément à leur statut social, la fonction intégrative de l'école républicaine se trouve ainsi fortement légitimée. D'autres recherches, pourtant, insistent sur l'émergence de ghettos scolaires et sociaux dans des banlieues devenues incontrôlables.

L'école est souvent présentée comme un instrument privilégié pour intégrer les jeunes – entre autres d'origine maghrébine - et en faire des citoyens égaux. « (...) le formidable espoir qui est mis alors dans l'école lorsqu'on est un jeune de cité. Elle est perçue, plus que jamais, comme le seul vecteur possible de l'ascension sociale et le diplôme comme ce précieux passeport pour atteindre d'autres rives », (Beaud, 2002).

Selon Louis-André Vallet et Jean-Paul Caille (1996), la discrimination raciale commence au collège et les élèves étrangers parviennent moins fréquemment que les Français en quatrième générale sans avoir redoublé la sixième. Après quatre années de scolarisation dans le secondaire, ils sont généralement moins nombreux à se voir proposer une orientation en seconde générale ou en technologie. C'est la conséquence, en grande partie, de leur situation familiale et du fait qu'ils appartiennent à des milieux défavorisés. Puisque à situation familiale et sociale égale les élèves étrangers ou issus de l'immigration réussissent aussi bien que les élèves français, rajoutent les deux chercheurs. (Voir Gilson, 2001).

Pourtant, parler de discrimination raciale dès le collège est une réalité selon Jean-Paul Payet (1997). Il a interrogé, écouté, les élèves, leurs parents et les enseignants de deux établissements de la banlieue lyonnaise. Dans ces collèges, dès la sixième, les élèves français et ceux issus de l'immigration ne connaissent pas du tout le même sort. A niveau égal, les jeunes filles françaises se retrouvent dans des classes de bon niveau, les filles et plus encore les garçons d'origine maghrébine, eux, peuplent le plus souvent les classes de lycées d'enseignement professionnel.

Les exclusions qui se développent à l'école ont des effets sur l'identité de ces jeunes et les poussent sur le chemin d'une marginalisation sociale durable, en intégrant l'idée qu'ils sont mauvais ; ils risquent alors plus souvent d'exprimer des identités oppositionnelles. Et la culture traditionnelle, inculquée par les parents apparaît clairement ici quand elle entre en relation tumultueuse avec la culture laïque à l'école ; ceci leur donne encore plus le sentiment d'être étrangers.

Dans ce travail, nous avons essayé de repérer chez ces jeunes le côté identitaire/culturel. Quelle est la culture actuelle de ces jeunes ? Qu'en est-il de la culture maghrébomusulmane ? Il s'agit de chercher à savoir si la religion est un obstacle à leur intégration ou au contraire un facteur d'intégration. Au-delà, il s'agit aussi de chercher à saisir si l'Islam des jeunes est un Islam culture : où tout se fait plus par tradition que par conviction, ou un Islam pratique : où le respect des dogmes et des pratiques relève effectivement de la foi et de la conviction.



## **I - Les familles maghrébines : entre conflits de génération et stratégie de réussite**

Les instances de socialisation sont nombreuses, mais la famille (ici maghrébine) qui constitue le premier espace de socialisation et d'éducation de l'enfant, est un lieu de conservation et de transmission des éléments culturels hérités par les parents.

Ensuite vient l'environnement social : l'école, le quartier, la communauté... Autant d'instances de socialisation, de normalisation et d'intégration à un système culturel particulier au contact desquelles s'élaborent, progressivement, un schéma de pensée et de représentations, des modèles d'expression orale et corporelle, des façons d'appréhender le monde et de s'insérer dans la vie. Cela détermine le système des catégories d'action, de pensée, de sensibilité où se disposent et s'organisent les habitudes qui deviennent des *habitus*, selon l'expression de Bourdieu (1970).

Ainsi se crée et se développe un symbolisme social global qui permet l'insertion dans l'échange permanent des significations qui fondent la communication, en permettant à l'individu de partager les mêmes sanctions, désirs et représentations que les autres acteurs sociaux.

« L'appartenance sociale, économique et symbolique de la famille, les transformations des systèmes de valeurs et des modèles d'éducation, les conditions historiques de la naissance, ne sont pas sans influencer le devenir des individus qu'il s'agisse de leur mode d'insertion sociale, de leur trajectoire scolaire ou même de leurs rapports affectifs et sexuels. », (Bourdieu, 1963).

### *I- la jeunesse maghrébine de France : de quelle identité s'agit-il ?*

Jeunes d'origine maghrébine, jeunes immigrés d'origine maghrébine, jeunes issus de l'immigration, immigrés, jeunes migrants, jeunes de la deuxième génération, jeunes immigrés, jeunes étrangers, migrants...

Tant des termes utilisés par les chercheurs [1] et les institutions, il est sans doute légitime de se demander de qui parle-t-on à chaque fois ?

Qui sont-ils ? Combien sont-ils ? Comment vivent-ils ? Quelles sont leurs relations avec leurs parents ? Que représente pour eux la culture maghrébomusulmane ? Ces questions - entre autres - ont été posées à notre échantillon afin de tenter de mieux cerner leur identité, leurs difficultés économiques et sociales, leur(s) échec(s).

Le projet de la sociologie est plus sérieux, son ambition plus élevée : mettre au clair le caché. La sociologie sans enquête du terrain reste une simple théorie philosophique. De notre côté, notre recherche repose sur la question identitaire chez les jeunes d'origine maghrébine scolarisés à Aix-en-Provence : une quarantaine des jeunes, filles et garçons de 18 à 25 ans, qui sont nés ou ont grandi en France.



A vrai dire, l'entretien s'est avéré l'instrument indispensable pour une meilleure compréhension de la vie sociale et humaine de l'enquêté. Il permet de révéler une connaissance profonde de la vie matérielle, culturelle et sociopsychologique de l'individu.

## *2- Présentation des jeunes, de leurs familles et de leurs convictions et mode de vie*

Les familles maghrébines sont analysées comme spécifiques et stigmatisées, ayant des difficultés d'intégration en France. L'intégration maghrébine est devenue massive au milieu des années 1970, c'est-à-dire au moment de la fermeture des frontières, et surtout au moment d'une profonde crise urbaine et sociale française.

Simultanément, les rapports sociaux s'ethnicisent : l'affaiblissement de la classe ouvrière et du mouvement ouvrier ouvre la voie à une lecture ethnique, et non plus à une lecture des classes ou des confrontations sociales. L'Etat ouvre la voie à cette ethnicisation des problèmes à partir des années 1980 : HLM, Zup, le racisme... Or, les familles maghrébines, par leur religion et tradition se prêtent bien à cette ethnicisation : souvent, elles se protègent de la culture occidentale qui peut apparaître comme une menace à leurs stabilités familiales.

Les familles maghrébines étudiées sont des familles nombreuses, voire très nombreuses. Aussi, le taux de fécondité chez les familles dont sont issus les jeunes de notre échantillon est très élevé : 5,13 enfants par famille. La majorité de ces familles habitent dans des appartements en HLM, ce qui témoigne bien de la forte densité des membres de la famille dans ces appartements, à peu près 5,03 personnes dans chaque famille.

Près des deux tiers des parents de ces jeunes enquêtés sont illettrés, le tiers restant atteint une éducation de base (école primaire, école coranique). Le taux des femmes illettrées est plus élevé par rapport à celui des hommes. Tous les pères sont de la classe ouvrière, et la majorité des femmes sont au foyer. On a ici une illustration assez pertinente de la situation socioculturelle et économique des familles maghrébines immigrées.

Dans ces familles, la langue parlée est la langue arabe ou berbère, selon les régions d'émigration: « A table nous parlons arabe (dialecte algérien) car mes parents parlent très peu le français » dit un de nos enquêtés. Les parents immigrés gardent toujours le système traditionnel du pays d'origine et veulent le transmettre à leurs enfants (cela est d'ailleurs visible à travers l'équipement de la maison).

En ce qui concerne l'éducation promue par la famille, la transmission des valeurs et des normes traditionnelles est évidente, et tous les enquêtés ont déclaré avoir eu une éducation traditionnelle et religieuse : « Mes parents m'ont appris la langue arabe pour communiquer avec eux et avec ma famille en Algérie, et depuis que je suis toute petite, ils m'expliquent ce qu'est la religion islamique », affirme une jeune d'origine maghrébine.

En ce qui concerne le mariage, les familles maghrébines n'admettent guère la mixité (franco maghrébine), qui n'est pas simplement un mauvais choix, non conforme aux souhaits et aux intérêts du groupe familial, ni même un mariage illicite socialement et religieusement. Il est tout cela, mais plus encore : c'est l'indice de l'immoralité sexuelle de la femme, selon les termes de Fenart (1989).



La majorité des filles d'origine maghrébine enquêtées considèrent aussi la virginité comme très importante, c'est l'honneur de la fille et de la famille : « La virginité est le plus beau cadeau qu'une fille puisse offrir à son mari, c'est très important pour moi, d'autant qu'elle symbolise l'honneur de la fille et de la famille ».

Si, à partir de ces diverses données, nous construisons une catégorisation des individus de notre enquête, cette catégorie de filles est la plus pratiquante. Elle se caractérise par des filles qui ne boivent pas de vin, ne mangent pas de la viande non égorgée selon la tradition musulmane, légitiment le port du voile comme obligation pour la fille et refusent aussi le mariage mixte : « Le voile est une obligation pour la femme musulmane, ce n'est pas facultatif, j'aimerais le mettre à l'avenir quand je serais femme mariée... » déclare une jeune qui ajoute « Non, je ne peux pas épouser un français, c'est un non-musulman, parce qu'il y aura un problème de religion, de culture, ça ne marchera pas franchement, et surtout avec les enfants après... ».

Une autre catégorie va regrouper des filles moins pratiquantes : elles croient en Dieu, mais certaines ne pratiquent que le jeûne. Pour elles, l'Islam c'est croire en Dieu, et c'est là l'essentiel - sans exigence de faire et de respecter les cinq piliers de l'Islam : « Je ne fais pas le jeûne, car il ne faut pas faire les choses par tradition mais par conviction ». Certaines boivent du vin, mangent de la viande non coupée selon la tradition musulmane et sont contre le port du voile : « Chacun fait ce qu'il veut, mais montrer ou cacher une partie de son corps n'empêche pas d'être imparfait », « Le sexe est une chose belle en soi et la virginité quand elle est comprise mérite d'être saluée ». Ces filles déclarent qu'elles sont françaises d'origine musulmane, au contraire de la première catégorie où elles se considèrent toujours des maghrébines musulmanes en premier lieu.

Dans l'équivalent garçons de ces catégorisations, être musulman c'est garder les origines et la tradition sans que cela n'empêche de profiter de la richesse des autres cultures : « Ma culture reste et restera une culture arabo-musulmane car mes parents sont algériens musulmans... nous vivons dans un monde moderne tout en gardant chacun sa propre culture ».

Les parents dont sont issus les jeunes de cet échantillon, sont tous pratiquants et célèbrent toutes les fêtes musulmanes. Tous les enquêtés déclarent qu'ils ont eu une éducation islamique à travers les parents. Ils affirment vouloir éduquer leurs enfants selon la même éducation reçue des parents pour transmettre la culture et les valeurs de la religion musulmane. Ils se regroupent sur la même idée : « Inculquer aux enfants les bases de la religion, c'est leur assurer un bon chemin dans la vie. »

### *3 – Les relations intergénérationnelles parents/enfants [2]*

On peut comprendre les transformations des modèles éducatifs dans les rapports parents/enfants, si l'on considère que le projet migratoire des parents est fondé sur le désir d'ascension sociale et économique. Ainsi, il sera possible d'approcher les différents facteurs socioculturels qui concourent à l'élaboration de l'identité sociale et culturelle de ces jeunes d'origine maghrébine. On saisira aussi les cohérences, les incohérences et les



situations qui sont à l'origine des conflits et des compromis entre l'identité acquise grâce à la scolarisation et celle qui est déterminée par le contact avec la culture parentale.

C'est avant tout dans le rapport avec les parents que l'individu va intérioriser les traits culturels constitutifs de cette symbolique sociale qui ouvre la voie de la sociabilité. Ainsi, l'appartenance à un ordre social, à un système de référence particulier, du fait même d'une socialisation familiale spécifique, apparaît-elle ensuite dans les comportements et les conduites. Au sein d'une même culture, les acteurs sociaux disposent d'un registre d'éléments culturels communs qui traduit la spécificité de leur rapport au monde. Intériorisé, il devient l'axe d'orientation de l'individu dans la société, dans sa manière de découper, d'analyser et de comprendre la réalité sociale. Il constitue la culture primaire, le tissu de son existence.

Les jeunes issus de la migration sont confrontés à une double fêlure dans les relations obligatoires du narcissisme primaire. Non seulement le cadre sur lequel s'appuyaient leurs parents vacille mais aussi leur propre cadre est dédoublé. Ils sont introduits à un univers aussi riche qu'angoissant. Certes, tout devient possible mais rien n'est stable. La maîtrise rapide d'un univers dédoublé dans ses règles de fonctionnement leur donne une illusion d'indépendance vis-à-vis des règles communes. La frontière entre conscient et inconscient est remplacée par une frontière culturelle matérialisée par le seuil de la maison familiale. De surcroît, ces jeunes sont soumis à des injonctions paradoxales et contradictoires de la part de leurs parents : « Intègre-toi, mais reste arabe, va à l'école mais ne sois pas comme eux » cite A. Akkari (2001).

Dans le cas de la migration maghrébine, les difficultés des jeunes et des parents entrent en résonance, crise d'adolescence et crise parentale risquent de s'amplifier réciproquement. La migration est une rupture de filiation, une rupture avec le cadre culturel interne, et les jeunes qui en sont issus traversent souvent des épisodes critiques liés aux problématiques parentales. Il n'est guère possible pour les jeunes d'origine maghrébine d'aborder la question des origines sans (la possibilité de nommer) la migration des parents.

Tous nos interlocuteurs affirment avoir de bonnes relations avec leurs parents. Il convient cependant de prendre en considération que:

- La transmission de la religion et les valeurs traditionnelles n'est pas identique dans toutes les familles immigrées maghrébines.
- Il y a des différences de "traitement" selon que l'enfant/le jeune est une fille ou un garçon.

Dans le cas des jeunes non pratiquants, les parents n'interviennent pas pour influencer le choix des jeunes, concernant par exemple le vestimentaire, les sorties, les amis... Mais ils interdisent aux filles de passer la nuit chez des amis ou de recevoir des amis de sexe opposé à la maison.

Les filles pratiquantes ne sont pas autorisées à aller coucher chez des amis ou même chez des amies que la famille ne connaît pas. Les parents interviennent, aussi, pour influencer tous les choix concernant le comportement vestimentaire et les sorties. Ces dernières sont



plus surveillées que pour les premières, mais ces dernières sont aussi convaincues du bien fondé de cette éducation. Presque autant que l'éducation reçue par leurs parents, le comportement dépend aussi de la situation économique et culturelle et du nombre d'enfants dans la famille.

Tous les interlocuteurs garçons, déclarent qu'ils ont toute liberté pour s'habiller comme ils le souhaitent, pour sortir, et pour recevoir ou aller dormir chez des amis de même sexe, ce qui explique bien les variations de comportement parental entre les garçons et les filles au sein de la famille maghrébine migrante.

Reste que, dans tous les cas, le père est la personne sacrée et respectée par tous les membres de la famille.

Dans cette culture de l'éternel masculin, devenir père, c'est avant tout être sacralisé au regard de l'Islam. A travers cette confirmation de sa virilité, l'homme musulman-maghrébin va trouver l'occasion de transmettre l'éducation (*Tarbya*) et de régner sans partage, sur le devenir de sa famille.

Dans l'éducation musulmane, les enfants demeurent tête basse et silencieuse, dans une attitude d'humble soumission devant leur père, alors même qu'ils se montrent souvent arrogants à l'égard de leurs camarades et indisciplinés à l'extérieur. Donc, de part et d'autre de l'acte autoritaire, il y a un contrat moral basé sur une réciproque reconnaissance ; le père est un bon père puisqu'il fait acte d'autorité, le fils est un bon fils puisqu'il se soumet.

Reconnaissant de sa paternité dans cette culture de l'éternel des hommes, le père, personnage lointain durant la petite enfance, va devenir pour l'enfant maghrébin vers sa septième année, plus qu'une référence familiale, un être d'autorité morale, un repère de la loi, qui va le prendre en main pour le confronter à la société des hommes. « Dans le sens commun, la figure du père se confond avec celle d'un homme farouchement pieux. Piété religieuse mais plus encore crispation culturelle, fondent un rapport sacré aux origines », (Guénif, 2000).

Cet intérêt de l'homme musulman pour l'éducation des garçons s'explique par le caractère patrilinéaire de la famille maghrébine, surtout par la légitimité d'un droit coranique mettant en avant cette notion d'éternel masculin. Il existe donc un niveau de culture sous-jacent caché et très structuré et un ensemble de règles de comportements et de pensées implicites, qui contrôlent tout ce qui est fait. La langue, les habitudes et la religion jouent un rôle fondamental dans l'affirmation et la structuration symbolique de l'identité de l'individu.

Toutefois, ces modèles initiaux de socialisation ne sont pas donnés une fois pour toute, ils peuvent faire l'objet de réinterprétations diverses ou entrer en contradiction les uns avec les autres (Hassini, 1997).

C'est le cas de tout enfant issu de l'immigration maghrébine, dont la socialisation oscille entre deux systèmes de références et de valeurs. Le système d'éducation parentale qui, le plus souvent, appartient à un autre espace-temps, diffuse des valeurs éducatives basées sur le principe de la différenciation des identités selon le sexe. Il en découle des rôles et des



statuts socioculturels bien distincts. Mais en situation d'immigration, ce système éducatif est décontextualisé. Il se heurte au système de référence de la société globale dans laquelle s'installe la famille (en l'occurrence ici, en France). En particulier, l'institution scolaire transmet des valeurs différentes : l'indifférenciation sexuelle, la réussite sociale par le mérite et l'acquisition de diplômes.

Elle constitue, donc, un espace où se transmet une culture homogénéisante au nom de valeurs égalitaires et républicaines ; qui sont incompatibles avec la culture et les valeurs transmises traditionnellement au sein de la famille maghrébine.

## **II - Des enfants de l'immigration aux publics difficiles**

L'école, une solution miracle pour intégrer les jeunes d'origine maghrébine ou, à l'inverse, lieu de l'exclusion par l'échec ?

De « immigré » à « publics difficiles » et « intégration », langage, politiques, situations sociales, tout a changé. Un seuil a été franchi au cours des années 1980, quand les enfants du regroupement familial sont devenus des français, des résidents ou des parents à leur tour. Il ne s'agit plus désormais d'accueillir, de dispenser un enseignement spécial à des élèves ayant des besoins spéciaux. Il s'agit nécessairement, au travers des politiques scolaires comme en d'autres domaines, de faire prévaloir l'égalité et de promouvoir la commune appartenance.

Pourtant, la fin de l'immigration saisonnière et l'existence des jeunes français d'origine maghrébine n'ont pas supprimé la différenciation des individus sur la base de leur appartenance ethnique.

En général, les jeunes d'origine maghrébine ont beaucoup plus de difficultés à l'école, problème linguistique en premier lieu, car tous les sujets enquêtés sont issus des parents analphabètes.

Les jeunes qui arrivent à atteindre leur baccalauréat sont moins nombreux que la moyenne nationale française. Selon Gardou et Pieurreuse (1989), on compte 35% d'enfants de migrants en 3<sup>ème</sup>, contre 45% d'élèves français, 25% d'enfants de migrants préparent un CAP (Certificat d'aptitude professionnelle) contre 15% de français, 7,1% d'enfants de migrants repartent à l'étranger ou vers d'autres formations. On peut lire aussi que 60 jeunes français sur 100 entrent au lycée, 64 jeunes étrangers sur 100 n'y accèdent pas, moins de 5% des enfants de migrants atteignent le baccalauréat.

S'il convient ici de parler d'échec, cet échec est dû aux nombreux problèmes vécus par cette jeunesse, au sein de l'institution scolaire ou familiale : « Apprendre nécessite une volonté que tous ne sont pas prêts à faire ou trouver l'aide nécessaire lorsque les parents ne comprennent pas le français », « ...oui, car l'école est complètement opposée avec le milieu familial, c'est le choc culturel », affirme un jeune d'origine maghrébine.





### *1– Rôle du capital économique, culturel et linguistique*

La dimension de l'origine parentale chargée de valeurs et de symbolisme éloigné de ceux de la société française et, surtout, de ceux de l'école, trouve encore sa raison d'être dans la détermination de l'échec scolaire.

Les jeunes issus de l'immigration maghrébine sont sur-représentés parmi les exclus scolaires et ils y sont donc particulièrement visibles. Peu d'études nous informent sur le nombre des jeunes maghrébins avant et après le baccalauréat durant ces dernières années, aussi, il est difficile de connaître leur taux de réussite. Gardou et Pieurreuse signalaient en 1989 que seulement 5% des jeunes maghrébins atteignent la classe de terminale.

Dans les années 1980, un certain nombre d'enseignants ont tenté de développer une pédagogie multiculturelle. La différence culturelle se trouvait ainsi prise en compte explicitement dans l'univers scolaire. Cependant, derrière le droit à la différence annoncé explicitement, continuait à fonctionner la référence à la norme qui restait idéologiquement prégnante. La différence culturelle était ainsi interprétée à la fois comme richesse et comme handicap pour les jeunes, les deux significations venant se fondre dans la notion de jeune biculturel.

Il est certes légitime de prendre en compte les différences culturelles pour expliquer les différences de réussite scolaire entre jeunes. Mais encore faut-il ne pas se tromper de culture. La culture de ces jeunes n'est pas une culture d'origine ; celle-ci, pour la grande majorité d'entre eux, ne survit qu'à travers des habitudes alimentaires et des pratiques quotidiennes éparées, non coordonnées dans un ensemble symbolique faisant sens. Leur culture est une culture artificielle qui n'est ni d'origine, comme celle de leurs parents, ni celle de la société d'accueil.

Cela ne veut pas dire que leur origine est culturellement, scolairement et socialement insignifiante. Mais, d'une part, elle agit moins à travers un ensemble de compétences linguistiques et de codes culturels spécifiques qu'à travers un rapport à la vie, à l'école, à l'avenir... D'autre part, elle fonctionne comme appui autant que comme obstacle.

Ferrol (1992) montre que des chercheurs ethnographes britanniques de l'école ont bien décrit ce processus de construction d'une sous-culture d'opposition, en réponse aux mécanismes de différenciation et de polarisation que le système scolaire met en œuvre. Ceux qui ont été dévalorisés par l'école, la dévalorisent en retour et opposent leurs normes de groupes aux normes scolaires. Or, ces jeunes d'origine maghrébine, généralement, vivent dans des quartiers à forte composante ethnique et se retrouvent dans des classes où les enfants issus de l'immigration sont majoritaires. Il n'est pas étonnant, dans ces conditions, que la sous-culture ainsi construite présente une dimension ethnique affirmée. Mais il faut bien comprendre que cette ethnicisation est une des conséquences de l'échec scolaire, et non une de ses causes.



## 2 – *Rôle stratégique des familles*

« Parmi les enfants d'ouvriers, seuls réussissent dans leurs études, ceux dont les parents avaient dès le départ, formé un projet ambitieux et cohérent, ceux en somme qui, à l'instar des cadres supérieurs, considèrent la scolarité comme un investissement » (Establet, 1987).

Selon ce même chercheur, pour ces enfants d'ouvriers, la scolarité n'a pas une rentabilité évidente ; réussir, ce n'est pas réussir forcément sur tous les tableaux, échouer à l'école ce n'est pas nécessairement tout perdre.

Dans les familles maghrébines migrantes, réussir l'immigration, c'est rendre possible le projet d'ascension sociale par la réussite scolaire des enfants. Celle-ci apparaît comme le lieu d'exemple à suivre et d'apprentissage de l'effort : un certain équilibre y règne. Les parents insistent sur la nécessité d'effort visant moins à assurer l'adaptation à un mode établi qu'à réussir dans la société d'accueil. Ils montrent à leurs enfants les efforts qu'eux-mêmes ont entrepris dans ce sens dans leur passé. Ils développent des pratiques sociales permettant une adaptation instrumentale à la société française.

En dépit de multiples difficultés - parents avec peu de capital culturel et scolaire, famille nombreuse, statut socio-économique défavorisé -, certaines familles maghrébines mettent en place de véritables stratégies de réussite scolaire pour leurs enfants. Mais le milieu social reste un déterminant important du cursus scolaire. Il rend compte des résultats, des performances et de la trajectoire scolaire de l'élève.

Cette logique de l'école montre que les élèves français de souche sont plus proches de la culture scolaire que les enfants de migrant. L'école tente d'accréditer la thèse selon laquelle l'échec scolaire des jeunes d'origine maghrébine est dû pour l'essentiel à des facteurs externes : la famille et son origine étrangère. En fait, tout se passe comme si l'institution réinterprétait à son profit quelques aspects de la théorie de la reproduction, qui voit dans le capital linguistique un des instruments indispensables à la réussite scolaire. « L'inégale distribution entre les différentes classes sociales du capital linguistique scolairement rentable constitue une des médiations les mieux cachées par lesquelles s'instaure la relation entre l'origine sociale et la réussite scolaire... » (Bourdieu, 1970).

## 3 – *Nature et type de difficultés scolaires chez les jeunes maghrébins*

Pour expliquer l'échec scolaire chez une partie des jeunes issus de l'immigration maghrébine, on a souvent recours à deux thèses opposées. La première met en avant le handicap culturel et linguistique de ces jeunes. La seconde insiste sur la sélectivité du système scolaire à l'égard des étrangers ou des minorités ethniques. En dépit de leurs divergences, ces deux cadres interprétatifs ont en commun de ne s'intéresser qu'aux macrostructures en présence : le milieu socio-ethnique pour le premier, l'appareil d'enseignement pour le deuxième.

Les difficultés scolaires sont une réalité dans le processus scolaire des jeunes d'origine maghrébine qui aboutit parfois à l'échec. Ces difficultés commencent par la mauvaise adaptation des jeunes à l'école qui diffère totalement de la culture traditionnelle transmise



au sein de la famille : « Cela dépend des professeurs, certains aident les élèves en difficulté, mais la plupart laisse tomber les élèves en difficulté et les isolent », selon une jeune étudiante. Ces jeunes, en majorité s'orientent alors vers les LEP (Lycée d'enseignement professionnel). Ces derniers accueillent aujourd'hui les jeunes exclus, « aristocratie ouvrière » des filières que les élèves appellent normales; l'entrée dans ces établissements est définie d'abord par l'échec et le choix contraint.

Dans les faits, l'école applique inégalement le système méritocratique. Elle ne juge pas les enfants de migrants selon les mêmes critères et selon le même système, surtout au moment de l'orientation scolaire. Le critère dominant dans l'orientation d'un élève français et le jugement sur l'intelligence, est lui-même très fortement corrélé à la performance, alors que celui porté fréquemment sur les élèves d'origine maghrébine fait référence au jugement sur le travail.

Aussi, plus les jeunes d'origine maghrébine sont en interaction positive avec l'espace culturel et symbolique de l'école, plus leur chance de réussite scolaire augmente. Inversement, une faible relation avec l'institution peut engendrer des situations d'échec : la discontinuité entre les deux espaces provoque l'inadaptation et la marginalisation sociale et scolaire.

Tribalat (1995) a montré, en se fondant essentiellement sur les jeunes d'origine algérienne en France, que leur réussite est moins bonne que la moyenne française : les jeunes d'origine algérienne comptent plus de non-diplômés que la moyenne française, et une petite moitié dispose d'un diplôme technique. Moins d'un quart ont eu leur baccalauréat contre 36 % des garçons et 44 % des filles en moyenne en France.

Cet échec scolaire, lié le plus souvent à une non-maîtrise du français et du capital culturel, rejette des jeunes à la rue, des jeunes sans perspectives d'avenir qui ne trouvent comme moyen d'expression que la violence ou la religion pour chercher leur vraie identité.

Un part de cet échec vient du modèle républicain d'assimilation : on désigne « bon » tous ceux qui ont réussi une bonne intégration sociale par la famille, l'école et le travail, ceux qui sont en rupture avec leurs racines pour exister socialement. Et « mauvais », ceux qui gardent leur tradition, leur appartenance religieuse et leurs coutumes, ceux, selon ce modèle, qui sont en mal adaptation à défaut de ces critères ou encore ceux qui se rebellent pour vivre avec leur différence.

#### *4 – Comment l'école peut-elle intégrer ces jeunes ?*

« On peut d'autant moins le penser que les enfants étrangers ont dans l'école les mêmes comportements et obtiennent les mêmes résultats que les enfants français appartenant aux même milieux sociaux. Si l'on compare les résultats scolaires de l'ensemble des enfants étrangers à l'ensemble des enfants français, les premiers connaissent un échec scolaire supérieur, quel que soit l'indicateur retenu », (Schnapper, 1991).

Mais quel regard portent nos jeunes d'origine maghrébine sur l'école et l'intégration ?



Pour la plupart d'entre eux, ils sont nés ou ont été élevés en France, dans des bidonvilles, des cités de transit, des HLM. Leurs parents, venus du Maghreb, étaient analphabètes. Pendant toute leur enfance, ils ont fait leurs devoirs scolaires sur la table de la cuisine dans des appartements surpeuplés. Ils ont pris de plein fouet la crise et le chômage, ils ont assisté à la montée de l'islamisme et à celle des discours lepénistes. Pour cela, ils ont souvent le sentiment d'être des miraculés.

Cependant, ils sont sévères vis-à-vis de l'école républicaine, considérée comme le « creuset de l'intégration » : « J'étais brillante tous mes années scolaires, malgré ça, ils m'ont orienté vers le LEP, je ne sais pas pourquoi, nous les jeunes maghrébins, comme si nous étions tous destinés à avoir des diplômes inférieurs. Après, mon père a réclamé et j'ai passé un bac normal, et j'ai eu de bonnes notes, mais mon père voulait que je fasse mes études à l'IUT (Institut universitaire technologique). Même à l'IUT, dès la rentrée, le prof a lu la liste des noms, on n'est pas beaucoup en classe, et elle m'a demandé si je parlais bien le français, tu sais pourquoi, parce que mon nom est de consonance arabe ».

Ces jeunes ont avoué leur souffrance à l'école à cause des difficultés linguistiques, culturelles : « Les professeurs n'aident pas les élèves en difficulté, ils sont souvent mis au fond de la classe et ignorés par les professeurs ». Ces jeunes élèves redoublent plus fréquemment l'école primaire, mais le redoublement n'a peut-être pas sur leur carrière scolaire ultérieure, la valeur prédictive qu'on lui connaît chez les autres élèves : il n'est pas associé statistiquement à plus de difficultés dans le second degré, ni à une moindre chance d'avoir le baccalauréat. A l'inverse, une absence de redoublement n'est pas forcément associée à une réussite de la scolarité secondaire.

Leur échec est expliqué par la mauvaise adaptation spatiale, temporelle, culturelle, voire pédagogique. Il s'agit d'une référence directe à la dialectique famille/école ou à leur appartenance à une communauté étrangère. Concernant leur comportement à l'école, une même réponse est récurrente chez tous ces jeunes enquêtés : « Oui, on se regroupe, parce que les français nous considèrent différents, c'est pourquoi on reste ensemble, on partage la même culture, on habite la même cité et on se comprend entre nous ». Selon les témoignages recueillis auprès de nos enquêtés, il semble que la culture des parents influence même au sein de l'école, ce qui pousse les jeunes à se regrouper. On peut parler là d'un groupe qui se constitue par une double culture et une double appartenance.

Il apparaît également pour ces jeunes maghrébins en France qu'il existe deux types de crise qui façonnent et modulent leur identité. La première est la crise de l'adolescence, phase universelle dans le cycle de vie des individus, et ce qui est spécifique aux jeunes maghrébins, une crise relative au choix culturel lié à la situation migratoire des parents. Consécutivement, les deux crises ont des effets importants sur le déroulement scolaire des enfants de migrants et se traduisent par une mauvaise adaptation scolaire. Dans leur tentative de compréhension de l'univers qui les entoure, ils éprouvent parfois des difficultés à faire la synthèse culturelle qui leur permet de construire une relation continue et équilibrée entre l'école et la famille.

L'absence d'une relation tangible entre les deux espaces se traduit chez ces jeunes par une difficulté à structurer leur identité et à réconcilier leurs désirs. Elle provoque des conflits



psychiques et finit parfois par engendrer un blocage culturel et social, conduisant souvent, au niveau scolaire, à des redoublements. Cela est confirmé par l'enquête : la majorité des jeunes maghrébins de notre échantillon a redoublé au moins une fois dans sa scolarité (seulement 10% n'ont jamais redoublé), et plus des deux tiers déclarent qu'ils n'ont pas envie de continuer leurs études. Ces échecs (redoublement et abandon) sont essentiellement dus à un manque de confiance en soi, fruit de ces manques de performance et d'une inadéquation au système scolaire.

Ces notions de continuité ou discontinuité trouvent leurs sources dans les tentatives d'explication des différences de performances scolaires entre les élèves français et les enfants d'origine maghrébine. Il s'agit principalement d'un processus de classement des connaissances scolaires et extra-scolaires des modèles et des schémas de pensée des enfants de migrants. L'inadaptation scolaire des enfants de migrants provient essentiellement d'une difficulté à déchiffrer et réinterpréter les nouveaux codes culturels sur lesquels se base l'institution pour transmettre et inculquer son savoir et sa culture savante.

En France, après une phase assimilationniste où la question des enfants étrangers à l'école était peu prise en compte en tant que telle, l'accent a été mis sur les langues et cultures d'origines. La décennie 1980 a été marquée par l'apparition de mots nouveaux : l'interculturel, les discriminations positives. Tournant difficile pour un pays où le droit des minorités n'est pas toujours reconnu, où seules peuvent être prises en compte les inégalités socioculturelles et où le modèle d'intégration scolaire est surtout individuel. Quelques affaires aussi font évoluer les positions : ainsi, en 1987, le débat sur la réforme du code de la nationalité, où beaucoup des jeunes issus de l'immigration maghrébine ont montré que leur allégeance se fondait en grande partie sur la socialisation par l'école. De même, l'affaire des foulards, en 1989, a relancé le débat sur une laïcité à remettre au goût du jour et sur les réponses à fournir à l'Islam dans l'école. Les années 1990, semblent marquer un autre tournant, celui du choix de l'intégration et de la mise en question du droit à la différence.

Dans la majorité des cas, le voile exprime une volonté d'intégration de jeunes filles qui ne trouvent pas d'autre moyen de négocier et d'appivoiser la distance entre la communauté de leurs parents et la société française ; c'est une volonté d'intégration sans assimilation, une aspiration à être française et musulmane. C'est enfin l'expression d'un recouvrement de leur dignité en réaction à la xénophobie des autres.

Il est vrai qu'il était demandé à l'école, non pas de faire triompher la raison et les programmes scolaires, mais de créer l'esprit de liberté et de responsabilité à partir de l'expérience vécue, de transmettre des connaissances mais pas d'ignorer les histoires de vie. Pour cela, elle doit cesser d'opposer théoriquement intégration et différence, universalité et particularité, car aucun n'a le droit de s'identifier à ce que d'autres devraient apprendre, comme si aucun n'était chargé d'une histoire particulière. L'exclusion et donc la déscolarisation de ces jeunes filles pose un problème majeur relativement à ce qu'est et doit être une école républicaine, où l'éducation est offerte à tous.



A l'issue de cette enquête, nous questionnons le modèle d'intégration français : peut-il continuer à intégrer en assimilant ou doit-il accepter un certain écart entre l'assimilation et l'intégration ?

### **III - Les jeunes d'origine maghrébine et le changement social et culturel dans la société d'accueil**

Les barrières qui séparent parents et enfants à cause du nouveau milieu ne font qu'accentuer les problèmes d'adaptation vis-à-vis de la société d'accueil. Les enfants, peu à peu, soulèvent les différences culturelles entre leur vie familiale et leur vie scolaire : des différences qui, à toute première vue, paraissent contradictoires. Dépourvus de moyens pour soutenir leurs enfants dans leur apprentissage scolaire, les parents immigrés se sentent impuissants.

Certains pensent qu'il s'agit là d'un bricolage interculturel, en utilisant le terme de G. Vinsonneau (1996) ou en d'autres termes, d'un produit syncrétique de deux cultures procédant de valeurs et d'univers mentaux différents tant aux plans historique que religieux.

Certes, les jeunes en question sont créateurs de culture en ce sens qu'ils puisent dans leur double source culturelle des éléments qu'ils réinterprètent, car toutes les cultures sont dynamiques.

Depuis vingt ans, tous les ministères de l'Intérieur ont analysé les problèmes des banlieues sous l'angle exclusivement sécuritaire, sans jamais se demander d'où vient la violence, l'insécurité et les incivilisés. Le fond du problème est plus sûrement que cette jeunesse issue de l'immigration maghrébine se sent reléguée, ignorée, rejetée.

Entre le modèle républicain d'« intégration » et l'exclusion sociale et scolaire des jeunes, leur identité se perd, ce qui peut les amener à chercher leur identité d'origine dans la religion. Tous les jeunes de notre enquête se souviennent d'une enfance comme les autres enfants français, mais à partir du collège et lycée commencent les difficultés identitaires : « j'étais une élève au collège, au moment de la guerre du Golfe, ça la politique ne m'intéressait pas, mais un jour un élève français m'a dit : c'est à cause de vous, les Arabes, qu'il y a la guerre, c'est ce qu'il écoutait peut-être chez lui, c'est la première fois que j'ai senti que je n'étais pas française ».

C'est sans doute au collège et au lycée que commence l'ethnisation de ces jeunes et leur marginalisation : « c'est au lycée, qu'on commence à connaître notre vraie identité, c'est là où j'avais des difficultés pour comprendre certains mots, au contraire des autres élèves français ; oui, au lycée j'ai très bien compris que j'étais différente des français, je suis étrangère ». Ce processus de marginalisation du système scolaire qui n'arrive pas à intégrer les élèves en difficulté, donne naissance à une identité oppositionnelle parfois agressive envers l'école et les enseignants.

Si les jeunes d'origine maghrébine font l'expérience de la discrimination, tous, cependant, ne la définissent pas raciste. La variation individuelle des descriptions passe par la diversité



des situations évoquées, plus exactement de celle des modes d'auto-définition des sujets à celle des rôles sociaux représentés.

### *1 – Changement dans les normes traditionnelles*

« La situation d'émigration, en réduisant la vie sociale extérieure à la famille, renforce les liens qui unissent la mère aux enfants, dans un pays étranger, donc menaçant, l'intensité renouvelée des relations entre la mère et les enfants conduit celle-là à transmettre un ensemble de normes explicitées sous formes de jugement moral et de rappel à l'ordre plus aux moins énergique. L'Islam fournit éventuellement un système d'explication et de justification à la transmission de normes de comportement conforme à la société d'origine. » (Schnapper, 1991).

Dans la communauté maghrébomusulmane, l'Islam est un élément de base de la personnalité. Le Coran et le *Hadith (Sunna)* constituent l'invariant par excellence. Le contenu est perçu à la fois comme message éternel et en même temps comme idéal de vie. Se conformer à leurs règles et lois est impératif pour tout individu. Généralement, le système culturel maghrébomusulman est centré autour de cette triple exigence : « Identifier, analyser, comprendre la tradition ».

Ainsi la relation tradition / modernité ou l'innovation peut être la source de tension dans une situation de crise. Cette tradition traduit généralement l'ensemble des pratiques, des comportements, des attitudes et des croyances ou des représentations fondées sur des valeurs, règles et des préceptes que diffuse la religion islamique.

On peut penser que la dialectique de la tradition et de la modernité détermine le rapport qu'entretient le migrant avec son identité culturelle d'origine et le choix des modèles éducatifs. Aussi, avant d'aborder en pratique le changement social et culturel, est-il nécessaire de comprendre non pas l'ensemble des mécanismes constitutifs de l'ordre social maghrébomusulman mais les traits qui constituent les rapports entre les sexes. Dans l'Islam, les derniers sont en opposition, alors que, sur bien des points, l'évolution de la société française tend à affaiblir la différenciation entre les sexes.

La problématique du changement social et de l'accès à la modernité par l'innovation est un processus caractéristique de cette communauté en général et de l'individu en particulier. Il existe deux tendances : l'une rigoriste et fidèle à la tradition, l'autre plus modérée, qui accepte plus ou moins l'intégration de l'innovation dans la tradition.

La première tendance, répertoriée dans l'enquête, est celle des jeunes croyants et pratiquants, qui gardent les traditions transmises par les parents, et toujours liées au pays d'origine : « Ma culture est islamique, car je suis musulmane, même si je suis née en France, je suivrai toujours mes origines », « Ma culture n'a pas changé et je pense ne changera jamais : c'est être musulmane ». Cette catégorie des jeunes est plus fidèle à la tradition et aux coutumes des parents.

Au contraire, l'autre catégorie a déjà accepté l'innovation et la modernité : ce sont des jeunes moins pratiquants ou non-pratiquants qui ont reçu la même éducation traditionnelle



et religieuse de leurs parents, mais qui ont choisi de porter une autre culture, différente de celle de leurs parents : « Ma culture est française, on ne peut pas renier les origines, il faut être en accord avec soi-même, avoir une culture différente signifie aussi respecter celle des parents ».

## 2- Culture d'origine et changement de statut

Dans le système maghrébomusulman, comme dans la plupart des systèmes culturels, si les hommes sont agents et promoteurs de la culture, les femmes sont le réceptacle et le garant de ses valeurs les plus centrales. La fonction symbolique féminine est ainsi fortement privilégiée. Lorsque les femmes de migrants arrivent en France, elles se sentent insécurisées par les coutumes et les mœurs françaises, qui, bien que séduisantes, constituent une menace pour leur identité. Pour se protéger, elles ont tendance à se replier sur les valeurs traditionnelles de leur communauté. Elles sont implicitement encouragées par les hommes qui n'ont nulle envie de les voir s'émanciper et s'efforcent de préserver le *statut quo*.

Un nombre important des femmes maghrébines migrantes restent illettrées, n'apprennent pas le français, ne sortent pas sans être accompagnées. De plus, si, dans leurs pays d'origine, les parents se trouvaient en harmonie avec leur culture et capable de s'adapter aux changements d'une société en évolution, l'intégration les coupe de ces capacités évolutives et les fige dans des attitudes défensives destinées à préserver leur identité. Vinsonneau (1996) souligne que ces stratégies visent surtout le domaine des prescriptions religieuses et familiales, deux points forts de la culture maghrébomusulmane.

Pour tenter de mesurer l'influence que peut avoir l'éducation scolaire sur la vie familiale, un certain nombre de questions ont été posées sur les sujets de conversations abordés entre parents et enfants/jeunes (à propos de sentiments, de sexe, de mariage...) ainsi que leur perception de la répartition des tâches ménagères.

Pour la première question, il semble que la discussion sur le sexe reste toujours tabou entre parents et jeunes dans la famille maghrébine migrante ; le mariage peut être un sujet de discussion entre mères et filles, la vie sentimentale aussi, mais pas avec le père. Pour les garçons, les discussions de ce genre restent interdites et surtout avec le père qui représente le chef de l'unité familiale, à qu'il faut obéir et qu'il faut écouter.

On observe cependant qu'il y a un changement de mentalité entre la première et la deuxième génération sur le deuxième sujet abordé : la plupart des jeunes sont pour le partage des activités domestiques entre les deux époux – seulement 15% déclarent que la cuisine et la vaisselle sont des tâches féminines. Ce changement est dû en premier lieu au niveau scolaire de la deuxième génération et aussi au changement du statut de la femme, c'est-à-dire le passage de la femme au foyer à la femme active et lettrée.

Le changement de mentalité et du statut de la femme chez ces jeunes ne signifie pourtant pas une rupture avec la religion ou la tradition : c'est un progrès des idées modernes sur la femme et la vie du couple en général (la religion d'ailleurs ne marginalise pas la femme mais elle donne la priorité à son rôle éducatif).





Ce statut de la femme en Islam et au Maghreb particulièrement s'articule, à partir de structures profondes, telles que celles de la parenté ou celles ordonnées à partir du Coran et d'autres structures plus contingentes qui ont leurs racines dans des conditions socio-économiques et historiques indissociables.

### *3 – Les jeunes musulmans en France : Entre Islam – culture et Islam – pratique*

La religion revêt un caractère collectif du fait du contrôle social qui tend à aligner les pratiques des individus sur les valeurs morales d'essence religieuse. Dans le cadre de la population maghrébine en France et compte tenu de sa spécificité religieuse, ce sont toujours les pratiques éducatives, déterminées par la notion de l'honneur et de la différenciation sexuelle dans les divers champs des pratiques sociales, qui priment et guident les stratégies de socialisation.

La différenciation des identités sexuelles est au centre de l'éducation des parents. C'est un élément d'autant plus important qu'il se situe comme un principe de loi intangible dans la vision éducative islamique de la famille.

En France, il existe d'importantes spécificités sociales qui distinguent l'ensemble des familles françaises de la majorité des familles maghrébines : une plus forte fécondité des femmes, des classes d'âge plus jeunes, un taux beaucoup plus important d'ouvriers et de chômeurs, et d'autres caractéristiques communes aux immigrés récents qui se trouvent être surtout musulmans aujourd'hui. On a là, de façon récurrente, un écheveau de difficultés qui se traduit par la déstabilisation, la marginalisation, parfois la déviance sociale et qui sont contemporaines de l'apparition, depuis le milieu des années 1970, d'un grand nombre de mouvements et d'associations qui entendent s'attaquer à ces problèmes en y apportant - ce qui est nouveau en France - une « solution islamique », selon l'expression de Gilles Kepel (1991).

L'intégration, selon Kepel (1991), suppose que soit brisée la logique communautaire. Cela ne peut se faire uniquement par la répression couplée avec le rappel incantatoire des principes de la laïcité. Il faut aussi rechercher les causes de la constitution de pôles communautaires comme le mouvement piétiste islamique, voir à quels maux de notre société, ajoute Kepel, ils prétendent répondre, et d'en proposer une thérapie plus efficace si l'on veut promouvoir une société où l'intégration et la laïcité ne soient pas seulement une ritournelle pour les intellectuels des beaux quartiers.

En situation migratoire, l'espace privé revêt une dimension particulière : il devient le lieu de la transmission des valeurs et des modèles d'origine. C'est au sein de la famille que se transmettent les modèles d'origine avec ce qu'ils ont, à la fois, de concret et de symbolique, et l'ordre maghrébomusulman dans ce qu'il a de plus fondamental et de plus quotidien. Le rapport des migrants au domaine privé, lien d'inscription des valeurs passées, permet de saisir le changement social des jeunes et d'analyser la dialectique de l'intériorisation et de l'interprétation de la tradition parentale.



Pour tout musulman, le meilleur moyen de réaliser l'accord voulu par Dieu, est avant tout d'assurer sa masculinité et pour la femme de prendre en charge sa féminité. La séparation des rôles est au centre de la constitution de l'identité des filles et des garçons. Dès lors, tout est fait pour moduler l'identité des filles selon une conception féminine traditionnelle dont l'objectif est de distinguer leurs pratiques sociales, culturelles, voire symboliques, de celles des garçons.

La transmission de la religion se fait par les parents à travers une stratégie qui conjugue à la fois des pressions morales, mais aussi une sorte d'embellissement de ces pratiques pour éviter à l'enfant d'en percevoir l'aspect contingent.

Les sujets enquêtés sont tous des croyants, mais la majorité d'entre eux, ne sont pas pratiquants ; même les filles qui défendent le voile et la virginité, ne portent pas de foulard islamique. En revanche, il est très difficile d'avoir une réponse relative aux rapports sexuels avant le mariage. Elles défendent largement les habitudes religieuses traditionnelles même si elles ne pratiquent pas les piliers de l'Islam.

Ces jeunes se sentaient français au départ, pendant leur enfance et adolescence, mais après le coup médiatique contre l'Islam et les musulmans en France et dans le monde concernant l'affaire du voile notamment, se sont, pour beaucoup, rendus compte qu'ils étaient d'abord musulmans, et ont commencé à approfondir leur connaissance religieuse. L'Islam de banlieue, le terme le plus répandu ces dernières années, est dû à la crise économique et sociale des jeunes maghrébins, qui se sentent sans identité et essaient de la trouver dans la religion - ce qui expliquerait l'augmentation du nombre de pratiquants dans les banlieues et les quartiers populaires.

## **Conclusion**

La multiplication des grands ensembles et des ZUP a donné une grande visibilité à la deuxième génération des français d'origine maghrébine dans l'espace public. De surcroît, les discours médiatiques et savants se focalisent sur une seule composante de ce groupe : les jeunes issus de l'immigration maghrébine, constamment renvoyés à leur origine ethnique, à une religion que la moitié d'entre eux ne pratique pas parfaitement.

Cette partie de la jeunesse, dont l'échantillon retenu est en partie représentatif, présente au plus haut point les caractéristiques sociologiques propres à toute la deuxième génération. Le degré extrême de domination qu'ont subi leurs parents sans pouvoir protester, les multiples formes de rejet qu'ils vivent chaque jour engendrent chez eux un profond désir d'intégration. Mais ils ont besoin d'exprimer publiquement leurs refus d'un monde qui les méprise et les délaisse. Les comportements violents auxquels se livre une fraction de cette jeunesse reflètent à la fois son intégration dans l'univers local qui est le sien (la cité) et son refus d'accepter le sort qui lui est fait.

En effet, la domination et la dévalorisation de la culture des migrants, tant par la société que par l'institution scolaire, ont permis au courant intellectuel de transposer au cas des jeunes d'origine maghrébine les thèses de la violence symbolique du système éducatif. Elles montrent que les enfants de migrants connaissent une mauvaise adaptation et l'échec



scolaire parce que l'institution scolaire, à travers le principe du traitement égalitaire, procède à une véritable dénégation socioculturelle de ces jeunes qui finissent par s'auto-dévaloriser. L'école leur renvoie une image négative d'eux-mêmes et de leur culture d'origine. Ils intériorisent le sentiment d'infériorité qui débouche sur la non-compétence et l'évitement scolaire.

L'école joue donc un rôle très important parmi les sources du conflit culturel que connaissent les jeunes d'origine maghrébine. Elle est pour eux une instance majeure de l'évaluation culturelle. Mais elle ignore la variance socioculturelle. Ce qui produit un conflit qui ne peut pas éclater, mais qui est profondément ressenti. C'est peut-être ce déni, ancré dans la routine scolaire et dans le code du savoir scolaire, que les jeunes dénomment racisme lorsqu'ils se plaignent des enseignants et de l'école en général.

Entre école et famille, les jeunes maghrébins baignent dans cette contradiction perpétuelle entre une vie familiale régie par le respect d'une autorité et une vie en société où la permissivité est de rigueur.

Des jeunes qui, dans le passé, auraient cherché l'explication de leurs problèmes dans des engagements politiques, sociaux, sont sans doute tentés aujourd'hui de combler leur angoisse sociale en cherchant la réponse à leurs difficultés dans la dimension religieuse. S'il peut être question d'un retour au religieux, il s'agit d'abord d'une préoccupation identitaire, qui ne traduit pas seulement une crise d'identité culturelle mais qui exprime aussi une crise d'identité sociale. Nous relierons cela au fait que les jeunes issus de l'immigration maghrébine sont en majorité issus de la classe ouvrière, du monde populaire. Or, ce monde est basculé, perturbé, il est frappé par le chômage et l'exclusion sociale, et ses valeurs sont en crise. Si, dans le passé, un jeune issu de l'immigration maghrébine pouvait se considérer comme ouvrier, aujourd'hui il se questionne sur le fait de savoir qui il est. A partir de là, la religion apparaît comme une piste pour trouver des réponses.

Cette quête d'identité s'exprime chez les jeunes sous forme parfois paradoxales, avance Dounia Bouzar (2001). Comme l'engouement de plus en plus grand pour l'Islam dans les cités, qui, contrairement à ce qu'on pourrait penser, est en fait un signe d'intégration : c'est précisément parce que les jeunes ont abandonné toute idée de retour et se sentent vraiment chez eux qu'ils se cherchent maintenant des racines culturelles et religieuses, non plus en reniant, mais en assumant leur passé.

Abdellah El Abbady

## Notes

[1] Le Bras (1997) a noté l'usage de dix vocables pour désigner la population immigrées : « immigrants », « migrants », « sous-ensemble population étrangère », « apport étranger », « population migrante », « présence étrangère », « immigrés », « population immigrée », « étrangers », « population étrangère ».



[2] Traitant la relation intergénérationnelle, nous utilisons le terme "enfant" par commodité et parce que aux 'parents' on associe communément les 'enfants'... - rappelons cependant que, pour notre échantillon, plus que des enfants, il s'agit de jeunes de 18 à 25 ans.

### Références bibliographiques

Abou, Selim, (1981) *L'identité culturelle*, Paris, édition anthropos.

Akkari, A. (2001) « Les jeunes d'origine maghrébine en France : les limites de l'intégration par l'école », in *revue électronique de sociologie*, vol 03, n° 08, août.

Beaud, S. (2002) *80% au bac...et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, la découverte

Belbahri, A. (1987) *Immigration et situation post-coloniale*, Paris, l'Harmattan.

Bourdieu, P. & Passeron, J-C. (1970) *La reproduction*, Paris, édition de minuit.

Bourdieu, P. (1963) *Sociologie de l'Algérie*, Paris, PUF

Bourdieu, P. (1993) *La misère du monde*, Paris, Seuil.

Bouzar, D. (2001) *L'islam des banlieues - les prédicateurs musulmans, travailleurs sociaux ?* Paris, Syros.

Braudel, F. (1986) *L'identité française, les hommes et les choses*, Paris, Flammarion.

Caille J-P et Vallet L-A (1996), « Nationalité, lieu de naissance et autres approches : pertinence comparée des scolarités en France » *Espace, populations, sociétés*, n° 2-3.

Charles. G & Stehli. J-S (2001), « La France maghrébine, ou en sont les beurs ? », *l'Express*, 08 novembre

Dewitte, P. (1999) *Immigration et intégration, L'état des savoir*, Paris, la découverte.

Dolle, N. (2002) « La république et ses immigrées, qui représentera les musulmans de France ? », *Le monde diplomatique*, janvier.

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

Establet. R. (1987) *L'école est-elle rentable ?* Paris, PUF.

Fanon, F. (1971) *Peau noire, masques blancs*, Paris, Seuil.

Fenart, J-s.P. Boutignat (1999) *Théories de l'ethnicité*, Paris, PUF.

Fenart, J-S. (1989) *Les couples franco-maghrébins en France*, Paris, Harmattan.



Ferrol, G. (1992) *Intégration et exclusion dans la société française contemporaine*, Lille, PUL.

Gaberan, P. (1996) *Eduquer les enfants sans repères*, Paris, ESF éditeur.

Gardou, C & Pieurreuse, J. (1989) « Les paradoxes d'une école égalitaire en situation interculturelle », *Hommes et Migrations*, n° 1125, octobre.

Gaspard, F & Khosrokhavar, F. (1995) *Le foulard de la République*, Paris, la découverte.

Gilson, M. (2001) « Embauche, logement, travail, école... Racisme à la française », *Nouvel Observateur*, n° 1892, 8 février.

Guénif, Souilamas N. (2000). *Des beurettes aux descendantes d'immigration nord-africaine*, Paris, Grasset.

Hassini, M. (1997) *L'école : Une chance pour les filles de parents maghrébins*, Paris, Harmattan.

Kepel, G. (1991), *Les banlieues de l'Islam*, Paris, Seuil.

Lapeyronnie, D. (1993) *L'individu et les minorités, la France et la Grande-Bretagne face à leurs immigrés*, Paris, PUF.

Le Bras, H. (1997) « Dix ans de perspectives de la population étrangère : Une perspective », *Population*, n° 1, janvier- février.

Lgade, P. (1989) *La nationalité française*, Paris, Dalloz, 2ème édition.

Liauzu, C. (1999) « Voyage à travers la mémoire de l'amnésie, le 17 octobre 1961 », *Hommes et Migrations*, n° 1219

Lochak, D (1990) « Les discriminations frappent les étrangers sont-elles licites ? », *Droit Social* « Liberté, égalité, fraternité... Et droit du travail » janvier.

Negrouch, N (2000) « Discrimination raciale à la Française, changer de prénom pour trouver un emploi », *Le monde diplomatique*, mars.

Payet, J-P. (1997) *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*, Paris, A. Colin.

Rabin, A (2000) « Le déficit de l'immigration entretien avec Samir Naïr », *Label France*, n° 38, janvier.

Riboulon, F-C. (1999) *L'intégration des franco-maghrébins, l'exemple de l'est lyonnais*, Paris, l'Harmattan.



Sayad, A. (1999) *La double absence*, Paris, Seuil.

Schnapper, D. (1991) *La France de l'intégration, sociologie de la nation en 1990*, Paris, Gallimard.

Stasi, B. (1984) *L'immigration : Une chance pour la France*, Paris, Robert Laffont.

Tribalat, M. (1995) *Faire France, une enquête sur les immigrés et leurs enfants*, Paris, la découverte.

Tribalat, M. (1991) *Cent ans d'immigration, étrangers d'hier français d'aujourd'hui*, Paris, PUF, INED ;

Vinsonneau. G (1996) *L'identité des jeunes en société inégalitaire (cas des jeunes maghrébins en France)* Paris, édition l'harmattan.

Virnega, J. (1995) « L'immigré, débat avec M. Tribalat et l'ethnologue Alain Hayot », *La cité*, juillet août.

Zahy, S. (1997) « Marocaine à Paris », *Femme du Maroc*, juillet août.

### **Notice bibliographique**

El Abbady, Abdellah. " 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*, 2006, Vol.08, No.01, ISSN 1705-1045, consulté sur Internet: <http://www.espritcritique.org>