le cnam

ÉCOLE DOCTORALE « ABBÉ GRÉGOIRE »

EA 4132 CENTRE de RECHERCHE sur le TRAVAIL et le DEVELOPPEMENT

Equipe de Psychologie de l'Orientation

THÈSE présentée par :

Pascale AUDEBERT

soutenue le : **15 octobre 2014**

pour obtenir le grade de :

Docteur du Conservatoire National des Arts et Métiers

Discipline/ Spécialité : Psychologie

CONSTRUCTION des IDENTITÉS PROFESSIONNELLES chez de jeunes professeurs des écoles issus des immigrations : le rôle des relations interpersonnelles des contextes familial et scolaire

THÈSE dirigée par :

Monsieur GUICHARD Jean Professeur émérite des universités, Cnam Paris

JURY :

Madame COHEN - SCALI Valérie Professeur des universités, Cnam Paris

RAPPORTEURS :

Madame HAJJAR Violette Professeur émérite des universités, Toulouse – Jean Jaurès

Madame DELORY - MOMBERGER Christine Professeur des universités, Paris XIII

DIRECTEUR de THESE :

Monsieur GUICHARD Jean Professeur émérite des universités, Cnam Paris

Tome I

Remerciements

J'adresse mes profonds remerciements à Jean Guichard pour la qualité de son enseignement, sa patience, sa délicatesse, ses conseils éclairés, ses encouragements et la liberté qu'il m'a permis de conserver durant ce long travail de recherche. Je le remercie pour la confiance qu'il m'a témoignée en acceptant d'être mon directeur de thèse.

Je souhaite exprimer ma très grande reconnaissance à Myriam de Léonardis, professeur des universités en psychologie à l'université Toulouse - Jean Jaurès, qui a dirigé mon mémoire de Maîtrise, pour m'avoir incitée à m'engager dans un travail de recherche au long cours. Je la remercie pour la qualité de son enseignement, son exigence et ses pertinentes recommandations.

Je remercie Valérie Cohen-Scali, Christine Delory-Momberger et Violette Hajjar, pour l'honneur qu'elles me font d'avoir accepté d'être les membres du jury de cette thèse.

Je remercie les membres du Laboratoire « Centre de Recherche sur le Travail et le Développement » du CNAM-Paris pour l'intérêt de leurs cours et publications qui m'ont enrichie dans mes travaux depuis le Master Recherche.

Je remercie également les membres du Laboratoire « Psychologie du Développement et Processus de Socialisation » de l'université Toulouse – Jean Jaurès pour la qualité de leurs enseignements et travaux qui m'ont beaucoup inspirée et guidée dans mes différents travaux depuis la Maîtrise.

J'adresse également tous mes remerciements à ma population d'enquête, les professeurs des écoles qui ont accepté de participer à cette recherche, car sans leur engagement cette thèse n'aurait pu exister.

Mes remerciements vont aussi tout particulièrement à mes proches, famille et amis, qui m'ont soutenue de diverses manières durant cette longue période. Cette thèse n'aurait pu être menée à son terme sans leur présence à mes côtés, leur patience, leur confiance indéfectible, leurs encouragements, leur tendresse, leur aide tangible et l'intérêt qu'ils ont toujours manifesté à l'égard du contenu et de l'avancée de mes travaux.

Résumé

Cette recherche qualitative, conduite dans un cadre épistémologique socioconstructiviste, a pour objectif d'explorer la construction des identités professionnelles de jeunes professeurs des écoles issus des immigrations. Les données de l'enquête ont été recueillies à l'aide d'entretiens semi-directifs auprès d'une population de 20 professeurs des écoles de la région Aquitaine âgés de 30 à 35 ans (10 issus des immigrations – 10 d' « origine française »). Une analyse de contenu thématique du verbatim des entretiens a ensuite été réalisée. Des comparaisons entre les 2 groupes ont mis au jour des points communs et des différences au niveau : de l'éducation familiale reçue, des valeurs, du rapport à la religion, du choix du métier (désirabilité relative), des représentations et postures professionnelles. L'analyse du discours des enseignants issus des immigrations a révélé l'apport primordial des relations interpersonnelles dans la construction de leur Soi professionnel : c'est dans les interactions et dialogues avec les autrui significatifs de leurs contextes de vie (notamment familial et scolaire) que ces sujets se sont orientés, ont élaboré et concrétisé leur projet professionnel. Si en tant que descendants de parents immigrants, ils ont à relever des défis spécifiques (se construire dans une identité biculturelle, faire face à la discrimination, etc.), la diversité de leurs parcours d'intégration psychosociale et de leurs processus de personnalisation se manifeste par la construction d'identités professionnelles plurielles. Celles-ci se traduisent notamment par 2 manières d'être au métier : s'investir d'une mission professionnelle interculturelle en jouant un rôle de médiateur auprès d'élèves issus de familles défavorisées et/ou immigrées ; ne mettre en œuvre aucune pratique volontariste.

Mots clés : professeurs des écoles - enseignants issus des immigrations - socialisation - identité professionnelle - parcours professionnel - représentations professionnelles

Abstract

This study, conducted from a socioconstructivist framework, uses qualitative methodology to explore the construction of minority teachers' professional identity. Data collection consisted of in-depth semi-structured interviews with 20 primary school teachers aged from 30 to 35 years old (10 descendants of immigrants – 10 of French origin). The verbatim was analyzed using content analysis methodology. Comparisons between the 2 groups have shown differences and similarities in their: familial education, values, relationship to religion, career choice, professional representations. The analysis of minority teachers' interviews has revealed the primordial contributions of interpersonal relationships in the construction of their professional Self (with significant others from family and school contexts, in particular). As descendants of immigrants they have faced specific challenges (face racism and discrimination, build an ethnic identity, etc.), the diversity of their psychosocial integration paths occurs in the construction of contrasted professional identities. Some of them are motivated by a desire of social justice, the goal of creating a bridge between mainstream culture and minority cultures becoming a career mission. Others, don't do anything in particular for disadvantaged pupils or for those belonging to ethnic minorities.

Keywords : primary school teachers - minority teachers - teachers' professional identity – career construction - descendants of immigrants – socialization - professional representations

Table des matières

Remerciements 2
Résumé 3
Résumé en anglais 4
Table des matières 5
Liste des tableaux 8
Liste des figures 9
Liste des annexes 10
INTRODUCTION 11
Première partie : Revue de la littérature empirique et théorique 19
Chapitre 1 : Devenir professeur des écoles : modalités d'accès au groupe professionnel des enseignants pour les jeunes issus des immigrations 20
1.1. L'accès au professorat des écoles en France 21
1.2. Les modalités d'accès au groupe professionnel des enseignants pour les jeunes issus des immigrations : la recherche de Charles et Legendre (2006) 23
1.2.1. Les déterminants sociaux d'une mobilité improbable 28
1.3. Les représentations à l'égard du métier de professeur des écoles chez les futurs enseignants issus de l'immigration maghrébine : la recherche de Jean-Louis Auduc (2004) 34
1.3.1. Motivation à exercer le métier de professeur des écoles 36
1.3.2. Typologie des futurs professeurs des écoles issus des immigrations maghrébines 37
1.4. L'accès au métier d'enseignant pour les jeunes issus des immigrations : une approche différenciée entre la France et la Grande-Bretagne 39
Chapitre 2 : Les jeunes issus des immigrations et de milieux populaires en réussite scolaire : le rôle des dynamiques identitaires, familiales et des contextes de scolarisation 43
2.1. Profils éducatifs familiaux (types de familles, styles éducatifs, pratiques éducatives) 44
2.1.1. Les typologies de modèles familiaux et de styles éducatifs 45
2.1.2. La prise en compte des particularités culturelles 50
2.2. L'accompagnement familial à la scolarité des jeunes 52
2.2.1. Les pratiques parentales d'accompagnement à la scolarité 52
2.2.2. Socialisation familiale et réussite scolaire des jeunes de milieux populaires : les approches centrées sur la signification des pratiques 54
2.2.2.1. L'approche en termes de mobilisation ou de surinvestissement familial 55
2.2.2.2. Le rapport au savoir et à l'école des jeunes des familles populaires : l'approche socioconstructiviste de Charlot, Bautier et Rochex (1992) 57
2.2.2.3. Vers une approche systémique des réussites atypiques en milieux populaires 61
2.3. Influence des caractéristiques du contexte de scolarisation sur l'expérience scolaire 63
2.3.1. L'impact de la composition sociale du contexte de scolarisation sur les résultats des élèves 63
2.3.2. Tonalité sociale des établissements, représentations et pratiques des enseignants 64
2.3.3. L'impact de la composition sociale du contexte de scolarisation sur les interactions entre pairs et les projets d'avenir des jeunes 65
2.3.4. L'enquête de Duru-Bellat, Danner, Landrier et Piquée (2004) 66
2.4. La dimension ethnique de l'expérience scolaire 69
2.4.1. Un constat global et des approches globalisantes 70
2.4.2. Dynamiques familiales et scolaires et dimension ethnique 72
2.4.2.1. La mobilisation des familles immigrées sur le projet scolaire des jeunes 73
2.4.3. L'approche par les (inter)actions scolaires : les effets de la variable ethnique 76

2.4.3.1. Les représentations, les stéréotypes et la connivence avec le public 77
2.4.3.2. Dynamique scolaire, ethnicité et effets sur l'identité des jeunes 82
2.4.3.3. Stratégies identitaires et valorisation de soi : perspective socioconstructiviste ... 85
2.4.3.4. La discrimination mobilisée comme une ressource pour la construction identitaire : effet différentiel de "l'origine" dans le rapport à l'école et au travail 89
Chapitre 3 : Intentions d'avenir et construction du parcours professionnel : théories et travaux de recherche en psychologie de l'orientation 96
3.1. Approches du développement des préférences et projets professionnels 97
3.1.1. La formation des intentions d'avenir, un processus développemental, cognitif et contextuel 97
3.1.2. La théorie psychosociale de l'identité d'Erikson : une conception dialectique et dynamique 99
3.1.3. Les stades et les tâches développementales de la carrière, les rôles de la vie..... 101
3.1.4. Une carte cognitive universelle des professions, la circonscription et le compromis…….....103
3.1.5. Le modèle de l'émergence des préférences professionnelles de Huteau 104
3.2. Approches du développement de carrière 107
3.2.1. L'approche contextuelle développementale du développement de carrière de Vondracek, Lerner et Schlulenberg (1986) 107
3.2.2. Le modèle dit du Système des Activités (Curie et Hajjar, 1987; Curie et Dupuy, 1994; Baubion-Broye et Hajjar, 1998) 110
3.2.3. Modèle « Se faire soi » de Jean Guichard (2000, 2001, 2004, 2005, 2008) 115
3.3. Les parcours professionnels des minorités raciales et ethniques 122
3.3.1. Les insuffisances des théories du développement de carrière pour une application dans une perspective multiculturelle 124
3.3.2. Quelques outils conceptuels utilisés dans la recherche sur les parcours professionnels et la construction identitaire des minorités ethnico-raciales 125
3.3.2.1. Le regard de la psychologie interculturelle 125
3.3.2.2. Conflits et négociations identitaires du self dialogique 128
3.3.2.3. L'identité culturelle des jeunes issus des immigrations 129
3.3.3. L'influence de la race et de l'ethnicité sur le développement de carrière : quelques données empiriques 131
3.4. Le rôle des relations interpersonnelles dans le développement de carrière : données empiriques en psychologie de l'orientation 141
Deuxième partie : Aspects méthodologiques et Résultats de la recherche 151
Chapitre 4 : Aspects méthodologiques de la recherche 152
4.1. Problématique et hypothèses 152
4.2. Dispositif de recherche 156
4.2.1. Le choix d'une méthodologie qualitative : l'entretien de recherche 156
4.2.2. Statut épistémologique de la production discursive 160
4.2.3. De la pratique de l'entretien à l'analyse de contenu 161
4.2.4. Présentation générale de la population d'enquête 167
Chapitre 5 : Parcours et représentations du métier de jeunes professeurs des écoles en Aquitaine : les résultats de l'enquête 168
5.1. Les caractéristiques des professeurs des écoles de la population d'enquête 168
5.1.1. Les professeurs des écoles d'« origine française » 169
5.1.2. Les professeurs des écoles issus des immigrations 179
5.2. Les représentations professionnelles des professeurs des écoles de l'enquête 191
5.2.1. Professeur des écoles : un métier relationnel 192
5.2.2. Place accordée à la profession dans la vie des enseignants 194
5.2.3. Identité professionnelle de professeur des écoles : deux grandes tendances 196

Chapitre 6 : Construction des identités professionnelles des professeurs des écoles issus des immigrations 207
6.1. Résultats de l'analyse de contenu des entretiens des professeurs des écoles issus des immigrations : la construction des identités professionnelles 208
6.1.1. Domaine : rôle de la famille 210
6.1.2. Domaine : rôle d'autres autrui significatifs 227
6.1.3. Domaine : rôle des conditions socioculturelles 238
6.1.4. Domaine : rôle du Soi 249
6.1.5. Quelques comparaisons entre les deux groupes d'enseignants 269
6.2. Présentations de cas 274
6.2.1. Le cas de Mounia (cf. annexe p. 1-24) 275
6.2.2. Le cas de Meriem (cf. annexe p. 25-38) 285
CONCLUSION 295
Références bibliographiques 312

Liste des tableaux

TABLEAU 1 : Type d'activité occupée par les mères des futures professeures des écoles et estimation de leur taux de promotion sociale selon l'origine en 2002 d'après Charles et Legendre (2006, p.48)….....26

TABLEAU 2 : Évolution de l'origine sociale des futurs enseignants du primaire entre 1955 et 2003, selon la période et le mode de recrutement (hommes et femmes) d'après Charles et Legendre (2006, p. 58)……..27

TABLEAU 3 : Effets individuels et contextuels dans les ambitions professionnelles des élèves de CM1…….……..67

TABLEAU 4 : Nombre moyen d'années d'études envisagées en fonction de l'origine sociale des lycéens et du niveau académique de l'établissement fréquenté…….……..…68

TABLEAU 5 : Expériences professionnelles antérieures au professorat des écoles pour les enseignants d' « origine française »……..…....178

TABLEAU 6 : Expériences professionnelles antérieures au professorat des écoles pour les enseignants issus des immigrations……...……....185

TABLEAU 7 : Redoublements au cours de la scolarité de la population d'enquête……..187

TABLEAU 8 : Types d'établissements fréquentés par la population d'enquête…… .188

TABLEAU 9 : Séries du bac obtenu par la population d'enquête…… ……188

TABLEAU 10 : Diplômes universitaires de la population d'enquête……...…….189

TABLEAU 11: Conditions matérielles d'études supérieures de la population d'enquête…….189

TABLEAU 12 : Expériences professionnelles antérieures au professorat des écoles en lien avec les jeunes et le secteur de l'éducation pour la population d'enquête…….190

TABLEAU 13 : Place accordée au travail par les professeurs des écoles……. 195

TABLEAU 14 : Analyse de contenu des 'récits de vie' des professeurs des écoles issus des immigrations : liste des domaines, catégories, sous-catégories, marques de fréquence et classification…...…….……....209

Liste des figures

FIGURE 1 : Schéma de fonctionnement du modèle du développement de carrière de Vondracek, Lerner et Schlulenberg (1986)…….109

FIGURE 2 : Schéma de fonctionnement du Système des Activités (d'après Le Blanc, 1993).....113

FIGURE 3 : Schéma du système des Formes Identitaires Subjectives d'Amel…...……..118

Liste des annexes (tome 2)

Annexe 1 : Liste des entretiens

MOUNIA……1
MERIEM 25
ZINEB 38
ADEL 49
KARIM 68
ALI 85
FATOU 103
AMALIA 116
LATIFA 130
NAÏMA 145
ELIANE 153
FREDERIC 167
MÉLANIE 179
PAULINE 196
SABINE 207
VIOLAINE 217
SÉVERINE 231
MAXIME 250
MATHIEU 266
LAURE 278

Introduction

En ce début de 21e siècle, dans les sociétés très individualisées de la modernité tardive, l'enjeu sociétal majeur de l'orientation – dans sa dimension subjective – apparaît être celui de la **construction de soi** en tant que personne humaine. Pour Guichard (2004), « se faire soi » serait même l'activité centrale que chacun doit être en mesure de développer.

La population spécifique à laquelle nous nous sommes intéressée dans cette thèse se compose d'un groupe de jeunes adultes issus des immigrations scolarisés en France. Plus précisément, nous avons choisi de prêter notre attention au cas particulier de jeunes professeurs des écoles pouvant être considérés - selon les indicateurs sociologiques- comme "bien intégrés" au monde de l'école et du travail, et qui se considèrent eux-mêmes comme bien intégrés. La rencontre récente, sur notre terrain d'activité professionnelle en tant que psychologue de l'Education nationale, de quelques professeurs des écoles issus des immigrations a attiré notre intérêt. Ceci nous a incitée à entreprendre cette recherche de doctorat visant à mieux connaître le parcours de vie de ces jeunes et à comprendre comment ils se sont construits dans leur identité professionnelle d'enseignant. La problématique de cette recherche est issue d'une part, de notre travail quotidien avec des professeurs des écoles et d'autre part, de la lecture d'ouvrages et d'articles scientifiques relatifs au thème abordé.

Les descendants de familles immigrées continuent d'être le plus souvent perçus à travers le prisme des problèmes sociaux rencontrés ou supposés liés à leur présence : échec scolaire, violence à l'école, délinquance, chômage, insécurité urbaine, etc. À travers cette manière univoque de questionner le parcours de ces familles, il apparaît d'une part que cette population pose problème et d'autre part que ce sont les jeunes qui sont tout particulièrement désignés (comme victimes ou responsables). Alors que la plupart des travaux de recherche en psychologie sur la question se focalisent sur des cas de déviance, sur des aspects pathologiques ou tout au moins problématiques de cette expérience, c'est à dessein que nous avons mis au centre de cette recherche des jeunes ayant réussi leur intégration scolaire et sociale.

Une grande partie de ces descendants sont, aujourd'hui, des adultes engagés dans la vie active depuis des années et les questions débattues dans les médias et les discours politiques, autour des jeunes des quartiers périphériques, ne doivent donc pas faire oublier ceux qui, sans bruit, ont des parcours réussis. Ce sont ces personnes, le plus souvent « invisibilisées », parce que ni en situation d'échec, ni en situation de réussite exceptionnelle, qui ont constitué la population de notre enquête. Ce n'est que très récemment que la question de l'insertion professionnelle des descendants d'immigrés au sein de la société française a commencé à être posée par des

chercheurs et par des institutions politiques, de même que la question de leur insertion professionnelle au sein de la fonction publique. Dans d'autres pays, avec des modèles idéologiques différents, l'interrogation sur la place des jeunes issus des immigrations (ou des « minorités ethniques ») parmi la fonction publique et le corps enseignant a conduit à des politiques volontaristes menées depuis une vingtaine d'années.

L'école est un des piliers, sans doute le plus symbolique, du modèle républicain français. Cependant, nombreux sont les travaux de sociologues, historiens, géographes et psychologues de l'immigration qui ont largement remis en cause la réalité du dogme républicain universaliste et égalitaire (Réa et Tripier, 2003). Nombreux sont aussi les ouvrages ayant débattu des difficiles relations entre école et pluralité culturelle, mais malgré le développement croissant des publics scolaires et de leur diversité, l'idéologie républicaine demeure au centre des représentations de l'école en France. Selon cette perspective, la mission explicite de l'école revient à réaliser le mérite individuel indépendamment de l'origine sociale et ethnique : l'école ne reconnaît les différences que dans la mesure où elle est censée pouvoir les abolir. On comprend que l'idée même de différence, *a fortiori* migratoire, soit étrangère à la conception française de la nation et de l'éducation. Quelle place, alors, est allouée aux enseignants issus des immigrations au sein du système éducatif français ? Leur présence apparaît-elle légitime et allant de soi ou bien n'est-elle que « tolérée », voire même dérangeante, dans les représentations sociales ?

Comment ces jeunes enseignants perçoivent-ils la légitimité de leur présence ? Dans ce cadre, comment se positionnent-ils dans leurs représentations du métier de professeur des écoles ? Comment se construisent-ils dans leur identité professionnelle d'enseignants ? Se distinguent-ils dans leur manière de se construire comme tels de leurs collègues d' « origine française » ? Ce sont ces interrogations qui constituent le fil rouge de cette recherche.

Pour y répondre, nous sommes partie de l'observation selon laquelle l'identité professionnelle se construit durant un processus long et complexe qui commence pendant l'enfance. La famille et l'école sont les instances de socialisation qui représentent sans aucun doute des moteurs centraux de ce processus par lequel un enfant devient un « être social », en s'appropriant l'héritage socioculturel des différents milieux au sein desquels il évolue. D'autres contextes de socialisation - tels que les expériences de travail, les associations, les groupes informels, les institutions confessionnelles, les syndicats, les media, etc. - ont un apport fondamental. Traditionnellement, dans le sillage des thèses sociologiques de Durkheim (1922), la socialisation a été définie comme un processus d'influence à travers lequel la société impose à l'enfant ses

règles, ses croyances, ses valeurs, ses façons d'agir, etc. Cette conception amenait à concevoir l'éducation familiale et scolaire comme un processus de conditionnement unilatéral, et l'enfant comme un individu passif et malléable. La sociologie et la psychologie contemporaines se sont éloignées de cette conception, en mettant l'accent sur le caractère interactif du processus de socialisation et des dynamiques d'adaptation réciproque à l'œuvre dans la relation adulte/enfant. Pour le chercheur toulousain Pierre Tap (1988) notamment, la socialisation ne peut être définie indépendamment du processus de *personnalisation,* qui permet certes à l'acteur social de s'adapter, mais en vue de la réalisation de soi et des possibilités d'agir sur son environnement. Il est alors possible de penser la problématique de la socialisation/personnalisation comme un ensemble de phénomènes de structuration mutuelle entre les processus de développement du sujet et les contextes de référence.

Que se passe-t-il sur le plan du développement psychologique, lorsque l'interstructuration sujet/environnement met en cause – ce qui est le cas pour les jeunes issus des immigrations - des contextes culturels différents, des appartenances qui reflètent les hiérarchies et les rapports sociaux au sein du pays d'accueil, ainsi que tout un cortège de catégorisations, d'attentes et de représentations qui en découlent ?

Comment ces jeunes se positionnent-ils par rapport aux influences émanant de leur milieu familial dans ses paradigmes religieux et culturels plus ou moins marqués par la tradition et comment les conjuguent-ils avec celles émanant de la société d'accueil, en somme, comment les interprètent-ils ? Quels sont les déterminants contextuels et socio-éducatifs qui permettent aux jeunes issus des immigrations un développement positif, quelles ressources peuvent les conduire à la réussite scolaire et sociale ? En bref, quels sont les éléments susceptibles de faire de la *socialisation* et de la *personnalisation* de ce groupe social des processus singuliers ? Telles sont les questions que nous avons tenté d'approfondir dans cette recherche.

L'objectif de cette thèse est d'identifier le rôle des différentes expériences de socialisation sur la construction de soi de jeunes professeurs des écoles issus des immigrations et vise à comprendre la manière dont ils élaborent leur identité professionnelle en relation avec leur parcours de vie. Sous-jacente à cette ambition, c'est la conception d'un sujet actif que nous souhaitons mettre à l'épreuve de cette recherche. Un sujet considéré comme capable d'inventer, par lui-même et en relation avec d'autres, les modalités de ses insertions sociales et leurs articulations - ce qui nécessite de s'interroger sur **la construction du sens conféré par ce sujet aux différents processus de socialisation**. Le cadrage théorique choisi dans cette recherche de thèse est enraciné dans la perspective wallonienne qui privilégie

l'aspect évolutif et conflictuel de la construction psychosociale. Notre approche se situe dans le courant des constructivismes sociaux de l'identité qui postulent que *« les sujets élaborent des représentations de soi et de leur environnement qui médiatisent leur rapport à la réalité (...) et c'est fondamentalement dans les interactions des sujets avec leurs environnements familiaux, sociaux, scolaires ou professionnels, que se forment ces représentations du monde et que se construisent le soi et les intentions d'avenir »* (Dumora et Boy, 2008, 360).

La famille et l'école, les deux milieux de socialisation auxquels nous nous intéresserons plus particulièrement, cristallisent souvent les conflits d'influences culturelles, et les rapports noués entre elles recèlent bien des ambiguïtés quant à l'autorisation familiale faite au jeune de réussir scolairement. Pour les parents immigrés, autoriser son enfant à réussir à l'école, c'est le laisser s'éloigner culturellement tout en espérant qu'il reste fidèle aux origines et donc attaché aux siens. Dans le cas des jeunes issus des immigrations, la situation est complexifiée par l'effet de la dimension ethnique. En effet, la référence aux racines culturelles représente un facteur important à la fois dans la formation identitaire à travers le processus de socialisation primaire mais aussi dans les interactions famille/institution scolaire et, dans une certaine mesure, dans la structuration des rapports pédagogiques à l'intérieur même de l'espace scolaire.

Très différente de celle de leurs parents, la socialisation des jeunes issus des immigrations présente la particularité d'une double matrice culturelle intervenant précocement dans la formation psychologique et sociale. Certains auteurs ont utilisé le terme d'*interculturation* (Clanet, 1990) pour désigner la simultanéité des modèles culturels en présence, tant à l'intérieur des familles que sous l'effet d'autres instances de socialisation, au premier rang desquelles se trouve l'école. Les conséquences psychologiques de la socialisation en situation interculturelle apparaissent nombreuses et les stratégies identitaires déployées par les acteurs semblent variées.

Dans cette recherche, nous nous intéressons à la construction de soi dans une certaine identité professionnelle en relation avec un certain parcours de vie (en l'occurrence d'intégration) chez de jeunes professeurs des écoles issus des immigrations. Si les parcours d'intégration psychosociale et les processus de personnalisation de ces enseignants se présentent sous le signe de la diversité, nous postulons que cette diversité se manifeste par la construction d'identités professionnelles plurielles de professeur des écoles. En effet, si les parcours sont divers et les conditions socio-éducatives variables, il en est de même des constructions représentatives auxquelles les expériences ainsi déterminées donnent lieu dans l'esprit des personnes. Nous nous proposons également de montrer si, oui ou non, le fait d'être issu des immigrations se traduit

bien (par-delà les différences) par une communauté d'expériences qui se manifeste par certains points communs dans leur conception du métier, leur représentation de soi en tant qu'enseignant et dans les pratiques professionnelles. Étant donné l'apport fondamental de l'éducation familiale et de l'éducation scolaire dans la construction de l'identité des jeunes, nous nous centrons principalement sur l'influence de ces deux variables proximales.

Le présent document est organisé en deux parties. La **première partie** consiste en une revue de la littérature empirique et théorique composée de trois chapitres.

- Le premier chapitre est intitulé : ***« Devenir professeur des écoles : modalités d'accès au groupe professionnel des enseignants pour les jeunes issus des immigrations ».*** Dans une perspective sociohistorique, il tente d'apporter un éclairage sur les modalités d'accès à ce groupe professionnel pour une population dont la très grande majorité est issue de familles d'origine modeste disposant d'un faible capital scolaire. Nous présentons tout d'abord les principaux résultats de deux recherches françaises récentes consacrées aux modalités d'insertion et représentations professionnelles d'enseignants issus des immigrations. La deuxième partie du chapitre est consacrée à l'approche différenciée, entre la France et la Grande-Bretagne, de la question de l'accès au métier d'enseignant pour les jeunes issus des immigrations.
- Le deuxième chapitre, qui a pour titre ***« Les jeunes issus des immigrations et de milieux populaires en réussite scolaire : le rôle des dynamiques identitaires, familiales et des contextes de scolarisation »,*** est composé de quatre parties. La première a pour objectif de présenter les grandes orientations de recherche susceptibles d'apporter des informations relatives à l'influence de l'environnement familial sur la scolarisation des jeunes. Nous y abordons divers travaux consacrés à l'analyse des profils éducatifs familiaux dans des milieux socioculturels contrastés (types de familles, styles éducatifs, pratiques éducatives). La deuxième partie est une revue de la littérature empirique dédiée à l'accompagnement familial à la scolarité et notamment aux liens entre processus de socialisation familiale et réussite scolaire des élèves de milieux populaires. Nous y présentons un ensemble de travaux décrivant des pratiques éducatives familiales mises en œuvre pour soutenir la scolarité des enfants ainsi que les représentations, aspirations et attentes parentales envers l'école. La troisième partie du chapitre est dédiée à l'influence du contexte de scolarisation sur l'expérience scolaire. Nous abordons des travaux en sociologie de l'éducation et psychologie de l'orientation s'attachant à évaluer dans quelle mesure la réussite, la socialisation et l'orientation scolaires sont influencées par les caractéristiques du contexte environnant ainsi que les processus par lesquels cette influence s'exerce. La quatrième et dernière partie du

chapitre s'intéresse à la dimension ethnique de l'expérience scolaire des jeunes issus des immigrations afin de mettre en évidence ses spécificités éventuelles et de repérer son impact sur la dynamique identitaire.

➢ Le troisième chapitre s'intitule ***« Intentions d'avenir et construction du parcours professionnel : théories et travaux de recherche en psychologie de l'orientation ».*** Afin d'éclairer la compréhension des spécificités du parcours professionnel d'enseignants issus des immigrations, nous proposons un examen de la littérature théorique et empirique en psychologie de l'orientation. Afin d'éviter l'ethnocentrisme des théories du développement de carrière, notre examen s'est penché sur des travaux consacrés à la population générale et aux minorités ethnico-raciales. Le chapitre est composé de quatre parties. Les deux premières parties théoriques sont consacrées à une revue de la littérature relative à la formation des intentions d'avenir et à la construction des identités et des parcours professionnels, ce sont des théories générales. La troisième partie étudie spécifiquement le parcours professionnel des minorités ethnico-raciales, nous y présentons quelques outils conceptuels utilisés en psychologie de l'orientation interculturelle et les principaux résultats de travaux empiriques nord-américains relativement récents qui nous ont servi de guides. Etant donné l'importance primordiale revêtue par les soutiens sociaux dans les travaux de ce champ de recherche, nous dédions la dernière partie du chapitre à ce thème majeur. Nous y examinons un ensemble de travaux focalisés sur le rôle des relations interpersonnelles dans le développement de carrière.

La **deuxième partie** de la thèse est dédiée aux aspects méthodologiques et empiriques de la recherche. Elle est composée de trois chapitres.

➢ Le quatrième chapitre présente le ***cadre méthodologique*** de l'investigation, les aspects opératoires et épistémologiques de la recherche. La problématique et les hypothèses y sont détaillées et le choix de l'outil méthodologique justifié. Il s'agit d'une méthodologie qualitative à partir d'entretiens semi-directifs approfondis. Notre population d'enquête est composée de 20 sujets répartis en 2 groupes appariés afin d'effectuer des comparaisons (10 jeunes professeurs des écoles issus des immigrations et 10 d'"origine française"), tous exerçaient dans la région Aquitaine au moment de l'enquête durant l'année 2010. Les entretiens ont été menés selon quatre axes thématiques en relation avec nos hypothèses : ***l'éducation familiale; l'expérience scolaire; les expériences professionnelles antérieures au métier d'enseignant ; les processus de construction identitaire*** *(les activités d'« acculturation – personnalisation » du sujet au croisement des différentes sphères de socialisation – les représentations de soi et du métier d'enseignant).* La technique d'analyse des entretiens utilisée se réfère à l'analyse de contenu et plus précisément à la méthode thématique.

Les cinquième et sixième chapitres sont dédiés à la ***présentation et à l'analyse des résultats*** de l'enquête.

- Le chapitre 5 a pour titre: ***« parcours et représentations du métier de jeunes professeurs des écoles en Aquitaine ».*** Il est composé de deux parties. Dans une première partie, nous présentons tout d'abord les principales caractéristiques de l'ensemble de notre population d'enquête : celles des professeurs des écoles d'« origine française » et celles de leurs pairs issus des immigrations. Nous y indiquons pour chacun des enseignants un certain nombre de caractéristiques sociodémographiques et biographiques qui seront ensuite élargies de façon transversale à tout le groupe, puis comparées entre les deux groupes. Ces caractéristiques sont relatives à leurs familles (d'origine et actuelle), à leur scolarité et à leurs diverses expériences et projets professionnels antérieurs au professorat. Une deuxième partie du chapitre présente deux grandes "tendances" dans la manière de concevoir et d'exercer le métier de professeur des écoles qui varient en particulier selon les expériences de vie des enseignants et les différents contextes d'exercice rencontrés par les enquêtés.

- Le chapitre 6 s'intitule ***: « construction des identités professionnelles des professeurs des écoles issus des immigrations »***. Il est composé de deux parties. La première consiste en une présentation détaillée des résultats de l'analyse thématique des entretiens des 10 professeurs des écoles issus des immigrations de notre enquête. Nous y verrons notamment quels sont les *autrui significatifs* ayant joué un rôle d'influence sur *la construction de soi* des enseignants, comment cette influence s'est exercée au travers des interactions dans différents contextes et comment les enquêtés s'en sont saisis pour construire leur identité professionnelle. Etant donné le caractère inédit et exploratoire de notre recherche, nous avons fait le choix de donner la parole aux enquêtés par le biais de nombreuses vignettes illustratives. Cette première partie s'achève par la présentation de comparaisons entre les principaux résultats dégagés pour le groupe des enseignants issus des immigrations et ceux de leurs pairs d' « origine française », afin de déterminer leurs spécificités respectives. La deuxième partie du chapitre est composée de deux études de cas cherchant à montrer, pour chacune des « tendances » de professeur des écoles dégagées au chapitre précédent, la dynamique identitaire d'une enseignante issue des immigrations. Nous avons examiné le parcours de vie et l'expérience subjective de chacune à des fins d'exploration des sentiments, des représentations et des stratégies identitaires grâce auxquels ce sujet en dialogues avec autrui dans différents contextes, recherche et élabore le sens de sa vie personnelle et professionnelle.

La thèse se conclut par une discussion de nos résultats mis en perspective avec ceux d'autres travaux sur le même thème abordés dans la revue de la littérature, nous en préciserons les apports et les limites ainsi que les prolongements envisagés à cette recherche.

Première partie

Revue de la littérature empirique et théorique

Chapitre 1 : Devenir professeur des écoles : modalités d'accès au groupe professionnel des enseignants pour les jeunes issus des immigrations

Aborder la population des professeurs des écoles issus des immigrations est une démarche stimulante mais qui n'est pas aisée, car elle a été très peu étudiée par les chercheurs. La question de l'accès des descendants des immigrés au groupe professionnel des enseignants a été approchée pour la première fois en France par deux sociologues de l'éducation, Charles et Legendre (2006). L'objectif initial de leur recherche était d'analyser de manière détaillée, en adoptant une démarche quantitative et comparative, les modalités d'insertion professionnelle des jeunes issus des immigrations dans ce secteur. L'enquête par questionnaire s'est déroulée en 2003 auprès d'une promotion de 624 futurs professeurs des écoles en formation professionnelle à l'IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres) de Créteil. Les deux chercheurs ont analysé les propriétés sociales de la population des stagiaires issus des immigrations et ont procédé à une comparaison avec celles de leurs pairs d'« origine française », afin d'apporter un éclairage sur les modalités d'accès à ce groupe professionnel pour une population dont la très grande majorité se trouve en bas de l'espace social. Ils ont ainsi tenté de comprendre *« quels sont les ressorts qui permettent à certains membres de cette population d'accéder à ce groupe professionnel et d'inscrire leur trajectoire dans une dynamique de promotion sociale »* (p. 9).

En 2004, l'historien Jean-Louis Auduc a réalisé une enquête qualitative par entretiens auprès d'un échantillon de 23 stagiaires professeurs des écoles issus des immigrations maghrébines, également en formation à l'IUFM de Créteil. L'objectif de la recherche d'Auduc (2004) était de recueillir des informations sur l'environnement social, culturel et familial de ces futurs enseignants, ayant tous été scolarisés en ZEP, ainsi que leurs représentations du métier de professeur des écoles.

Dans ce chapitre, nous nous proposons dans un premier temps d'exposer brièvement les principaux aspects de l'accès au professorat des écoles en France, puis nous présenterons quelques-uns des résultats issus de ces deux enquêtes réalisées à l'IUFM de Créteil. Nous consacrerons la dernière partie du chapitre à l'approche différenciée, entre la France et la Grande-Bretagne, de la question de l'accès au métier d'enseignant pour les jeunes issus des immigrations.

1.1. L'accès au professorat des écoles en France

- **Mode de recrutement**

Entre 1991 et 2010, l'IUFM a été l'institution unique chargée de recruter et de former les professeurs du primaire et du secondaire. Comme son nom l'indique, l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres appartenait à l'enseignement supérieur, il en existait un par académie, soit vingt-neuf. Cette institution s'était substituée aux Écoles Normales d'Instituteurs et aux Centres Pédagogiques Régionaux (CPR), chargés de former les professeurs stagiaires du secondaire. L'admission en première année d'IUFM avait pour objectif principal de préparer les étudiant(e)s à un concours (national pour les enseignants du secondaire et académique pour les enseignants du primaire). Le Concours de Recrutement des Professeurs des Ecoles (CRPE) est un concours de la fonction publique d'Etat de catégorie A, il était accessible aux titulaires d'une licence jusqu'en 2010. Les lauréats accédaient alors en année de formation professionnelle rémunérée, la seconde année d'IUFM, et à l'octroi du statut de fonctionnaire. Les modalités du concours de recrutement des professeurs des écoles (CRPE) ont été modifiées en 2010 par la réforme dite de la masterisation. Un master (bac+5) ainsi que de nouvelles certifications (notamment en langues et informatique) sont désormais nécessaires pour s'y présenter.

En 2006, le taux de réussite au CRPE était de 22,9 % en France, avec de fortes disparités selon les académies. Ainsi, l'académie de Créteil avait-elle un taux de 41,9 %, alors qu'à Bordeaux, il était de 16,2 %, et à Versailles, de 34,4 %. En 2006, la moyenne d'âge des étudiants au moment de leur accès en seconde année d'IUFM était de 26,4 ans [(1)]. Quand on rapporte ces résultats à une période antérieure, on constate que l'élévation de l'âge d'accès des futurs enseignants du primaire remonte en fait au milieu des années 80, date à partir de laquelle les écoles normales recrutèrent leurs candidats au niveau du Deug et où la limite d'âge fixée à 25 ans pour se présenter au concours fut supprimée.

- **Formation initiale**

Pendant les années du cursus universitaire conduisant à la licence ou au master, les études d'un futur professeur des écoles sont essentiellement disciplinaires. Puis, pendant une première année de formation à l'IUFM, ou comme candidats libres, et actuellement à l'université, les étudiants préparent le CRPE, concours dont les épreuves orientent vers la polyvalence. Jusqu'en 2010, ce n'est qu'après la réussite au concours, lors d'une seconde année d'IUFM organisée en alternance, que les professeurs stagiaires abordaient véritablement les problèmes professionnels

(1) Source : Ministère de l'Education nationale

de terrain : ils exerçaient alors en pratique accompagnée sous la tutelle d'un conseiller pédagogique, de maîtres formateurs, et suivaient parallèlement à l'IUFM diverses séquences de formation, théoriques et pratiques, et devaient produire un mémoire professionnel. Depuis 2010, il n'y a plus d'année de préparation au concours ni d'année de professionnalisation post-concours rémunérées et les IUFM sont devenus des écoles internes aux universités proposant des formations diplômantes *ante*-concours de niveau master. Ces formations portent des noms différents et n'offrent pas les mêmes contenus ou conditions de stage selon l'académie et l'université de rattachement. Désormais, les professeurs-stagiaires sont affectés par le directeur académique des services de l'Education nationale (DA-SEN) dans une école maternelle ou élémentaire où ils effectuent leur stage dans une classe dont ils ont la charge durant l'année scolaire suivant l'obtention du concours. Les professeurs des écoles-stagiaires bénéficient d'un accompagnement et de périodes de formation organisées au cours de l'année scolaire. À l'issue de cette année de stage, ils sont titularisés par le directeur académique des services de l'Education nationale après avis de l'inspecteur de l'Education nationale (IEN) sur proposition du jury académique.

- **Gestion des carrières**

Dans le premier degré, la première affectation est départementale et s'effectue sur la base des résultats du concours académique de recrutement. Elle s'opère dans le cadre de la gestion des demandes d'affectation de l'ensemble des personnels, ce qui revient souvent à laisser aux nouveaux les postes délaissés par les anciens (postes difficiles, fractionnés, provisoires ou excentrés). Depuis 1989 (revalorisation de la fonction enseignante), trois des corps actifs de recrutement (professeurs des écoles, de lycée professionnel, certifiés de collège et lycée) ont la même carrière comportant une classe normale de onze échelons et une hors classe. Les enseignants du premier degré sont notés par leur inspecteur de circonscription.

- **Revenus et temps de travail**

L'alignement, à partir de 1990, des rémunérations des professeurs des écoles sur celles des certifiés s'est traduit par une amélioration des revenus d'une part croissante des enseignants. La revalorisation des rémunérations peut atteindre, pour un professeur des écoles en fin de carrière, plus de la moitié du traitement d'un instituteur. Les professeurs des écoles ont une obligation hebdomadaire de service de 26 heures devant les élèves, soit un total de 972 h par an (enseignement, concertation et réunions d'animation pédagogique), mais le temps de travail réel des enseignants est très supérieur (il faut en effet y ajouter : rencontres parents/enseignant, préparations, corrections, formation personnelle). Comme pour tout fonctionnaire, la

rémunération des enseignants augmente périodiquement au fur et à mesure qu'ils gravissent les échelons à l'intérieur de leur grade. Ces changements d'échelon sont plus ou moins rapides en fonction notamment de la note attribuée par les corps d'inspection, les professeurs des écoles atteignent ainsi le dernier échelon de la classe normale en 20 à 30 ans. En 2012, un stagiaire professeur des écoles débutait sa carrière avec un salaire brut de 2000 euros par mois et celui-ci pouvait atteindre 3626 euros maximum au bout de 30 ans.

1.2. Les modalités d'accès au groupe professionnel des enseignants pour les jeunes issus des immigrations : la recherche de Charles et Legendre (2006)

Ces deux sociologues de l'éducation considèrent que pour mieux situer le groupe professionnel des enseignants au sein de l'espace social depuis la création des IUFM en 1991, il est nécessaire de tenir compte de l'évolution du système éducatif français, de l'état du marché du travail et de sa structuration. En effet, au cours des vingt dernières années, notre système éducatif a connu de profondes transformations au niveau de l'enseignement supérieur dont les effectifs ont très fortement augmenté à partir de 1985. Par ailleurs, l'élévation très importante du taux d'activité féminine sur le marché de l'emploi constitue l'élément marquant des dernières trente-cinq années. Cet accroissement de l'activité féminine, s'est produit parallèlement à l'installation d'un chômage de masse endémique et au développement d'un salariat pauvre qui affecte une partie non négligeable de la population active, notamment les femmes.

- **Les transformations récentes du système éducatif français**

La création des IUFM en 1991 a impliqué *de facto* l'homogénéisation des titres scolaires pour prétendre enseigner dans le primaire ou le secondaire. Elle a correspondu à un état du système de l'enseignement supérieur très rapidement en mesure de produire suffisamment de candidats potentiels autorisés à passer les concours du professorat des écoles et du professorat du secondaire. Cette augmentation du nombre des diplômés de l'enseignement supérieur est une conséquence directe de la politique menée par les différents gouvernements français à partir de 1985. Sous l'influence conjuguée d'une demande sociale de plus en plus pressante liée au fort taux de chômage affectant les moins de 25 ans, notamment les moins qualifiés, et d'une politique volontariste, les seconds cycles des lycées se sont alors ouverts, ainsi que les universités. Au cours de la période 1985-1995, le nombre de bacheliers généraux a augmenté très fortement. En 2000, c'est 62 % d'une génération qui obtient le diplôme du baccalauréat (tous types confondus) contre 26,4 % en 1980 et 33 % en 1985. Parallèlement à l'augmentation du nombre de

bacheliers généraux et dans un même mouvement, le nombre des étudiants crût très fortement au cours de cette même période (+ de 66 % entre 1985 et 1992). Le nombre de diplômés de l'enseignement supérieur augmenta quant à lui dans une moindre proportion (+ 36,5 % de sorties au niveau II et I entre 1985 et 1992).

- **L'attrait des femmes pour les professions de l'enseignement**

Un des traits marquants du groupe professionnel des enseignants réside dans sa forte féminisation. En France, cette féminisation a été retardée par des mesures discriminatoires favorisant le recrutement des hommes. Ainsi, malgré une très forte demande féminine, le concours d'entrée à l'École normale n'est devenu mixte qu'en 1985 dans tous les départements. L'analyse de l'évolution du nombre de candidates présentées aux concours de l'École normale entre 1955 et 1990, montre que la demande féminine a caractérisé en permanence cette profession et qu'elle a été freinée par la non mixité des concours permettant d'y accéder. Par la suite, le taux de féminisation des lauréats au concours de l'IUFM ne sera jamais inférieur à 82 %.

- **Une profession bien située sur le marché de l'emploi en général et féminin en particulier**

Si la forte demande féminine pour le groupe professionnel des enseignants, notamment pour le primaire, est constatée, il reste cependant à expliquer pourquoi ce groupe professionnel est tellement prisé par les femmes en mesure de postuler.

Pour tenter de comprendre la valeur que peut revêtir l'accès au groupe professionnel des enseignants chez une jeune femme en voie d'insertion professionnelle, la prise en compte de l'origine sociale du père, si elle permet bien de situer en partie le milieu social dans lequel elle a grandi n'est pas suffisante. Les deux sociologues montrent qu' *« il est nécessaire d'une part de prendre en compte le type de profession ou l'absence de profession de la mère des futures enseignantes et, d'autre part de situer ces professions éventuelles à l'intérieur de la structure des emplois occupés par les femmes. C'est cette mise en relation qui permet de comprendre en partie pourquoi la profession enseignante occupe très souvent une position valorisée et enviée chez les femmes en général et chez celles qui ont rejoint ce groupe professionnel »* (Charles et Legendre, 2006, p.43). Compte tenu de la division sexuelle du travail et de ses effets sur la structure de l'emploi féminin, la position occupée par les professions enseignantes à l'intérieur de l'espace social indique qu'elles sont parmi les mieux situées. En effet, tant en termes de salaires que de sécurité de l'emploi en cette période de chômage endémique, de segmentation du marché du travail ou encore d'opportunités pour concilier éventuellement vie familiale et vie professionnelle, *« l'accès au professorat offre objectivement plus d'avantages que les autres*

professions fortement féminisées (comme celle d'infirmière, d'assistante sociale, de cadre intermédiaire du secteur public, d'employée) (...) pour une jeune femme désirant s'insérer dans la vie active salariée après des études supérieures et soucieuse de rentabiliser son diplôme, la profession enseignante apparaît comme l'une des plus attractives et des plus probables. » (Charles et Legendre, op. cité, p.43).

Les 120 professeurs des écoles stagiaires issus des immigrations de l'enquête de Charles et Legendre (2006) représentent 1/5e de la promotion de deuxième année à l'IUFM de Créteil en 2003-2004. Parmi ceux-ci, on compte 94 femmes. 70 % ont leurs 2 parents immigrés et 30 % un seul, la majorité des parents est originaire de pays d'Europe du sud et du Maghreb. L'analyse de la structure des professions occupées par les mères des futures enseignantes (voir tableau 1, page suivante) montre des clivages importants selon l' « origine ». Ainsi les mères des futures professeures des écoles issues des immigrations appartiennent massivement aux fractions inférieures des classes moyennes (40,4 % d'entre elles sont employées ou occupent un emploi de personnels de service direct aux particuliers). 11,7 % d'entre elles sont ouvrières, et elles sont sous représentées dans les classes supérieures et les fractions supérieures des classes moyennes (7,5 %). La distribution des emplois occupés par les mères des futures professeures des écoles d'« origine française » diffère sensiblement. Tout d'abord, 17,7 % d'entre elles sont des enseignantes et elles sont moins de 2 % à occuper un emploi d'ouvrier. Elles sont 39,1 % à appartenir aux classes supérieures et aux fractions supérieures des classes moyennes.

Dès lors, en tenant compte, d'une part de la division sexuelle du travail, de la structure des emplois féminins et du développement du travail salarié pour les femmes dans notre société (Maruani, 2003, pp. 33-53) et, d'autre part, des situations professionnelles "dévalorisées" (2) ou de la dépendance économique qui caractérise un nombre important de mères des futures professeures des écoles, l'accès à cette profession constitue pour une majorité d'entre elles une promotion sociale. On peut évaluer que cet accès constitue pratiquement pour deux futures enseignantes d' « origine française" sur trois (60,9 %) une promotion sociale relative (cette évaluation comprend les mères au foyer, celles qui ont un emploi d'ouvrière, d'employée, de personnel de service ou de commerçante/artisane). Pour les futures enseignantes issues des immigrations, ce taux est nettement plus élevé, puisqu'il atteint 92,5 %.

(2) *L'expression s'entend en comparaison avec le salaire médian des professions occupées et avec le prestige social accordé à ces professions.*

TABLEAU 1 : Type d'activité occupée par les mères des futures professeures des écoles et estimation de leur taux de promotion sociale selon l'origine en 2002 d'après Charles et Legendre (2006, p. 48).

Type d'activité des mères des futures professeures des écoles	**EOF**	**EI**	**Total**
Cadres et professions intellectuelles supérieures	3,6	/	2,9
Professeur	3,8	1,1	3,3
Instituteur	13,9	/	11,3
Professions intermédiaires supérieures	17,8	6,4	15,8
Total (1)	**39,1**	**7,5**	**33,3**
Employés, personnels de service	36	40,4	36,8
Ouvriers	1,4	11,7	3,3
Artisans, commerçants	4,6	6,4	4,9
Agriculteurs	0,7	/	0,6
Total (2)	**42,7**	**58,5**	**45,6**
Au foyer (3)	18,2	34	21,1
Estimation du taux de promotion sociale des futures professeures des écoles : (2) + (3)	*60,9*	*92,5*	*66,7*
Total	**100**	**100**	**100**
Effectif	417	94	513

EOF : Enseignantes d' « **O**rigine **F**rançaise »
EI : Enseignantes issues des **I**mmigrations

- **Un accès au groupe professionnel des enseignants caractérisé par une double mutation**

L'évolution morphologique du groupe professionnel des enseignants du primaire se caractérise par une double mutation au cours des quarante dernières années : on a ainsi assisté, à sa féminisation, d'une part, et à sa *« dépopularisation »* d'autre part (Charles et Legendre, 2006, p.53).

Ce processus amorcé au milieu des années 60 s'est traduit par une arrivée de plus en plus importante dans la profession d'instituteur de jeunes femmes issues des classes moyennes et supérieures (voir tableau 2, page suivante). Cette arrivée s'est faite au détriment des personnes issues des milieux populaires qui caractérisaient antérieurement le recrutement de cette profession. Ce phénomène est allé en s'amplifiant avec l'élévation du niveau de recrutement des enseignants du primaire, la réussite et la durée des études supérieures étant toujours très liées à l'origine sociale.

TABLEAU 2 : Évolution de l'origine sociale des futurs enseignants du primaire entre 1955 et 2003, selon la période et le mode de recrutement (hommes et femmes) d'après Charles et Legendre (2006, p. 58)

Périodes de recrutement	**1955 - 1973**			**1968**	**1974/84**	**1982**	**1988/89**	**1990**
Lieux de recrutement*	**EN 75**	**EN 75**	**EN 75**	**Pop act RP H**	**EN 75**	**Pop act RP H**	**EN F**	**Pop act RP H**
Type de concours	**1**	**2**	**1+2**		**2**		**3**	
Cadres et professions intellectuelles supérieures	11,7	21,8	13,8	12,5	46	19	31	13,4
Professions intermédiaires	20	24,9	21	14,8	23,6	20,6	21,2	19,3
TOTAL	**31,7**	**46,7**	**34,8**	**27,8**	**69,6**	**39,6**	**52,2**	**32,7**
Employés	19,7	18,8	19,5	16,1	15,4	16,6	15,7	9,4
Artisans/commerçants	11	9,1	11	8,2	6,4	7,5	13,3	4,9
Agriculteurs	0,1	2,3	0,6	0,2	0,7	0,4	6,7	2
TOTAL	**30,8**	**30,2**	**31,1**	**24,5**	**22,5**	**24,5**	**35,7**	**16,3**
Ouvriers	37	23,1	34	44,9	14,3	35,9	12,2	51
TOTAL : *promotion sociale*	***67,8***	***53,1***	***65,1***		***36,8***		***47,9***	
Autres				3,3				
Total général	100	100	100	100	100	100	100	100
Effectif	2035	558	2593				733	

* EN 75 : Ecole Normale de Paris – EN F : Ecoles Normales de France.
Pop act RP H : Population Active région Parisienne Homme.
(1) Concours fin de 3°- (2) concours post bac – (3) Concours Deug.

Périodes de recrutement	**1992/93**	**1996**	**2001/02**	**1999**	**1999(a)**	**1999(b)**
Lieux de recrutement*	**IUFM A**	**IUFM V**	**IUFM C**	**EN F**	**Pop act F H**	**Pop act RA H**
Type de concours	**4**	**4**	**4**	**4**		
Cadres et professions intellectuelles supérieures	30,5	49	26,9	36	16,3	27,4
Professions intermédiaires	34,8	18	28,3	25	19,8	20,8
TOTAL	**65,3**	**67**	**55,2**	**61**	**36,1**	**48,2**
Employés	5,6	11	15,9	11	12,3	15,2
Artisans/commerçants	7,6	8	8,2	10	11,2	
Agriculteurs	2,8	2	1,2	2	5,1	13,2
TOTAL	**16**	**21**	**25,3**	**23**	**28,6**	**28,4**
Ouvriers	18,7	11	19,5	16	35,3	23,4
TOTAL : *promotion sociale*	***34,7***	***32***	***48,8***	***39***		
Total général	100	100	100		100	100
Effectif	253	545	572			

* IUFM **A** : Institut Universitaire de Formation des Maîtres d'Alsace – **V** : Versailles –**C** : Créteil – **F** : France
(a) Pop act F H : Population Active France Homme (45-69 ans) – (b) Pop act RA H : Population active Région Alsace Homme.
(4) concours Licence.

On constate donc aujourd'hui une véritable discontinuité au niveau de l'origine sociale des accédants au professorat des écoles par rapport à une période antérieure, cette profession n'est plus à même d'offrir autant de promotion sociale. Cela est dû, d'une part, à l'élévation du niveau de recrutement (*entre 1977 et 1991, on est passé d'un recrutement à la fin de la 3è à l'exigence*

d'une licence, et depuis 2010, d'un master 2), et d'autre part, au fait que, sur un marché de l'emploi très tendu, cette profession est désormais prisée par les femmes en général, notamment celles issues de certaines fractions des classes supérieures et des fractions supérieures des classes moyennes. Pour les enseignants issus des immigrations, les résultats de l'enquête de Charles et Legendre permettent de constater qu'ils sont massivement issus des milieux populaires, 65 % ont un père ouvrier (11,1% pour ceux d'"origine française").

Les deux chercheurs ont tenté d'appréhender quels étaient les facteurs susceptibles d'expliquer *« comment des personnes dont l'univers familial et social est globalement très éloigné de celui du groupe professionnel des enseignants vont être poussées à s'y orienter »* (p. 69).

1.2.1. Les déterminants sociaux d'une mobilité improbable

Selon ces deux sociologues, trois facteurs, qui peuvent se combiner entre eux, ont une influence particulièrement déterminante pour s'orienter vers la profession d'enseignant:

- le développement, *via* sa famille et l'école, d'un *« rapport positif vis-à-vis de l'institution scolaire »* en général ;
- l'appartenance en majorité à une famille où au moins un des parents est salarié du secteur public (« *socialisation primaire spécifique* ») et pour une fraction importante d'entre eux, l'appartenance à une famille d'enseignants ;
- avoir connu (en dehors du cercle familial) une *« socialisation anticipatrice »* [(3)] au métier d'enseignant par le biais d'activités para-éducatives.

La première de ces conditions pour accéder au professorat est la réussite scolaire. Or, dans les milieux populaires, et malgré la massification de l'enseignement secondaire, elle ne va toujours pas de soi. Pour obtenir un baccalauréat général, les futurs enseignants issus des immigrations ont été éduqués dans un environnement familial où les parents, malgré la faiblesse de leur capital scolaire, ont prodigué encouragements et soutien tout au long de la scolarité.

[(3)] *En sociologie, ce concept, emprunté à Merton (2001), peut être défini comme le processus par lequel un individu apprend et intériorise les valeurs d'un groupe de référence auquel il désire appartenir.*

Ce soutien moral est souvent allé de pair avec une éducation relativement stricte, aussi bien pour les garçons que pour les filles. En outre les filles, ont été incitées par leur famille à rompre avec le modèle de la femme au foyer incarné très souvent par leur mère. Chez les futurs enseignants issus des immigrations, et contrairement à leurs pairs d' « origine française », la familiarisation avec la fonction publique et avec l'univers des enseignants s'effectue beaucoup plus rarement par le biais des emplois occupés par leurs parents, ces derniers étant très rarement enseignants ou salariés du secteur public. La socialisation primaire spécifique est donc peu intervenue chez les futurs enseignants issus des immigrations dans la construction de leur trajectoire d'insertion professionnelle, contrairement à leurs collègues d' « origine française ».

En fait, pour comprendre pourquoi une très forte majorité des enseignants issus des immigrations de l'enquête a bénéficié d'une mobilité sociale, il faut envisager les deux autres facteurs explicatifs : le rapport positif à l'école et la socialisation anticipatrice.

- **Les indices d'une forte mobilisation parentale pour la réussite scolaire des enfants**

La réussite scolaire et sociale des enseignants issus des immigrations a été favorisée par l'appartenance à des familles fortement mobilisées autour du projet scolaire de leur(s) enfant(s) : tout un faisceau d'indices tend à montrer que les parents ont été ici très attentifs à leur scolarité. Les encouragements, le type d'éducation dispensé, les aides diversifiées sont autant d'éléments qui, en s'additionnant, s'apparentent fort à des stratégies scolaires favorisant la réussite. On trouve d'ailleurs, quelle que soit leur origine, un certain rapport positif à l'école chez les futurs enseignants de l'enquête, rapport positif qui renvoie à une scolarité globalement valorisée autant par l'univers scolaire que par leur famille.

La bonne réussite scolaire des enseignants issus des immigrations et de leur fratrie

Au moment de l'enquête de Charles et Legendre, l'accès au CRPE était conditionné par l'obtention d'une licence et avant cela du baccalauréat. Les lauréats de ce concours sont titulaires dans leur grande majorité de baccalauréats généraux et l'on sait par ailleurs qu'une majorité des enfants d'ouvriers est orientée vers les baccalauréats technologiques et professionnels. Les futurs enseignants issus des immigrations appartiennent donc à la minorité d'élèves d'origine ouvrière qui a pu obtenir un baccalauréat général. En cela, ils apparaissent bien comme des « rescapés » d'une sélection sociale et scolaire (Cacouault et Oeuvrard, 2000). Un autre indice de la mobilisation scolaire parentale est la réussite scolaire de toute la fratrie et pas seulement de celui qui est devenu enseignant. Autrement dit, ces derniers appartiennent à des familles au sein desquelles la réussite scolaire n'est pas un phénomène isolé. Une forte proportion des frères et

sœurs des enseignants issus des immigrations de l'enquête étaient bacheliers et scolarisés dans le supérieur ou étaient déjà diplômés de l'enseignement supérieur (*cf.* aussi Zéroulou, 1988 ; Santelli, 2001).

La mobilisation des parents dans le projet scolaire de tous leurs enfants, qui se traduit pour ces derniers par l'acquisition effective d'un capital scolaire élevé (bac et diplôme du supérieur), s'exprime d'abord par une attitude, un rapport positif des parents vis-à-vis de la chose scolaire.

De forts encouragements parentaux à poursuivre des études, mais moins d'aides reçues au cours de leur scolarité que leurs pairs d' « origine française »

L'école est identifiée par la majorité des parents des futurs enseignants issus des immigrations comme l'instance incontournable de l'insertion sociale et professionnelle de leurs enfants. Elle a joué un rôle essentiel dans le démenti apporté par ces jeunes aux verdicts scolaires encore fréquemment associés à leur appartenance de classe. L'intensité du soutien moral des parents peut être appréhendée à travers les réponses à une question sur l'éventuel encouragement prodigué par les parents durant la scolarité. La majorité des étudiants des deux origines ont été fortement encouragés dans leur scolarité par au moins un de leurs parents. Cependant, les futurs enseignants issus des immigrations sont plus nombreux que ceux d' « origine française » à avoir été soutenus fortement dans leur scolarité par leurs deux parents. Compte tenu de l'origine sociale des enseignants issus des immigrations et du faible capital scolaire de leurs parents en général, ils sont pratiquement 40% à n'avoir jamais été aidés pour faire leurs devoirs et apprendre leurs leçons par leurs parents (13,2% pour les enseignants d' « origine française »). Quand ils ont pu recevoir une aide, cette dernière a rarement excédé le primaire.

Une fréquentation très modérée des établissements classés ZEP

Une des spécificités de la scolarité des futurs enseignants issus des immigrations de l'enquête de Charles et Legendre (2006) est d'avoir modérément fréquenté des établissements classés en ZEP. Ainsi, sur l'ensemble des élèves étrangers de la région Ile de France scolarisés au collège en 2002/03, 44,3% [(4)] d'entre eux l'était en ZEP, contre seulement 24% chez les enseignants issus des immigrations (2 parents immigrés), soit presque deux fois moins. Ce taux est relativement proche de celui constaté pour les élèves d' « origine française », qui est de 21,7%.

(4) Source : Ministère de l'éducation Nationale

Les futurs enseignants issus des immigrations semblent donc avoir fréquenté beaucoup moins souvent qu'ils n'étaient susceptibles de le faire, des établissements caractérisés par une surreprésentation des élèves en difficultés scolaires issus des milieux populaires.

Pour les deux sociologues, tout se passe comme s'il fallait que les trajectoires des enseignants issus des immigrations *« se rapprochent le plus possible de la trajectoire modale des élèves français d'une part, pour qu'ils aient la chance d'avoir "une scolarité normale" qui leur permette de poursuivre des études dans le supérieur, et d'autre part, pour que leurs espérances subjectives de mobilité sociale via l'école puissent être renforcées à travers la fréquentation d'élèves dont la majorité appartient aux classes moyennes/supérieures et non plus aux milieux populaires »*. En plus de la mobilisation parentale dans le projet scolaire de leurs enfants, *« l'effet d'entraînement (…) que peut impulser la fréquentation de pairs issus en majorité de milieux sociaux plus aisés ne doit pas être sous-estimé dans la confortation ou la transformation des aspirations scolaires initiales »* (Charles et Legendre, 2006, p.84).

La mobilité sociale des filles est privilégiée

Quelle a été l'attitude des parents issus des immigrations vis-à-vis de l'insertion professionnelle de leur enfant devenu enseignant, notamment de leur fille ? La pertinence de cette question est d'autant plus grande que le lien entre le titre scolaire et l'emploi potentiel est fort. En effet, la perception de la famille (père/mère) vis-à-vis du rôle de la femme (mère au foyer versus salariée et mère de famille en même temps, etc.) détermine en partie le type de soutien parental accordé aux filles. Dans les familles des enseignants issus des immigrations, le modèle éducatif (à défaut de pouvoir être effectif) qui a prévalu pour les filles est celui du cumul des rôles (avoir un travail salarié <u>et</u> être mère de famille), cette vision est partagée par les deux parents. En effet, seulement un quart des mères des enseignantes d' « origine française » étaient mères au foyer au moment des dix ans de leurs filles alors que cette fréquence était de 41 % pour les enseignantes issues des immigrations. Une fraction importante des enseignantes issues des immigrations a donc été éduquée dans un environnement familial marqué par l' « inactivité » professionnelle de la mère ou par l'interruption durable de son activité pour éduquer les enfants. Cependant, malgré cette situation, les parents ont encouragé leur fille à rompre avec le rôle antérieur assigné à la femme au sein de la cellule familiale. Les très forts encouragements prodigués par les parents pour que leur fille réussisse dans ses études indiquent que ces derniers avaient bien compris *« le rôle essentiel joué aujourd'hui par l'institution scolaire dans son émancipation et sa mobilité sociale à venir»* (p. 86).

Une éducation plutôt stricte caractérisée par un climat religieux prégnant

Très souvent, et contrairement aux enseignants d' « origine française », cette réussite scolaire et sociale s'est opérée dans des familles au sein desquelles prévalait une éducation plutôt stricte. Qu'en est-il de la place de la religion dans l'entourage familial des futurs enseignants et pour eux-mêmes? Quand les deux parents sont émigrés, 81,4% d'entre eux entretiennent un rapport positif avec la religion (49,3% des parents issus du Maghreb sont tous les deux pratiquants, 11,1% pour ceux issus d'Europe du Sud, 8,6% pour ceux d' "origine française"). Quand leurs deux parents sont issus du Maghreb, 84,5% des futurs enseignants sont croyants et 45,5% sont pratiquants (respectivement, 38% et 6,5% pour les futurs enseignants d'"origine française"). La prégnance du sentiment religieux chez ces futurs enseignants laisse supposer que cette dimension culturelle et religieuse, en se transmettant d'une génération à l'autre, a bien joué une place importante dans leur processus de socialisation.

Dès lors, pour Charles et Legendre (2006), l'une des manières les plus efficaces de soutenir la scolarité de leurs enfants, et le projet de mobilité sociale sous-jacent, a consisté à inculquer des règles de vie, une éducation morale et religieuse très contrôlée et très présente, ce qui a probablement été un des éléments structurants dans l'éducation des futurs enseignants issus des immigrations. La réussite scolaire a été d'abord rendue possible grâce à un fort contrôle des parents sur la manière d'être, les fréquentations et les sorties des enfants. De même, la grande attention portée à la scolarité, à son suivi (obligation de travailler le soir, contrôle des devoirs, de l'assiduité à l'école, vérification des résultats scolaires), les récompenses et punitions accordées selon les résultats obtenus ont sans doute contribué à inscrire très tôt les futurs enseignants dans une dynamique de travail. Sur ce point, les analyses d'Hassini (1997) ont montré comment les filles de parents maghrébins retournent à leur avantage, au niveau de leur scolarisation, les contraintes d'une éducation traditionnelle/stricte reçue à la maison. Grâce à leur éducation familiale, elles seraient mieux à même de se conformer aux règles et aux contraintes scolaires qu'elles intègreraient et supporteraient plus facilement que les garçons. Pour les parents qui ont un faible capital scolaire, dispenser à la maison une éducation relativement stricte et disciplinée à son enfant constitue le meilleur moyen de le pré-socialiser à l'univers scolaire, à ses règles, sa discipline et ses contraintes.

L'importance déterminante des socialisations anticipatrices dans les trajectoires d'insertion professionnelle des enseignants issus des immigrations

La détermination du choix du métier d'enseignant s'est faite précocement pour la moitié des futurs enseignants, ceux-ci pensaient devenir enseignants avant l'obtention du baccalauréat (quelle que soit leur origine). L'attraction des individus pour les métiers de l'enseignement est liée à la manière dont leur scolarité s'est déroulée et à l'image qu'ils se sont faite du métier d'enseignant à travers la fréquentation de leurs professeurs. Avant leur accès à l'IUFM, une très forte majorité de ces jeunes entretenaient un rapport globalement positif avec leur scolarité et le corps enseignant. En fait, il est peu probable que des personnes marquées négativement par leurs enseignants et leur scolarité aient pu être attirées par ce métier. Dès lors, en les rapprochant de l'univers social des enseignants, la socialisation anticipatrice des jeunes diplômés issus des immigrations occupe une place déterminante dans le processus d'orientation vers ce groupe professionnel. Cette socialisation a pu se réaliser à travers des activités para-éducatives qui impliquent l'encadrement d'enfants ou d'adolescents par des jeunes lycéens ou des étudiants.
On peut rassembler ces activités para-éducatives en deux groupes :

- le premier groupe comprend essentiellement des activités d'***animateur*** dans un centre aéré ou une colonie de vacances, dans une association sportive, musicale ou artistique. En exerçant cette fonction d'animateur et d' « éducateur », les futurs enseignants ont été en contact avec des enfants/adolescents. Ces expériences ont pu susciter ou conforter leur désir de travailler avec et auprès des jeunes puis, de devenir enseignants. Par ailleurs, au cours de leur travail, ils ont eu l'occasion de nouer des contacts et de sympathiser avec des adultes dont une partie était enseignants. Certains d'entre eux, au travers de discussions informelles, ont pu les inciter à devenir enseignant ;

- le second groupe comprend des activités qui, jusqu'il y a peu, étaient essentiellement gérées par l'État et l'institution scolaire. Il s'agit des emplois de ***surveillant*** dans les établissements de l'enseignement secondaire et d'***aide-éducateur*** dans le primaire. Ces deux activités se caractérisent par le fait qu'elles mettent directement ceux qui les exercent à la fois en contact avec des enfants ou des adolescents et avec l'univers professionnel des enseignants. Ainsi, ces personnes sont amenées à côtoyer dans un même lieu, leur futur public et leurs futurs collègues. Pour ceux qui ne sont pas issus d'une famille d'enseignants, c'est l'occasion d'une immersion dans le monde de l'Éducation nationale, génératrice d'une forme de socialisation anticipatrice au métier d'enseignant et au monde de l'éducation.

Une très grande majorité de futurs professeurs des écoles (75 %, quelle que soit l'origine) a exercé des activités para-éducatives avant d'entrer dans l'Éducation nationale. Cette propension à encadrer des activités avec des jeunes témoigne en quelque sorte de leur engagement précoce pour s'occuper des enfants. Cela a sans doute contribué à construire et renforcer ce sentiment de « vocation » évoqué très souvent par les enquêtés pour définir leur projet professionnel.

Parmi les professeurs des écoles issus des immigrations, pratiquement quatre sur dix (39 %) ont été salariés de l'État (surveillant (17 %) ou aide-éducateur (22 %)) avant d'intégrer l'Éducation nationale. Si ce taux est plus faible chez les professeurs des écoles d' « origine française » (28 %), il demeure important. Les politiques publiques sont ainsi un vecteur de mobilité sociale. L'engagement de l'État, sous différentes formes, offre d'une part aux étudiants issus des milieux populaires et/ou des immigrations la possibilité de se rapprocher de l'univers des enseignants. D'autre part, il leur permet de financer leurs études universitaires, et de préparer un concours de l'enseignement. Depuis plusieurs années, l'État modifie et réduit l'intensité de ce type de politique. On peut se demander quel sera l'impact de ces modifications sur le processus de mobilité sociale et d'intégration constaté ici.

1.3. Les représentations à l'égard du métier de professeur des écoles chez les futurs enseignants issus de l'immigration maghrébine : la recherche de Jean-Louis Auduc (2004)

Durant l'année scolaire 2003-2004, l'historien Jean-Louis Auduc, alors directeur adjoint de l'IUFM de Créteil en Seine-Saint-Denis, a réalisé une enquête qualitative par entretiens auprès de 23 professeurs des écoles stagiaires issus des immigrations maghrébines (16 filles et 7 garçons). Cette recherche visait à recueillir leurs représentations à l'égard du métier de professeur des écoles ainsi que des informations sur leur environnement social, culturel et familial.

Caractéristiques de la population d'enquête

Les 23 stagiaires de l'enquête d'Auduc ont été scolarisés dans des collèges classés en ZEP, notamment en Seine-Saint-Denis. Tous ont leur père qui exerce ou a exercé, parce qu'il est au chômage, une profession que l'on peut classer comme ouvrière, leur mère n'exerçant aucune profession. Ils appartiennent à des familles de plus de cinq enfants.

Les caractéristiques communes à ces professeurs stagiaires sont donc autant des caractéristiques sociales (appartenance à des catégories socialement défavorisées, fratrie importante, conditions difficiles de logement, pour la plupart leurs familles n'ont pas choisi de résider dans le quartier où elles habitent, leur lieu d'habitation leur a été imposé) que des caractéristiques ethniques. Les trois quarts apparaissent comme la première génération née en France ; leur père est généralement arrivé dans les années 60 d'Algérie ou du Maroc et leur mère est arrivée dans les années 70 à l'occasion du regroupement familial. Un quart de ces jeunes sont nés en Algérie ou au Maroc et venus en France durant l'enfance. **La langue maternelle des parents (arabe dialectal, berbère ou kabyle) est parlée dans la plupart des familles** de ces futurs enseignants, le plus souvent associée au français, elle l'est de manière exclusive pour quatre d'entre eux.

Interrogés sur la **pratique religieuse de leurs parents**, la moitié des jeunes ayant répondu à cette question ont évoqué des pratiques religieuses « assidues », un tiers ont évoqué le suivi des fêtes et une pratique modérée, 2 ont répondu « peu » de pratiques religieuses. Un tiers des futurs enseignants se sont déclarés eux-mêmes « pratiquants », un autre tiers ont répondu qu'ils n'avaient aucune **pratique religieuse personnelle** et quatre se sont définis comme ayant une approche de la religion plus culturelle que cultuelle, les autres n'ont pas répondu.

Les professeurs stagiaires étudiés ont une **moyenne d'âge de 26,9 ans**. Cet âge correspond à une scolarité à Bac + 4 avec 2 ou 3 ans supplémentaires. Douze professeurs stagiaires, soit plus de 50%, ont eu une scolarité très rapide pour parvenir au niveau Bac + 4 et réussir dès le premier essai le concours de professeurs des écoles puisqu'ils ont moins de 25 ans. Les onze autres ont un âge qui s'étage entre 25 et plus de 40 ans. Ils ont majoritairement fait des études au **niveau licence** dans les universités de l'académie de Créteil et les licences obtenues sont en grande partie des licences disciplinaires (14 sur 23) : Lettres - Histoire - Anglais – Biologie - Physique-Chimie. Les 9 licences non disciplinaires sont : Sciences du langage - Sciences de l'éducation - Sciences politiques - Psychologie - Licence A.E.S. - Economie – Licence « pluridisciplinaire ». Comme c'est le cas pour l'ensemble des professeurs des écoles stagiaires en France, les licences obtenues par les enquêtés sont ***majoritairement des licences de lettres et sciences humaines***. Avant de passer le concours de recrutement de professeurs des écoles, la plupart des enquêtés ont eu des ***activités para-éducatives*** : aide aux devoirs, soutien scolaire, aide-éducateur.

Parmi ces 23 stagiaires à l'IUFM de Créteil, 16 ont été reçus sur la liste principale du concours de juillet 2003 et 7 ont été inscrits sur la liste complémentaire, c'est-à-dire qu'ils ont passé le CRPE en juillet 2002 et ont effectué pendant l'année 2002-2003 des remplacements

dans des écoles de Seine-Saint-Denis (au moment de l'enquête, ils ont donc déjà un an d'expérience en tant que professeur des écoles).

1.3.1. Motivation à exercer le métier de professeur des écoles

Durant les entretiens, une grande majorité des enquêtés a indiqué une très forte motivation à l'exercice du métier d'enseignant, beaucoup ont dit leur souhait de redonner aux élèves ce qu'ils avaient eux-mêmes reçu de l'école française. Cette motivation s'exprime parfois sur le versant altruiste du don de soi, « être enseignant pour aider les autres ». Dans l'ensemble, ils ont une conscience affirmée de leur situation spécifique, de leur rôle et une vision assez claire de ce qu'ils peuvent apporter à leurs élèves, compte tenu de leur cursus spécifique (aider les élèves en difficulté, contribuer à l'égalité des chances, enseigner en ZEP).

La promotion sociale liée à l'exercice de la profession enseignante pour des jeunes issus de milieux défavorisés apparaît comme un enjeu important pour certains.

Le choix d'exercer le métier de professeur des écoles s'effectue également (ce qui est aussi le cas pour d'autres professeurs des écoles issus de milieux plus favorisés) en réaction par rapport à l'image négative véhiculée par le collège (difficultés à enseigner, violence, indiscipline et incivilités). Il est significatif qu'à la question concernant les enseignants marquants dans leur scolarité, les professeurs de collège soient les moins présents.

Plusieurs s'interrogent sur le risque de « ghettoïsation » qui pourrait se faire jour si les enseignants ayant été eux-mêmes scolarisés dans des établissements ZEP se retrouvaient systématiquement nommés dans des écoles en ZEP. D'autres ont une vision plus pondérée, mais se refusent à être « assignés à résidence » dans certains quartiers et dans certaines écoles. Cependant, nombreux sont les stagiaires interrogés qui ont une démarche qui les incline à se « spécialiser » et qui demandent à enseigner dans une école difficile, en SEGPA (Sections d'enseignement général et professionnel adapté) ou en CLIS (Classes pour l'Inclusion Scolaire) qui s'adressent à des élèves en grande difficulté scolaire ou en situation de handicap.

Les relations parents – enseignants sont citées fréquemment par les futurs enseignants comme un des éléments importants de la crise actuelle du système éducatif en France. Un nombre important d'entre eux considère qu'une des causes de l'échec des élèves réside dans la « démission des parents ». D'autres indiquent comme souhait prioritaire concernant la transformation de l'école : « la modification des relations école – famille ». Ils estiment qu'il faudrait accorder une place importante aux relations avec les familles car elles sont un des enjeux

majeurs de l'école et suggèrent que les enseignants devraient arrêter d'avoir des préjugés sur les parents et aller davantage au-devant des familles.

1.3.2. Typologie des futurs professeurs des écoles issus des immigrations maghrébines

Une typologie a été dégagée des résultats de l'enquête pour pouvoir observer les éléments structurants chez chacun des futurs enseignants. L'objectif étant de contribuer à comprendre les différents facteurs qui peuvent conduire des jeunes de catégories sociales défavorisées issus des immigrations maghrébines, en situation de réussite scolaire, à choisir d'exercer le métier de professeur des écoles dans l'académie de Créteil.

4 types de futurs professeurs des écoles issus des immigrations maghrébines ont ainsi été décrits par Jean-Louis Auduc :

- *En réussite individuelle*

Ces futurs professeurs des écoles (N = 7) ne mettent pas en avant des caractéristiques collectives, mais leur démarche propre. Ils pensent d'une certaine manière que tout jeune, quelle que soit son origine sociale, peut aussi bien réussir qu'eux. Ils rejettent totalement toute démarche compassionnelle ou charitable vis-à-vis des jeunes des cités et refusent souvent même de mettre en avant les éléments d'analyse sociale d'une situation, jugeant qu'elle est plus un ensemble de réactions individuelles qu'une réaction collective. Ils se définissent majoritairement comme « *sans aucune pratique religieuse* » pour quatre d'entre eux, deux ont des *« pratiques culturelles ou cultuelles religieuses »*, et un a refusé de répondre aux questions sur ce thème.

- *Hussards de la République*

Le sens que donnent ces futurs professeurs des écoles à leur engagement dans cette voie - qu'Auduc caractérise par la formule du début du XXe siècle concernant le travail des instituteurs dans les campagnes - est marqué par la volonté exprimée par ces futurs enseignants de faire vivre les valeurs de la République, le souci d'intégrer les jeunes et de lutter contre les discriminations. Parmi les 6 professeurs de ce groupe, 2 se déclarent comme n'ayant *« aucune pratique religieuse »*, un reconnaît avoir une *« pratique religieuse »*. La moitié a refusé de répondre aux questions concernant sa pratique religieuse personnelle ou familiale. Une telle attitude indique probablement qu'ils ont la volonté de montrer que la *« pratique religieuse est une affaire privée »* (Auduc, 2004, p.14).

- *Hussards communautaires*

Ce qui spécifie les professeurs stagiaires de ce groupe (N = 7) par rapport aux précédents, c'est leur focalisation sur l'aspect *« exemplaire »* qu'ils représentent et la notion de « *quartier »* ou de « *cité* » mise en avant. Il ne s'agit pas, pour ces jeunes enseignants, d'une quelconque démarche communautariste. En effet, la posture adoptée par ces futurs enseignants est de se placer dans une situation où ils souhaitent jouer un rôle de modèle dans des quartiers où ils peuvent montrer que des jeunes sont en capacité de réussite et ainsi apporter de l'espoir. Ils évoquent leur désir d'utilité sociale et d'engagement militant pour l'égalité des chances grâce à leur connaissance des problèmes des banlieues et de la diversité culturelle. Le chercheur considère que leur démarche est très positive et à valoriser, à condition toutefois, de ne pas déboucher sur des enseignants « spécialistes » des quartiers défavorisés car originaires de ces quartiers. On risquerait ainsi de déroger à la mission de l'école qui est notamment d'élargir l'horizon culturel des jeunes et de favoriser le brassage social. Cinq stagiaires de ce groupe ont indiqué qu'ils avaient une *« pratique religieuse active ou modérée »*, deux n'ont pas répondu aux questions sur la religion.

- *France Plus*

Ceux classés dans ce groupe (N = 3) sont issus de milieux défavorisés et de l'immigration. Cependant, ils refusent de se considérer comme ayant des difficultés particulières. Ils sont quasiment prêts à remettre en cause les dispositifs particuliers pour les élèves issus de milieux défavorisés. Deux se déclarent *« pratiquants »* et un *« sans aucune pratique »*.

À la question des causes de cette réussite qu'on peut qualifier de « paradoxale » chez ces jeunes qui semblent cumuler toutes les difficultés, l'historien avance un élément d'explication : *« **leurs parents*** (surligné par l'auteur)**,** *même s'ils n'ont pas été scolarisés, même s'ils ne parlaient pas français, même s'ils ne se rendaient pas à toutes les réunions parents-professeurs, s'intéressaient à l'école, à leurs parcours scolaires. C'est ce qui explique sans doute que nombre de ces jeunes mettent spontanément en avant comme enjeu majeur de l'école : les relations parents – enseignants »* (Auduc, 2004, p.14).

1.4. L'accès au métier d'enseignant pour les jeunes issus des immigrations : une approche différenciée entre la France et la Grande-Bretagne

En France, la question du devenir des descendants d'immigrés a été pour ainsi dire absente jusqu'à la moitié des années quatre-vingt. Ce silence sur les enfants des immigrés est attribué au « modèle républicain » soucieux d'effacer les origines dans une volonté d'égalité citoyenne. Il faudra attendre l'enquête menée par Michel Tribalat en 1992 à l'Ined auprès d'immigrés et d'étrangers nés en France pour rompre cet interdit (Tribalat 1995). Dans leurs conclusions, les chercheurs insistent surtout sur les difficultés spécifiques et certaines formes de discriminations rencontrées par ces personnes pour trouver un emploi, notamment quand les personnes sont issues des immigrations maghrébines et qu'elles essayent de trouver un travail dans le secteur privé. Du coup, alors que cette question est déjà posée en Grande-Bretagne depuis maintenant presque 20 ans, la question de l'insertion professionnelle des personnes issues des immigrations dans la fonction publique commence tout juste à émerger en France.

À l'exception de l'enquête menée par Peres (2004) [(5)] - ou par l'Ined à partir des données du recensement de 1999 (Meurs, Pailhé et Simon, 2005) - les recherches sur cette problématique sont pratiquement inexistantes. Tiraillés entre un *universalisme abstrait* qui n'a pas de sens ni de consistance dans la réalité historique et sociale de la France (Wieviorka, 1996) et un communautarisme extrême tout aussi utopique et dangereux parce qu'essentialiste, les discours scientifiques et publics sont gênés par ces questions. Ce n'est que récemment que la question de l'insertion professionnelle des descendants d'immigrés au sein de la société française a commencé à être posée par des chercheurs et par des institutions politiques. De même, la question de leur insertion professionnelle au sein de la fonction publique commence tout juste à être évoquée.

Dans d'autres pays, avec des modèles idéologiques différents, l'interrogation sur la place des différentes composantes migratoires de la société parmi la fonction publique et le corps enseignant a conduit à des politiques volontaristes mises en oeuvre depuis un certain temps. C'est notamment le cas en Grande-Bretagne où, dans le domaine des recherches menées sur l'accès au groupe professionnel des enseignants parmi les descendants d'immigrés, les chercheurs ont une très nette avance par rapport aux français.

(5) Cette étude s'intéresse aux étudiants issus des immigrations qui préparent, dans différents centres, des concours de la Fonction publique.

L'intérêt croissant porté par l'État et les chercheurs en sciences sociales britanniques à cette question n'est pas sans lien avec la manière dont les gouvernements successifs ont abordé la question de l'intégration des différentes populations immigrées, notamment des jeunes générations issues des vagues migratoires des années soixante. C'est en 1988, avec la publication du rapport de la Commission sur l'Egalité Raciale, qui portait explicitement sur les enseignants issus des « minorités ethniques » dans huit Local Education Authorities (LEA) que la question du besoin de recruter un plus grand nombre d'enseignants issus de cette catégorie sociale fut officiellement posée. L'émergence de cette question n'est pas indifférente à l'augmentation du poids dans la population scolaire des élèves descendants d'immigrés, ainsi qu'à l'apparition de zones urbaines très fortement peuplées par des populations multiculturelles.

En Grande-Bretagne, les raisons invoquées pour accroître et favoriser la présence des enseignants issus des immigrations renvoient peu ou prou à l'idée, assez répandue dans les médias, les cercles politiques et chez certains chercheurs, que ce type d'enseignant a un rôle de modèle identificatoire positif auprès de ces élèves en personnifiant à la fois une autorité morale et une réussite sociale. De même, parmi les raisons couramment invoquées pour accroître leur présence au sein du groupe professionnel des enseignants, circule l'idée qu'ils seraient mieux à même de comprendre les élèves des « minorités ethniques » dans la mesure où ils sont issus de la même culture et/ou sont plus susceptibles que les autres professeurs d'avoir expérimenté des expériences similaires en étant membre d'un groupe minoritaire. Du coup, ils pourraient mieux les conseiller, les encadrer et *in fine* développer leurs potentialités. Enfin, parmi les justifications invoquées pour augmenter le nombre des enseignants issus des immigrations figure aussi l'idée d'égalité ou de justice sociale qui voudrait que ce groupe professionnel soit autant que possible représentatif de la société dans son ensemble.

Les années 90 ont donné lieu à des rapports officiels qui ont encouragé ouvertement l'accès aux établissements d'enseignement supérieur et à la profession enseignante pour les élèves et les étudiants issus des « minorités ethniques ». De même c'est à partir de ces années que les enseignants issus des immigrations commencent à susciter l'attention des chercheurs et que des travaux les concernant ont été publiés. Avec l'arrivée au pouvoir des travaillistes, en 1997, l'accès des « minorités ethniques » aux emplois dans les services publics et dans l'enseignement est officiellement portée à l'ordre du jour. Pour atteindre l'objectif d'attirer plus d'hommes et plus de candidats issus des « minorités ethniques », un ensemble de mesures concrètes sont annoncées, parmi lesquelles une publicité ciblée pour encourager les jeunes issus des immigrations à rejoindre la profession, des bourses pour suivre la formation d'enseignant et des

objectifs spécifiques à atteindre dans le recrutement de ces populations au niveau des institutions chargées de les former.

L'analyse des raisons invoquées généralement par le gouvernement britannique pour accroître la présence des enseignants issus des immigrations dans ce groupe professionnel laisse un peu perplexe. En fait, on a le sentiment que la rhétorique qui encourage cette présence repose sur un syllogisme essentialiste un peu particulier qui condamne pratiquement les enseignants issus des immigrations à une logique d'assignation sociale et spatiale pour l'exercice de leur pratique professionnelle. Ceci sous-tend la proposition implicite qu'il va de soi que tous les futurs enseignants issus des immigrations montrent des dispositions naturelles pour enseigner auprès des élèves des « minorités ethniques » et qu'ils désirent donc activement exercer dans les écoles et les quartiers où ces élèves sont concentrés. Or, si les résultats de certaines recherches montrent bien une empathie des professeurs issus des immigrations pour les élèves issus des « minorités ethniques » et un désir pour exercer auprès d'eux, il reste que cet attrait est loin d'être systématique : tous n'ont pas forcément l'envie de travailler dans des écoles et des quartiers où ces élèves sont surreprésentés.

Auduc, dans sa recherche auprès de stagiaires enseignants issus des immigrations maghrébines, attire l'attention sur le danger que pourrait représenter l'assignation à résidence dans les quartiers réputés difficiles, de ces enseignants issus des immigrations et de milieux défavorisés. Pour le chercheur, *« il faut tenir un juste équilibre entre le modèle positif qu'ils représentent pour les jeunes de ces quartiers à qui ils montrent que la promotion sociale peut exister, et le brassage social inhérent à la fonction publique d'État qui leur permet durant leur carrière d'exercer sur tout poste accessible sur le territoire national »* (Auduc, 2004, p.15).

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons présenté les modalités générales d'accès au professorat des écoles en France puis, plus spécifiquement, celles des jeunes issus des immigrations. Une typologie de futurs professeurs des écoles issus des immigrations maghrébines réalisée à partir de leurs représentations du métier a ensuite été exposée. Beaucoup de ces futurs professeurs des écoles ont dit leur souhait de redonner aux élèves ce qu'ils avaient eux-mêmes reçu de l'école française, cette motivation s'exprimant parfois sur le versant altruiste du don de soi pour aider les autres. Dans l'ensemble, ces futurs enseignants ont une conscience affirmée de leur situation spécifique et de ce qu'ils peuvent apporter à leurs élèves, compte tenu de leur parcours de vie et

de leur connaissance de la diversité culturelle. Pour eux, les relations parents – enseignants sont un enjeu majeur de l'école. Parmi ces futurs professeurs des écoles, certains considèrent qu'ils n'ont pas de difficultés particulières et que tout jeune, quel que soit son milieu social ou culturel, peut réussir comme eux. D'autres, cherchent à faire vivre les valeurs républicaines, à intégrer les jeunes et à lutter contre les discriminations. Certains peuvent aussi être motivés par un désir d'utilité sociale et d'engagement militant pour l'égalité des chances et vouloir être des modèles de rôle pour les élèves de milieux défavorisés et/ou issus des immigrations afin de leur apporter de l'espoir et l'envie de réussir comme eux.

Dans les recherches exposées plus haut, il apparaît que les futurs professeurs des écoles issus des immigrations ont un rapport positif à l'école qui renvoie à une scolarité globalement valorisée, autant par l'univers scolaire que par leur famille. Les déterminants sociaux ayant permis la mobilité de ces jeunes sont principalement : une forte mobilisation parentale pour la réussite scolaire des enfants ; la bonne réussite scolaire des futurs enseignants et de leur fratrie ; de forts encouragements parentaux à poursuivre des études (l'école étant considérée par ces parents comme l'instance incontournable de l'insertion sociale et professionnelle de leurs enfants) ; une fréquentation très modérée des établissements classés ZEP ; de forts encouragements parentaux à la mobilité sociale des filles, rompant ainsi avec le rôle traditionnel de mère au foyer assigné à la femme au sein de la cellule familiale ; une éducation familiale plutôt stricte caractérisée par un climat religieux prégnant ; l'importance déterminante des socialisations anticipatrices dans leurs trajectoires d'insertion professionnelle (activités para-éducatives).

La construction des identités professionnelles est un processus long et complexe commençant durant l'enfance. Afin de mieux cerner ce processus pour une population de jeunes professeurs des écoles issus des immigrations, nous avons consacré le chapitre suivant à l'influence des contextes familial et scolaire sur la réussite scolaire des jeunes issus de milieux populaires et/ou des immigrations. La famille et l'école sont en effet les deux instances de socialisation qui représentent les moteurs centraux de ce processus par lequel un enfant devient un « être social », en s'appropriant l'héritage socioculturel des différents milieux au sein desquels il évolue, nous examinerons leur rôle dans la construction identitaire pour des jeunes issus des immigrations.

Chapitre 2 : Les jeunes issus des immigrations et de milieux populaires en réussite scolaire : le rôle des dynamiques identitaires, familiales et des contextes de scolarisation

L'objectif de la première partie du chapitre est de présenter les grandes orientations de recherche susceptibles d'apporter des informations à propos de l'influence de l'environnement familial sur la scolarisation des jeunes. La question posée par les chercheurs est celle de savoir ce qui, dans la socialisation et l'éducation familiales, de façon directe ou indirecte, favorise ou non la réussite et l'intégration scolaire de l'enfant. À celle-ci s'ajoute la question du pourquoi, quelquefois inexplorée, beaucoup plus complexe et périlleuse.

S'il existe un nombre conséquent de recherches sur le lien entre caractéristiques du milieu familial et scolarisation, les données obtenues sont souvent produites, selon l'âge de l'enfant, à partir d'objectifs de recherche et de dispositifs méthodologiques différents. Chez les enfants et adolescents d'âge scolaire, les indicateurs choisis réfèrent le plus souvent aux aspects cognitifs et à la performance scolaire. On cherche à montrer quels sont les facteurs améliorant les performances des élèves. Les informations sur l'éducation dans la famille sont obtenues à partir du discours des parents sur leurs pratiques éducatives (questionnaires et entretiens). Les résultats de recherches provenant de différents champs sont relativement cohérents entre eux. Ils mettent en avant les avantages d'une éducation familiale basée sur l'autonomisation et l'épanouissement de l'enfant. La combinaison de la disponibilité affective et de l'encouragement à l'autonomie a toujours un effet favorable sur les comportements de l'enfant et sur ses résultats scolaires. Cependant, est-ce le cas dans tous les milieux sociaux ?

Dans sa revue de la littérature consacrée à l'influence de la famille sur la scolarisation de l'enfant et de l'adolescent, Bergonnier-Dupuy (2005) affirme qu' *« il est aujourd'hui établi que c'est une multiplicité de causes qui influent sur l'adaptation scolaire et contribuent à façonner la trajectoire d'un individu ; ces facteurs sont individuels (cognitifs ou conatifs par exemple), familiaux, socio-environnementaux ou encore institutionnels »* (p. 5). C'est de l'interaction entre potentialités personnelles, caractéristiques familiales, différences socio-économico-culturelles, fonctionnement inégalitaire de l'institution scolaire et variables pédagogiques et situationnelles conjugués au sens que le jeune et sa famille attribuent à cette expérience que naît la réussite (ou l'échec) scolaire. L'analyse du système éducatif familial se révèle donc être un champ de recherche susceptible d'apporter un éclairage à la compréhension des phénomènes.

Les indicateurs choisis par les chercheurs pour comprendre la réussite ou l'échec scolaire sont de plusieurs ordres et diffèrent selon la population à laquelle ils s'adressent (enfants ou

adolescents). Une part des travaux s'intéresse aux apprentissages scolaires, c'est-à-dire aux compétences ou aux performances (notes, évaluations nationales, redoublement, orientation), d'autres, abordent les notions de rapport au savoir et à l'apprendre, l'expérience scolaire, la mobilisation scolaire et la capacité à se projeter dans l'avenir (aspirations, existence d'un projet). Autant de manières d'appréhender le métier d'élève qui proposent un éventail de connaissances sur le lien entre éducation familiale et scolarisation des jeunes. Les recherches en psychologie se sont plutôt centrées sur l'étude des conditions objectives et sur la mise en évidence de corrélations entre caractéristiques familiales, développements cognitif et conatif et indicateurs de la réussite ou de l'adaptation scolaire. Des recherches en psychologie du développement, en sciences de l'éducation et en sociologie de l'éducation et de la famille ont appréhendé les processus de socialisation et de personnalisation dans et hors de la famille en lien avec la réussite (ou l'échec) scolaire, les apprentissages et le rapport au savoir.

Dans les 3 autres parties du chapitre, nous proposons une revue de la littérature empirique dédiée à : l'accompagnement familial à la scolarité et, notamment, aux liens entre processus de socialisation familiale et réussite scolaire des élèves de milieux populaires ; l'influence du contexte de scolarisation sur l'expérience scolaire ; la dimension ethnique de l'expérience scolaire des jeunes issus des immigrations.

2.1. Profils éducatifs familiaux (types de familles, styles éducatifs, pratiques éducatives)

Les premiers travaux sur l'influence de l'environnement social sur le développement cognitif et la scolarité de l'enfant se sont focalisés sur le statut social des familles et/ou sur leur appartenance ethnique. Dès 1945, des recherches longitudinales d'envergure menées par les psychologues américains Baldwin, Kalborn et Breese ont montré l'existence de corrélations entre le milieu social d'appartenance, certaines pratiques éducatives familiales, le développement cognitif et la réussite scolaire des enfants. Il est cependant apparu que la prise en compte d'informations générales sur le niveau socio-économique et culturel se révélait insuffisante (même si elle ne pouvait être ignorée) pour parvenir à mettre en évidence les mécanismes sous-jacents pouvant expliquer les liens ou les effets d'une variable sur une autre.

Les chercheurs se sont par la suite centrés sur l'étude du système éducatif familial en décrivant le fonctionnement de la famille et en répertoriant les représentations, attitudes, attentes, pratiques et comportements éducatifs des parents. Dans ces recherches, les caractéristiques des familles sont analysées de façon à montrer leurs effets sur le développement de l'enfant et de l'adolescent ainsi que sur le déroulement de la scolarité et la réussite scolaire (Desmet et

Pourtois, 1993 ; Tazouti, 2003). La description de ***styles éducatifs familiaux*** contrastés permet d'apporter certains éléments de compréhension, souvent indirects, sur la capacité de la famille à produire des conditions favorables à la réussite scolaire. La construction de typologies, fréquemment utilisées par les chercheurs en psychologie, met en évidence des différences éducatives repérées en fonction de la présence/absence de tel aspect de l'éducation ou selon les modalités de sa présence. La création de profils éducatifs intrafamiliaux contrastés, à partir de dimensions éducatives bien identifiées, informe sur ce qui est fréquemment corrélé aux aspects positifs et négatifs de l'adaptation scolaire.

Ces travaux font apparaître trois grands axes de différenciation des pratiques éducatives parentales : le degré de souplesse ou de rigidité de ces pratiques, le degré d'autonomie accordé à l'enfant tant dans son rapport au groupe familial que dans son activité cognitive (plus ou moins grande valorisation de ses activités exploratoires) et le degré d'ouverture ou de repli sur elle-même de la famille. La définition et le croisement des deux grands facteurs utilisés le plus souvent (tendresse versus froideur - contrôle autoritaire versus laxisme) permet aux chercheurs de repérer des groupes de parents plus ou moins contrôlants et plus ou moins chaleureux. Par ailleurs, ces recherches s'accordent à la fois pour référer les types de pratiques identifiés aux appartenances sociales des familles (avec beaucoup de précaution), en termes de prédominance et non de détermination, en insistant sur la variété des pratiques familiales au sein d'un même milieu social. Parmi les nombreuses recherches de sociologues et psychologues francophones et anglo-saxons, nous présentons successivement les travaux de : Bernstein, Baumrind, Lautrey, Lescarret, Kellerhals et Montandon.

2.1.1. Les typologies de modèles familiaux et de styles éducatifs

Parmi les précurseurs ayant fait intervenir des variables familiales dynamiques dans l'explication des pratiques éducatives, il convient de mentionner le sociologue britannique Bernstein spécialisé en sociolinguistique.

- **Bernstein (1971)** a fait appel à la régulation du groupe familial comme variable intermédiaire dans l'explication des pratiques éducatives, en distinguant deux grands ***genres de familles*** : celles dans lesquelles les comportements entre parents et enfants découlent de leurs statuts respectifs (« position-oriented ») et celles dans lesquelles on reconnaît d'abord les qualités personnelles spécifiques de chacun (« person-oriented »). À travers un modèle théorique très sophistiqué, Bernstein a construit les hypothèses suivantes : plus les conditions sociales dans lesquelles vivent les familles sont favorables, plus elles sont « person-oriented », plus l'expression verbale est élaborée et plus les parents attachent de l'importance au développement de l'autonomie et de la créativité de l'enfant. Plus les conditions sociales sont difficiles, plus la

structuration familiale est « position-oriented », plus l'expression verbale est restreinte et plus les parents attachent de l'importance au contrôle de l'enfant et à son obéissance. Les différences dans les codes de communication des enfants de la classe ouvrière et de la classe moyenne reflètent les relations de classe et de pouvoir dans la division sociale du travail, la famille et l'école. Les « codes restreints » de la classe ouvrière sont dépendants du contexte et des situations concrètes, ils sont particularistes, tandis que les « codes élaborés » de la classe moyenne sont indépendants du contexte et caractérisés par leur degré d'abstraction, ils sont universalistes. Pour Bernstein, le fait qu'un code élaboré soit nécessaire à la réussite scolaire implique que les enfants de la classe ouvrière sont défavorisés par le code dominant de l'école.

- La psychologue américaine **Baumrind (1967, 1971, 1989)** a fait figure de pionnière en introduisant les ***styles éducatifs*** parentaux, elle postule que le style adopté aurait des conséquences sur les compétences sociales et cognitives des enfants. Elle a spécifié trois principaux styles éducatifs en croisant deux dimensions des comportements parentaux : le soutien et le contrôle (degré d'autonomie laissé à l'enfant).

- ***Le style « démocratique »*** caractérise les parents qui ont des demandes élevées mais qui répondent aux besoins des enfants et adolescents ; ils sont chaleureux et sensibles tout en étant fermes. Ils ont des projets à l'égard de leurs enfants, posent des exigences réalistes, soutiennent leur activité en encourageant de façon adaptée leur autonomie. Ces parents favorisent la communication et s'engagent souvent dans des discussions afin de faire comprendre aux jeunes la raison de leurs décisions.
- ***Le style « autoritaire »*** décrit les parents qui exercent un contrôle ferme sur l'enfant, préconisent l'obéissance et le respect des règles familiales. Ils utilisent des techniques disciplinaires coercitives et expriment peu de comportements chaleureux. Les échanges verbaux sont rares car ces parents considèrent que l'enfant doit se conformer aux exigences parentales sans les discuter.
- ***Le style « permissif »*** qualifie des parents tolérants et chaleureux qui valorisent les dimensions émotionnelles de proximité et d'accord. Ils sont non punitifs et la discipline est exercée de façon minimale, ils accordent à leurs enfants une grande liberté de choix de leurs activités. Ils perçoivent essentiellement leur rôle en termes de ressource et de présence affective auxquelles l'enfant peut faire appel selon ses propres souhaits.

Cette typologie développée aux Etats-Unis, suggère que le style démocratique est celui qui assure le meilleur développement de l'enfant (les enfants sont plus compétents

intellectuellement, ont des meilleures habiletés de collaboration, persévèrent davantage à la tâche). Elle a été réutilisée régulièrement par d'autres chercheurs qui ont pu mettre en évidence des liens entre style éducatif et résultats scolaires. Les parents qui imposent un minimum de règles de vie familiale et qui modulent ces règles en fonction du contexte offrent à leur enfant de meilleures conditions de se développer d'un point de vue cognitif. Cette stratégie éducative se retrouve plus souvent chez les parents de milieu favorisé.

- En France, le psychologue **Lautrey (1980)** a mis à profit ces développements conceptuels et a combiné de manière astucieuse : type de familles, styles éducatifs et développement intellectuel de l'enfant. C'est en partant du cadre théorique piagétien que le chercheur a analysé les pratiques éducatives familiales. D'après la théorie de Piaget, un environnement favorable au développement des structures de l'intelligence doit stimuler le processus général d'équilibration : à tous les niveaux de sa genèse, l'intelligence est faite d'équilibre psychologique entre les processus d'assimilation et d'accommodation. Le processus d'équilibration explique le passage d'un mode d'organisation à un autre (plus évolué) au cours du développement.

L'environnement est d'autant plus favorable au développement cognitif de l'enfant qu'il présente à la fois ces deux caractéristiques :

- être source de perturbations, c'est-à-dire de résistance aux schèmes d'assimilation du sujet ;
- offrir les conditions nécessaires aux rééquilibrations, donc aux constructions, ce qui nécessite un certain nombre de régularités afin de permettre des assimilations stables.

En mettant en relation l'appartenance sociale des parents avec le mode de structuration du groupe familial, il a examiné comment cette structuration affecte les valeurs et principes éducatifs qui sont jugés importants dans la famille et qui guident les pratiques. Le chercheur a interrogé 1300 familles de garçons âgés de dix ans appartenant à trois groupes socioculturels différents. Il avait effectué auparavant des entretiens approfondis de type semi-directif portant sur 70 comportements éducatifs de la vie quotidienne auprès de 50 familles.

Les pratiques éducatives parentales sont définies à partir du rapport entre régularités et perturbations, l'analyse des données de l'enquête a permis de distinguer 3 ***types de familles :***

- Les familles à ***« structuration rigide »,*** caractérisées par des régularités importantes qui font que chaque évènement est prévisible et se répète, par des règles immuables (au sens de non modulées par les circonstances), peu d'occasions de perturbations, et peu de stimulation pour l'enfant.

- Les familles à ***« structuration faible »,*** correspondant à un ensemble de pratiques que l'on peut qualifier d'aléatoires, imprévisibles, avec une absence de règles. L'environnement, peu prédictible, présente majoritairement des perturbations. Ces familles n'offrent pas les régularités nécessaires à l'incorporation des perturbations dans les structures cognitives préexistantes.
- Les familles à ***« structuration souple »,*** caractérisées par une combinaison entre les structurations précédentes. Les pratiques éducatives reposent sur l'existence de règles flexibles susceptibles d'être modifiées en fonction des circonstances et du contexte, les régularités ne sont pas systématiques, la stimulation est forte. L'environnement familial présente à la fois des perturbations capables de générer des déséquilibres et des régularités permettant des rééquilibrations.

Lautrey a montré d'une part, que les formes souples de structuration familiale sont plus fréquentes dans les classes sociales aisées qui valorisent l'originalité et l'initiative chez leurs enfants et qu'inversement, les formes rigides se trouvent davantage dans les milieux populaires, qui accordent de l'importance aux normes externes et au contrôle de l'enfant, la structuration faible tendant à augmenter aux deux extrémités de l'échelle sociale. Pour ce chercheur, quelle que soit l'appartenance socioculturelle de la famille, la structuration familiale souple semble permettre aux jeunes de développer un certain nombre de compétences et de stratégies afin de jouir d'un degré d'intégration psychologique et sociale satisfaisant. Cette conception de l'éducation familiale réserve aux parents un rôle de supervision et de mobilisation ; elle favorise le dialogue parents-enfants et l'ouverture sur le monde. Pareille conception privilégie une discipline familiale claire et souple, aux exceptions motivées.

- Prolongeant jusque dans le domaine affectif ce que Lautrey, à travers la régularité et la perturbation, a démontré comme essentiel dans le domaine cognitif, les travaux de **Lescarret (1999)** ont montré, plus récemment, que la dynamique familiale associée à la réussite scolaire chez les adolescents est construite autour d'une présence équilibrée de loi et de sécurité : attention soutenue au travail de l'adolescent, climat de confiance et sanctions modérées favorisant l'effort et l'autonomie. Chez des jeunes de milieu défavorisé, lorsque les parents accordent une place centrale et dynamique à l'adolescent, celui-ci est en réussite scolaire. Pour la psychologue du développement, la « sécurité » et la « loi » recouvrent les registres socio-affectifs complémentaires du maternage et de l'ouverture.

Sécurité et loi pouvant chacune être présente ou absente, leur combinaison permet de définir

4 styles de pratiques éducatives familiales :

- ***Style « rigide »*** : trop de loi et pas de sécurité, les parents, sévères exigeants ont une anxiété qui ne permet pas au jeune de trouver la confiance en soi indispensable aux apprentissages.
- ***Style « couveur »*** : pas de loi et trop de sécurité, ce style est caractérisé par une hyperprotection anxieuse des parents et l'absence de sanctions, les exigences scolaires et les projets d'avenir sont moindres.
- ***Style « laisser faire »*** : pas de loi et pas de sécurité. La sévérité comme la protection sont inexistantes et les incitations au travail scolaire peu suivies : soit parce que les parents en font un véritable principe éducatif, soit parce qu'ils sont dépassés et ne parviennent plus à comprendre les réactions de leur enfant.
- ***Style « stimulant »*** : présence équilibrée de loi et de sécurité. L'attention soutenue des parents au travail du jeune, le climat de confiance et les sanctions modérées favorisent l'effort et l'autonomie.

▫ C'est toujours dans l'idée de pénétrer dans la boîte noire du fonctionnement familial qu'une recherche genevoise dirigée par les sociologues de l'éducation **Kellerhals et Montandon (1991)** a montré une articulation entre milieu social de la famille, style d'éducation et genre d'interaction ou de cohésion entre les parents. Dans les familles de type *« bastion »,* caractérisées par la fusion et la fermeture, prédomine le style éducatif *« statutaire »* (autoritaire). Ici, le repli sur le groupe est recherché, les contacts avec l'extérieur sont vécus comme dangereux ou frustrants. À l'intérieur du groupe, la cohésion est forte, il y a partage d'opinions et d'activités, les membres de la famille se vivent comme participant de la même chronique et définissent leur satisfaction l'un par l'autre. Dans les familles de type *« compagnonnage »***,** qui sont à la fois fusionnelles et ouvertes, il existe un mélange de styles. Dans la famille de ce type, l'ouverture sur le monde extérieur a pour objectif d'enrichir la vie familiale, les relations internes, de permettre le dialogue, la communication. Elle se conçoit comme une ressource d'un groupe auquel les membres s'assujettissent en privilégiant le consensus et la communauté. Dans les familles de type *« association »,* caractérisées par l'autonomie et l'ouverture, c'est le style *« contractualiste »,* basé sur la négociation, qui l'emporte. L'accent est mis ici sur la spécificité et l'indépendance des individus dont le destin n'est qu'en partie assujetti à la famille, les contacts individualisés avec l'extérieur sont importants. Cette recherche a aussi montré l'existence d'une corrélation entre style éducatif et estime de soi des enfants, le style *« contractualiste »* favorisant une estime de soi élevée.

Dans les modèles que nous venons de présenter, les pratiques familiales favorables au développement cognitif et à la réussite scolaire de l'enfant sont basées sur une éducation caractérisée par le contrôle souple, la sécurisation (avec la mise en place de routines familiales permettant d'anticiper et de prévoir), le soutien affectif des parents ainsi que leur prise en compte de l'enfant en tant que personne (possibilité de donner son avis, consultation de l'enfant à propos des décisions le concernant, valorisation de son autonomie). La combinaison de la disponibilité affective et de l'encouragement à l'autonomie a toujours un effet favorable sur les comportements de l'enfant et sur ses résultats scolaires. Mais est-on sûr que les mêmes variables produisent toujours les mêmes effets quel que soit le contexte social ou culturel ?

2.1.2. La prise en compte des particularités culturelles

La culture constitue également un puissant facteur qui différencie et structure les multiples dimensions de la vie familiale, comme la cohésion familiale, l'exercice de l'autorité parentale ou l'usage des sanctions. La plupart des travaux qui examinent le rôle de la culture sur les relations sociales s'appuient sur la notion d'individualisme/collectivisme (Berry, Poortinga, Segall et Dasen, 1992). La société nord-américaine entre typiquement dans le groupe valorisant les dimensions individualistes, les parents américains accordent une importance accrue au développement de l'autonomie et de l'indépendance chez l'enfant et l'adolescent. On insiste sur l'importance des objectifs personnels, l'initiative et l'autonomie sont considérées comme des signes de maturité et sont fortement préconisées dans l'éducation. D'autres cultures valorisent les dimensions collectives et mettent l'accent sur les valeurs familiales telles que le respect de l'autorité parentale, le soutien mutuel et l'allégeance à la famille. L'exercice du contrôle parental, la tolérance à l'égard de certains comportements propres à l'adolescence comme la fréquentation des amis, l'engagement dans les relations sexuelles ou l'usage de sanctions en cas de transgression des règles, tout cela donne lieu à d'importants écarts entre les cultures. Ainsi le style parental démocratique, qui domine la culture éducative familiale nord-américaine, délaisse les méthodes punitives de contrôle en faveur de méthodes « psychologiques » faisant appel au raisonnement, à la décision personnelle de l'enfant et de l'adolescent et à son sens des responsabilités (Youniss, 1994). D'autres groupes ethniques, notamment de cultures latines et asiatiques, définissent les rapports parentaux de façon plus formelle et adoptent plus souvent des pratiques marquées par des approches autoritaires et punitives (Cooper, 1994).

Certaines recherches questionnent les propositions issues des travaux typologiques cherchant à déterminer les styles éducatifs les plus favorables au développement ou à la scolarité des jeunes (par exemple, le style souple chez Lautrey et démocratique chez Baumrind). Elles suggèrent que

la prudence est nécessaire lorsqu'il s'agit de groupes minoritaires. Des chercheurs ont montré notamment que le style démocratique n'a pas d'effets positifs sur les jeunes de culture asiatique (Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts et Fraleigh, 1987). Ils ont trouvé que les adolescents asiatiques dont les parents appliquaient un style autoritaire réussissaient mieux à l'école que les autres. Chao (1994) argue pour sa part, que si le style parental démocratique est bien enraciné dans la culture nord-américaine, il n'est pas aussi adapté pour d'autres groupes culturels, les parents chinois immigrés, notamment, se situent à un niveau de contrôle plus élevé que les américains blancs.

▫ Les recherches sur les modèles de socialisation familiale ont aussi connu un essor dans le cadre de travaux en psychologie interculturelle. Ainsi, la chercheuse turque **Kagitçibasi (1996, 1997)** suggère que l'éducation des enfants et les styles éducatifs sont liés au contexte socioculturel, économique et sociétal au sein duquel vit la famille.
Elle a répertorié 3 ***modèles familiaux dans différentes sociétés à travers le monde*** :

- Un premier modèle familial, caractérisé par ***« la dépendance »,*** que l'on trouve généralement dans les sociétés traditionnelles rurales et agricoles où le réseau relationnel est très dense et au sein duquel la dépendance matérielle et émotionnelle entre les générations est forte. Les valeurs éducatives qui prédominent dans ces sociétés sont l'obéissance et la dépendance, le contrôle des enfants y est davantage promu que leur autonomie.
- Un second modèle familial, caractérisé par ***« l'indépendance »,*** est présent dans les sociétés occidentales, industrielles, urbaines et plus particulièrement dans les classes moyennes. Celles-ci dirigent leurs investissements émotionnels et matériels davantage vers les enfants que vers l'ancienne génération. Dans ces sociétés, l'éducation familiale implique peu de contrôle et une permissivité plus grande que dans les sociétés traditionnelles. L'autonomie de l'enfant est encouragée parce que dans un contexte socioculturel et économique caractérisé par une faible dépendance intergénérationnelle sur le plan matériel, être indépendant et savoir compter sur soi sont des qualités valorisées.
- Un troisième modèle familial, caractérisé par ***« l'interdépendance »*** émotionnelle, est rencontré le plus souvent dans les zones urbaines des sociétés qui se modernisent. Les interdépendances émotionnelles continuent entre les générations même en l'absence d'interdépendances matérielles. Les investissements émotionnels des jeunes adultes sont dirigés vers les parents âgés, mais aussi vers les enfants. Si les loyautés envers la famille sont valorisées, l'autonomie de l'individu commence à émerger. Ainsi, à côté du contrôle parental et de l'accent mis sur la dépendance dans l'éducation des enfants, une place est également

laissée à leur autonomie. Pour la chercheuse, ce dernier modèle serait optimal pour les relations familiales parce qu'il intègre dans l'éducation de l'enfant deux besoins essentiels, celui de l'autonomie et celui des liens sociaux.

Même s'il est nécessaire de dépasser l'idée réductrice d'un simple déterminisme sociologique, les configurations familiales définies à partir des différentes typologies sont toujours inégalement représentées dans les différents milieux socioculturels. Certains styles éducatifs familiaux peuvent se révéler efficaces dans certains milieux et moins efficaces dans d'autres. Par exemple, le recours à des pratiques contrôlantes et valorisant le développement moral (sévérité associée au contrôle strict des sorties et des fréquentations de l'adolescent) peut être associé à la réussite scolaire dans les milieux populaires. Ce n'est peut-être pas le cas dans les milieux plus aisés qui favorisent plus l'autonomie et les initiatives personnelles d'un enfant ou d'un adolescent, souvent soucieux de ses droits.

2.2. L'accompagnement familial à la scolarité des jeunes

L'accompagnement familial à la scolarité de l'enfant et de l'adolescent a également fait l'objet de nombreuses recherches en sciences de l'éducation, sociologie et psychologie. Ces travaux décrivent l'ensemble des **pratiques éducatives mises en œuvre par la famille pour soutenir la scolarité de leur enfant,** ainsi que les **représentations, aspirations et attentes parentales** envers l'école. L'accompagnement à la scolarité peut être abordé à travers les relations des parents avec l'institution scolaire, le contrôle du travail scolaire de l'enfant et l'aide apportée, ainsi que la communication parents-enfant centrée sur le quotidien scolaire.

2.2.1. Les pratiques parentales d'accompagnement à la scolarité

Dans les travaux nord-américains consacrés à l'influence de la famille sur la réussite scolaire des adolescents, cette dernière est le plus souvent décrite en termes de résultats et d'aspirations scolaires, de temps consacré aux devoirs et d'autonomie de l'élève. Le rôle de la famille est examiné principalement sous l'angle des pratiques parentales de base et des pratiques parentales reliées au suivi scolaire. Les pratiques parentales de base sont définies en termes d'engagement parental, d'encadrement du jeune et d'encouragement à l'autonomie. Lorsque les parents manifestent de la chaleur et de l'intérêt à l'égard de leur adolescent *(« engagement parental »),* supervisent ses allées et venues *(« encadrement du jeune »)* et favorisent son autonomie *(« encouragement à l'autonomie »),* celui-ci réussit scolairement. Par ailleurs, l'adolescent se comporte mieux, s'absente moins en classe, fait preuve de plus d'autonomie et d'orientation vers

le travail et se développe de manière optimale (Deslandes et al., 1997 ; Deslandes, Potvin et Leclerc, 2000). D'autres pratiques parentales reliées au suivi scolaire jouent un rôle significatif dans la réussite des jeunes. Ainsi, les adolescents réussissent mieux lorsque les parents leur apportent du soutien affectif manifesté par des encouragements, des compliments, une aide ponctuelle dans les devoirs et des discussions entourant l'école, les choix de cours, etc. Pour la chercheuse québécoise Deslandes (1996), le ***« soutien affectif »*** constitue la variable prédominante dans la prédiction de la réussite scolaire des adolescents. La « communication entre les parents et les adolescents » en lien avec les projets d'études ou les projets professionnels exerce aussi une influence. Lorsque les parents participent à la vie de l'école, ils favorisent également une plus grande persévérance, des attitudes plus positives à l'égard de l'école, un meilleur comportement et une plus grande présence en classe de la part de leur adolescent. La « participation des parents » se traduit par leur présence aux réunions de parents d'élèves, à l'accompagnement de sorties scolaires ou encore par une implication parentale dans l'organisation de l'école (conseil de classe ou autre structure participative) et dans des activités diverses (Deslandes, 2004). Epstein, Connors et Salinas (1993) et Steinberg, Lamborn, Dornbusch et Darling (1992) ont aussi établi une relation entre les résultats scolaires et ces dimensions de l'accompagnement parental de l'enfant du primaire, « *l'implication parentale* » n'étant toutefois vraiment efficace que si l'élève s'engage aussi. Tout ceci souligne l'importance des interventions parentales favorisant l'implication et l'autonomisation de l'enfant ou l'adolescent et suggère l'intérêt des travaux sur le rapport au savoir (des parents et des jeunes).

- *Préparation à l'école et aide à la parentalité en milieux défavorisés*

Le Département de la Santé, de l'éducation et des services sociaux des États-Unis a mis en œuvre des programmes compensatoires à destination des familles les plus démunies. Le plus connu est le programme ***Head Start*** qui vise principalement à répondre aux besoins des enfants issus de milieux défavorisés et de diverses origines ethniques en accroissant leur développement cognitif et social afin de les préparer efficacement pour la scolarisation. Il a été co-fondé par le psychologue Urie Bronfenbrenner (avec Clark et Zigler) en 1965 et a bénéficié à des millions d'enfants et leurs familles aux Etats-Unis. *« Head Start repose sur une approche éducative répondant aux besoins de tous les enfants, sur le respect de la différence et sur la diversité socioculturelle »* (Lalonde-Graton, 2003, p.73). L'objectif premier est de donner aux enfants bénéficiaires une chance égale de réussite en investissant dans leur éducation durant la petite enfance et en soutenant leur famille. L'attention est portée sur le rôle crucial des parents, conçus comme les premiers donneurs de soins et éducateurs de leurs enfants. L'amélioration de la communication parent-enfant est recherchée et l'aide à la parentalité vise au renforcement des

compétences parentales. Ce programme conçoit que *« les enfants font des apprentissages quand ils ont l'opportunité d'exprimer leurs pensées et leurs idées, ainsi que d'agir et d'interagir avec une quantité de matériels et de personnes. L'accent est mis sur le raisonnement et non sur la mémorisation, les adultes encouragent les enfants à résoudre des problèmes »* et à explorer en faisant les choses par eux-mêmes. *« Une grande variété d'expériences d'apprentissage est offerte aux enfants dans le but de leur assurer un sain développement intellectuel, social et affectif »* (ibid.). Le programme vise à prévenir les problèmes de santé des enfants en bas âge (soins médicaux, hygiène, alimentation), il apporte des services sociaux afin d'améliorer la qualité de vie des familles. L'aide à la parentalité consiste à impliquer les parents dans l'éducation et la mise en œuvre des activités proposées aux enfants. Pour cela, des ateliers sur le développement de l'enfant sont proposés aux parents et des éducateurs se rendent au domicile familial afin d'aider ceux-ci à mieux connaître les besoins de leur enfant et de leur montrer certaines activités qu'ils peuvent faire avec lui.

En France, certaines approches sociologiques classiques ont mis en évidence et cherché à expliquer les déficiences et les infériorités de certains milieux sociofamiliaux en évoquant les carences éducatives, les manques culturels, le handicap social ou linguistique du milieu familial. L'inégalité des chances y est conçue comme le produit d'un déterminisme des rapports sociaux de domination (Bourdieu & Passeron, 1970). La combinaison entre différentes variables crée des conditions de vie fondamentalement différentes selon la position que l'on occupe sur l'échelle sociale et amène à développer des représentations différentes de la réalité sociale et de ce qui peut être désiré et surtout accessible. Si les recherches s'inspirant de ces approches théoriques ont permis de rendre compte des inégalités sociales face à la réussite scolaire, d'autres modélisations théoriques, plus récentes, se sont attachées à comprendre comment l'interaction entre le monde de l'école et celui des familles populaires pouvait intervenir dans la genèse de l'échec ou de la réussite scolaires. Ainsi, aux approches défectologiques de la sociologie classique des années 1970, ont succédé des approches qui s'attachent à comprendre les processus par lesquels se fabriquent les différences : pourquoi certains élèves de milieu populaire ou issus des immigrations réussissent-ils malgré tout à l'école ?

2.2.2. Socialisation familiale et réussite scolaire des jeunes de milieux populaires : les approches centrées sur la signification des pratiques

Ces travaux ont appréhendé les processus de socialisation et de personnalisation dans et hors de la famille en lien avec la réussite (ou l'échec) scolaire, les apprentissages et le rapport au savoir. Ils ont cherché à identifier des processus et des configurations, en portant leur attention

sur ***la dimension signifiante des pratiques***, sur l'importance des projets et sur les dynamiques en lien avec l'histoire de la famille. Certaines familles modestes attendent beaucoup de l'école, tentent d'aider leur enfant et conçoivent pour lui un avenir scolaire comme une occasion de promotion sociale. Les recherches qui ont abordé ces questions sont principalement qualitatives, l'enquête par entretiens a généralement été privilégiée. Nous présentons quelques travaux qui nous ont semblé les plus éclairants pour notre recherche au regard des liens entre dynamiques familiales et expérience scolaire des jeunes de milieux populaires.

2.2.2.1. L'approche en termes de mobilisation ou de surinvestissement familial

- La recherche de **Laurens (1992),** s'est intéressée à la réussite scolaire et sociale d'enfants d'ouvriers entrés dans des établissements d'enseignement supérieur (Ecole Nationale Vétérinaire, Ecole Supérieure de Commerce et petites écoles d'ingénieurs) de la région de Toulouse. Il a notamment mis en évidence des pratiques éducatives de ***« sur-scolarisation »*** de la part des parents qui semblent avoir porté la réussite de ces jeunes. L'école est apparue comme une priorité familiale dans la gestion de la vie domestique et chacune des trajectoires observées par le chercheur révèle un surinvestissement scolaire. Le surinvestissement parental s'est inscrit sur le long terme et les familles rencontrées au cours de l'enquête ont développé une forte détermination capable de passer outre les épreuves. La réussite scolaire et sociale des jeunes se fait d'ailleurs le plus souvent au prix de l'ascétisme des deux parents qui concentrent toute leur énergie vers cet objectif. Une ambition et une farouche volonté de réussir émanent de ces familles, elles se traduisent par un encouragement et un soutien indéfectibles et une ambiance familiale concentrée sur l'enjeu scolaire : disponibilité des parents, surveillance des enfants, suivi, aide et contrôle de la scolarité et des devoirs, bonne information sur les cursus et l'orientation. Dans les familles où les parents n'interviennent pas directement sur le travail scolaire, le suivi pédagogique est assuré par une tierce personne (frère et sœur aînés, parent de la famille élargie, voisin, enseignant, dispositif d'aide aux devoirs, etc.), de telle sorte que les enfants ne sont jamais livrés à eux-mêmes. Si les parcours scolaires de ces jeunes sont divers, la réussite est dans tous les cas l'aboutissement d'un travail et d'un investissement éducatif, l'action croisée des deux dimensions – pratiques éducatives familiales et volonté de réussite – apparaissant essentielle. La réussite des jeunes semble indissociablement liée à une intentionnalité familiale, à un ***« projet familial structurant »*** en mesure d'orienter et de fédérer les actions de toute une lignée et qui donne aussi ***un sens*** aux diverses activités quotidiennes familiales. Pour le sociologue, la trajectoire de réussite de ces jeunes n'a de signification que par rapport à celle des autrui de leur entourage, le projet porteur s'inscrivant dans la trajectoire familiale intergénérationnelle. Cependant si la réussite des jeunes est aussi celle de leurs parents,

ces élèves ingénieurs sont les artisans de leur succès, des acteurs qui ont tout mis en œuvre, et souvent l'essentiel de leur énergie, pour réussir. Les bons résultats qu'ils ont obtenus font qu'au niveau du secondaire, ils vont le plus souvent, par le jeu des options et des orientations, dans les bons établissements, dans les bonnes classes avec les bons élèves et les meilleurs enseignants. Les conseils d'orientation sont d'autant plus faciles et l'information accessible que leurs résultats sont bons.

- **Lahire (1995)** interroge lui aussi l'interprétation des processus de réussite scolaire en milieux populaires en termes de mobilisation ou de surinvestissement familial en montrant qu'il existe ***une pluralité des « styles de réussite scolaire »*** en milieux populaires, recouvrant des degrés très variables d'intentionnalité des conduites familiales et de mobilisation autour du projet scolaire. Pour ce chercheur, on ne peut tout expliquer en termes de surinvestissement des parents et il conteste que l'on puisse isoler un facteur explicatif dominant. Il s'agirait plutôt selon lui de combinaisons toujours spécifiques de plusieurs traits pertinents. Dans son enquête réalisée auprès de 26 familles modestes dont les enfants fréquentaient des classes de CE2 en ZEP en banlieue lyonnaise, des données diverses ont été croisées (entretiens recueillis auprès des familles et des enfants, fiches de renseignements scolaires, cahiers d'évaluation, entretiens avec les enseignants en début et fin d'année). Cinq thèmes ont été retenus pour la description des 26 configurations familiales (« tableaux de famille ») : les formes familiales de la culture écrite, les conditions et dispositions économiques, les principes et conduites de rationalisation et d'organisation de l'univers domestique, les formes d'exercice de l'autorité familiale, et les modes familiaux d'investissement pédagogique (ainsi que les conditions d' « héritage » d'un capital culturel existant chez les parents). Au-delà des conduites que l'on range sous le terme de « mobilisation », ce que donnent à voir les cas de réussite scolaire dans des familles faiblement dotées en capital scolaire, c'est la possibilité pour ces familles de construire et conférer ***une place signifiante*** à l'expérience scolaire de l'enfant dans la configuration familiale. Cette place symbolique (dans les échanges) et affective (dans la tonalité des interactions) permet à l'enfant de ne pas être seul à porter une expérience scolaire et sociale qui peut donc, à cette condition, être radicalement différente de celle de ses parents.

Les chercheurs s'interrogent sur l'activité de l'élève, sur ses mobiles, ses effets et sur l'activité des parents et des enseignants *« en mettant l'accent sur l'activité des sujets et sur la* ***construction du sens*** *qu'ils confèrent à leurs actes »* (de Léonardis, 2004, p.91). La culture scolaire constitue en effet *« un réseau de significations et de connaissances dans lequel règles, valeurs, croyances, représentations, savoirs et savoir-faire sont cristallisés dans le curriculum ».*

Le curriculum peut être défini comme *« l'ensemble de **l'expérience scolaire de l'élève** : tout ce qu'il apprend à l'école, qui n'est pas seulement d'ordre cognitif ou instrumental mais également d'ordre affectif, social, moral et qui déborde largement les prescriptions officielles, les programmes explicites »*. Le sens que l'élève accorde aux activités scolaires *« constitue un des processus essentiels par lequel il va s'individualiser et créer les structures de sa subjectivité dans les instances de sa socialisation »*. Les travaux consacrés au sens de l'expérience scolaire cherchent à dépasser *« l'explication causale se limitant à mettre l'accent sur les seuls éléments objectifs »* pour expliquer la diversité des parcours scolaires. Il leur importe de prendre en compte *« la double face, objective et subjective »* de cette expérience, c'est-à-dire à la fois *« les conditions externes »* de la scolarisation et *« les facteurs internes qui amènent le sujet à se mobiliser »* (de Léonardis, Capdevielle-Mougnibas et Prêteur, 2006, p.7).

Pour Delory-Momberger (2004), qui théorise la construction biographique de soi dans le cadre de l'éducation, de la formation et de l'insertion, nous ne pouvons nous saisir des expériences de notre vie que par la médiation des représentations et des mots que nous posons sur elles. Ainsi, le sens alloué par les individus aux expériences scolaires, notamment en termes d'identité (ce que les élèves *font* et *sont*), en termes de signification des tâches d'apprentissage, de logique des cursus ou de fonction de l'école, détermine largement leurs *intentions d'avenir.*

2.2.2.2. Le rapport au savoir et à l'école des jeunes des familles populaires : l'approche socioconstructiviste de Charlot, Bautier et Rochex (1992)

Les travaux menés par ces chercheurs de l'équipe ESCOL (Education, Socialisation et COllectivités Locales) sur le rapport des jeunes des familles populaires au savoir et à l'école, s'inscrivent dans des cadres problématiques et méthodologiques de même nature que ceux que nous venons d'évoquer. La question du ***sens*** est au cœur de ces travaux : quel sens cela a-t-il pour un enfant de milieu populaire, d'aller à l'école et d'y travailler, d'apprendre et de comprendre ? La question de la ***singularité du sujet*** est également essentielle : un enfant se construit dans un contexte social et familial, mais il s'y construit comme singulier dans une histoire. L'équipe de chercheurs s'interroge aussi sur l'***activité*** de l'élève, sur ses mobiles, ses effets et sur l'activité des parents et des enseignants. D'un point de vue méthodologique, ils pratiquent une lecture « en positif » de la réalité sociale et scolaire en s'interrogeant sur les processus subjectifs qui contribuent à construire l'histoire personnelle, familiale et scolaire de l'enfant ou de l'adolescent et à lui conférer du sens.

Pour cette équipe de chercheurs, l'élaboration du sens que chaque jeune donne à sa scolarité ne peut être pensée indépendamment de son histoire familiale ; celle-ci, avec les valeurs et les pratiques qui l'ont organisée, est en retour toujours mise à l'épreuve par le devenir des enfants.

Se joue ainsi entre générations, entre enfants et parents, ce que Rochex (1995, p.118) a décrit comme un phénomène de « *triple autorisation (inter)subjective* », qui semble être une condition d'appropriation de la mobilisation et des projets parentaux : si les jeunes s'autorisent, sans graves difficultés subjectives, à devenir autres que leurs parents en ne reproduisant pas leur histoire, c'est non seulement qu'ils y sont invités et symboliquement autorisés par eux, mais qu'en retour ils reconnaissent la légitimité de cette histoire et de ces pratiques qu'ils ne veulent pas reproduire ni faire leurs, dont ils veulent s'émanciper. C'est la reconnaissance par chacun (enfants et parents) que l'histoire de l'autre est légitime, sans être la sienne, qui rend possible ce processus de triple autorisation et permet aux enfants de poursuivre l'histoire familiale sans la répéter et cela, sans conflits graves ou insurmontables. Pouvant faire valoir ce qu'ils ont été et l'histoire dont ils sont issus dans ce qu'ils deviennent à l'école et aussi par l'école, ces jeunes sont à même de conjuguer permanence et changement entre passé et avenir, entre histoire familiale et expérience scolaire, entre identifications et idéaux. Leur expérience scolaire peut alors se nourrir de leur expérience familiale, qu'elle contribue en retour à ouvrir à des activités et contenus nouveaux ; elle peut être expérience de développement symbolique et social, et non, exigence ou injonction inassumable de changement radical.

Pour étudier le rapport des jeunes de milieux populaires au savoir et à l'école, ces chercheurs ont recueilli des données dans des zones d'éducation prioritaires de la banlieue nord de Paris au collège et à l'école primaire. Ces données ont été collectées au moyen de « bilans de savoir », d'observations en classe et d'entretiens semi-directifs approfondis (complétés, en primaire, par un travail avec les enseignants et l'analyse de travaux d'élèves). L'objectif est de connaître ce que l'élève retient des apprentissages, ce qui fait le plus sens pour lui. Les bilans font l'objet d'une analyse quantitative, d'une analyse qualitative thématique et d'une analyse des pratiques langagières mises en œuvre. Nous en présentons ci-dessous les principaux résultats.

➢ *La scolarité comme une histoire*

L'histoire scolaire des jeunes est faite de plages de continuité et de moments décisifs marqués par de petites choses ou de grands évènements (certains pouvant restructurer complètement la vision du monde de l'élève et faire rupture dans son histoire scolaire). Trois types de personnes y jouent un rôle prédominant : ses parents, ses frères et sœurs, ses copains et ses enseignants. L'histoire du jeune s'inscrit et se construit dans une dynamique familiale, à travers le jeu des identifications, des modèles et contre-modèles, des demandes implicites et des injonctions explicites, de l'aide que la famille peut lui apporter, etc. L'influence des parents sur

la scolarité de leurs enfants s'exerce d'abord par ce qu'ils sont, par leur rapport au savoir, au travail, à la vie, par ce qu'ils disent (ou taisent) d'eux-mêmes, c'est-à-dire par les repères identificatoires qu'ils proposent aux jeunes. Elle s'exerce aussi par leurs attentes, les demandes qu'ils adressent à leurs enfants, les exhortant à réussir à l'école. C'est le jeu de ces repères et de ces attentes qui apparaît important, bien plus que des caractéristiques socioculturelles « objectives » ou l'aide pédagogique que les parents peuvent ou non apporter. Les aînés jouent souvent un rôle essentiel dans l'histoire scolaire de l'élève, ce sont eux qui, bien souvent exhortent leurs cadets à la réussite et les aident à faire leurs devoirs. L'importance des copains est grande elle aussi, ceux avec qui l'on peut parler de tout et qui sont synonymes de solidarité. Enfin, les enseignants peuvent avoir eux aussi une influence décisive, heureuse ou malheureuse, sur la scolarité des jeunes. Tous s'accordent sur les deux qualités fondamentales du bon professeur : c'est celui qui « explique bien », sans se fâcher, jusqu'à ce que l'élève ait compris ; c'est aussi celui qui parle avec les jeunes, avec un respect réciproque. L'histoire scolaire de ces jeunes se construit ainsi dans un ensemble de relations, d'interactions et d'interlocutions, comme dimension d'une histoire de vie plus générale où ils se construisent comme sujets singuliers. Cette histoire s'élabore aussi à travers les activités que les jeunes déploient dans leur travail scolaire et c'est à ce point que l'on rencontre très directement la question du savoir.

➢ *Le rapport au travail scolaire*

Des types de rapport au travail scolaire très différents ont été identifiés chez les collégiens de l'enquête. Certains élèves (une minorité, qui souvent accèdera plus tard en 1ère S) travaillent ***dans l'évidence***, d'autres vivent le travail scolaire comme une conquête quotidienne, ils sont ***volontaristes*** (ce type de rapport au travail est le plus fréquent chez les élèves de milieux populaires, en bonne réussite scolaire). D'autres jeunes ont tellement décroché de la scolarité que leur niveau ne leur permet plus d'accéder au travail demandé. Le type de rapport au travail scolaire de la majorité des collégiens est celui d'élèves ***stratèges*** qui cherchent le meilleur rapport qualité/prix et si ces élèves de milieux populaires ont, dans leur très grande majorité, un rapport positif à l'école, celui-ci n'induit pas automatiquement un rapport positif au savoir. L'important, à l'école, n'est pas d'apprendre mais d' « aller le plus loin possible » pour avoir de bons diplômes et donc un bon métier, ce rapport à l'école peut être qualifié d'***utilitariste***. Si l'école fait sens pour la majorité de ces élèves, le savoir qui y est enseigné ne présente guère de sens et de valeur en lui-même. Dans ces conditions, seuls survivront dans l'institution ceux qui sont portés par un minimum de volontarisme (ancré dans l'ensemble de l'histoire de l'élève, notamment dans son histoire familiale). Ainsi, l'école, qui, dans sa spécificité, se pense comme

lieu de savoir, est en fait, pour la majorité de ces élèves de banlieue, un passage obligé vers le travail salarié et ***un lieu de promotion***.

Pour l'équipe de chercheurs, le décalage qui existe entre le rapport au savoir que suppose la réussite scolaire et celui dont la majorité des élèves issus des milieux populaires est porteuse ne doit pas être interprété en terme de handicaps socioculturels, même si, de fait, un tel rapport au savoir handicape l'élève face aux exigences de l'école. Si ces élèves n'ont pas le même rapport au savoir que celui des élèves qui entreront en 1ère S, ils ont eux aussi un rapport au savoir qui peut être décrit dans sa positivité.

➢ *Dimensions et processus épistémiques du rapport au savoir*

Deux registres du rapport au savoir et trois processus épistémiques sont répertoriés :

- *le rapport « identitaire » au savoir* (ou subjectif) tient à la façon dont le savoir prend sens pour le jeune en référence à des modèles, attentes, croyances, valeurs, repères identificatoires, à ***un éventuel projet ou imaginaire professionnel, à l'anticipation de sa vie future.*** Cette relation de sens s'enracine dans son histoire en devenir, et ce, pour une large part, à son insu ;
- *le rapport « épistémique » au savoir* se définit en référence à ce que sont, pour le sujet, l'acte d'apprendre et le fait de savoir : quel ***type d'activité et d'engagement de soi*** est ici impliqué, s'approprier du savoir ou s'acquitter d'une tâche nommée « travail scolaire » ?

Ces deux dimensions (identitaire et épistémique) s'agencent et interagissent dans l'élaboration de rapports différents au savoir, aux apprentissages et à la scolarité, ils sont présents chez chaque élève sous des formes diverses. Cette élaboration s'enracine pour une part dans les modes de socialisation familiale, enfantine ou juvénile, dans les pratiques, les valeurs ayant cours dans les différents milieux sociaux, les différentes constellations familiales. Elle s'enracine également dans les formes d'existence des savoirs dans les institutions, en particulier dans l'institution scolaire : celle-ci contribue par ses curriculums, explicites et implicites, par les pratiques de savoir qui y ont cours, à l'élaboration du rapport au savoir des élèves, facilitant aux uns la réussite et l'accès aux connaissances et aux techniques intellectuelles, tout en les obérant pour les autres, le rapport au savoir est indissociablement social et singulier.

Trois processus épistémiques, correspondant à trois types de rapport au savoir, ont été identifiés :

- le processus d' *« objectivation-dénomination »* où le savoir existe en tant que tel. Il est posé comme objet (Savoir) décontextualisé, le langage (en particulier le langage écrit) lui donnant un statut d'objet stable, indépendant des situations dans lesquelles on vit et on agit. Apprendre, c'est s'approprier des objets de savoir, mettre en œuvre une activité intellectuelle

spécifique qui donne accès à des univers de savoir distincts du monde quotidien (les maths, l'histoire, la biologie, etc., comme ensemble de contenus de pensée). C'est parce que le savoir présente du sens en lui-même, qu'il peut être important sans être utile ;

- le processus d' *« imbrication du Je dans la situation »* où le savoir est non objectivé et n'a pas de sens et de valeur en lui-même. C'est par référence à des situations, des actions et à des relations que le fait d'apprendre prend sens. Apprendre c'est être capable de se débrouiller dans diverses situations, c'est savoir s'adapter, agir, survivre dans le milieu dans lequel on est (famille, quartier ou école). Ces élèves se conforment à ce que disent les enseignants, leur travail est défini par une succession de tâches et leur rapport aux apprentissages reste dans une « adhésion-adhérence » aux situations. Concrètement, cela se manifeste par le fait que l'élève décrit toujours une situation où quelqu'un est « en train de… » pour raconter ce qu'il a appris ;

- le processus de *« distanciation-régulation »* où apprendre c'est "réfléchir" et "s'éduquer". Ces jeunes, qui sont de bons élèves et souvent des filles, ne construisent pas un univers spécifique d'objets de savoir, mais ils ne restent pas non plus imbriqués dans le monde du quotidien et de l'action. Un discours de généralisation apparaît dans leurs textes : sur le temps, sur la vie et le monde, sur soi-même. Le travail de régulation tend à engendrer des règles de conduite ou des clefs de lecture du monde : j'ai appris à « connaître les gens », à « comprendre la vie », à « réfléchir », disent-ils. C'est au sein de leur vie relationnelle et affective que le processus de distanciation-régulation semble se développer, le jeune doit interpréter le comportement des autres et le sien, trouver « la bonne distance », se positionner vis-à-vis d'autrui et de lui-même. Lorsque le travail de régulation-distanciation gagne en réflexivité et qu'il s'intellectualise, le jeune apprend à « se faire sa propre opinion », à « réfléchir ». Le monde dans lequel il vit est alors mis à distance et pris comme objet de réflexion afin d'en comprendre le sens.

2.2.2.3. Vers une approche systémique des réussites atypiques en milieux populaires

Plus récemment, **Castets-Fontaine** (2011) entreprend d'éclairer les cas de réussite scolaire exceptionnelle d'élèves de très grandes écoles issus de milieux populaires grâce à une enquête qualitative (45 entretiens compréhensifs en profondeur). Il ambitionne de « repenser les réussites atypiques », en dépassant l'invocation, à ses yeux trop limitée et trop exclusive, de la famille

comme origine de la mobilisation scolaire. Pour le chercheur, il faut insérer cette action familiale dans un cadre plus large, qui va prendre plusieurs directions dans le travail empirique.

- La spécificité de ***l'environnement scolaire*** est, en premier lieu, privilégiée. L'interventionnisme actif des enseignants (connaissance affinée du monde éducatif, informations et conseils délivrés) joue un rôle essentiel dans la découverte des possibles et la construction des choix d'orientations, prémisses de l'excellence. La figure des enseignants est récurrente dans les entretiens, ceux-ci ont joué un rôle de guides et d'aiguilleurs en informant et conseillant les jeunes sur le choix des filières, des bonnes options, des bonnes classes, des bons établissements. Ces conseils et stratégies d'orientation ont été prodigués à des moments clés du cursus scolaire et cela, dès l'école primaire. Ainsi, plus l'élève se situe dans l'excellence, plus il bénéficie de précieuses informations pour « bien s'orienter » par la suite. Les stratégies des camarades de classe ne sont pas ignorées : suivre ses pairs, imiter le parcours d'un ami lui-même bon élève, s'inspirer de certaines options retenues par des « copains » issus de milieux plus favorisés constituent également des ressources dont les jeunes se sont emparés.
- La seconde direction empruntée par le sociologue, suit la piste de la construction progressive de l'identité personnelle, ou comment le jeune est identifié par autrui et en vient à ***s'identifier comme « bon élève »,*** doté de « facilités » et qui à ce titre se rapproche, au moins symboliquement, des enseignants et/ou peut jouer un rôle de leadership auprès de ses pairs. Ces jeunes qui fournissent travail et efforts sur le long cours, croient en leurs capacités, en leur intelligence et ont une bonne confiance en soi, ils ont aussi une soif et un plaisir d'apprendre et de savoir qui se manifestent par un « amour des études », ce qui n'est pas sans effet sur leurs compétences et performances scolaires. Au fil de leur scolarité, leur statut de bon élève est conforté par un faisceau de preuves de leur réussite : notes, rétroactions sur leurs aptitudes, jugements et attitudes des professeurs, comparaisons sociales avec les pairs. Si la reconnaissance de l'identité de bon élève, ayant de très bonnes capacités, passe par l'école, elle est aussi construite au sein de la famille, certains élèves commençant assez jeunes à aider leurs parents dans diverses démarches (par exemple : remplir des formulaires administratifs, rédiger des courriers, se rendre à certains rendez-vous, prendre des décisions).
- Cette image de soi doit être entretenue et sans cesse méritée : le jeune est alors « engagé » par un contrat tacite dans un cercle vertueux de réussite scolaire auprès de ses parents et enseignants. En se référant à la théorie psychosociale de l'***engagement*** (Joule et Beauvois, 1987), Castets-Fontaine montre comment ces élèves atypiques se prennent au jeu d'une réussite qui doit sans cesse être confirmée par le travail, pour eux-mêmes mais aussi pour les

autres : leur famille et leurs enseignants qu'il ne faut pas décevoir. Cette réussite repose sur des engagements réciproques, sur « des contrats tacites » faits d'obligations et de devoirs, elle proviendrait d'une « congruence des engagements » (entre l'élève et sa famille, l'élève et l'école). L'engagement se manifeste par des attentes perçues faisant sans doute aussi écho à des effets Pygmalion (Rosenthal et Jacobson, 1972), il est la « face subjective » de la réussite scolaire et revêt une dimension signifiante et émotionnelle forte, d'autant plus que certains de ces étudiants expriment une volonté explicite de « revanche de classe ».

Pour Castets-Fontaine (2011), le parcours scolaire de ces jeunes est une construction qui s'apparente à une « randonnée vertueuse » jalonnée par tous ces éléments structurants et contingents qui sont en interaction continue. Ces randonnées vertueuses sont les fruits d'engagements des individus en présence, d'événements et de rencontres fortuits, de coïncidences, d'opportunités saisies ou recherchées et elles résultent aussi de combinaisons de petites différences créatrices, qui cumulées dans le temps ont d'importantes conséquences.

Les travaux que nous venons de présenter font peu référence au contexte résidentiel et au réseau communautaire dans la formation de projets scolaires des jeunes. La montée des ambitions scolaires se produit-elle au sein de la cellule familiale uniquement ? Est-elle influencée par des dynamiques locales en lien avec le quartier ou l'école fréquentée ? Autant de questions que nous tenterons d'aborder dans la partie suivante afin d'éclairer davantage les conditions nécessaires à la réussite scolaire des jeunes issus de milieux populaires. La recherche en éducation s'efforce depuis longtemps d'évaluer dans quelle mesure la réussite, la socialisation et l'orientation scolaires sont influencées par les caractéristiques du contexte environnant ainsi que par les processus par lesquels cette influence s'exerce.

2.3. L'influence des caractéristiques du contexte de scolarisation sur l'expérience scolaire

Depuis les années 1980, dans les pays anglo-saxons tout d'abord, puis en France, un courant de recherche (school effectiveness) a mis en évidence des « *effets établissement* » significatifs, soit le fait que des élèves, par ailleurs comparables, progressent plus ou moins selon l'établissement fréquenté (pour une synthèse de ces travaux : Duru-Bellat, 2003).

2.3.1. L'impact de la composition sociale du contexte de scolarisation sur les résultats des élèves

Les acquis scolaires sont très inégaux selon les contextes et dès l'école primaire, il existe une

relation forte entre le niveau moyen des classes et leur composition sociale, avec des résultats nettement moins bons dans les classes à recrutement populaire. Parmi les caractéristiques associées à un « effet établissement » positif sur les progressions des élèves, il y a le fait d'accueillir un public de milieu aisé : tous les élèves, notamment les plus faibles, retirent des bénéfices à fréquenter une école au public plutôt favorisé. ***La composition sociale du public d'élèves constitue donc une ressource (ou un handicap) pour la qualité de l'enseignement dispensé.*** Cependant, les chercheurs font le constat d'une faiblesse relative des effets spécifiques de la composition sociale du public sur les progressions des élèves si on les compare avec les effets de leur origine sociale. Trois nuances peuvent néanmoins avoir une incidence sur les parcours des jeunes : cet effet va s'accumuler au fil du temps, il peut être beaucoup plus marqué dans certains contextes de scolarisation et enfin, peuvent coexister des effets relativement modérés quant aux apprentissages et des différences notables sur les attitudes et les comportements.

2.3.2. Tonalité sociale des établissements, représentations et pratiques des enseignants

Les parcours scolaires des élèves sont contraints par ***l'offre de formation***, or celle-ci diffère selon les quartiers (filières, options, classes préparatoires, types de lycée). L'effet de la composition sociale du public peut également passer par des ressources très inégales d'un établissement à l'autre, notamment en matière de niveau de qualification, de stabilité des équipes pédagogiques et d'expérience des enseignants. Dans certains départements et dans les secteurs les moins favorisés, les professeurs sont en moyenne plus jeunes, et inversement pour les enseignants ayant le plus d'ancienneté que l'on retrouve dans les établissements de zones géographiques plus favorisées et de centre-ville, sachant que l'expérience est associée à davantage d'efficacité pédagogique.

De manière plus diffuse, la composition sociale du public d'élèves va autoriser un ***climat*** plus ou moins propice au travail et une valorisation plus ou moins marquée des acquis scolaires, paramètres eux-mêmes vecteurs d'efficacité. On observe effectivement, dans les établissements populaires, une tendance à une qualité de vie moins bonne, une gestion de la discipline moins assurée, un usage du temps moins productif, une exposition aux apprentissages moins intense, une couverture des programmes moins complète. Dans les classes, il va s'avérer plus ou moins facile, selon leur composition scolaire et sociale, de mettre en place telle ou telle pratique éducative, de manifester tel ou tel niveau d'exigence, de proposer inégalement du travail à la

maison ou des recherches personnelles, etc. Le ***curriculum réel***, c'est-à-dire ce qui va effectivement être offert aux élèves, se spécifie donc à leur contact et peut varier de façon très importante selon les contextes de scolarisation.

Les enseignants développent ***des représentations*** *et* ***des attentes différentes*** selon leur public d'élèves. Ainsi, dès le niveau primaire, et jusqu'au lycée, une majorité d'enseignants s'autorise des adaptations vis-à-vis des programmes et leur mise en œuvre sera sélective et d'autant plus simplificatrice que le niveau des élèves est faible. Le souci de l'adaptation et des attentes différenciées s'exprime concrètement dans les interactions pédagogiques, les évaluations et les exigences dont les normes sont étroitement dépendantes du contexte pédagogique et social (Felouzis, 2003). En développant des attentes supérieures, les professeurs des établissements (et des classes) à forte concentration d'élèves favorisés et de bon niveau académique pourraient avoir une influence, par un effet Pygmalion, sur les aspirations des élèves et la formation de leurs intentions d'avenir.

2.3.3. L'impact de la composition sociale du contexte de scolarisation sur les interactions entre pairs et les projets d'avenir des jeunes

La composition sociale de la classe ou de l'établissement détermine en particulier le ***groupe de référence*** (Tajfel, 1978), par rapport auquel les élèves, par comparaison sociale, vont sans cesse s'auto-évaluer et évaluer leurs pairs afin de se situer pour se définir et construire leur identité. Le groupe de référence des jeunes influerait sur l'image de soi et les motivations à réussir, les représentations d'avenir ou les projets (« que puis-je viser » ou, au contraire, « qu'est-ce qui n'est pas pour moi ? »). Ce groupe majoritaire, par sa fonction normative, jouerait également sur l'adhésion (inégale) des différents groupes aux normes scolaires (réussir en classe est-il ou non perçu comme désirable). Lorsqu'ils sont pris isolément, tous ces processus peuvent être d'importance mineure et varient d'un jeune à l'autre, mais ils convergent. Le contexte influe ainsi sur la réussite, en deux temps : ses caractéristiques affectent la genèse de processus psycho-sociaux (attitudes individuelles, normes de groupe), qui à leur tour vont influer sur les comportements et la réussite scolaires. La composition du groupe des camarades influerait aussi sur les interactions : elles seraient inégalement stimulantes selon les différences de niveau initial entre les élèves, les élèves de milieu populaire pouvant notamment tirer avantage de leur contact avec des pairs dotés de ressources culturelles plus importantes (en phase avec les curriculums), d'expériences de vie plus variées, ou d'expériences scolaires valorisantes. Les visées scolaires et professionnelles des premiers pourraient également être stimulées par le côtoiement de camarades aux projets ambitieux. Le jeune bénéficiera par ailleurs d'un plus large éventail de

modèles professionnels (à travers les parents des autres élèves, notamment) s'il côtoie des pairs de milieux sociaux divers dans son établissement (ou d'autres lieux de socialisation).

La fréquentation d'un établissement scolaire comporte également des aspects socio-affectifs d'une grande importance à cette période cruciale de la construction identitaire, notamment par le biais des ***« autrui significatifs »*** (Berger et Luckmann, 1986) *via* ***les amitiés entre jeunes*** (de niveaux scolaires et de milieux socioculturels divers). Ces relations interpersonnelles électives, par l'apport mutuel de soutien socio-émotionnel, peuvent influer sur le sentiment de compétence, la maîtrise du stress, les possibilités d'expression, la motivation à apprendre, la performance *via* l'estime de soi, etc. La composition sociale et ethnique du cercle d'amis des jeunes exerce probablement aussi diverses influences, loin d'être toutes appréhendées par la recherche, sur les valeurs, les goûts, les pratiques de loisirs, les habiletés, les opinions, etc.

Pour autant, la situation des élèves de milieu défavorisé scolarisés dans des lycées au public favorisé n'est pas forcément facile à vivre pour tous. Certains élèves de milieu défavorisé qui quittent une école ou un collège à recrutement populaire pour un établissement de classe moyenne ou aisée sont dans une situation psychologique inconfortable. Ils peuvent souffrir d'isolement, d'une compétition scolaire accrue et de la perception de certaines formes d'intimidation de la part de leurs camarades de milieu plus favorisé. Par contre, s'ils se saisissent des codes culturels rentables pour les études, les bénéfices qu'ils en retirent sont importants en termes de stratégies, de progrès scolaire comme de confiance en soi.

2.3.4. L'enquête de Duru-Bellat, Danner, Landrier et Piquée (2004)

Cette enquête de l'IREDU (Institut de Recherche sur l'Education) a été conduite en début de primaire (CE1) et en seconde de lycée, dans l'académie de Dijon. Elle évalue les progressions d'élèves dans des établissements socialement contrastés et y observe certaines attitudes et comportements des jeunes et des enseignants (l'échantillon d'élèves est composé de 1802 élèves de CE1, 1714 élèves de CM1 et 2750 élèves de 2° de lycée). Les résultats de l'enquête révèlent des effets de la composition sociale du public scolaire cumulatifs et multiformes.

Quand on oppose les classes les plus favorisées et les classes les plus défavorisées, ***les progressions des élèves*** sont toujours meilleures dans les premières, tant en primaire qu'au lycée. Le pourcentage d'élèves d'origine sociale favorisée influence positivement les résultats de fin d'année, et l'inverse est vrai pour le pourcentage d'élèves de milieu populaire. Un autre constat effectué par les chercheuses est l'influence significative de la composition sociale de la classe sur les aspirations des élèves (et par conséquent leur orientation), ce résultat concerne les ***projets d'avenir*** que forment les enfants de CM1. Interrogés sur la profession envisagée, de sensibles

différences apparaissent selon le type de classe : 60% des élèves envisagent des métiers de niveau cadre dans les classes favorisées socialement et 45% dans les classes défavorisées. Dans ces classes, les élèves sont beaucoup plus nombreux à évoquer des emplois de type employés ou ouvriers (24% contre seulement 8% dans les classes favorisées).

Scolarisés dans des classes à composition sociale différente, on observe des différences d'ambitions pour des élèves de même milieu social (voir tableau 3). Ainsi, dès le primaire, les élèves favorisés manifestent de fait des ambitions moins élevées lorsqu'ils sont scolarisés dans des classes socialement défavorisées ; à l'inverse, les élèves défavorisés ont des ambitions professionnelles plus importantes lorsqu'ils sont scolarisés dans des classes socialement favorisées, l'effet de la classe fréquentée apparaissant plus important pour les élèves de milieu défavorisé.

Catégorie de métier envisagé / **Types d'élèves et classes fréquentées**	Cadre	Ouvrier
Elèves favorisés dans classes favorisées	64,0%	3,1%
Elèves favorisés dans classes défavorisées	58,2%	7,1%
Elèves défavorisés dans classes favorisées	51,0%	0,0%
Elèves défavorisés dans classes défavorisées	33,3%	9,4%

TABLEAU 3 : Effets individuels et contextuels dans les ambitions professionnelles des élèves de CM1

Au lycée, le nombre d'années d'études supérieures projetées par les élèves de seconde varie sensiblement à la fois selon l'origine sociale et la tonalité sociale de l'établissement fréquenté : un jeune de milieu défavorisé scolarisé dans un lycée à recrutement social favorisé y développe un niveau d'ambition plus élevé et l'inverse est vrai d'un jeune de milieu social favorisé scolarisé dans un établissement populaire (voir tableau 4, page suivante). Ceci est convergent avec ce qui a été observé au niveau primaire, l'effet de l'origine sociale apparaît toutefois plus marqué que l'effet du contexte.

Niveau du lycée	Origine sociale des lycéens		
	Favorisée	Moyenne	Défavorisée
Lycée fort	4,5	3,8	4,2
Lycée moyen	4,6	4,0	3,8
Lycée faible	4,3	4,2	3,7

TABLEAU 4 : Nombre moyen d'années d'études envisagées en fonction de l'origine sociale des lycéens et du niveau académique de l'établissement fréquenté

De la même manière, la durée des études envisagées apparaît plus longue dans les lycées de bon niveau académique, les élèves d'origine défavorisée s'avèrent plus ambitieux quand ils sont scolarisés dans un lycée scolairement fort. Les aspirations et projets professionnels sont sous-tendus par l'***auto-évaluation*** que fait l'élève de ses propres performances et l'***autocatégorisation*** opérée, celles-ci s'avèrent fortement contextualisées. Outre un effet de contexte, un ***effet d'émulation*** ou *« effet de pairs »* serait en jeu : les interactions au sein du groupe influent sur la manière dont les lycéens se projettent dans l'avenir. Au lycée, le niveau académique moyen de l'établissement tend à *« déteindre »* sur le jugement que portent les élèves sur leur propre niveau, l'environnement *« tire »* les élèves vers le haut dans les lycées de bon niveau ou vers le bas dans les lycées de faible niveau.

Invités à décrire le climat de leur classe et ce qui y pose problème, c'est dans les classes socialement favorisées que les élèves de primaire pointent le plus rarement les problèmes de discipline, et le bien-être déclaré y est globalement supérieur. Les chercheuses observent un ***climat d'apprentissage*** moins favorable dans les classes à tonalité sociale défavorisée, du moins jusqu'au collège. Au-delà, au lycée, et sur la population relativement triée qui accède à ce niveau, les déclarations des élèves montrent qu'ils partagent une certaine conformité scolaire.

▫ Les conclusions de cette enquête sont concordantes avec les travaux d'**Aisenson (2009)** qui observe à son tour, que le contexte de scolarisation est susceptible de configurer un espace d'interactions socioculturelles où peuvent se développer des aspirations scolaires et professionnelles différentes de celles socialement produites en fonction de l'origine sociale des jeunes. Dans sa recherche de thèse, la psychologue a interrogé par questionnaire 1023 jeunes des deux sexes en fin d'études secondaires dans des lycées de Buenos Aires. La population d'enquête est composée de jeunes d'origines socioculturelles contrastées (défavorisée, moyenne

et aisée) fréquentant des établissements de niveaux académiques différents (bas, moyen, élevé). L'analyse des résultats montre que le modèle de la poursuite d'études supérieures conduisant à des diplômes reconnus apparaît largement diffusé dans tous les milieux sociaux, bien que de telles études ne soient pas considérées comme accessibles à tous. Les aspirations des jeunes en matière de formation apparaissent être déterminées par l'interaction entre l'origine socioculturelle et le niveau des établissements scolaires fréquentés. Si les lycéens d'origine socioculturelle défavorisée aspirent moins que les autres à entrer à l'université, il existe cependant une influence significative de l'environnement scolaire sur leurs ambitions d'études supérieures : les résultats de cette recherche montrent ainsi que les jeunes de milieux populaires qui fréquentent des établissements scolaires d'un bon niveau académique et où la majorité des lycéens sont issus d'un milieu socioculturel plus favorisé que le leur ont des aspirations d'études plus élevées que les autres jeunes d'origine modeste scolarisés dans des lycées de niveaux inférieurs. Les études choisies par ces jeunes, de même que leurs aspirations professionnelles, correspondent généralement à des formations et des professions considérées comme prestigieuses. Les domaines professionnels les plus choisis sont ceux de la santé, du droit, de la direction et administration des entreprises et des sciences de l'ingénieur. Par ailleurs, Aisenson attribue l'incertitude observée chez les jeunes de milieu défavorisé inscrits dans des établissements de faible niveau scolaire au fait qu'ils n'interagissent pas dans un contexte de scolarisation qui reconnaît leurs capacités, leur offre des informations sur les études supérieures et qui les stimule à poursuivre leurs études.

2.4. La dimension ethnique de l'expérience scolaire

L'émergence de nouvelles générations issues des immigrations sur la scène sociale française a suscité de nombreux débats qui ont intéressé les politiques, l'opinion publique ainsi que la recherche en sciences humaines. Cet intérêt s'est focalisé très tôt sur toute une série de questions relatives à l'échec scolaire, l'insertion socioprofessionnelle, la délinquance, les problèmes d'identité etc. Les questions d'éducation, de formation, d'orientation et d'insertion professionnelle représentent, dans ce contexte, des enjeux majeurs du devenir des jeunes concernés à la fois sur le plan de l'intégration scolaire et professionnelle et de la construction identitaire. Sur un plan plus collectif, ces questions interrogent la société sur ses capacités intégratrices en fonction de ses idéaux et de ses projets. Nous nous intéressons ici plus particulièrement à l'expérience scolaire des jeunes issus des immigrations afin de mettre en évidence ses spécificités éventuelles et de repérer son impact sur la dynamique identitaire.

Qu'en est-il de la situation scolaire de ces jeunes ? Sont-ils effectivement davantage concernés par l'échec scolaire que leurs homologues français de plus longue date ? Dans quelle mesure la spécificité dite ethnique[1] intervient-elle (ou non) dans la structuration des rapports scolaires ? Cette spécificité ethnique affecte-t-elle le vécu subjectif des acteurs ? Influence-t-elle le parcours scolaire et la dynamique identitaire des jeunes concernés ?

2.4.1. Un constat global et des approches globalisantes

La corrélation entre appartenance ethnique ou socioculturelle et réussite scolaire et socioprofessionnelle a suscité de multiples interrogations et tentatives d'explications. Depuis les années '80, le rapprochement des difficultés scolaires des enfants de migrants et celles des enfants issus de milieux socio-économiques et culturels dits défavorisés s'est affirmé.

Lorsque la variable socio-économique est maîtrisée les chercheurs constatent que les parcours et performances des uns et des autres se rapprochent. Les résultats d'une enquête longitudinale, portant sur un panel national d'élèves étrangers ou issus des immigrations, viennent renforcer cette lecture du parcours scolaire (Vallet et Caille, 1996). Parmi ces résultats, nous retenons que si ces élèves redoublent plus fréquemment à l'école primaire, ceci n'a pas de répercussions négatives sur leur scolarité ultérieure, comme c'est le cas pour les autres élèves (ils n'ont pas moins de chances d'obtenir le bac). La langue d'origine utilisée dans le cadre familial s'avère un atout et non un handicap. Elle permet une relativisation importante de l'échec scolaire chez les enfants de migrants en donnant à voir le poids d'un certain nombre de variables et conclut même à un léger avantage en faveur du public étudié, notamment au moment de l'orientation en fin de troisième. Ici, l'hypothèse de la mobilisation des familles autour de la réussite scolaire de leurs enfants est privilégiée.

Cette dernière hypothèse est confirmée par l'analyse des résultats dans une recherche plus récente qui montre les effets bénéfiques des fortes aspirations éducatives des familles immigrées sur les parcours scolaires et les projets d'études de leurs enfants (Brinbaum et Kieffer, 2005). Cette étude utilise les données du Panel 95-2002 (DEP, Ministère de l'Éducation) qui suit les élèves entrés en 6ème en 1995 tout au long de leur scolarité. Les aspirations des familles immigrées sont explorées ainsi que les parcours scolaires de leurs enfants dans le secondaire, en

[1] Le terme ***ethnique*** est utilisé ici en tant que mode de différenciation sociale distinct de l'appartenance à une classe sociale. Cependant, le mot ethnie renvoie moins à une donnée objective qu'à une représentation sociale variable liée à des dynamiques collectives et individuelles. Un tel mode de différenciation *« se construit à partir de l'origine supposée du sentiment d'appartenir, ou que d'autres appartiennent, à une communauté qui a des racines profondes »* (Lorcerie, 2004, p.2).

s'interrogeant sur les effets spécifiques de la migration et des origines nationales et sociales sur les aspirations et les parcours des élèves.

L'aspiration des familles maghrébines aux études générales longues influe sur les orientations des jeunes, plus nombreuses dans les filières générales ou technologiques, comparées à celles de leurs pairs de même milieu social. Les parents portugais privilégient les études courtes et professionnelles. Les aspirations fortes des parents immigrés ont des effets bénéfiques sur les parcours scolaires de leurs enfants et les projets d'études des secondes générations s'avèrent plus ambitieux que ceux des français d'origine de même milieu social ; ils sont moins liés aux résultats antérieurs et à la filière scolaire suivie.

Néanmoins, ces études ne closent pas pour autant le débat, la construction statistique des résultats mérite, en effet, d'être interrogée. Les études quantitatives n'escamotent-elles pas les dynamiques internes des établissements et ne négligent-elles pas *« la "boite noire" des processus de construction de la cohabitation scolaire »* et ce faisant, n'introduisent-elles pas *« une homogénéité toute théorique d'un milieu en réalité travaillé par des différences internes sensibles »* (Payet, 2000, pp. 3-4) ?

En lien avec nos préoccupations de recherche, il nous semble important de retenir trois points complémentaires :

- Le premier réside dans ***la nécessité de considérer les populations comme des réalités vivantes et non comme des abstractions***. En effet, l'égalisation statistique ne doit pas faire oublier que les problèmes réels rencontrés par les personnes dans un système donné proviennent de leur inscription dans des rapports de domination, que les acteurs du système sont différenciés socialement et ethniquement et que l'enjeu social et scientifique réside justement dans la prise en compte de ces différences et non dans leur effacement. Les difficultés spécifiques des jeunes issus des immigrations sur le marché de l'emploi laissent peu de doutes sur le poids réel de la différenciation ethnique. Les résultats de nombreuses études convergent et montrent notamment que les jeunes issus des immigrations maghrébines *« à formation donnée, et contrairement aux jeunes d'origine européenne, sont plus souvent au chômage (...) et témoignent d'une plus forte insatisfaction quant à leur métier et à leur employeur, une part de cette insatisfaction renvoyant vraisemblablement aux discriminations existant sur le marché du travail »* (Glaude & Borrel, 2002, p.118).
- Le deuxième point réside dans ***l'intérêt de considérer les travaux sensibles aux différences intra-catégorielles***, celles-ci étant encore plus accentuées dans le cas des couches défavorisées de la société de manière générale et dans le milieu immigré en

particulier. Une recherche comparative portant sur la lecture/écriture dans un groupe d'enfants issus des immigrations maghrébines d'une cité HLM et dans un groupe d'enfants français de classe moyenne de centre-ville d'une commune de l'Est parisien illustre cette réalité. Les chercheurs constatent notamment que *« les différences individuelles dans la maîtrise du langage écrit à l'intérieur d'un groupe socioculturel sont plus importantes chez les enfants de travailleurs maghrébins que parmi les enfants d'employés ou de cadres français. Les écarts intra-catégoriels (parmi les élèves « beurs ») sont bien plus grands que les écarts inter-catégoriels (les différences de moyenne d'un groupe social à l'autre) »* (Chauveau & Ragovas-Chauveau, 1990, p.29).

- Le troisième point réside dans ***l'intérêt de considérer les travaux sensibles aux dynamiques internes des situations***, car c'est *« à l'échelle des jeux d'interaction qui forment le quotidien de chaque école, à l'occasion des activités d'enseignement ou autour d'elles que du savoir est généré et des identités investies par les élèves et les professionnels »* (Lorcerie, 2004, p.11). Ces dynamiques sont aussi tributaires des statuts et des rapports ethniques qui prévalent dans l'environnement social global.

Inscrite dans des rapports sociaux et culturels, l'expérience scolaire en porte les traces et témoigne de nombreux enjeux. Elle est le lieu de tensions entre la culture de la famille et celle de l'école, la sociologie de l'éducation a fait de ce rapport l'élément explicatif majeur des inégalités de réussite scolaire (Forquin, 1982). Deux éléments prépondérants conditionnent l'inscription et l'investissement de l'enfant dans sa scolarité : l'histoire familiale dans ses multiples composantes en termes de culture, d'attentes, de mobilisation, de « travail sur l'écart » avec la culture scolaire, d'une part, et les relations qui se nouent à l'intérieur de l'école, les pratiques et échanges quotidiens structurés à travers le filtre des images que se renvoient les acteurs en place et leurs représentations sociales respectives, d'autre part. C'est à des approches sensibles aux dynamiques familiales, scolaires et identitaires, attentives aux effets de la variable culturelle et ethnique que seront consacrés les paragraphes qui vont suivre.

2.4.2. Dynamiques familiales et scolaires et dimension ethnique

Nous présentons tout d'abord deux directions de recherches qui peuvent être distinguées sur ces questions. L'une est principalement centrée sur la dynamique familiale et la mobilisation scolaire, l'autre sur les interactions à l'intérieur de l'espace scolaire en lien avec l'ethnicité. La prise en compte de ces différents aspects devrait nous aider à envisager leurs effets sur la

construction identitaire et les parcours scolaires et professionnels des jeunes enseignants de notre recherche.

2.4.2.1. La mobilisation des familles immigrées sur le projet scolaire des jeunes

La question de l'hétérogénéité des populations issues des immigrations et de la diversité des parcours des jeunes issus d'un même espace socioculturel est de plus en plus prise en compte dans la recherche scientifique. Ainsi, pour Rochex (2000, p. 201), on réalise « *combien il est abusif de parler de manière générale de l'expérience scolaire des jeunes issus de l'immigration, des jeunes de milieux populaires, ou des cités de banlieue dans une problématique postulant l'homogénéité de cette expérience, alors que l'on y rencontre bien plutôt une grande diversité, non seulement de résultats et de parcours scolaires, mais de mobilisation, individuelle et collective, de modes d'interprétation des situations et contenus d'apprentissage et d'investissement dans la scolarité* ». Dans cette perspective, nous constatons que des notions nouvelles apparaissent mettant en jeu des processus, il en est ainsi des notions de mobilisation, de projet migratoire, de dynamiques personnelles qui tendent à remplacer les notions de reproduction, de destin ou d'habitus. Le thème de « l'ambition » scolaire s'est imposé à travers une série de travaux expliquant la réussite paradoxale de jeunes issus des immigrations en termes de mobilisation familiale. Afin d'illustrer ce courant de recherche, nous avons choisi les travaux de Zeroulou (1988), de Laacher (1990) et de Sabatier et Hiaux (2002) consacrés à la réussite scolaire d'élèves ou d'étudiants issus des immigrations qui ont mis en évidence le rôle déterminant de la mobilisation des familles immigrées sur le projet scolaire des jeunes.

- Dans une approche en termes de mobilisation familiale, **Zeroulou (1988)** a cherché à expliquer la réussite scolaire notable d'une minorité de jeunes issus de l'immigration algérienne accédant à l'université. Pour comprendre ce phénomène, la chercheuse a mis en œuvre une investigation de type qualitatif alliant description ethnographique et entretiens semi-directifs où elle s'est attachée à décrire et analyser les attitudes, comportements et trajectoires familiales de trente familles. Les 15 étudiants de l'enquête expliquent leur réussite principalement par « l'attitude mobilisatrice » de leurs parents tout au long de leur parcours scolaire. Les parents sont actifs pour favoriser la réussite scolaire de leurs enfants et leur aide se manifeste par différentes formes de soutien : soutien moral, soutien financier, soutien tangible par les relations qu'ils établissent avec les enseignants et par leur connaissance, même intuitive, des rouages de l'appareil scolaire. La sociologue montre que ***la mobilisation des familles sur le projet scolaire*** des enfants ainsi que les stratégies mises en œuvre pour leur réussite paraissent décisives. Elles

sont associées à des systèmes organisés de représentations de l'émigration qui se traduisent par l'existence de ***projets migratoires*** où l'école occupe une place centrale.

Le groupe de familles dont les enfants réussissent à l'école est caractérisé par une immigration familiale stable, centrée sur le pays d'accueil et s'inscrivant dans un projet d'insertion et de promotion défini autour de la réussite scolaire des jeunes. La socialisation des enfants au sein de la famille a favorisé la socialisation scolaire, les relations intrafamiliales sont plutôt libérales, les parents n'hésitant pas à expliquer à leurs enfants les raisons qui guident leurs décisions, ils leur font confiance et ils sont disposés à faire des concessions si cela facilite leur « intégration » scolaire. Cela se traduit notamment par une ouverture de la famille sur la société d'accueil, une modification des pratiques religieuses et langagières, l'adoption d'un certain nombre de valeurs occidentales sans que cela ne soit ressenti par les parents comme une honte ou une trahison. Le choix de ces comportements et attitudes d'invisibilité a pour objectif d'échapper au regard stigmatisant de la société française. L'analyse des données recueillies montre que la réussite scolaire fonctionne comme une norme qui se transmet des aînés aux cadets et nécessite un ensemble d'exigences auxquelles parents et enfants se soumettent pour y parvenir. Les parents accomplissent des efforts pour aider leurs enfants à combler le décalage entre leur mode de vie individuel, familial et social et les dispositions exigées par le travail scolaire. D'une façon générale, la réussite scolaire des jeunes est liée à leur capacité à vivre les contradictions entre l'univers culturel scolaire et l'univers culturel familial. ***Le rôle déterminant d'un ou de plusieurs représentants de l'école*** (enseignants et autres personnels), attentifs aux stratégies de sur-scolarisation des parents, est également mis en relief. Ils ont ainsi favorisé la réussite du jeune par un soutien actif aux moments déterminants du cursus scolaire, notamment aux différents paliers d'orientation.

▫ À la même époque, **Laacher** (1990) a lui aussi interrogé 15 étudiants issus des immigrations maghrébines poursuivant des études universitaires en deuxième et troisième cycles. En déroulant à rebours tout leur parcours scolaire de la maternelle à l'université, les entretiens biographiques laissent apparaître un ***processus cumulatif de l'accomplissement scolaire*** de ces jeunes. Plus qu'une mobilisation parentale, *« ce qui est à l'œuvre et mis en œuvre, pour ces familles dans leur relation à l'école est une "rationalité de sens commun" qui n'est rien d'autre que cette connaissance pratique des probabilités objectives d'appropriation du capital scolaire »* (p.36). De l'analyse des entretiens, il ressort que ces familles, qui appartiennent aux *« fractions les plus dominées des classes populaires »* (p.25) et sont peu dotées en capital culturel (certains parents étant analphabètes à leur arrivée en France), ont très souvent cumulé les "succès" ou les expériences positives *« d'un apprentissage »* même modeste : le père a progressé dans son

métier, les parents ont suivi des cours d'alphabétisation, des cours de français, ont passé leur permis de conduire. Ils se sont ainsi familiarisés à l'utilisation de l'écrit, à la manipulation du calcul, de l'abstraction et du classement. Ces familles sont aussi pourvues d'autres ressources *« indispensables à l'instauration d'un rapport plus familier aux savoirs, à la connaissance, à la culture, bref, à tout ce qui rappelle de près ou de loin toute procédure d'acquisition légitime d'une compétence technique ou sociale. Ces "substituts" au capital scolaire et professionnel que sont le militantisme politique, syndical et, peut-être plus que tout autre, la pratique religieuse, viennent en quelque sorte pallier le manque de proximité avec l'institution scolaire »* (pp. 32-33). Pour le chercheur, ces expériences d'apprentissage favorisent le rapprochement de ces familles avec l'école car elles ont des points communs avec l'institution scolaire : socialisation, oralité, respect du savoir et de l'autorité "qui sait", programme, échéance, réunion, lecture de textes, règles de vie, ascétisme.

Pour tous les étudiants interrogés, la famille apparaît comme un refuge, un lieu d'ordre et de sécurité : sortie des enfants seulement sur autorisation des parents ; présence des parents à la maison ; contrôle strict des fréquentations et des itinéraires. L'éducation parentale faite de *« tension permanente* (…) *est toute entière tournée et taraudée par une obsession éthique, faire (et avoir fait) en terre d'immigration des enfants dignes de ce nom, des "enfants qui font honneur" ; les enfants "non perdus" étant encore une relation sensée avec le monde, la chose qui donne sens »* au monde (p.35). Le rapport à l'école qu'ont ces familles (parents et enfants) *« est fait d'une* ***intelligence pratique*** *que l'on pourrait qualifier de capacité d'adopter une attitude conforme »* (p.35), d'autant plus que la scolarité de ces jeunes se déroule selon les impératifs d'une scolarité normale, c'est-à-dire la plus longue possible et dans les filières les moins dévalorisées (la filière générale étant particulièrement visée). Pour ces parents, l'école ne suscite pas une attention angoissée ou un intérêt démesuré tant que tout va bien pour leurs enfants, leur intervention la plus efficace ne porte d'ailleurs pas sur l'école, mais sur ***« les conditions périphériques (affectives, psychologiques, matérielles...) d'une bonne scolarité »*** (p.35).

Tous les étudiants ont évoqué le ***rôle crucial de médiateurs et d'interprètes qu'ont eu des frères et sœurs aînés et des enseignants dans leur parcours***. *« Ceux-ci sont de véritables substituts au père et leur rôle ne se cantonne pas pour les aînés à surveiller les devoirs et pour les enseignants à prêter une attention particulière à quelque difficulté passagère ou à quelque hésitation à propos des orientations. Cela va bien au-delà. Ils exercent à leur manière, un véritable pouvoir symbolique allant jusqu'à "décider", volontairement ou non, du choix de la filière, du choix des études supérieures, de positions éthiques et politiques. »* (p.36). La majorité des étudiants interrogés ont eu des difficultés scolaires lors de la dernière année du collège et la première année de lycée. Durant cette difficile période de transition, ils se sont souvent retrouvés

être le seul "maghrébin" de la classe et ont fait le constat du faible nombre d'enfants d'immigrés dans leur lycée d'enseignement général. Dans le même temps, ils ont parfois fait brutalement connaissance avec les "différences sociales" et s'est alors posée pour eux la question liée à l'origine. Cette prise de conscience est aussi à mettre en lien avec la découverte de nouvelles matières (la philosophie, l'histoire, les sciences économiques et sociales) qui, chacune à sa manière, contribuent à doter ces élèves d'un esprit critique, de même la découverte de la politique, etc. Tous ces changements se sont souvent effectués avec l'aide d'enseignants.

Dans les récits recueillis, le chercheur note également des changements de résidence concourant à une forme d'évitement des espaces stigmatisés. Ces familles ont en effet souvent résidé dans des lieux à forte densité de français et leurs ***stratégies résidentielles*** ne sont pas sans effet sur les rapports qu'elles entretiennent avec l'école, notamment sur leur degré d'investissement scolaire. Le lieu d'habitation est non seulement occupé par des groupes plus ou moins valorisés pouvant servir de repoussoir ou d'identification pour ces familles, mais il est aussi plus ou moins bien doté en établissements scolaires, bibliothèques, transports collectifs, équipements sportifs et culturels.

- Les travaux de **Sabatier et Hiaux (2002),** en psychologie interculturelle, vont dans la même direction. Ces chercheurs ont relevé des constantes chez les parents immigrés dotés d'un faible capital scolaire dont les enfants réussissent à l'école. Dans les familles enquêtées, plus que des pratiques culturelles de lecture ou des styles éducatifs souples propres à susciter le développement cognitif (selon les théories psychologiques classiques de la parentalité), ce sont des facteurs de l'ordre domestique accompagnés du sens de l'effort et d'un capital social, religieux et culturel qui semblent être les éléments explicatifs. Les parents organisent une vie régulière à leurs enfants, même si par exemple, il s'agit de faire ses devoirs au restaurant familial, ce sera toujours à la même place, selon un rituel établi. Il y a des modèles dans la famille : un oncle, un grand-père, qui a été à l'école ou qui a été un commerçant aisé, ou encore ces parents fréquentent un lieu de culte et sont insérés dans une collectivité culturelle. Ces parents contrôlants transmettent « un bon sens de soi » et attribuent la performance scolaire aussi bien à eux-mêmes qu'à leurs enfants.

2.4.3. L'approche par les (inter)actions scolaires : les effets de la variable ethnique

Cette gamme de travaux montre l'importance des catégories "d'origine" sociale et culturelle dans les pratiques et les fonctionnements de l'institution scolaire et de ses acteurs. Afin d'illustrer cette perspective centrée sur les enjeux relationnels au sein du système éducatif et

montrer les effets de la variable ethnique, nous nous référons à trois recherches à nos yeux complémentaires car chacune d'elles permet d'éclairer un aspect particulier de la question posée. Les deux premières renseignent sur l'incidence de la catégorisation ethnique sur le jugement professoral, nous présentons tout d'abord l'étude de Zimmerman (1978) qui a ouvert cette voie de recherche en s'intéressant aux phénomènes d'attraction/répulsion éprouvés par les instituteurs à l'égard des élèves, puis celle, plus récente, de Chryssochoou, Picard et Pronine (1998) portant sur les théories implicites des professeurs pour expliquer l'échec scolaire au collège en fonction de l'origine sociale et culturelle de l'élève. La troisième recherche présentée s'intéresse pour sa part, à l'ethnicisation des relations à l'école et au racisme en milieu scolaire (Perroton, 1998). Ces trois recherches montrent l'importance du poids de l'appartenance ethnique dans la structuration des rapports interpersonnels en classe et dans les établissements scolaires.

2.4.3.1. Les représentations, les stéréotypes et la connivence avec le public

Ces études soulignent l'effet significatif de "l'origine" imputée aux élèves dans le regard et les biais sociaux de jugement que portent les personnels de l'institution scolaire sur eux.

▫ La recherche pionnière de **Zimmerman (1978)** est audacieuse et explore des registres affectifs peu abordés dans les rapports pédagogiques des instituteurs avec leurs élèves. Il a réalisé une enquête portant sur une population de 946 enfants appartenant à des groupes sociaux différenciés et scolarisés en écoles maternelles et élémentaires. Les écoles sont situées dans des zones socialement mixtes et les enfants d'immigrés représentent 16,8 % de l'échantillon total. L'objectif de la recherche visait l'obtention d'appréciations d'ordre affectif de la part des enseignants sur les élèves. Pour chacun de leurs élèves, les instituteurs devaient dire s'ils le trouvaient, au choix :

▫ Répugnant / repoussant ▫ Plutôt antipathique ▫ Indifférent
▫ Plutôt sympathique ▫ Attirant /plaisant

L'hypothèse de la recherche suppose l'existence d' « un langage non verbal de la classe » ou d'un non-dit agissant et jouant en faveur des enfants déjà favorisés par leur appartenance sociale. Pour le chercheur, il s'agissait de faire apparaître « *une catégorisation hiérarchisée des enfants par les enseignants à partir de critères qui sont moins du registre des acquisitions et productions scolaires que celui d'une connivence affective* » (p. 48).

Les résultats de l'enquête ont révélé deux types de discrimination :

- selon la classe sociale, d'une part ;
- selon l'appartenance ethnique, d'autre part.

Ils ont permis de constater *« que l'attribution de l'item "Attirant-plaisant" se fait préférentiellement sur les enfants favorisés […], suivis des enfants d'ouvriers français […], puis de loin par les enfants d'ouvriers immigrés […]. Si les enfants de ces trois catégories bénéficient de façon sensiblement égales de l'attribut "Plutôt sympathique", des différences se manifestent pour les trois attributs les plus bas : que ce soit pour "l'indifférence", "l'antipathie", ou "la répugnance", les enfants d'ouvriers immigrés sont toujours les plus mal considérés, suivis par les enfants d'ouvriers français, puis par les enfants favorisés »* (p.49). Zimmerman observe également une relation générale entre les résultats scolaires des élèves et les appréciations affectives portées par les enseignants : *« à réussite égale, les enfants d'ouvriers français et encore davantage ceux d'ouvriers immigrés exercent moitié moins d'attirance que leurs condisciples favorisés »* (p.53). Les catégorisations opérées par les enseignants participent donc manifestement de la conception de « l'élève idéal », et informent en conséquence les pratiques scolaires de jugement, soutenant et alimentant « un discours évaluatif souterrain ». En étudiant l'évolution des phénomènes d'indifférence, de répulsion ou d'attirance, en fonction du type d'école, de la réussite scolaire des enfants et de l'origine socioculturelle des familles, le chercheur découvre l'existence d'un véritable « ghetto non-verbal » pour une forte minorité d'enfants d'ouvriers (français et immigrés) . Cette population est véritablement séparée et isolée par le non-regard des instituteurs, elle est l'objet d'une ségrégation effective qui prend ses racines dans des domaines divers et qui se perpétue au-delà de l'école. Pour cela, le chercheur prend en compte avec minutie une série de facteurs non-verbaux observables dans tous les secteurs de la vie scolaire : taille, poids, vêtements, occupation différentielle dans la cour, comportement à la cantine, etc. Zimmerman montre en fin d'analyse des résultats de son enquête qu'il existe un fort préjugé et une discrimination effective à l'égard des enfants d'immigrés à l'école. Le chercheur constate que, dès la maternelle, l'école ignore (ce qui est une forme de négation d'autrui) et malmène, toujours les mêmes catégories d'enfants, ce qui ne peut pas être sans incidence sur la construction de l'image de soi des jeunes issus de milieux défavorisés et des immigrations.

Si ces résultats doivent être relativisés du fait de l'ancienneté de la recherche, nous pouvons néanmoins penser que de *« tels biais cognitifs auraient, par hypothèse, des incidences dans l'ensemble des décisions, choix et actes professionnels des agents scolaires : évaluation formelle et informelle des élèves, décisions d'affectation dans les divisions, décisions d'orientation, punitions, etc. »* (Lorcerie, 2004, p.18). Une telle expérience scolaire vécue en maternelle et en élémentaire, à un moment où l'enfant est dans une quête de l'affection et de la reconnaissance sociale de la part de son enseignant (et de ses pairs), ne peut être sans conséquences sur son image de soi, son rapport à l'école et au savoir de manière générale. D'après certaines

recherches, les enfants prennent assez tôt conscience de leur différence ethnique, vers l'âge de 5-7 ans. À son origine, les enfants citent des évènements familiaux, *« mais les situations de l'école viennent juste après »* et il s'avère que *« les enfants qui ont pris connaissance de leur différence à l'école n'en ont pas gardé de très bons souvenirs »* (Malewska-Peyre, 1990, p.112). L'évaluation négative qui peut être faite des élèves de milieux populaires et issus des immigrations par l'institution scolaire est représentée par l'attitude des enseignants, et comme nous venons de le voir, les stéréotypes ont la vie dure, même chez ceux qui souhaiteraient ne pas en avoir.

▫ Dans une recherche en psychologie sociale portant sur les théories implicites des enseignants **Chryssochoou, Piccard et Pronine (1998)** ont présenté à 65 professeurs de collège l'histoire - fictive - d'une élève de 13 ans, fréquentant une classe de 5e et en échec scolaire patent : 4/20 de moyenne en mathématiques et 6/20 en français, avec d'énormes lacunes en orthographe. Il était également mentionné aux enseignants que les parents de l'adolescente vivaient ensemble, que sa mère n'avait pas d'activité professionnelle et que cette élève avait un petit frère âgé de 8 ans. Les chercheuses ont demandé aux professeurs quelle était, selon eux, l'origine de ses difficultés. Deux informations fictives supplémentaires étaient fournies (qui faisaient toute la différence) : les psychologues ont précisé à certains enseignants que l'élève s'appelait Marion, à d'autres qu'elle s'appelait Naïma. De plus, certains ont été informés que c'était la fille d'un médecin, d'autres, celle d'un transporteur. Ce qui donne quatre situations différentes conduisant à quatre interprétations divergentes de l'échec scolaire supposé.

Deux types d'élèves se distinguent vraiment des autres dans les explications des professeurs : l'élève d' « origine française » de milieu social favorisé et l'élève issue de l'immigration maghrébine de milieu défavorisé. Le premier type d'élève étant celui pour lequel les enseignants prévoient généralement plus de chances de réussite que les autres.

Pour les professeurs :

➢ ***l'échec scolaire de Marion, fille de médecin,*** est dû à des problèmes de puberté, aux absences parentales (son père est trop occupé professionnellement), à l'absence de soutien pour faire ses devoirs. En bref, elle passe un moment difficile, mais normal, celui de l'adolescence, ou bien elle ne bénéficie pas de l'aide de ses parents trop pris par leur travail ou trop laxistes. Rien de très alarmant dans la mesure où les enseignants prévoient que la collégienne passera ce cap difficile, il faut pour cela qu'elle travaille plus. C'est d'ailleurs la seule pour qui les enseignants sont optimistes quant à son avenir.

➢ ***l'échec de Naïma, fille de transporteur,*** est expliqué par son origine maghrébine, le manque d'intérêt de sa famille pour sa scolarité et par un manque de travail de sa part. Elle bénéficie aussi quelque part de l'indulgence des professeurs : le système scolaire ne serait pas adapté à ses besoins, elle aurait des problèmes de langue et les représentations de sa famille ne seraient pas favorables aux études.

Concernant l'élève d' « origine française » de milieu défavorisé (Marion, fille de transporteur), les enseignants se contentent de faire des constats : elle n'est pas bonne en orthographe, par exemple. Ils localisent son problème à l'époque du primaire et avancent des troubles psychologiques comme facteur explicatif, elle manquerait également de soutien scolaire. Enfin, les choses se compliquent en ce qui concerne l'élève issue de l'immigration maghrébine mais de famille aisée (Naïma, fille de médecin). Elle apparaît comme un cas atypique, difficilement assimilable à des représentations existantes et contredisant les stéréotypes ethniques. Cette élève a les conditions matérielles de réussite mais son origine culturelle est "handicapante". Les enseignants ont du mal à expliquer clairement son cas, mais évoquent tout de même, comme pour Marion, fille de médecin, l'absence des parents ou un problème de puberté.

L'analyse des résultats obtenus par ces chercheuses montre que les théories implicites des enseignants français semblent véhiculer l'existence d'un double handicap social et culturel au détriment des élèves issus des immigrations maghrébines et des catégories sociales défavorisées. Elle fait aussi apparaître le rôle important des attentes différenciées des enseignants à l'égard des élèves selon leur "origine" sociale et culturelle, ainsi que l'appréhension différente de la performance scolaire et de ses explications selon la catégorisation ethnique.

▫ Les travaux de **Perroton (1998)** ont été réalisés dans des lycées professionnels et collèges de banlieues bordelaise et parisienne. La sociologue y montre comment l'école se trouve *« prise dans une tension structurelle entre un modèle idéologique antiraciste fondateur du mythe de l'école républicaine laïque et une expérience concrète vécue sur un mode ethnique »* (p. 271). La méthodologie utilisée par la chercheuse est de type ethnographique, basée sur l'observation et des entretiens individuels et en groupe. L'enquête se veut qualitative dans la mesure où les enquêtes statistiques macrosociologiques portant sur les résultats scolaires paraissent impuissantes à rendre compte des réalités concrètes locales. Pour Perroton, en effet : *« au-delà des élèves eux-mêmes, c'est peut-être du côté des enseignants, des structures scolaires et du regard de l'institution scolaire sur ces élèves qu'il faut se tourner »* (p. 275).

L'école véhicule-t-elle, en dépit de son discours antiraciste, des traces du racisme ambiant et des logiques discriminatoires ou ségrégatives ? Parmi les éléments de réponse apportés par la

sociologue, nous retenons que ***l'école paraît ségrégative à plusieurs niveaux*** : celui du recrutement de son public, celui de la « fabrication des classes » et celui de l'orientation des élèves. Sur le premier point, « *ce n'est pas l'école elle-même qui est ségrégative, mais elle subit le poids des logiques externes comme la ségrégation résidentielle* », il s'agit là d'une ségrégation sociétale. Le second niveau de ségrégation se situe dans la fabrication de classes ethniquement homogènes, cela *« dépend souvent du niveau scolaire et de la volonté de garder des classes "protégées" pour enrayer la fuite des blancs »*, ainsi la « mixité » au niveau de l'école est-elle sauvegardée, il s'agit en somme d'une adaptation de l'école à son environnement. Ce réalisme se retrouve au niveau de l'orientation des élèves, l'auteur rapporte ainsi le cas d'un établissement qui pratique la discrimination selon deux filières : coiffure et esthétique d'une part, et couture et ménage, d'autre part. Conformément aux attentes du marché et de la clientèle, les élèves d'origine étrangère sont très peu représentés dans la première filière et massivement présents dans la seconde. On peut retenir, avec la sociologue, que les élèves *« ne sont pas totalement aveugles à cette construction des classes et à la valeur de leur section sur le marché du travail »* (p. 277).

Le second élément à retenir des analyses de Perroton se situe au niveau du ***discours des enseignants sur les difficultés scolaires des élèves d'origine étrangère attribuées à leurs spécificités culturelles***. Si l'intention professorale n'est pas nécessairement raciste, les effets d'une telle représentation sont réels et leurs propos sur les familles émigrées conduisent bien souvent à enfermer ces dernières et leurs enfants *« dans leur caractère d'étranger si ce n'est d'étrangeté »* (p. 280). L'ethnicisation de l'expérience scolaire et le racisme à l'école transparaissent de manière ambivalente dans le discours des acteurs. Le contexte de sa production paraît déterminant *« selon que l'entretien ait lieu ou non dans un contexte scolaire, qu'il soit individuel ou en groupe, que le groupe soit mixte ou non sur le plan ethnique »* (p. 281). La régulation collective atténue le phénomène. Mais là où la subjectivité peut s'exprimer, on se rend compte d'un vécu quotidien difficile tant chez les enseignants que chez les élèves. *« Lorsque l'individu s'exprime seul dans sa subjectivité, c'est ici que l'on peut observer que certains basculent dans des propos racistes parfois forts, liés à des sentiments de chute, chute statutaire chez les enseignants, chute dans l'échec scolaire pour certains élèves, sentiment de chute sociale pour les " petits blancs "* (p. 284).

Les conséquences d'une telle ethnicisation des relations à l'école sont nombreuses. La ghettoïsation des classes, notamment, peut conduire dans certains cas à un repli sur le groupe ethnique. La gestion du stigmate, celui de l'échec et de la différence, peut tourner à la confrontation directe avec l'institution scolaire, avec les enseignants en premier lieu. L'élément

stigmatisé devenant ainsi l'élément moteur dans la définition de soi, il permet au jeune issu des immigrations de s'opposer, de se poser, d'exister. L'identité prescrite se transmuant en identité revendiquée joue alors une fonction de résistance face à un sentiment de destruction.

S'il est évident que l'effet Pygmalion n'est pas une fiction dans les rencontres interethniques au sein du système éducatif, toutes les tensions décrites plus haut ne doivent pas non plus nous conduire à épouser un point de vue qui opposerait des élèves victimes à un corps enseignant discriminant et répressif. Les représentations négatives ne sont pas univoques. Ainsi, il n'est pas rare que des élèves utilisent l'argument « raciste » pour se justifier par rapport à de réelles difficultés personnelles tant sur le plan du comportement dans les établissements scolaires que sur celui de l'appropriation des savoirs enseignés. Certains peuvent être tentés de se protéger derrière des images et des discours *« pour ne pas prendre, pour refuser le risque du travail de pensée et d'engagement dans des activités d'apprentissage qui leur sont proposées »* (Rochex, 2000, p. 207).

Les sujets se construisent en fonction d'une histoire sociale et culturelle, mais leurs cheminements ne demeurent-ils pas pour autant singuliers ? Le capital socioculturel ne doit-il pas aussi être considéré dans une dynamique d'appropriation personnelle variable selon les individus et les situations ? Si la dynamique familiale est fondamentale, la dynamique scolaire, les rencontres avec des enseignants, des équipes éducatives, des pairs, le ***sens*** que le jeune donne à ses expériences (familiales, scolaires et autres) ainsi que le travail personnel qu'il effectue notamment durant l'adolescence en terme d'identification, de désidentification et de positionnements identitaires ne jouent-ils pas un rôle aussi décisif dans son devenir psychologique et social ?

2.4.3.2. Dynamique scolaire, ethnicité et effets sur l'identité des jeunes

Quels sont les effets du statut d'enfant d'immigrés sur la réussite scolaire ? La part ethnique des conduites ou des résultats scolaires est difficile à établir empiriquement, car si l'ethnicité intervient, c'est toujours en association avec d'autres facteurs. En tout cas, au regard des attentes scolaires sur les conduites individuelles, *« le statut ethnique minoritaire induit probablement plus souvent la "bonne conduite" que l'indiscipline ou la rébellion »* (Lorcerie, 2003, p.169). Plusieurs études ont abordé la question du lien entre la qualité de l'expérience scolaire, exprimée notamment dans les résultats scolaires, et les options identitaires des jeunes issus des immigrations. Ce que soulignent en premier lieu ces différents travaux, c'est *« la prééminence de comportements indifférenciateurs, des conduites d'invisibilité, ce qu'il faut interpréter comme relevant d'une stratégie de protection de soi. C'est là un trait général dans les situations où l'identité ethnique est un stigmate social »* (Lorcerie, 2003, p.170).

Dans leur revue de la littérature consacrée à l'(in)égalité de traitement selon l' « origine » dans l'orientation et les parcours scolaires, Dhume, Dukic, Chauvel, et Perrot (2010) affirment qu'un volume important de données *« donne crédit à l'hypothèse de processus de discrimination ethnico-raciale dans l'orientation et les parcours scolaires »* des jeunes issus des immigrations (p.22). L'influence de l' « origine » s'exerce de diverses façons, elle peut être à la fois directe et indirecte, et n'est ni uniforme ni systématique. En outre, elle apparaît souvent combinée à d'autres catégories comme la classe sociale ou le genre. Il semble que pour les jeunes issus de milieux populaires ou des immigrations, l'espace scolaire soit l'un des premiers lieux d'expérience et/ou de conscientisation des rapports de classe et d'ethnicisation.

Le concept d'***ethnicisation*** *« envisage l'ethnicité comme une production sociale, consistant en la sélection et la mise en saillance, par les acteurs sociaux, d'une façon ou d'une autre, pour une raison ou pour une autre, de la modalité ethnique de leur identité sociale ou de celle d'autrui »*. Une situation ou une relation est ethnicisée quand les individus lui appliquent *« une grille de lecture en termes d'appartenance ethnique, c'est-à-dire dès lors qu'ils pensent et interagissent comme si les conditions sociales étaient déterminées, significativement ou totalement, par l'appartenance ethnique »* (Lorcerie, 2003, p.33). L'ethnicisation *« mobilise des stéréotypes en opérant de façon synthétique sur des particularités de toutes sortes, sociales, morales, physiques »* (p.38). L'appartenance ethnique fait partie des particularités ou écarts à la normalité que **Goffman (1975)** appelle ***stigmates*** et qui correspond à toute caractéristique propre à l'individu qui le discrédite aux yeux des autres en le faisant passer pour une personne d'un statut inférieur. C'est *« une marque sociale dont les indices sont plus ou moins perceptibles »* (p.85), sa visibilité relative détermine son mode de nuisance et par la suite les modes de réaction mis en œuvre par les individus. Pour comprendre la « différence » ou l'altérité, il faut regarder quelles sont les « normes d'identité » d'une société donnée, le stigmate étant tout attribut qui fait diverger l'individu des attentes sociales de « normalité » en vigueur, c'est-à-dire de l'étalon normatif en matière d'identité sociale. L'appartenance ethnique correspond aux « stigmates tribaux » auxquels sont adjointes, les appartenances : raciale, religieuse, nationale et de classe sociale. Les stigmates de cette catégorie peuvent être transmis de génération en génération, c'est le cas des noirs aux Etats-Unis et des « maghrébins » en France, par exemple. Les stigmates corporels et ceux tenant à la personnalité et/ou au passé de l'individu forment deux autres classes de stigmates. En se combinant entre elles, les catégories stigmatiques déterminent une catégorie sociale marquée par l'extrême dans l'infériorité statutaire.

Il est difficile, pour les porteurs de stigmates, *« d'échapper au "dilemme" identitaire »* car ils sont placés par *« les normes sociales d'identité dans une position ambivalente »* : comme tous les membres de la société, ils intériorisent les normes dominantes et en même temps, *« ils sont en*

permanence rappelés à leur différence par mille indices dans l'interaction » (Lorcerie, 2003, p.35). Dans les interactions sociales, les populations stigmatisées trouvent des stratagèmes pour gérer au mieux leur identité discréditée et à titre individuel les personnes stigmatisées peuvent adopter plusieurs types de réactions (plus ou moins conscientes) pour *« corriger leur stigmate »*. Goffman distingue ainsi cinq stratégies de *« correction du stigmate »* caractérisées par deux oppositions : la recherche de ressemblance ou la recherche de différence, d'une part, et la valorisation ou la dévalorisation de soi, d'autre part (pp.19-23). Ces stratégies sont :

- ***l'assimilation*** ou la recherche de conformité par dissimulation du stigmate (masquage) ou faux-semblant (nier son poids) ;
- ***la recherche d'excellence*** ou conformité supérieure afin de montrer que votre différence ne vous empêche pas de réussir dans ce qui aurait dû être impossible pour vous ;
- ***la « bouffonisation »*** ou soumission au rôle stéréotypé qui vous est assigné ;
- ***l'instrumentalisation*** de son stigmate (chercher à en tirer profit) ;
- ***le retournement du stigmate*** (revendication pour sa particularité d'un caractère général).

L'expérience de la discrimination et de l'ethnicisation modifie le rapport à l'école des jeunes issus des immigrations. Les « origines » sont alors convoquées pour soutenir diverses formes réactionnelles à la stigmatisation, entre « sauver la face » ou « retourner le stigmate », ou plus largement, résister à l'effet destructeur de cette catégorisation.

▫ Dans le contexte français, **Franchi (2002)** a fait une recherche sur les processus identitaires des jeunes issus des immigrations. Les analyses des résultats d'une enquête par questionnaire, menée auprès de 850 jeunes des deux sexes scolarisés de la sixième à la terminale dans sept établissements de la région parisienne, ont permis à la psychologue de mettre en évidence les ***stratégies identitaires*** mobilisées par ces jeunes dans leur rapport à la scolarité. Ce sont trois modes réactionnels ethnicisés qui dépendent en partie du statut scolaire et des types de ressources mobilisables par les élèves issus des immigrations au sein de l'espace scolaire:

- une réaction prenant la forme d'***un désengagement***, d'un « décrochage », voire une identification à des formes de « déviance » à partir d'un processus de dévalorisation de soi ;
- à l'opposé de cette attitude, la psychologue constate chez certains jeunes une mobilisation individuelle en faveur de la réussite scolaire. Prenant le contre-pied du défaitisme, l'ethnicité peut dans ce cas apparaître comme ***la mobilisation d'une ressource*** pour contrecarrer en partie l'influence du déterminisme social ou de la stigmatisation ethnique ;
- l'identification ethnique peut aussi conduire à une ***« revendication identitaire et réactionnelle »*** qui se fait sur un mode collectif et affirmatif (contestation, etc.).

2.4.3.3. Stratégies identitaires et valorisation de soi : perspective socioconstructiviste

Dans une perspective socioconstructiviste, où l'identité est considérée comme le produit d'un processus dynamique qui intègre les différentes expériences de l'individu tout au long de la vie en interaction avec autrui, le sujet dispose d'une marge de manœuvre, il a la capacité de faire des choix et de développer « des stratégies identitaires ». L'hypothèse stratégique suppose que la production de l'identité n'est pas un simple jeu de reflets, ou le résultat de réponses plus ou moins mécanistes à des assignations identitaires effectuées par autrui, mais qu'il entre une part importante de choix et que les individus sont capables d'agir sur leur propre définition de soi.

Lorsqu'il est confronté à des crises, à des chocs ou à des conflits qui le déstabilisent dans ses repères identitaires, l'individu tente de conforter une estime de soi suffisante. Les stratégies identitaires mises en place *« ont pour fonction de maintenir intact, ou d'augmenter, le degré de valorisation de soi »* et *« pour but de rétablir ses repères »*. La valorisation de soi *« implique non seulement la suppression des effets de stress, d'angoisse ou d'agressivité, les symptômes ou les symboles de l'impuissance »* mais elle suppose aussi *« le besoin de se valoriser ou de se revaloriser aux yeux d'autrui, de se faire reconnaître ou aimer par lui »* (Tap, Esparbes-Pistre et Sordes-Ader, 1996, p. 189). Lors de contacts interculturels, la société d'accueil à laquelle est associée la culture « dominante » entretient des rapports asymétriques avec la minorité dont la culture est dite « dominée ». Dans ce cas, ***la valeur d'un individu appartenant à la minorité, c'est-à-dire « son image du soi », est mise en question parce que la société d'accueil lui attribue un groupe de caractères, le plus souvent négatifs ou dépréciatifs. Il recourt ainsi à des stratégies identitaires pour rétablir le sentiment de valeur du soi*** (Camilleri et al., 1990).

La valeur que l'individu s'attribue, la positivité et l'estime de soi *« sont liées au regard d'autrui, à la reconnaissance sociale, et impliquent l'auto-attribution de qualificatifs jugés positifs et d'un pouvoir sur l'environnement, sur les évènements »*. C'est *« par l'action et la production d'œuvres, par le dépassement de situations difficiles »* que le sujet se promeut, *« tant il a besoin d'être reconnu, aimé, admiré, accepté, confirmé dans ses avoirs et dans ses pouvoirs. Son identité se nourrit de valeurs et d'idéaux lui permettant d'agir, de se valoriser lui-même et de s'affirmer dans le contexte social, par rapport aux personnes significatives de l'entourage »* (Tap, Esparbes-Pistre et Sordes-Ader, 1996, p. 188). Pour Malewska-Peyre (1987, p. 87), la notion de stratégie identitaire désigne des *« mécanismes de défense »*, des *« séquences de comportements »* destinés à faire face *« à la souffrance »* engendrée par le constat d'une image de soi dévalorisée. Les réactions face à l'atteinte portée à la valeur personnelle et visant à éviter l'infériorisation sont nombreuses, nous n'en présentons que quelques-unes qui nous semblent pouvoir être mises en lien avec la réussite scolaire des jeunes issus des immigrations et de milieux populaires dans le contexte français.

La recherche de reconnaissance sociale fonde la dynamique identitaire, elle est d'autant plus forte que les individus appartiennent à des groupes discriminés et se réfère à plusieurs besoins :

- *« le besoin de se sentir exister »* ou la recherche de visibilité sociale ;
- *« le besoin d'inclusion »* ou d'avoir sa place dans le groupe, qui peut déboucher sur le besoin d'être approuvé comme conforme par les autres ;
- *« le besoin de valorisation »* ou de garder la face, qui passe par un processus de comparaison sociale ;
- *« le besoin d'individuation »* ou de reconnaissance sociale de sa singularité (Lipiansky, 1990, p.179).

Les stratégies identitaires conçues comme des stratégies de personnalisation

Le processus de personnalisation permet à l'individu de donner un sens à son parcours de vie, de développer des aspirations, des projets et l'anticipation d'un soi futur. La personnalisation peut être définie comme *« le processus par lequel l'individu, dès l'enfance, non seulement participe à la construction de sa propre personnalité, dans le jeu complexe de multiples déterminations, mais est en mesure, tout au long de sa vie, de remettre en question ce qu'on a fait de lui, grâce à ses capacités acquises de discrimination, de compréhension et d'autonomie »* (Malewska-Peyre et Tap, 1991, p.10). Dans cette approche développementale, une stratégie correspond à *« l'articulation chez un acteur individuel ou collectif, d'une logique interne finalisée et de conduites réalisatrices. Toute stratégie implique la mise en œuvre d'une énergie d'investissement et d'une dynamique de décision, dans la définition de buts (intermédiaires ou terminaux), dans le choix de moyens (matériels ou symboliques) et dans le suivi d'itinéraires facilitant l'élaboration ou l'exécution d'un projet, qui est toujours un projet de soi en relation avec les autres. Cette mise en œuvre implique en effet une régulation interactive entre les conditions externes (situations, obstacles, relations, effet d'emprise) et la dynamique de l'acteur »* (Tap, Esparbes-Pistre et Sordes-Ader, 1996, p. 191).

Face à une situation stressante, critique ou conflictuelle, comme peut l'être la discrimination à l'égard des jeunes issus des immigrations, l'individu va devoir prendre acte des exigences de cette situation *« en s'accommodant, mais en faisant aussi preuve d'invention, d'imagination et de créativité »*. Lorsque *« ses conduites habituelles ne suffisent plus, il doit mettre en place des stratégies de personnalisation lui permettant de s'adapter à la situation difficile tout en la maîtrisant, de défendre son identité tout en assumant les changements personnels nécessaires »* (p. 189).

Pour ces auteurs, le processus de personnalisation articule 4 types de stratégies :

- *les stratégies identitaires* renvoyant au passé à défendre (stratégies d'ancrage dans un temps personnel, familial et culturel) ;
- *les stratégies de positionnement et d'engagement sociaux* marquant la reconnaissance de soi par autrui ;
- *les stratégies d'anticipation, de prévision et de projet* impliquant l'élaboration d'un but à atteindre en fonction des ressources disponibles (face à des situations critiques où l'individu n'arrive plus à anticiper, le projet aura pour fonction de réharmoniser des capacités par des stratégies de dépassement du problème);
- *les stratégies de faire face au stress* se déroulant dans un présent à dénouer. Le processus de faire face (coping) est une réponse aux évaluations du stress, l'individu met en œuvre un ensemble de réactions (comportementales, cognitives et émotionnelles) afin de maîtriser, réduire ou tolérer l'impact d'une situation perçue comme menaçante pour son bien-être physique et psychologique. Pendant les périodes de stress, le coping permet à la personne de maintenir une adaptation psychosociale en transformant ses comportements et son environnement afin de trouver des conditions compatibles avec ses aspirations et ses possibilités.

Face à une situation stressante, l'individu peut ainsi adopter :

- *une attitude de contrôle* (régulation de ses comportements, activités mentales, canalisation de ses émotions et sentiments) ;
- *un retrait* (comportemental et social), *une fuite dans l'imaginaire* ;
- *un refus* (résistance, prise de recul, masquage émotionnel) ;
- *une recherche de soutien social auprès d'autrui* (informationnel, émotionnel ou de coopération distractive dans des activités collectives).

Lazarus et Folkman (1984) distinguent deux styles de coping : ***le coping « centré sur le problème »*** correspondant aux efforts cognitifs et comportementaux du sujet pour réduire les exigences de la situation et/ou pour augmenter ses ressources pour y faire face. Il comprend des réponses cognitives (recherche d'informations, élaboration de plans d'action pour résoudre le problème) ou comportementales (affrontement de la situation, efforts pour modifier ou réduire le problème) ; ***le coping « centré sur l'émotion »*** correspondant aux diverses tentatives de l'individu pour gérer la tension émotionnelle induite par la situation (minimisation de la menace, auto-accusation, évitement, expression des émotions). Le coping centré sur le problème semble le plus efficace à long terme et dans le cas d'événements contrôlables, le coping centré sur l'émotion serait le plus adapté à court terme et pour des événements incontrôlables.

La personnalisation *« tend à remettre en question la structure "établie" de la personnalité, au nom des nécessités du changement permettant au sujet de conserver sa légitimité personnelle (dignité de soi) mais aussi au nom des nécessités de projets (de soi), de reconnaissance sociale, de lutte contre tout ce qui déstabilise (...) provoquant des attitudes de défi, et, malgré le stress provoqué, engageant l'individu dans des changements prometteurs »* (Tap, , Esparbes-Pistre et Sordes-Ader, 1996, p. 195). Lorsqu'il se trouve confronté à une difficulté, à de graves soucis de santé, à une situation qui lui pose problème « *le sujet fait face, tente d'éliminer son caractère angoissant et déstructurant et de le dépasser »* (p. 188). Même si le stress déstabilise l'individu, il peut aussi être le ferment d'une libération potentielle car *« il permet la recherche tâtonnante parmi les conduites exercées par le sujet, et dans le registre des préférences constituées, de celle qui peut revaloriser le sujet devant les autres, devant lui-même … sur ce noyau, le sujet opère un travail de survalorisation de cette conduite par les identifications, par la représentation de sa place dans la société, du personnage qu'elle lui confère, du dépassement qu'elle autorise : il lui donne un sens »* (Malrieu, 1993, p.16).

Dans cette même approche constructiviste, Manço (2006, p.81) conçoit l'intégration des jeunes issus des immigrations comme un processus à la fois social et psychologique : le versant socioculturel de l'intégration (l'*acculturation*) s'accompagne en permanence d'un processus complémentaire correspondant à la manière dont les individus s'adaptent à leur contexte, se l'approprient et se défendent face aux diverses pressions externes (la *personnalisation*). L'issue du processus d'intégration n'est plus considérée comme une « destinée inéluctable » ; elle dépend de l'interaction entre les potentialités du groupe immigré et la structure d'opportunités offertes par le pays d'accueil, celles-ci étant plus ou moins favorables à l'acculturation ou à l'équilibration des synthèses culturelles nouvelles. En introduisant la notion d'*intentionnalité des acteurs sociaux* parmi les différents facteurs explicatifs de l'intégration sociale, le sujet dispose d'un potentiel de résistance face aux déterminismes grâce à l'articulation dynamique de ses projets personnels aux valeurs collectives. La *personnalisation* correspond alors *« à la capacité d'investissement de l'individu dans une démarche d'ajustement vis-à-vis du contexte dans lequel il évolue, à la capacité à (se) projeter et à assumer une trajectoire ascendante ou, encore, à l'aptitude à s'approprier une stratégie particulière d'insertion. Se personnaliser, c'est se définir, choisir ses affiliations et ses convergences, déterminer le sens de ses actes et de son histoire, sauvegarder et faire reconnaître son identité »* (Malrieu, 1980, p. 262).

Comme le montrent les développements théoriques présentés, les identités sont donc *« susceptibles d'être manipulées et instrumentalisées par les orientations stratégiques de l'individu en tant qu'outils d'intégration psychosociale et en tant que mécanismes de protection contre les tentatives de dévalorisation pouvant venir de l'extérieur »* (Manço, 2006, p.147). En outre, **l'intégration psychosociale comporte *« un aspect « initiatique », dans la mesure où elle correspond à une métamorphose positive de l'identité »*** (p. 76).

2.4.3.4. La discrimination mobilisée comme une ressource pour la construction identitaire : effet différentiel de "l'origine" dans le rapport à l'école et au travail

À l'inverse d'un défaitisme, l'ethnicité – i.e. le recours aux catégories ethnico-raciales dans une situation donnée - peut donc apparaître comme la mobilisation d'une ressource pour contrecarrer en partie l'influence du déterminisme social. En effet, dans certains cas, la scène scolaire peut être réinvestie sous la forme d'une forte « ambition » des élèves. Le débat sur l'influence de « l'origine » sur les parcours scolaires transite ici par la question des rapports subjectifs entre le public et l'école.

Dans ses travaux sur le parcours de jeunes étudiants issus des immigrations maghrébines d'un quartier populaire, Beaud (2002) interprète leur choix des études longues comme un rejet de la condition ouvrière. Pour ces jeunes, la volonté d'échapper au statut dégradé des pères exerce une influence sur leurs intentions d'avenir et, en particulier, sur leur désir d'avoir un « métier propre ».

- Dans une recherche comparative en psychologie sociale interculturelle, **Martinez et Costalat-Founeau (2005)** présentent deux cas de ***dynamiques identitaires de lycéennes en situation de réussite scolaire*** et d'origines culturelles différentes. En procédant à partir d'entretiens et en adoptant une approche méthodologique fondée sur la perspective « égo-écologique » de l'identité sociale (Zavalloni et Louis-Guérin 1984), elles ont mis en évidence les dimensions émergentes du discours associé à l'identité en tant que système de représentations de Soi et d'Autrui et de l'environnement. Les analyses des données ainsi recueillies ont permis aux chercheuses de repérer deux formes de réussite scolaire qui sont, dans ces deux cas, un puissant médiateur de la construction identitaire. Elles montrent que la dynamique identitaire engendre une ***« réussite confrontée »*** pour l'adolescente issue de l'immigration maghrébine et une ***« réussite normalisée »*** pour l'adolescente d'« origine » française.

La première forme de réussite scolaire renvoie à la dimension ethnique dans la mesure où l'école est investie comme un moyen de reconnaissance sociale et de remédiation aux

victimisations. Selon l'interprétation des chercheuses, si les jeunes filles issues de l'immigration maghrébine valorisent la réussite scolaire, c'est notamment parce qu'elles anticipent les conséquences délétères de *« la confrontation sociale »*, c'est-à-dire à la fois la crise économique et le *« rejet raciste »* (p.163). Leur représentation de la scolarité témoigne d'un investissement scolaire important et d'une très forte volonté de réussir leur vie professionnelle. Ces adolescentes *« donnent la primauté à la réussite scolaire, elle constitue leur priorité existentielle, il s'agit en quelque sorte d'une fin en soi »* (p.158). C'est par le truchement de l'école, considérée par elles comme un vecteur privilégié de promotion sociale, qu'elles comptent échapper à la stigmatisation sociale attachée à leur condition d'enfants d'immigrés. Dès lors, la « réussite confrontée » est un combat qui s'inscrit dans une dynamique identitaire de reconnaissance sociale : l'actualisation des capacités permettant de se faire valoir, de se légitimer et d'accéder à une visibilité sociale.

Dans l'étude de cas consacrée à la lycéenne issue de l'immigration maghrébine, la jeune fille puise sa force dans sa capacité relationnelle, « d'ouverture et de générosité », et dans sa motivation à réussir pour pallier deux victimisations majeures : réussir, c'est faciliter la visibilité sociale et la lutte contre le chômage et le racisme. Pour les auteurs, cette dynamique identitaire, où se déploie toute la motivation pour l'action de réussite, peut être qualifiée de réussite « existentielle », car *« dans cette optique, son existence est constante transcendance, c'est-à-dire dépassement de ce qu'elle est, elle n'existe que par la libre réalisation d'un plus-être »* (p.163). La dynamique identitaire de la jeune fille s'organise dans une confrontation sociale avec tous les effets de crise liés à sa situation d'enfant d'immigrés. Pour se légitimer, elle active une constante dynamique identitaire de comparaison sociale et d'adaptation souvent conflictuelle : il s'agit, pour elle, d'un enjeu existentiel qui conduit à des confrontations internes.

Pour les lycéennes d' « origine » française, l'investissement scolaire n'est pas leur priorité existentielle, la réussite scolaire étant la norme, la leur va donc de soi. *« Elles poursuivent des études dans une sorte d'évidence, d'adhésion facile, en continuité avec le capital culturel familial : on assiste là à une normalisation de la réussite »* (p.158). Cette *« réussite normalisée »* est ancrée dans des représentations, *« où le parcours et la réussite scolaire sont banalisés, intégrés aux normes du système scolaire »* (p.165), laissant davantage de place aux manifestations courantes de l'adolescence avec ses troubles et ses rêves.

- **Cohen- Scali** (2006) s'est interrogée, pour sa part, sur les différences entre ***le rapport au travail*** des jeunes étrangers ou issus des immigrations et celui des autres jeunes. Partant du constat que les jeunes issus des immigrations sont l'objet de discrimination dans le monde du travail, la chercheuse a choisi d'étudier des jeunes connaissant une situation plutôt favorable à l'égard de l'insertion en posant l'hypothèse que ces derniers ont su développer des ***stratégies***

identitaires qui s'actualisent dans un rapport au travail différent de celui des autres jeunes. 170 jeunes (74% de filles et 26% de garçons), apprentis de l'enseignement supérieur en première année de BTS comptabilité ont été interrogés par questionnaire. Dans cet échantillon, 95 jeunes sont d' « origine française » et 75 sont étrangers ou issus des immigrations (Maghreb, Afrique, Asie, Europe du Sud). Les jeunes des deux groupes interrogés appartiennent plutôt à des milieux modestes et peu qualifiés, les niveaux de formation des parents des jeunes étrangers ou issus des immigrations étant cependant plus faibles que ceux des parents des autres jeunes.

Les analyses des résultats de l'enquête mettent au jour que les jeunes étrangers ou issus des immigrations ayant suivi une scolarité normale - aboutissant à une formation supérieure choisie et à une première insertion professionnelle en entreprise - développent des attitudes à l'égard du travail majoritairement similaires à celles des jeunes autochtones. Elles montrent toutefois l'existence de stratégies identitaires spécifiques chez les jeunes étrangers et issus des immigrations. Si, sur la plupart des items référant aux attitudes à l'égard du travail, les différences ne sont pas significatives entre les deux populations, elles le sont en revanche sur certains d'entre eux. En effet, les jeunes étrangers ou issus des immigrations de l'enquête sont plus nombreux que les autres jeunes à déclarer qu'ils essayent de se dépasser dans leur travail et qu'ils lui attribuent une place centrale dans leur vie. Ils expriment une volonté plus grande de réussir accompagnée d'un désir d'être jugés pour eux-mêmes, se perçoivent comme plus motivés et dotés de compétences favorables à l'intégration dans un emploi. Par ailleurs, ils font preuve d'une plus grande confiance en leurs capacités à réussir, ont une bonne image d'eux-mêmes comme professionnels et se jugent efficaces dans le travail.

Sur le plan identitaire, les attitudes plus positives et la plus forte motivation à l'égard du travail constatées chez les jeunes issus des immigrations traduiraient *« l'expression d'une volonté de compenser leur position défavorisée par un surcroît d'efforts censé leur permettre d'être plus conformes aux attentes »* du milieu de formation (p.38). Ces données manifestent *« une volonté de se conformer aux attentes du monde du travail, telles qu'ils se les représentent »* et dans l'ensemble, ces jeunes apparaissent aussi *« plus impliqués que les jeunes autochtones et redoublent d'efforts pour s'ajuster aux attentes présumées des entreprises. »*. Cohen-Scali interprète leur investissement dans la formation et leur motivation pour le travail comme : *« l'expression d'une stratégie identitaire visant à affronter les menaces pressenties et les difficultés attendues dans le monde du travail »* (p.46). La forte implication au travail de ces jeunes leur permettrait de *« lutter contre les effets néfastes de la stigmatisation »* (p.39).

Cette stratégie globale viserait à prendre le contre-pied des stéréotypes discriminatoires dont ils sont victimes en adoptant des conduites totalement opposées : alors qu'il est attendu des jeunes issus des immigrations « *qu'ils soient peu intéressés par le travail, qu'ils aient peu de*

compétences et peu de volonté, ils en redoublent » (p.47). En fait, ils « se conforment » au stéréotype du professionnel efficace, dynamique et motivé recherché par les entreprises. Leur forte motivation au travail témoignerait d'une « survalorisation de la préoccupation pragmatique » (Camilleri, 1990), manifestant ainsi un désir d'intégration et d'adaptation à leur environnement. Pour Cohen-Scali, les jeunes étrangers ou issus des immigrations de l'enquête *« sont plus que les autres impliqués dans leur travail. Ils recherchent plus que les autres une reconnaissance et une intégration sociale par le travail ».* Cependant, s'ils *« ressentent, dans une certaine mesure, une menace peser sur leur identité »,* ces jeunes *« diffèrent peu des autres jeunes* », car tout au long de leur parcours ils auraient *« appris à lutter efficacement contre la dévalorisation en tentant de s'ajuster aux attentes sociales »* et l'expérience de la réussite scolaire limiterait *« les méfaits d'une intériorisation du stigmate* » (p.48).

Le marché du travail est le lieu privilégié d'expression de la discrimination pour les jeunes issus des immigrations. Une enquête conduite par Frickey, Murdoch et Primon (2003) montre qu'***il existe une forte corrélation entre la discrimination à l'embauche et l'origine « étrangère » ou « ethnique » des jeunes.*** Un tiers des jeunes issus des immigrations maghrébines enquêtés estiment avoir été en butte à un traitement différentiel discriminatoire et cette expérience du racisme se fait très tôt au moment où ils entament leur entrée sur le marché du travail (ou cherchent un stage en entreprise). Ces jeunes ont le sentiment de subir sur le marché du travail (et dans tous les autres espaces de la vie sociale) une discrimination ou un racisme de plus en plus affiché et banal du fait de leur appartenance ethnique et religieuse. ***À l'issue de leurs études supérieures, les jeunes issus des immigrations maghrébines ont plus de difficultés à trouver un emploi que ceux originaires d'Europe du sud ou de France.*** Ainsi, près de 10% des premiers ont passé plus d'une année à la recherche d'un premier emploi, contre 6% des derniers. ***Les jeunes femmes sont plus exposées au chômage que les hommes***, 15 % des femmes issues du Maghreb ont recherché un emploi pendant plus d'un an au cours de leurs trois premières années de vie active contre 10% des hommes de même origine (Frickey, Murdoch et Primon, 2004).

Comme nous l'avons vu dans les recherches présentées plus haut, la stigmatisation peut parfois produire l'effet inverse des comportements généralement attendus de la part des jeunes issus des immigrations, c'est à dire que la personne *stigmatisée* au lieu de faire le jeu du *stigmatisant* (produire un comportement conforme au point de vue que se fait le stigmatisant du stigmatisé), va plutôt déployer toute son énergie pour se débarrasser des « attributs négatifs » de sa situation.

▫ **Madoui (2008)** a cherché à comprendre comment des jeunes stigmatisés (de par leur spécificité culturelle, religieuse, sociale mais aussi physique) parviennent à créer leur entreprise, et quelles sont leurs motivations et les différentes ressources mobilisées à cette fin (capital économique, culturel, symbolique et/ou social). Dans une enquête procédant d'une démarche qualitative, des entretiens en profondeur ont été réalisés auprès d'une population composée de 35 jeunes entrepreneurs issus des immigrations maghrébines : 25 hommes et 10 femmes, âge moyen = 30 ans et, en majorité, d'un niveau de deuxième ou troisième cycle universitaire.

Pour les jeunes entrepreneurs rencontrés par le sociologue, la création d'entreprise est d'abord une tentative de ***« déstigmatisation »*** (néologisme exprimant l'idée de l'annulation de la stigmatisation) plus qu'une course obstinée au profit. La création d'entreprise est ici un exemple, parmi d'autres, d'une voie de sortie de l'image de stigmatisés dans laquelle les jeunes issus des immigrations maghrébines se sentent enfermés et dont chacun tente à sa manière de se départir. La réussite de ces jeunes entrepreneurs constitue un processus d'aide à la construction d'une identité sociale débarrassée des connotations négatives qui lui ont été attribuées.

Les enquêtés ont une représentation très positive de l'école et du travail comme modes de promotion et d'ascension sociales, même s'ils reconnaissent tous avoir subi durement les différentes formes de discrimination à l'embauche du fait de leur appartenance ethnique. Ils ont tous reconnu le rôle de l'éducation familiale dans cette valorisation parfois « idyllique » de l'école et admis qu'ils n'avaient d'autre choix que de réussir pour éviter de reproduire le statut social des parents (mère au foyer, père ouvrier sans qualification, le plus souvent analphabètes), la réussite sociale de ces jeunes est une affaire de famille qui mobilise toute la solidarité familiale. Madoui met également en avant une très grande valorisation du travail, inculquée très tôt par leurs parents, notamment le père. C'est son image de travailleur, immigrant en France qui représente à la fois un repère et un catalyseur dans le processus de création d'entreprise qui prend souvent, pour ces jeunes, l'allure d'un véritable parcours du combattant tant il est semé d'embûches. Les femmes entrepreneurs de l'enquête ont pratiquement toutes exprimé l'impression de cumuler un double handicap sur le marché du travail : l'origine et le genre. Mais « la rage de réussite » et le désir d'émancipation et d'indépendance leur ont donné une puissante détermination à forcer les portes closes.

Il ressort des analyses effectuées par le sociologue que la volonté, parfois exacerbée de réussir, de s'intégrer et de prendre une place d'acteur social, est probablement la résultante d'***une bonne image de soi*** – puisée dans le lien avec la famille et par extension avec le pays d'origine des parents - que ces jeunes issus des immigrations opposent aux mécanismes de stigmatisation susceptibles de les assigner à un statut social inférieur, comme l'ont été leurs parents. La création d'entreprise répond avant tout à un profond désir de reconnaissance et

d'estime sociales de la part de ces jeunes, elle est perçue comme un mode de déstigmatisation au travers de leur quête acharnée d'un statut social valorisé et valorisant qui leur garantirait une mobilité sociale ascendante tant espérée par leurs parents. Créer son entreprise, c'est avant tout créer leur propre emploi (compte tenu de l'inaccessibilité du marché du travail) et réaliser leur insertion dans la société française en faisant de la discrimination dont ils sont victimes ***un stimulus pour réussir***.

Conclusion

Dans ce chapitre, une revue des travaux de recherche a permis d'éclairer la question de savoir ce qui, dans la socialisation et l'éducation familiales, favorisait la réussite scolaire des jeunes. Les pratiques familiales propices au développement cognitif et à la réussite scolaire de l'enfant sont basées sur une éducation caractérisée par le contrôle souple, la sécurisation, le soutien affectif des parents ainsi que leur prise en compte de l'enfant en tant que personne. La combinaison de la disponibilité affective et de l'encouragement à l'autonomie a toujours un effet favorable sur les comportements du jeune et sur ses résultats scolaires. Dans le cas des jeunes issus des immigrations, la prudence s'impose, car ces propositions ne sont pas généralisables aux groupes minoritaires, les variables employées par les chercheurs ne produisant pas nécessairement les mêmes effets selon le contexte social ou culturel de la famille.

Nous avons également présenté une revue de travaux empiriques dédiés à l'accompagnement familial à la scolarité et notamment aux liens entre processus de socialisation familiale et réussite scolaire des élèves de milieux populaires. Il en ressort principalement que la mobilisation familiale, l'implication parentale, le soutien affectif et la communication parents/jeune en lien avec les projets d'études ou les projets professionnels exercent une influence majeure dans leur réussite scolaire. Dans une perspective systémique et afin d'éclaircir davantage les conditions nécessaires à la réussite scolaire des jeunes issus de milieux populaires et/ou des immigrations, nous avons ensuite montré dans quelle mesure la réussite, la socialisation et l'orientation scolaires sont influencées par les caractéristiques du contexte de scolarisation ainsi que les processus par lesquels cette influence s'exerce. Il apparaît que, selon l'établissement fréquenté, la composition sociale du public a des effets sur les apprentissages, les attitudes et les comportements des élèves, elle constitue une ressource (ou un handicap) pour la qualité de l'enseignement dispensé : l'offre de formation, le climat d'apprentissage, les attentes, les représentations et l'efficacité pédagogique des enseignants diffèrent considérablement selon le contexte de l'établissement fréquenté. Le contexte de scolarisation est susceptible de configurer un espace d'interactions socioculturelles où peuvent se développer des ambitions scolaires et professionnelles différentes de celles socialement produites en fonction de l'origine sociale des

jeunes. Si la dynamique familiale, le contexte de scolarisation et les rencontres avec différents autrui significatifs (enseignants, pairs ou autres personnes) sont déterminants, le sens que le jeune attribue au savoir et à son expérience scolaire joue aussi un rôle décisif dans son devenir et détermine largement ses intentions d'avenir**.**

Les approches quantitatives, soucieuses de contrôle des variables sociales tendent à montrer des rapprochements dans les parcours scolaires des jeunes issus de milieux populaires et des immigrations, l'hypothèse d'aspirations familiales élevées est avancée. Cependant, des approches plus attentives à l'hétérogénéité intra-ethnique mettent au jour des dynamiques culturelles et des mobilisations scolaires différenciées en fonction des projets migratoires, des histoires familiales et des négociations identitaires. Elles éclairent ainsi la diversité des parcours scolaires à l'intérieur d'un même ensemble socioculturel. D'autres approches, plus centrées sur les dynamiques scolaires au regard de la spécificité ethnique, montrent comment le vécu scolaire est travaillé par cette question et en détermine le sens. Elle affecte, dans une certaine mesure, les relations pédagogiques et influence des actes professionnels décisifs (fabrication de classes, orientation). Les effets de l'ethnicité sur la construction identitaire paraissent avérés. L'expérience de la discrimination modifie le rapport à l'école et au travail des jeunes issus des immigrations, les « origines » sont alors convoquées pour soutenir diverses formes réactionnelles à la stigmatisation. Des stratégies identitaires sont déployées par ces jeunes dans leur rapport à la scolarité, pour certains d'entre eux, sous la forme d'une mobilisation individuelle en faveur de la réussite scolaire et de projets d'avenir ambitieux. La réussite scolaire et professionnelle de certains jeunes issus des immigrations constituerait une tentative de déstigmatisation, c'est-à-dire un processus d'aide à la construction d'une identité sociale débarrassée des connotations négatives qui lui ont été attribuées. L'ethnicité peut dans ce cas apparaître comme la mobilisation d'une ressource pour contrecarrer l'influence du déterminisme social et/ou de la stigmatisation ethnique, l'individu déployant des stratégies identitaires afin de se valoriser et de rétablir une bonne image de soi. Ces jeunes cherchent ainsi à réaliser leur insertion dans la société française en faisant de la discrimination dont ils sont victimes un puissant stimulus pour réussir.

Nous retenons de cette revue de la littérature l'idée centrale suivante : l'expérience scolaire des jeunes issus des immigrations s'inscrit bel et bien dans une dynamique identitaire dans laquelle la référence ethnique nous semble jouer un rôle prépondérant. Celle-ci est présente dans le fonctionnement familial, dans le projet migratoire, les pratiques éducatives, le rapport à l'école et au savoir. Elle est présente également dans l'espace scolaire, sinon comme réalité tangible, du moins dans les représentations des acteurs. La construction identitaire des jeunes issus des immigrations est à la croisée de ces déterminations qui constituent le socle à partir duquel le sujet porteur de sens se construit, débat, se pose, s'oppose et s'oriente.

Chapitre 3 : Intentions d'avenir et construction du parcours professionnel : théories et travaux de recherche en psychologie de l'orientation

S'orienter, c'est projeter dans le futur une image de soi possible et avoir le souci de se réaliser par son activité professionnelle. Les enjeux psychologiques et psychiques de cette ***création de soi*** sont cruciaux, ils s'élaborent en fonction du sexe, de la classe sociale, de la couleur de la peau, de l'histoire familiale, etc. La terminologie anglaise désigne l'orientation en parlant de « développement de carrière » ou de « construction de la carrière » (Career development - Career construction). Si le vocable « carrière » *« désigne au sens premier la voie où l'on s'engage, (...) le chemin de la vie »* avec l'idée *« d'une progression professionnelle relativement linéaire »*, l'expression française « parcours professionnel » semble toutefois *« mieux adaptée pour rendre compte du caractère aléatoire »* des vies professionnelles des individus dans le contexte de l'organisation actuelle du travail (Savickas et al., 2010, p.8). Nous avons recours aux deux termes dans ce chapitre, car les travaux théoriques et empiriques qui y sont abordés appartiennent aux deux contextes, français et nord-américain.

Dans leur importante revue de la littérature consacrée au développement de carrière multiculturel, Leong et Brown (1995) ont souligné l'ethnocentrisme des théories du développement de carrière, la nature limitée des hypothèses théoriques avancées et l'échec à reconnaître les réalités sociopolitiques, socioéconomiques, sociales-psychologiques et socioculturelles plus larges des personnes des minorités ethniques. Ainsi, afin d'éclairer la compréhension des ***spécificités du parcours professionnel d'enseignants issus des immigrations***, nous proposons un examen de la littérature théorique et empirique en psychologie de l'orientation. Celle est dédiée tant à la population générale qu'aux minorités ethnico-raciales.

Le chapitre est composé de quatre parties. Les deux premières parties théoriques sont consacrées à un examen de la littérature relative à la formation des intentions d'avenir et à la construction des identités et des parcours professionnels : ce sont des théories générales. La troisième partie étudie spécifiquement ***le parcours professionnel des minorités ethnico-raciales***. Nous y présentons quelques outils conceptuels utilisés en psychologie de l'orientation interculturelle et les principaux résultats de travaux empiriques nord-américains relativement récents. Etant donné l'importance primordiale revêtue par les soutiens sociaux dans les travaux de ce champ de recherche, nous leur dédions la partie suivante. Cette quatrième partie est une revue de littérature empirique, nous y examinons un ensemble de recherches françaises et nord-américaines focalisées sur ***le rôle des relations interpersonnelles dans le développement de carrière***.

3.1. Approches du développement des préférences et projets professionnels

Les métiers constituent une catégorisation du monde avec laquelle les jeunes se familiarisent dès l'enfance, notamment par l'intermédiaire des premiers jeux de fiction et jeux de rôles, par les sollicitations de l'environnement familial, par les personnages médiatiques auxquels il est possible de s'identifier. L'influence de ces figures médiatiques sur les représentations professionnelles est renforcée au début de l'adolescence par l'importance grandissante accordée aux groupes de pairs. C'est lorsque les progrès cognitifs permettent la conceptualisation du temps, et lorsque se construit l'identité dans la transaction de l'adolescent avec ses environnements, familial, scolaire et sociétal, que se forment les intentions d'avenir, au sens de représentations professionnelles.

3.1.1. La formation des intentions d'avenir, un processus développemental, cognitif et contextuel

Trois propositions font consensus en psychologie de l'orientation quant à la formation des intentions d'avenir et des choix professionnels (Dumora, 2004) :

- *Une proposition développementale*

La formation des intentions d'avenir est considérée comme un processus développemental faisant partie intégrante du développement identitaire des individus tout au long de leur vie.
Dans le contexte de la modernité tardive, l'adolescence et l'âge adulte émergeant en sont les moments essentiels, en raison des remaniements psychologiques et des exigences sociales de ces périodes.

- *Une proposition cognitive et structurale*

La formation des intentions d'avenir active des représentations des professions et des représentations de soi.

- *Une proposition contextuelle*

Les intentions d'avenir se forment et évoluent avec les rapports du sujet aux différents contextes de sa vie. Pour l'adolescent et l'adulte émergent, les principaux contextes de socialisation sont le milieu familial (famille proche et élargie), le milieu scolaire (du premier degré au supérieur), les activités extra-scolaires et communautaires, les pairs et les petits boulots.

De nombreux travaux en psychologie de l'orientation ayant porté sur la formation des intentions d'avenir, ont mis l'accent sur les expériences réalisées par les jeunes dans les ***deux micro-contextes que sont la famille et l'école***.

En effet, le jeune grandit dans une famille qui est socialement située, c'est-à-dire que ses parents ont reçu une certaine formation, occupent (ou non) un certain emploi, ont fait (ou non) tel ou tel choix résidentiel, ont certaines pratiques religieuses, culturelles ou de loisirs, ont certaines croyances idéologiques, religieuses, politiques, etc. Dans ce contexte, le jeune a l'opportunité de vivre certaines expériences, par exemple : connaître une autre culture et parler une autre langue que le français, être exposé à des professions dans la famille élargie et dans le voisinage. L'éventail des personnes ou des personnages pouvant constituer le substrat des identifications professionnelles et permettre des comparaisons sociales varie selon les contextes familiaux et communautaires.

Certaines activités sont encouragées par la famille du jeune (aller à la bibliothèque, faire du sport, de la musique, aider ses parents aux tâches éducatives et domestiques ou aux travaux de bricolage, etc.) ; d'autres ne sont pas envisageables (activités de loisirs impossibles faute de moyens financiers, par exemple) ou découragées (par exemple : aller à une soirée dansante chez des copains). Selon le sexe du jeune, la culture et la position sociale de sa famille, ces expériences diffèrent considérablement.

Dans le micro-contexte familial le jeune développe des attitudes, des habiletés, des sentiments de compétences, des croyances, des valeurs, des intérêts, des représentations sociales, etc., déterminés. Le microcontexte de l'école est également essentiel pour la formation des intentions d'avenir. C'est un lieu où les jeunes acquièrent diverses connaissances, effectuent différents apprentissages sociaux, développent des relations électives amicales ou amoureuses, procèdent à des activités de comparaison sociale, etc.

Compte tenu de certains facteurs tels que les dispositions intellectuelles du jeune, la qualité de l'enseignement reçu, les ressources et les attentes familiales et la plus ou moins grande congruence entre les attitudes, connaissances, croyances, sentiments de compétence, intérêts et représentations développés par le jeune au sein du contexte familial avec ceux requis par l'école, ce dernier y réussit plus ou moins bien dans les différentes disciplines.

Cette réussite variable se traduit par des affectations différenciées dans l'espace des formations scolaires (filières plus ou moins valorisées). Etant donné les expériences vécues par le jeune dans une organisation scolaire ainsi structurée (notamment en France) et les règles (explicites et implicites) de répartition des élèves qui y prévalent, il apprend à se poser la question de son orientation en termes scolaires.

L'intention d'avenir est donc souvent réduite à une « intention d'études » : le jeune se focalise alors sur la question d'un choix d'études futures dans lesquelles il pense qu'il est en mesure de réussir, qui peuvent l'intéresser ou lui ouvrir des débouchés. L'interrogation sur la

place de ces études dans un projet (personnel et professionnel) plus vaste est négligée par de nombreux jeunes.

L'orientation offre un espace intersubjectif de représentations entrecroisées, dans la mesure où elle est le point de rencontre d'interactions entre un individu et un milieu socio-institutionnel donné (famille, école, entreprise). Nous nous proposons de présenter quelques contributions théoriques importantes de la psychologie de l'orientation ayant notamment pris en compte les contextes familial et scolaire dans la genèse et le développement des intentions d'avenir. Les quatre auteurs choisis (Erikson, Super, Gottfredson et Huteau) ont renouvelé la théorie de l'appariement des débuts de l'orientation en faisant la part aux facteurs contextuels et en introduisant la possibilité d'une perspective dynamique.

3.1.2. La théorie psychosociale de l'identité d'Erikson : une conception dialectique et dynamique

Une des premières formulations de ces questions est celle du psychanalyste Erik Erikson (1972/1978), dont les travaux s'inscrivent dans le courant de l'ego psychologie. Cet auteur conçoit l'***identité***, le concept clé de sa théorie, comme un processus dialectique et dynamique. Processus dialectique parce qu'il résulte, à chaque stade psychogénétique défini par la théorie freudienne, de l'interaction entre le moi du sujet (ses besoins et capacités) et son environnement social (ses offres d'identification et de réalisation, ainsi que ses exigences).
L'identité personnelle se situe donc à l'intersection de soi et du contexte et elle est essentiellement basée sur les interactions sociales. C'est aussi un processus dynamique parce que la résolution de conflits psychiques (caractéristiques d'un âge donné) au cours des stades successifs de l'enfance est intégrée dans le développement du sujet, au moyen *« de synthèses et de re-synthèses du moi »*. Cette configuration *« intègre progressivement des données constitutionnelles, des besoins libidinaux idiosyncrasiques, des capacités privilégiées, des identifications signifiantes, des défenses efficientes, des sublimations réussies et des rôles acceptables »* (Erikson, 1968, p. 50).

Durant la période de latence (correspondant à la scolarité élémentaire), l'enfant s'applique à des occupations lui permettant une certaine reconnaissance d'autrui. Le sens de l' « industrie » développé durant cette période correspond globalement à une volonté de créer, de travailler et d'être utile à la société. Il s'agit là, pour Erikson (1972, p.122), *« d'une étape décisive du point de vue social »*, car selon l'issue positive ou négative, l'enfant développera une représentation de soi comme « être compétent » ou non, ce résultat dépendant pour une grande part de

l'organisation de l'école et des enseignants rencontrés par l'enfant. À l'adolescence, période de crise normative et structurante, la confiance en son identité, en sa valeur sociale et en sa continuité, acquise au cours des stades précédents, conditionne l'accès à une « identité assumée » du moi et permet l'accomplissement de « la promesse tangible d'une carrière ».

Sans être à proprement parler une théorie de la formation des intentions d'avenir (« développement vocationnel » selon la terminologie américaine), la théorie de Erikson *« a l'intérêt d'être véritablement psychosociale, c'est-à-dire de faire interférer intériorité psychique et extériorité sociale dans la construction de l'identité et du projet professionnel »* (Dumora, 2004, p. 251). Dans les analyses d'Erikson, les préférences professionnelles et le choix d'une profession *« apparaissent constituer des éléments majeurs de la "construction de soi" »* (Guichard et Huteau, 2006, p.151). Pour ces auteurs, les réflexions d'Erikson relatives au choix professionnel semblent pouvoir être synthétisées et prolongées par les propositions suivantes :

- l'être humain est fondamentalement « anticipation de soi ». La conduite des individus est orientée par des représentations générales de soi dans le futur, construites à partir des expériences et des interactions présentes (et cela, tout au long de la vie) ;

- le choix professionnel constitue un passage des identifications enfantines à une identité professionnelle. À l'adolescence, l'enjeu central est la définition d'une certaine identité et l'énonciation du choix d'une profession – tout d'abord l'identification à un professionnel – peut être une occasion de trouver des repères permettant d'éviter la confusion identitaire. En mentionnant tel domaine (ou profession) qui l'attire, l'adolescent tenterait de « s'identifier », autrement dit : il se décrit tel qu'il voudrait être ;

- l'adolescence correspond à un moratoire psycho-social au cours duquel des stratégies identitaires professionnelles entrent en jeu. Durant cette période, des identifications déjà anciennes sont converties en identité, ce processus permet aux jeunes de s'établir dans des identités provisoires (des « sois possibles ») avant de déterminer qui ils seront. Ces processus de construction de soi visent à anticiper une identité professionnelle future probable.

Un des apports importants de la théorie d'Erikson est d'avoir décrit le développement de l'individu sur toute la durée de la vie. Par ailleurs, cet auteur a proposé une formulation nouvelle de l'articulation du développement psychologique et des besoins particuliers de l'individu prenant en compte les caractéristiques du contexte social, institutionnel et culturel dans lequel

celui-ci évolue. Enfin, Erikson a inclus dans son approche de l'identité, le fait que, dans les pays occidentaux, le travail (rémunéré ou non) est central dans le développement des individus tout au long de la vie, car il contribue à la socialisation et au sentiment de participer activement au fonctionnement de la société. Cette conception ne fait pas toujours l'unanimité dans la communauté scientifique, néanmoins, l'importance des fonctions psychologiques du travail est aujourd'hui soulignée par différents chercheurs en psychologie (Clot, 1999 ; Dejours, 1996).

Sa limite, pour une compréhension du développement vocationnel des adolescents et adultes émergeants d'aujourd'hui, tient à sa contextualisation même, les sociétés occidentales ayant subi de profondes transformations au cours des dernières décennies.

3.1.3. Les stades et les tâches développementales de la carrière, les rôles de la vie

Dès les années cinquante et pendant un demi-siècle, l'américain **Donald Super** a signé de très nombreuses publications dans le champ de la psychologie vocationnelle et proposé une conception du développement de carrière comme étant un processus continu se poursuivant de l'enfance à la vieillesse et dont le déroulement est généralement ordonné et prévisible. Le développement vocationnel est un processus psychosocial d'actualisation du « ***concept de soi*** » sur le plan professionnel (nous n'aborderons que très succinctement sa théorie, pour une synthèse : Guichard et Huteau, 2006, pp. 168-179). Pour cet auteur, le « ***développement de carrière*** » est un processus de synthèse et de compromis dans lequel le concept de soi apparaît être le produit de l'interaction d'aptitudes héritées, d'expériences de formation, d'opportunités données à l'individu d'observer et d'expérimenter des ***rôles*** divers et de l'évaluation (sous forme de rétroactions) par les supérieurs et les pairs de sa capacité à jouer ces rôles (Super, Savickas et Super, 1996). En référence à la version de 1996 de son modèle, cinq périodes (ou « ***stades de la vie*** ») sont distinguées, qui regroupent chacune un ensemble de « ***tâches de développement de carrière*** » attendues d'un individu selon sa tranche d'âge. Les deux premières périodes correspondent à la genèse des préférences et des choix professionnels :

- la ***croissance*** (approximativement : de 4 à 13 ans) est caractérisée par les tâches développementales consistant à s'interroger sur son avenir, apprendre à diriger sa vie, se convaincre de l'importance de la réussite scolaire et professionnelle, acquérir de bonnes attitudes et habitudes de travail, des habiletés, des sentiments de compétence. La famille, en tant qu'entité à la fois sociale, psychologique et économique joue un rôle majeur dans l'apprentissage des tâches dévolues à cette période. En son sein, ainsi qu'à l'école et dans le voisinage, l'enfant a

l'occasion de s'identifier à plusieurs modèles ou de les rejeter, la famille peut aussi contribuer au développement des besoins et des valeurs. Les activités que l'enfant peut exercer, l'information qu'il peut recueillir sont fonction des ressources dont dispose la famille en matière d'équipement, d'argent ou de relations ;

- la deuxième étape du cycle de vie correspond à l'adolescence jusqu'au jeune âge adulte (14 à 24 ans, environ), c'est une phase d'***exploration*** qui comporte des tâches développementales successives : l'expérimentation du monde environnant et la recherche de soi ; la cristallisation des perceptions du monde professionnel et de l'identité personnelle (une exploration satisfaisante conduit le jeune à la découverte de *personnes clés* qui lui apportent de l'aide et servent souvent de modèles) ; la spécification, tâche de conversion des préférences professionnelles encore générales et provisoires en une préférence spécifique ; et enfin la réalisation, tâche de planification de la décision en un engagement réel dans l'action.

Viennent ensuite : l'étape de l'***établissement*** (de 24 à 44 ans, environ) au cours de laquelle l'individu est supposé se stabiliser dans une position professionnelle, consolider cette position et y progresser ; l'étape du ***maintien*** (de 44 à 65 ans, environ) où l'individu peut choisir de changer de métier ou de se maintenir dans sa profession actuelle (dans ce dernier cas il effectue une mise à jour de ses compétences et peut innover) ; après 65 ans, l'individu parvient au ***désengagement*** qui est une étape de ralentissement pour aboutir à la retraite.

Dans ce modèle, si ***le concept de soi professionnel*** est considéré comme primordial pour les choix d'orientation, on doit à Super d'avoir situé le développement de carrière dans le contexte plus large ***des rôles de vie multiples*** (d'enfant, d'étudiant, ceux liés aux activités de loisirs, de parent, de citoyen), relevant ainsi l'importance des autres concepts de soi mobilisés dans ces divers rôles. Il souligne leur liaison et formule l'hypothèse de leur importance relative, de leur combinaison variable dans le cours de la vie et de leur rééquilibrage lors des transitions (par exemple : l'entrée dans la vie active). La centralité de tel ou tel rôle (parent ou professionnel, par exemple) pour un individu donné, dépend des traditions sociales (attentes de rôles de genre, notamment), de l'âge, des expériences vécues, des valeurs, de la structure de l'offre, etc. La théorie de Super souligne donc l'aspect temporel et dynamique du développement de carrière ***(la carrière étant conçue comme la combinaison et la suite des rôles exercés par une personne au cours de sa vie)*** ainsi que les principaux facteurs personnels et contextuels pouvant influencer ce processus.

3.1.4. Une carte cognitive universelle des professions, la circonscription et le compromis

La théorie élaborée par **Linda Gottfredson** (1981, 1996) concerne le développement des aspirations professionnelles de l'enfance à l'âge adulte. Elle explique comment, à partir des représentations de soi et des professions, les individus se construisent une « ***carte cognitive des professions*** », structurée par deux axes indépendants : le genre et le prestige. Au fur et à mesure du développement, ces variables circonscrivent, sur cette carte universelle des professions, une zone de professions acceptables pour chacun, délimitée sur l'axe de prestige par le degré de l'accessibilité subjectivement perçue et sur l'axe de masculinité–féminité par le degré personnel de l'acceptabilité. Ce « ***processus de circonscription*** » suppose la prise en considération de trois limites. En premier lieu, celle du genre : dès l'enfance, l'individu se limite à des métiers ou professions dont le degré de masculinité / féminité est compatible avec son propre genre tel qu'il le perçoit. La deuxième limite est déterminée par l'origine sociale. L'adolescent a intériorisé les attentes familiales et ne peut choisir que des métiers ou professions (ou des formations) dont le niveau de prestige social est au moins égal à celui de ses parents. La détermination de la troisième limite est fonction de la réussite scolaire : celle-ci conduit le jeune à évaluer ses possibilités intellectuelles en regard des exigences que suppose à ses yeux l'exercice de tel ou tel métier ou profession : certaines études (et les professions correspondantes) lui apparaissent envisageables et d'autres, au-delà de ses possibilités (les rétroactions sur le niveau des aptitudes sont fournies par les notes et appréciations des professeurs). Une fois ce territoire délimité, le jeune ajoute une quatrième considération : celle du type de métier ou de profession qui lui conviendrait, ses préférences se limitant aux quelques types représentés dans le territoire préalablement circonscrit. Gottfredson affirme qu'il existe un consensus social quant à la représentation des métiers et professions et que tous les individus circonscrivent leurs préférences professionnelles sur la carte cognitive des professions selon un même déroulement. Quand les individus ne peuvent atteindre les objectifs qu'ils ont ainsi circonscrits, et étant donné que les contraintes du milieu doivent être prises en considération lors du choix, Gottfredson fait appel au « ***processus de compromis*** » en postulant qu'il se fait d'abord sur le plan des intérêts, puis du prestige et enfin sur celui du sexe. Ce serait vers 13–14 ans, lorsque s'affirme son identité, que l'adolescent ajuste ses choix à ses intérêts et à ses valeurs.

L'universalité de la carte cognitive des professions et l'ordre des critères - genre, statut social, intérêts - sont des points de désaccord avec la psychologie française de l'orientation (Guichard et Huteau, 2006).

Le point commun de ces trois modèles est de ***concevoir la formation des intentions d'avenir et des choix professionnels comme s'ordonnant selon plusieurs étapes développementales. La construction des identités personnelles et professionnelles est décrite par ces psychologues américains comme une genèse se déroulant selon un ordre déterminé***. Il existe néanmoins des différences d'analyse entre eux, par exemple, la conception d'Erikson qui met l'accent sur les attentes intimes et personnelles en toile de fond du choix professionnel est assez éloignée de celle de Gottfredson qui insiste sur le rôle du genre, des déterminants sociaux et des représentations sociales. Il n'en demeure pas moins que ces trois théoriciens sont unanimes pour considérer le choix d'une profession comme un enjeu identitaire majeur et l'adolescence comme une période capitale dans la détermination du parcours de vie des individus.

3.1.5. Le modèle de l'émergence des préférences professionnelles de Huteau

L'approche proposée par Huteau (1982) pour rendre compte de l'émergence des préférences pour les formations ou pour les activités professionnelles est cognitiviste et développementale. Huteau a mis au centre de la problématique de la formation des intentions d'avenir, le concept de ***représentation mentale*** et le rôle de filtre puissant que jouent les positions sociales et scolaires dans cette formation. Les représentations sont une médiation entre les positions occupées en fonction du sexe, du statut scolaire et de l'origine sociale, d'une part, et les préférences professionnelles qui se mettent en place, d'autre part.

En étudiant le fonctionnement représentatif, Huteau précise l'activité cognitive de sélection et d'ordination des préférences pour des formations ou des activités professionnelles au cours desquelles l'individu structure des informations à partir de ce qu'il connaît de son environnement et de lui-même (le concept de « représentation » est issu de la psychologie sociale cognitive). Dans ce modèle, les préférences professionnelles sont la résultante de processus récurrents de comparaison et de réduction de la dissonance cognitive pouvant exister entre deux entités appariées : ***représentations de soi*** (« schémas de soi ») et ***représentations des professions*** (« prototypes »). Les « *schémas de soi* » sont des traits sur lesquels le jeune se reconnaît, des attributs qu'il a construits dans ses actions et interactions (et rétroactions reçues d'autrui) dans les différents contextes de sa vie. Les « *prototypes* » sont des représentations de certains métiers, professions ou formations qui sont plus « saillantes » que d'autres dans l'environnement (par exemple : « enseignant » est plus saillant que « croque-mort »).

Spontané et très élémentaire chez l'enfant, parce que ses représentations sont elles-mêmes pauvres, le processus de comparaison se complexifie et se systématise au cours de l'adolescence à l'approche des échéances de l'orientation. Ainsi, lorsqu'une adolescente réfléchit à son orientation vers l'enseignement supérieur (suite à des sollicitations de son entourage ou de son

propre chef), un schéma de soi (par exemple : « j'aime parler des langues étrangères ») ou un prototype professionnel (par exemple : « une interprète traduit des conférences en langues étrangères ») est activé. Puis, elle recherche des éléments congruents dans l'autre domaine. S'enclenche ainsi un mouvement dialectique entre représentations de soi et représentations des professions qui permet à la fois d'enrichir et d'affiner les termes de la comparaison et de hiérarchiser les options possibles. Ce processus permet finalement d'arrêter un choix.

La centration sur les représentations mentales prend en compte leur changement et leur évolution en fonction des expériences de l'individu, à partir de sa réalité sociale et psychoaffective. Ce concept apparaît ainsi à même d'expliquer les possibilités d'adaptation de l'individu à des contextes changeants, ses capacités à développer de nouveaux projets et compétences ou encore à faire face aux diverses transitions tout au long de sa vie. Les représentations mentales des individus ne sont pas seulement des productions cognitives, mais aussi affectives et sociales, c'est-à-dire engendrées collectivement et soumises à l'influence sociale (Moscovici, 1961) ou encore à l'habitus (Bourdieu, 1972). Ainsi des aspirations différenciées, par le truchement d'un mécanisme d'intériorisation des possibles, conduiraient certains à envisager de devenir maçon ou chauffeur de bus et d'autres, directrice des ressources humaines ou pédiatre. Huteau (1982) indique par exemple que, selon les groupes sociaux considérés (en fonction de la socialisation familiale et du parcours scolaire des jeunes), la représentation du métier d'infirmière s'organise plutôt autour de la technique des soins lorsque les adolescents appartiennent aux classes moyennes et plutôt autour des relations interpersonnelles (le « souci d'autrui ») lorsqu'ils appartiennent aux classes populaires. Les représentations sociales des métiers et des professions seraient ainsi socialement différenciées, les points de vue des jeunes différant sensiblement selon la teneur et la diversité de leurs expériences (de la variété de leurs lieux de socialisation et de leur expérience scolaire).

Le modèle de Huteau permet bien d'aborder la manière dont les élèves construisent leur représentation du problème des choix d'orientation scolaire (et professionnelle) en relation avec leurs attentes relatives à l'avenir. Cependant, pour que la séquence d'un choix d'orientation puisse se développer, il doit y avoir une motivation qui n'est pas toujours présente chez l'adolescent. Huteau (1982) tient compte de divers facteurs ayant une incidence sur le manque de motivation, et parmi ceux-ci, il attribue une responsabilité importante à la « sélection » qui a lieu dans le système scolaire en fonction de la réussite scolaire des élèves. Cette sélection détermine le type d'orientation que les jeunes pourront choisir. La comparaison se fera alors entre le rendement scolaire et les exigences des professions. La mise en évidence du rôle fondamental et différenciateur de l'école dans la formation des intentions d'avenir est une spécificité de la psychologie française de l'orientation et si Huteau a placé au centre de cette problématique le

concept de représentation il a aussi insisté sur le rôle de filtre puissant joué par les positions sociales et scolaires dans cette formation. Les expériences (les savoirs dispensés selon les filières, les activités avec les pairs, les attentes parentales, les évaluations et rétroactions des enseignants, etc.), liées à ce positionnement scolaire, jouent un rôle de premier plan dans la constitution, par un individu donné, d'un ensemble de représentations de soi, des professions, des savoirs, de son avenir, etc. Différentes études ont ainsi souligné l'importance des dimensions renvoyant à l'expérience scolaire dans la structuration de la représentation de la tâche de s'orienter (Kokosowski, 1983). La structure du système scolaire et les procédures utilisées pour répartir les élèves (les « procédures d'orientation ») apparaissent ainsi jouer un rôle déterminant dans la prégnance de telle ou telle dimension. C'est la raison pour laquelle l'école a pu être décrite comme un miroir structuré, structurant la représentation (scolaire) de soi que se forge l'élève, une représentation où la dimension de l'excellence scolaire joue un rôle fondamental (notamment dans le contexte français). Des travaux empiriques confirment l'astigmatisme social et sexué des représentations et des intentions professionnelles des adolescents selon leur expérience scolaire. Ainsi les critères de classement que les lycéens utilisent pour organiser le monde des professions sont marqués à la fois par leur sexe et par leur position actuelle dans le système scolaire, si l'école ne façonne pas des identités sociales et professionnelles strictement définies, elle laisse néanmoins entrevoir à chaque élève un certain horizon de positions sociales et professionnelles « possibles » ou « inaccessibles » en fonction de ces deux paramètres. Mais cela ne signifie pas pour autant que les projets d'avenir du jeune soient entièrement contraints par ces dimensions scolaires : l'adolescent les interprète en référence à un univers de sens qui renvoie à la totalité de ses expériences sociales et personnelles (Guichard, 1993 ; Guichard et Cassar, 1998).

L'adolescence apparaît comme un tournant dans les modèles que nous venons de présenter, les trois premiers s'accordant pour considérer la période antérieure comme celle d'un développement. Pour la période postérieure, nous avons choisi d'évoquer des modèles qui prennent en considération le fait que l'on entre, pour une grande part, dans l'imprévisible, la prise en compte du rôle ***des contextes*** et ***des interactions*** devenant alors nécessaire. Les trois modèles théoriques examinés mettent l'accent sur les influences du contexte dans les parcours professionnels (et de formation) des individus. En effet, *« comprendre les projets d'avenir d'un individu nécessite de s'intéresser aux différents microsystèmes auxquels il participe et, tout particulièrement, à la famille, à l'école, aux groupes de pairs, aux activités extra-scolaires, aux « petits boulots », etc. Parmi ces microsystèmes, la famille et l'école tiennent une place privilégiée. »* (Guichard et Huteau, 2006, p. 188). Ces approches théoriques ont pris en compte la

complexité de la société dans laquelle nous vivons ainsi que les nombreuses influences sur les personnes. Dans les décisions relatives à la carrière des individus, elles ont aussi pris en considération les changements qui pouvaient exister selon l'endroit et la période considérés. Ces théories, qui s'intéressent aux ***processus***, nous semblent davantage susceptibles d'être généralisables à divers groupes sociaux et culturels que celles qui, à l'instar de plusieurs théories développementales, sont ethnocentriques et normatives. Elles se situent dans une perspective constructiviste pour laquelle *« le "soi" n'est pas conçu comme une substance (correspondant, par exemple, à une "identité sociale" que l'individu acquerrait passivement en s'imprégnant des modèles fournit par son entourage) »* mais comme *« un processus général de réflexivité se structurant sous la forme de certains modes déterminés de rapports à soi en fonction des interactions en contexte de l'individu »* (Guichard et Huteau, 2007, p.109).

3.2. Approches du développement de carrière

3.2.1. L'approche contextuelle développementale du développement de carrière de Vondracek, Lerner et Schlulenberg (1986)

Selon la perspective interactionniste adoptée par ces auteurs, le développement de carrière tout au long de la vie résulterait de la rencontre entre deux grands processus dynamiques : le développement de la personne tout au long de son existence et le contexte interpersonnel, socioculturel et environnemental en perpétuelle transformation. Pour concevoir leur modèle, ces chercheurs se sont inspirés de l' « approche écologique du développement humain » de **Bronfenbrenner (1979),** des concepts développés par **Lerner (1978)** d' « ***enchâssement*** » et « ***d'interaction dynamique*** » et de la théorie des « ***affordances*** » issue de la psychologie de la perception (**Gibson, 1979**). Les concepts d'enchâssement et d'interaction dynamique font référence à la plasticité du développement humain et traduisent le fait que les phénomènes centraux de la vie se produisent sur plusieurs niveaux emboîtés (par exemple : biologique, psychologique, organisationnel, social, culturel et historique) et que tout ce qui se produit dans une sphère de vie a un impact sur ce qui advient dans les autres sphères de vie. Le concept d'affordance correspond à l'idée selon laquelle le monde extérieur n'est pas un chaos mais que l'environnement présente certains traits particulièrement saillants pour un individu donné, à un moment donné. Rapporté aux intentions d'avenir, c'est en fonction de leur manière de voir le monde que certains individus remarqueront des traits saillants (des opportunités) dans leur environnement qui passeront inaperçus pour d'autres (et réciproquement).

L'approche systémique et socioconstructiviste de Bronfenbrenner (1979), reprise par Vondracek, Lerner et Schlulenberg (1986) et de nombreux auteurs, distingue quatre types d'environnements susceptibles d'exercer une influence sur le développement humain. Ceux-ci forment un ensemble de structures concentriques interconnectées et imbriquées les unes aux autres (à l'image d'une poupée russe) dont le cœur est la personne en développement.

- Le milieu le plus proche de l'individu est appelé « microsystème », c'est le système des interactions de l'individu avec son environnement immédiat, c'est-à-dire un ensemble de patterns d'activités, de rôles et de rapports interpersonnels expérimentés par la personne au cours de son évolution dans un milieu donné (par exemple : avec la famille, l'école, les pairs, les activités de loisirs, puis le milieu de travail). Les parents incarnent les premiers modèles normatifs professionnels et sexuels et représentent la voie principale par laquelle les rôles et les attentes socioprofessionnelles atteignent le microsystème familial.
- Deux ou plusieurs microsystèmes peuvent s'articuler entre eux et constituer un « mésosystème », c'est-à-dire un réseau de microsystèmes en interrelation par le truchement d'échanges et de communications, il comprend les relations mutuelles existant entre deux ou plusieurs milieux dans lesquels le sujet en cours de développement évolue activement (par exemple : les liens mutuels des parents et de l'école, les interactions école/travail tels les stages ou visites d'entreprises, les interactions famille/travail, la transition études/travail).
- L'« exosystème », plus éloigné, fait référence aux évènements qui adviennent dans des milieux où l'individu n'est pas un participant actif mais qui exercent une influence indirecte sur lui (par exemple : les conditions de travail des parents ou du conjoint, la formation scolaire des parents, les aspirations professionnelles des parents pour leurs enfants, le réseau social de la famille, le fonctionnement des conseils de classe).
- Au niveau le plus distant, en toile de fond, un « macrosystème » englobe l'ensemble des autres sphères systémiques et définit les formes de la vie en société, il donne une forme globale à l'ensemble des systèmes, tout en étant actualisé et interprété par chaque système. Il inclut les contextes culturels, politiques, idéologiques, économiques et sociaux qui ont un impact sur le développement de l'individu par le truchement de règles, normes, lois, injonctions et prescriptions.

Trois composantes apparaissent essentielles à ces auteurs : les caractéristiques de l'individu, les conditions de l'environnement (ou du contexte) dans lequel il évolue, les relations entre les caractéristiques de l'individu et les conditions de l'environnement. Dans cette conception, ***l'individu et l'environnement sont considérés comme plastiques et interagissant de manière***

bidirectionnelle : l'individu, avec ses caractéristiques, est l'artisan de son propre développement, notamment en exerçant une influence sur son environnement qui, à son tour, influe sur l'individu en fonction de ses propres caractéristiques (Vondracek, 2001). ***Le développement de carrière est décrit comme un processus impliquant des individus actifs*** (des acteurs), qui non seulement tentent de s'adapter à leur environnement, mais sont aussi en mesure de l'influencer et de le transformer. Ce modèle tient compte des interactions dynamiques qui se produisent entre la personne et le contexte dans lequel elle évolue ainsi que des multiples facteurs d'influence (famille, groupe de pairs, culture, expériences de travail, etc.) qui sont interdépendants et qui changent au fil du temps. La relation individu-contexte est donc une « interaction dynamique », un processus adaptatif réciproque entre un sujet actif, et en développement, avec ses caractéristiques spécifiques en termes d'attentes, de préférences et de valeurs, et des contextes eux-mêmes structurés, interconnectés et changeants.

FIGURE 1 : Schéma de fonctionnement du modèle du développement de carrière de Vondracek, Lerner et Schlulenberg (1986), adapté de : Patton, W. et McMahon, M. (1999). Career development and systems theory: A new relationship. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole publishing company.

Ces auteurs reconnaissent également le rôle du facteur « chance » dans le développement de carrière des individus, lequel interviendrait de la façon suivante : étant donné que le développement se produit en interaction avec l'environnement et que celui-ci change (ou varie entre les individus) de manière imprévisible, le développement individuel, et par conséquent le

développement de carrière, peut être seulement prédit en termes de probabilité. Le fait d'associer la notion de probabilité au développement de carrière réfère aussi au fait de tenir compte des opportunités et évènements fortuits qui surviennent au cours du parcours professionnel.

Ce modèle constitue ***une théorie générale du développement identitaire***. Il suggère que ***le processus de développement de carrière peut être envisagé comme une partie du développement général englobant toute la vie d'une personne et impliquant autant les relations intra-personnelles*** *(par exemple : entre les processus biologiques et psychologiques)* ***que celles existant entre les personnes ou entre les personnes et leurs environnements, et s'échelonnant du contexte interpersonnel aux contextes social et culturel.*** Vondracek, Lerner et Schlulenberg (1986) proposent donc un modèle sophistiqué pour analyser l'intrication et les interrelations dynamiques des différents contextes de vie de la personne, et en dépit de ses limites, leurs propositions apparaissent stimulantes pour la réflexion et la recherche. *Les analyses des systèmes et de leurs interconnexions offrent assurément au chercheur en psychologie de l'orientation des possibilités opérationnelles d'études de l'identité, des intentions d'avenir et des parcours scolaires et professionnels.*

En centrant leur modèle sur la notion clé de « bon ajustement réciproque des relations individus/contextes », ces chercheurs ont cependant laissé dans l'ombre, d'une part, l'activité constante de « totalisation de soi » qui est au fondement du dynamisme du sujet humain, et d'autre part, une théorie du social permettant d'expliquer l'intégration et la dynamique du social dans les parcours de vie des individus (Guichard et Huteau, 2006, p.196). C'est sur ces questions et celle de la centration sur le « sens » que les approches françaises des deux prochains modèles se distinguent et complètent l'approche de Vondracek, Lerner et Schlulenberg.

3.2.2. Le modèle dit du Système des Activités (Curie et Hajjar, 1987; Curie et Dupuy, 1994; Baubion-Broye et Hajjar, 1998)

L'équipe de Psychologie Sociale et des Organisations du laboratoire « Psychologie du développement et processus de socialisation » de l'Université de Toulouse inscrit ses travaux dans l'entre-deux des relations entre le sujet en développement et les contextes en changement, en s'appuyant sur les propositions de Malrieu (1973), dont la double inspiration de Meyerson et de Wallon permet de comprendre l'orientation conceptuelle dialectique qui valorise les rapports interactifs et les médiations entre le psychologique et le social. En partant du postulat de l'inter-structuration des sujets et des institutions, trois thèmes de recherche ont été particulièrement approfondis par cette équipe : la construction des identités professionnelles et des rapports au

travail, la notion de transition dans les contextes de vie, et un troisième volet plus opérationnel, l'« Inventaire du Système des Activités ».

Une socialisation active, plurielle et conflictuelle

La perspective théorique développée dans les travaux de ces chercheurs s'attache à reconnaître et étudier la participation active du sujet à la construction de sa vie et à la transformation de son environnement, ce qu'ils désignent par « socialisation active ». Elle repose sur l'affirmation du caractère pluriel des expériences des sujets en des domaines d'activités divers. L'approche systémique des conduites, adoptée par ces chercheurs, les amène à privilégier l'étude des échanges (de ressources et de contraintes, de relations interpersonnelles…) entre sphères de vie. La pluralité des appartenances et des engagements du sujet (familiaux, professionnels, et autres) le met face à des modèles, des exigences, des normes de conduite, des valeurs, des idéologies et des temporalités qui, souvent, sont en conflit, contradictoires ou dissonants. Il se trouve ainsi en position de délibérer, de faire des choix entre des possibles divergents, de prendre des décisions, d'inventer de nouvelles conduites qui articulent des expériences hétérogènes, c'est en cela qu'il est un sujet actif. C'est parce que l'individu est inséré et impliqué dans différents milieux de vie, dans une pluralité de groupes d'appartenance, de cadres de référence et d'organisations, autrement dit parce que sa socialisation est plurielle, qu'il est actif dans sa socialisation.

Cette conception d'une socialisation active, parce que plurielle et conflictuelle, est aussi celle d'un ***processus à double versant***. Celui d'une intégration et adaptation de l'individu aux normes sociales et valeurs en vigueur dans ses différents milieux et aussi celui d'une reprise et reconstruction des normes existantes, une invention de nouvelles normes. Ce deuxième versant de la socialisation est appelé ***personnalisation***. Telle que définie par Malrieu (2003, p.10), elle concerne *"toutes les situations qui exigent critique, changement dans les structures du milieu et dans celles des activités, sous le contrôle d'une interrogation au sujet des valeurs : de celles que l'on avait adoptées, lesquelles faut-il conserver ? Et par quoi remplacer celles que l'on juge source d'aliénation ? Les systèmes de coordination qui constituaient la structure de la personnalité se révèlent insuffisants. Le sujet, au travers d'une crise, se met à distance de ses conduites, et cherche à formuler les problèmes qui se posent à lui, à les objectiver au-delà du sentiment d'inaccomplissement qu'il ressent"*. Le sujet actif développe des conduites de personnalisation qui, au-delà de ses capacités d'adaptation et d'intégration des normes sociales, mobilise sa créativité pour participer à des dynamiques de changement – personnel et social – dans un effort continu d'intégration et d'unification des influences multiples et souvent contradictoires qui s'exercent sur lui dans les différents temps et contextes de socialisation. La

personnalisation mobilise des processus de signification et des activités de traitement et de régulation des conflits. Elle implique un travail de hiérarchisation des valeurs et des buts poursuivis, de délibération et de choix entre différents possibles, d'articulation d'expériences hétérogènes, elle engage des conduites de projets.

Ce qui caractérise les propositions de Baubion-Broye, Curie, Dupuy et Hajjar, c'est leur insistance sur la dynamique de la construction de soi tout au long de la vie, en l'occurrence : ***l'activité et la quête du sens*** (en constante élaboration). La conception théorique de ces chercheurs met aussi l'accent sur le caractère fondamentalement social du développement de l'individu, dans la mesure où si toutes ses activités supposent des délibérations intra-personnelles, elles supposent également des délibérations interpersonnelles (sur leur contenu, leur rationalité fonctionnelle, leurs significations personnelles et sociales plus ou moins cohérentes et partagées). Ces chercheurs adoptent donc une perspective socioconstructiviste et développementale, où le sujet se construit dans une mise en confrontation constante, tout au long de sa vie, entre ce qu'il a été, ce qu'il est, et ce qu'il aspire à devenir, cela en interaction avec autrui (en mettant en jeu des rôles, des processus de comparaison sociale, etc.).

Le modèle du Système des Activités constitue une opérationnalisation de cette conception de la socialisation. Il est fondé sur l'idée d'une intersignification des conduites et d'une interconstruction des changements personnels et des changements sociaux (Malrieu, 2003). Considérant que les conduites développées dans un domaine de vie prennent sens dans les relations que le sujet établit entre ces conduites et celles qu'il met en œuvre dans ses autres sphères d'investissement (où il peut puiser motivations et ressources, mais où il peut aussi rencontrer obstacles et contradictions), ce modèle, incite à privilégier l'étude des relations et échanges qui s'établissent entre les diverses activités de l'individu au sein d'une pluralité de domaines de vie. Les relations et échanges caractérisent des fonctionnements de système où chaque partie (ou sous-système) entretient des rapports avec d'autres dans une totalité en transformation. Cette approche systémique des domaines de vie dans lesquels les individus développent leurs multiples activités se double d'une perspective temporelle (passé, présent, futur) et sociale (relations à autrui).

Les activités du sujet sont à la fois relativement autonomes quant à leurs objectifs, ressources, temps et lieux d'exécution, et, en même temps, en interaction contrôlée les unes avec les autres. C'est dire, par exemple, que l'activité de travail ne se développe pas sans rapports étroits avec les logiques, contraintes, ressources (cognitives, axiologiques, instrumentales) des autres domaines de vie. À travers les multiples interactions que suscitent leurs activités, parfois

concurrentes, les individus sont confrontés à des choix plus ou moins conflictuels. C'est notamment de l'effort de dépassement de ces conflits, intra et interindividuels, que résulte le processus de personnalisation, c'est-à-dire une *« action (généralement une coaction avec les pairs, avec tel ou tel modèle) en vue de restructurer les systèmes d'attitudes et les cadres de référence élaborés dans les pratiques de socialisation. Il s'agit de se donner une signification à soi-même »* (Curie, 2000, p. 94).

Le modèle postule que l'ensemble des activités accomplies (ou projetées) par les sujets sont organisées en sous-systèmes différents (caractérisant chacun un contexte déterminé) et que ceux-ci sont agrégés dans un système total. Les sous-systèmes distingués (familial, professionnel, social, personnel) jouissent d'une relative autonomie : en chacun, le sujet poursuit ou projette des buts spécifiques selon des moyens propres au sous-système concerné. Chaque sous-système se définit par des activités réalisées, des contraintes et des ressources, des objectifs visés, des modalités de contrôle et de régulation qui lui sont spécifiques. La coordination et la hiérarchisation des activités est assurée par une instance locale de contrôle : le « modèle d'action » (notamment des projets poursuivis dans un domaine particulier). Ces sous-systèmes sont aussi interdépendants. Car les activités, comme la formulation de projets, dans l'un d'entre eux peuvent dépendre de ressources ou de contraintes liées à d'autres.

FIGURE 2 : Schéma de fonctionnement du Système des Activités (d'après Le Blanc, 1993)

Dans le développement d'échanges entre sous-systèmes, les sujets sont actifs. Ils le sont dans les transferts de ressources (informationnelles, matérielles, issues de soutiens d'autrui, etc.) qu'ils opèrent entre sous-systèmes (activation des échanges). Ainsi, les transferts peuvent être à l'origine de la définition de nouveaux buts et de la recherche de moyens ajustés à ces buts. Les sujets sont actifs également dans l'établissement de séparations ou de barrières entre ceux-ci (inhibition des échanges) : afin d'éviter, par exemple, que les perturbations professionnelles "atteignent" leurs activités réelles ou projetées en d'autres domaines et temps de vie. Les échanges s'effectuent sous l'égide d'une instance centrale de contrôle appelée « modèle de vie » qui a pour fonctions, premièrement, de mettre en correspondance les modèles d'action et de traiter de leurs incompatibilités éventuelles, deuxièmement, de hiérarchiser les objectifs poursuivis dans ses divers domaines en fonction des valeurs que le sujet leur accorde et, troisièmement, d'activer ou d'inhiber les échanges entre ces sous-systèmes. Le modèle de vie est par conséquent l'instance signifiante qui régit le fonctionnement et la transformation du Système des Activités.

Selon l'approche de ces auteurs, la prise en compte des relations d'interdépendance entre les différents domaines de vie dans la construction identitaire de l'individu suppose que les représentations de soi relatives au sous-système professionnel ne puissent se définir isolément. **L'identité professionnelle est ici conçue comme une composante parmi d'autres de l'identité globale de l'individu. Elle ne peut, par conséquent, être appréhendée en dehors des rapports qu'elle entretient avec les autres composantes identitaires relatives aux différentes sphères d'activités de la personne.**

On peut rapprocher le modèle du Système des Activités de celui de Super, présenté plus avant, car ces deux approches ont en commun le fait de distinguer différentes sphères de vie et de s'intéresser à leurs interrelations. Cependant, le modèle de Baubion-Broye, Curie, Dupuy et Hajjar, plutôt que de se centrer sur les rôles, comme celui de Super, met l'accent sur les activités et le système qu'elles forment. Leurs propositions mettent l'accent, à la différence de celles de Super, sur le moteur de cette construction de soi tout au long de la vie, en l'occurrence : l'activité et la quête du sens (sachant que ce qui advient dans un domaine d'activités trouve son sens, compte tenu de ce qui se passe dans un autre domaine et que ce sens est en constante élaboration). La dernière approche que nous présentons s'inscrit dans une perspective voisine, il s'agit plus spécifiquement d'une tentative d'intégration des conceptualisations de diverses

sciences humaines afin de dégager un modèle théorique global et cohérent pour la psychologie de l'orientation contemporaine.

3.2.3. Modèle « Se faire soi » de Jean Guichard (2000, 2001, 2004, 2005, 2008)

Guichard propose un modèle théorique général centré, non plus sur le développement de carrière, mais sur la « construction de soi », à travers les multiples expériences qui constituent le cours d'une vie, la construction des parcours professionnels n'étant, dans son approche, qu'un élément de la construction des identités.

Des choix vocationnels à la construction de soi

Dans les sociétés industrialisées occidentales contemporaines, l'enjeu du conseil en orientation dépasse la question du « choix d'une vocation », d'une formation, d'un métier ou du développement d'une trajectoire professionnelle, comme ce fut le cas au siècle dernier. En ce début de vingt-et-unième siècle, où les métiers et professions sont instables et l'emploi incertain, les problèmes d'orientation soumis aux individus dépassent très largement le domaine scolaire ou le domaine professionnel. Les questions d'orientation trouvent leur sens fondamental dans l'obligation faite à chacun de conduire une réflexion sur soi en vue d'orienter sa vie en relation avec les personnes et les contextes rencontrés. Cette activité réflexive est d'autant plus nécessaire que, dans nos sociétés, nous concevons les individus comme des sujets essentiellement autonomes et responsables de leurs choix et cheminements de vie. Ceci est devenu difficile car les sociétés occidentales d'aujourd'hui ne fournissent plus ni repères ni étayages bien établis et indiscutés comme par le passé.

Parmi les choix que les individus doivent opérer, Guichard considère que ceux relatifs à l'activité de travail sont primordiaux et soutient que le parcours professionnel est pour une majorité de personnes, une occasion privilégiée de réaliser leur potentiel. Dans l'orientation, l'activité professionnelle tient une place centrale et l'individu attend plus que par le passé qu'elle ait un sens pour lui. Dans les sociétés industrialisées contemporaines, si l'expérience scolaire et l'expérience professionnelle constituent des contextes majeurs de la construction continuée de soi, elles ne trouvent leur sens qu'en lien avec les autres contextes d'interactions et d'interlocutions de l'individu (famille, communauté de voisinage, groupes de pairs, activités de loisir, petits boulots, etc.).

L'enjeu de l'orientation est ainsi devenu celui des « choix de vie » fondamentaux tout au long de l'existence. Les problèmes contemporains d'orientation exigent donc de la part de chacun un

important travail de réflexion, l'individu doit savoir se saisir des opportunités qui se présentent, voire en créer, dans les différents contextes où il interagit, en vue d'atteindre les objectifs qui lui semblent essentiels. La définition et la redéfinition de ces objectifs constituent elles-mêmes une activité réflexive cruciale du parcours d'orientation.

La modélisation proposée par Guichard vise à donner aux conseillers un cadre général de références pour développer des interventions afin d'aider les bénéficiaires (de la relation de conseil) à s'orienter dans les temps et milieux de leur socialisation. Les conseillers ont besoin pour cela de concevoir des procédures appropriées, ce qui présuppose d'avoir à disposition des connaissances à propos des facteurs et processus de la construction de soi. Ce modèle et ses applications conviennent particulièrement aux adolescents et adultes émergeants (de 20 à 25 ans) devant faire face à de multiples tâches de développement dans différents domaines de vie. Dans cette entreprise de « construction de sa vie » (Savickas et al., 2009), ces deux périodes du développement sont prépondérantes, compte tenu des conséquences dans la vie future de certains engagements pris par l'individu à ces moments-là.

Une théorie générale contemporaine de l'orientation : le modèle de la « construction de soi »

Le modèle de Guichard considère, d'une part, le sujet humain comme un être dynamique orientant ses conduites en fonction de représentations (conscientes et inconscientes) et, d'autre part, la société comme une organisation structurée de nombreux champs de relations interindividuelles déterminant (dans l'esprit de chacun) un système de schémas cognitifs (les cadres identitaires) dans lesquels l'individu se construit, se perçoit et perçoit autrui. L'individu et la société dans laquelle il vit sont fondamentalement en interaction. La modélisation proposée par ce chercheur en psychologie de l'orientation est composite car elle intègre des connaissances actuelles dans les domaines des sciences humaines et sociales en articulant trois types d'analyse (sociologique, cognitive et dynamique-sémiotique).

Des analyses sociologiques, la synthèse effectuée par Guichard retient que les individus « orientent leurs vies » dans une société déterminée : ils interagissent dans des contextes sociaux - structurés, intriqués et en évolution - leur fournissant des repères dans lesquels ils se construisent. Les individus se saisissent de certains éléments et par la médiation de leurs actions, interactions, interlocutions, ils contribuent ainsi à l'évolution de ces contextes. Parmi ces éléments, certains jouent un rôle majeur dans la construction de soi : il s'agit des catégories désignant des groupes et collectifs sociaux divers, mais situées dans des espaces sociaux

structurés (par exemple : femme, ingénieur, basque, socialiste, etc.) et certains modes déterminés de rapport à soi (schémas de soi, formes biographiques, etc.). Chaque société définit donc une certaine ***offre identitaire*** : elle propose aux individus qui la composent divers systèmes de « catégories sociales », dans lesquelles chacun peut se reconnaître et/ou reconnaître autrui. Les individus ne sont pas imprégnés passivement par cette offre identitaire, celle-ci est l'objet d'une élaboration cognitive dans l'esprit de chacun. Le monde social existe ainsi à la fois comme « monde extérieur » et comme « monde intérieur » à l'individu et celui-ci le connaît d'une manière qui lui est propre car la connaissance qu'il en a dépend, notamment, des positions qu'il occupe dans les différents champs sociaux où il interagit et communique.

Cette élaboration cognitive donne lieu à la construction, notamment, de ***cadres cognitifs identitaires,*** c'est-à-dire de schémas mentaux relatifs aux divers groupes et catégories sociales (représentations, schèmes, scripts, constructs, etc.). Ces cadres sont organisés pour former un système multidimensionnel comportant notamment des relations d'oppositions et de « hiérarchie ». Le système des cadres cognitifs identitaires constitue le substrat cognitif de la représentation d'autrui et de la construction de soi dans certaines ***formes identitaires.*** Par exemple, un individu se perçoit dans un certain contexte comme « apprenti » (il agit et dialogue en tant que tel) et perçoit tel autre individu comme « formateur ». Selon les contextes dans lesquels l'individu interagit et dialogue, il se construit dans des ***formes identitaires subjectives*** (FIS) différentes (par exemple : fille, étudiante, scientifique, juive, nageuse, etc.). Ces formes identitaires sont dites « subjectives » car lorsqu'un individu se construit dans une forme identitaire particulière, il se singularise en se l'appropriant : il donne certaines valeurs particulières aux attributs du cadre cognitif sous-jacent (l'individu ne se pense pas, par exemple, comme un lycéen lambda, mais comme un « lycéen scientifique, qui se passionne pour la littérature »).

Les formes identitaires subjectives se substituent les unes aux autres, selon les contextes, tout en étant reliées entre elles et en étant considérées chacune, par l'individu, comme une manière différente d'être soi. Pour Guichard, ***l'identité individuelle est plurielle et dynamique, elle apparaît ainsi constituée par le système en évolution des formes identitaires subjectives (passées, présentes et anticipées) dans lesquelles l'individu se construit, en relation avec ses différents contextes de vie***. En même temps, cet être pluriel cherche à synthétiser ses différentes expériences en une totalité unique représentant le sens qu'il donne à sa vie, il articule à sa manière ses différentes formes identitaires subjectives, selon la perspective de vie qui est la

sienne. Le système des formes identitaires subjectives tend à être d'autant plus diversifié et susceptible de dynamisme que l'individu a l'opportunité d'interagir dans des contextes variés.

Selon cette conception de l'identité,

***l'identité professionnelle* est donc une forme identitaire subjective (passée, présente ou anticipée), une manière d'être soi, mobilisée par le sujet en relation avec le contexte professionnel au sein duquel il interagit et communique.**

Dans le fonctionnement de ce système, certaines formes identitaires subjectives peuvent occuper une place centrale par rapport à d'autres à un moment donné et diriger l'ensemble du système. C'est le cas, par exemple, des jeunes qui anticipent leur avenir selon une logique d'excellence : leur vie scolaire et leurs anticipations de réussite pèsent de tout leur poids sur l'ensemble de leur existence.

Pour imager cette conception de l'identité, nous présentons le schéma ci-dessous (figure 3) qui illustre un exemple fictif d'un instantané du système des formes identitaires subjectives (SFIS) d'une lycéenne, saisi à un moment de sa vie, à l'approche du bac (adapté de Guichard, 2008). Chacune des FIS est figurée sur le schéma par une sphère et les relations entre ces formes sont matérialisées par les traits qui les relient :

- les FIS renvoyant aux contextes actuels d'interactions et de dialogues de cette jeune fille (son présent) sont illustrées par les 5 sphères formant un X au niveau intermédiaire ;
- celles qui renvoient à des anticipations de soi dans le futur sont schématisées par les quatre sphères au sommet ;
- d'autres FIS correspondent à des expériences passées l'ayant durablement marquée (sphère en bas de l'axe central).

FIGURE 3 : Schéma du système des Formes Identitaires Subjectives d'Amel

Amel est une lycéenne fictive de 17 ans, née en France, de parents originaires du Maroc et élève de terminale S dans un lycée du centre-ville de Pau, la commune où elle a toujours vécu. Dans cet exemple, la sphère correspondant à la FIS scolaire actuelle d'Amel apparaît comme centrale, car elle tient, au moment présent, une place de premier plan dans la structuration de son SFIS. La forme identitaire subjective centrale « FIS scolaire » comprend notamment une « forme réflexive de rapport au savoir » (Jellab, 2001) dont les principaux traits sont : une valorisation de la réflexion devant des situations abstraites, un surinvestissement dans les savoirs décontextualisés, une volonté de dépassement de soi pour se valoriser, l'anticipation d'une bonne mention au bac, un soulagement d'avoir évité l'orientation en Bac G proposée par le conseiller d'orientation en fin de 3°, une forte implication scolaire et l'envie de suivre la voie de ses frères aînés qui sont déjà diplômés du supérieur. Cette forme de rapport au savoir correspond à une FIS qu'on pourrait nommer : « la lycéenne de terminale S s'anticipant comme future étudiante en fac de sciences ».

Les autres sphères situées au milieu du schéma illustrent les FIS : « professionnelle » en tant qu'animatrice les mercredis et les vacances au centre de loisirs municipal ; « militante associative » dans une association de quartier qui propose des cours d'alphabétisation pour des femmes immigrées ; « sportive » dans le club de handball du lycée où elle s'entraîne et participe à des tournois régionaux et la FIS « amie » de Camille dont la sœur aînée est professeur des écoles. La sphère en bas du schéma matérialise la FIS « fille d'immigrés du Maroc » attendant de la réussite à l'école de leurs enfants, intégration, honneur et fierté de leur ascension sociale. Les sphères supérieures figurent des anticipations de soi dans différents domaines de vie. La sphère supérieure centrale figure la FIS « étudiante en fac de sciences », les autres sphères sont : l'anticipation professionnelle (FIS « professeur de maths »), l'anticipation familiale (FIS « vivant en couple avec des enfants ») et l'anticipation sociale (FIS « militante syndicale »).

Dans le modèle de Guichard, la conduite humaine n'est pas réduite à une simple reproduction de comportements intériorisés à l'occasion d'expériences antérieures, car la subjectivité est un processus dynamique. Deux processus psychologiques interviennent dans la construction de soi par l'individu dans ce système subjectif de formes identitaires. Ces processus correspondent à ***deux types de réflexivité*** qui, en tension, constituent le soi.

- Le premier type de réflexivité est qualifié par Guichard de ***« réflexivité duelle »,*** ce processus est constitutif du prototype des rapports d'identification à autrui, c'est-à-dire de l'anticipation de soi dans certaines caractéristiques d'autrui qui fascinent l'individu et dans lesquelles il rêve de se faire soi (un idéal, considéré comme un modèle). Telle fille déclare, par exemple : « 'je – me' verrais bien chanteuse comme Beyoncé », c'est-à-dire : 'je – me'

verrais bien devenir cette image que 'je – me' forme de Beyoncé et qui informe et structure mon présent : je danse et je chante « à sa façon », je porte les « mêmes » vêtements, etc. Ce processus d'identification a pour corollaire et complément le rejet des modèles perçus comme étant à l'opposé de ce que l'on souhaiterait être.

- Le second processus, qualifié de ***« réflexivité ternaire »,*** correspond à une prise de distance par rapport à sa propre expérience (passée, présente et anticipée) en référence au point de vue d'autrui (telle autre personne, mais aussi d'un autrui « généralisé ») permettant à l'individu de donner un certain sens, toujours en cours d'élaboration, à sa propre existence. L'individu passe ainsi par des déplacements qui l'extérocentrent sur les positions d'autrui, en sorte qu'il se perçoit et peut s'affirmer d'un point de vue différent du sien. La réflexivité ternaire est un processus de personnalisation (Malrieu, 2003) : un processus d'interprétation de soi, de construction de soi comme personne dans une société de personnes.

La modélisation de la question sociétale contemporaine de l'orientation proposée par Guichard, établit une distinction entre un processus général et universel gouvernant la construction de soi (la tension entre les deux types de réflexivité) et les processus et contenus particuliers de cette construction (les modes déterminés de rapport à soi, les cadres et formes identitaires subjectives). Dans une perspective dynamique, la construction de soi apparaît ainsi comme une activité continuée de « totalisation de soi » reposant sur une tension entre des processus d'identification et d'interprétation. L'auteur souligne aussi l'importance des activités et des interactions en contexte avec autrui dans la constitution, d'une part, de certains modes de rapports à soi (par exemple: se penser comme porteur de telle ou telle compétence, comme être « bonne en maths ») et, d'autre part, de certaines anticipations de soi (se voir « professeur »).

Représentations des activités de travail et construction de l'identité professionnelle

Les représentations des activités de travail *« jouent un rôle essentiel dans le choix d'une profession et dans la construction d'une identité professionnelle »* (Guichard et Huteau, 2006, p.157). Selon Guichard, chaque personne peut se rapporter cognitivement de trois manières différentes au travail (modes de rapports aux métiers et professions).

- Elle peut se forger ***une représentation sociale des métiers ou professions***, c'est-à-dire les concevoir en termes de rapports sociaux – notamment de prestige social et de genre – permettant de les situer socialement (en les évaluant les uns par rapport aux autres). Cette conception détermine la représentation d'un espace social permettant à la personne de définir des zones

d'attraction et de répulsion, c'est-à-dire des catégories de métiers ou professions qui l'attirent ou qu'elle rejette, ou bien encore qui la laissent plus ou moins indifférente.

- Elle peut, par ailleurs, se former une vue *« analytique »* de certains métiers, professions ou fonctions professionnelles, c'est-à-dire les percevoir de manière relativement détaillée. ***Les représentations analytiques de l'activité de travail*** se rapportent à l'exercice même d'un métier ou d'une profession : aux tâches et activités qu'effectue le professionnel, à ses conditions de travail, à ses relations de travail, aux compétences nécessaires, aux avantages et contraintes, à l'organisation du travail, etc. La plupart des personnes sont à même de donner une description précise de leur activité professionnelle ou, s'il s'agit de jeunes non encore insérés professionnellement, de métiers ou professions qui les intéressent et à propos desquels ils ont pu chercher des informations.
- ***La représentation intime d'un métier ou d'une profession*** (Guichard, 2007) désigne le ***sens*** qu'une personne donne à son engagement effectif (ou souhaité) dans cette activité. Cette représentation intime donne lieu à une interprétation (des attentes de subjectivation, de personnalisation) permettant à la personne de « se faire soi », via cette manière singulière de considérer et d'exercer son métier ou sa profession. L'activité de travail est alors conçue comme une possibilité de s'accomplir, de se réaliser, de se perfectionner, d'atteindre un idéal. En même temps, cette représentation intime constitue une mise en perspective de l'histoire personnelle qui lui donne un sens : l'anticipation d'accomplissement par l'activité professionnelle permet à la personne d'interpréter ses expériences passées, de les totaliser, de les unifier en relation avec cette vue intime.

Il est cependant peu probable que le travail prenne un sens aussi profond pour l'ensemble des personnes ayant un emploi, celui-ci peut n'être qu'alimentaire et d'autres domaines de l'existence sont alors privilégiés. Pour ces personnes, l'activité professionnelle actuelle ne constitue qu'une forme identitaire subjective périphérique de leur système actuel de formes identitaires subjectives. Dans ce cas, les attentes fondamentales de la personne ne sont pas celles d'un développement personnel que pourraient lui apporter ses activités professionnelles, mais plutôt celles relatives aux divers avantages de la fonction (par exemple : horaires, sécurité de l'emploi, salaire, sociabilité, proximité géographique, etc.).

Ces trois modalités des représentations professionnelles (sociale, analytique et intime) sont en interaction chez un même individu. Pour certaines personnes la représentation intime du métier qu'elles exercent a non seulement joué un rôle déterminant dans leur orientation, mais aussi dans la manière dont elles le pratiquent à différents moments de leur parcours professionnel. Différentes observations montrent ainsi que la vue intime d'un métier n'est pas sans effet sur sa

représentation analytique : une personne semble accorder plus d'importance à certains aspects de sa profession en fonction de la représentation intime qu'elle en a (par exemple : ces infirmières qui perçoivent avant tout leur profession dans la perspective d'un accomplissement de soi via le souci de l'autre - le *care* - et pour lesquelles les aspects techniques et médicaux du métier passent au second plan).

Les théories relatives à *la formation des intentions d'avenir et à la construction des identités et des parcours professionnels* dont nous venons de faire un tour d'horizon ont été conçues pour une population générale. Mais sont-elles pertinentes pour comprendre les parcours des personnes issues des minorités ethniques et raciales ? Ce n'est qu'à la fin des années 1980 et durant les années 1990 qu'un certain nombre de chercheurs en psychologie de l'orientation (principalement anglo-saxons) ont commencé à se préoccuper du parcours professionnel de ces populations. Pour autant, *« beaucoup de questions sont offertes à l'investigation des chercheurs dans le domaine du développement de carrière des minorités »* (Bujold et Gingras, 2000, p.282).

3.3. Les parcours professionnels des minorités raciales et ethniques

Outre-Atlantique, durant les années 90, une centaine d'articles consacrés au développement de carrière des populations multiculturelles furent publiés dans les revues scientifiques de ce domaine de recherche, de même qu'un ouvrage collectif intitulé *Career Development and Vocational Behavior of Racial and Ethnic Minorities* (Leong, 1995) rassemblant des travaux. Bien qu'il reste encore beaucoup à faire pour mieux comprendre le parcours professionnel des populations minoritaires et pour intervenir auprès d'elles, les travaux publiés mettent en lumière un certain nombre de concepts et de faits qu'il importe de prendre en considération, en ce début de vingt-et-unième siècle où le multiculturalisme est une réalité de plus en plus présente à travers le monde. Dans cette partie, nous nous proposons dans un premier temps d'aborder quelques grandes lignes des travaux de ce domaine de recherche, puis nous présenterons de façon plus détaillée les principaux résultats de quatre études empiriques consacrées au développement de carrière des minorités hispaniques, asiatiques et afro-américaines.

En se basant sur différentes recherches consacrées aux travailleurs noirs aux Etats-Unis, Helms et Piper (1994) ont conclu que le climat dans les milieux de travail peut être passablement défavorable à l'égard des noirs, notamment pour ceux d'entre eux qui occupent des postes administratifs. Ils ont formulé l'hypothèse que les individus qui, dans cette situation, sont les mieux considérés, sont ceux dont l'identité raciale n'est pas développée, ce qui les amènerait à

nier l'expérience de discrimination qu'ils vivent. Sur la base d'une étude de cas d'un jeune américain d'origine chinoise, Pope, Cheng et Leong (1998) ont clairement mis en lumière l'importance de la prise en compte, avec les personnes de cette culture, du réseau des attentes et des obligations familiales, et du caractère inextricable des contextes culturel, social et vocationnel de leur vie. Partant des contributions de plusieurs chercheurs, Osipow et Littlejohn (1995), se sont employés à synthétiser et à discuter un riche contenu tant théorique qu'empirique concernant le développement de carrière de plusieurs groupes ethniques dans la population américaine : hispaniques, afro-américains, amérindiens et asiatiques. Ils soulignent en premier lieu une constante qui se dégage des travaux examinés, à savoir que le développement de carrière de ces différents groupes ethniques est nettement relié à leur histoire, à leur éducation, ainsi qu'à leurs expériences sur les plans social, économique et politique. Pour ces auteurs, on ne saurait comprendre leur parcours vocationnel sans le situer dans ces divers contextes, sans tenir compte du fait, par exemple, que la pauvreté, les conditions de vie difficiles, la discrimination et le manque de confiance dans leurs possibilités sont le lot de nombreuses personnes issues des groupes minoritaires. Un autre aspect mis en évidence est la différence de positionnement vis-à-vis de la culture dominante selon les groupes : si certains cherchent à s'y intégrer, à adopter ses valeurs et à bénéficier des avantages qu'elle offre, d'autres, tels les afro-américains et les amérindiens, s'inscrivent davantage dans une autre perspective en cherchant à rester en contact avec leurs racines et leur culture. Osipow et Littlejohn avancent aussi que certaines valeurs et coutumes de ces minorités ethniques constituent des obstacles dans le monde du travail actuel parce qu'elles entrent en conflit avec des pratiques et contraintes propres au contexte professionnel (par exemple : l'organisation du travail rend difficile ou impossible l'observance de certains préceptes religieux).

Betz et Fitzgerald (1995) ont relevé, pour leur part, plusieurs travaux qui traitent des différences de valeurs entre les cultures. Ainsi la famille, la communauté et les valeurs de coopération occupent une place très importante dans les préoccupations des individus issus des minorités ethniques, par comparaison avec les valeurs européennes et américaines d'individualisme et de compétition. Les deux chercheuses soulignent aussi que, bien qu'on ne puisse supposer que tous les membres d'un groupe ethnique adoptent les mêmes valeurs, poursuivent des buts similaires et partagent des expériences identiques, il semble nécessaire de prendre en considération les diverses façons dont ils peuvent se démarquer de la culture dominante. Ainsi, les hispaniques ayant participé aux enquêtes mettent l'accent sur l'harmonie avec la nature, le moment présent, l' « être » plutôt que le « faire » et la subordination des objectifs des individus à ceux du groupe, ce qui contraste avec les valeurs de nombre de blancs de la classe moyenne américaine. Pour les amérindiens, le domaine de la vie professionnelle

revêt souvent moins d'importance que celui de la vie familiale et communautaire. Les travaux portant sur les américains d'origine asiatique suggèrent que ceux-ci ont davantage tendance à chercher dans le travail la satisfaction de valeurs extrinsèques (par exemple : la sécurité) que la réalisation de soi.

3.3.1. Les insuffisances des théories du développement de carrière pour une application dans une perspective multiculturelle

Osipow et Littlejohn (1995) ont dégagé quelques éléments mettant en lumière la difficulté d'appliquer les théories du développement de carrière dans une perspective multiculturelle. Ainsi, comme évoqué plus haut, les faibles ressources économiques, que l'on trouve dans beaucoup de familles des minorités ethniques, ont un fort retentissement sur le choix professionnel, car les enfants peuvent manquer d'une alimentation adéquate, d'un logement correct, d'un climat de sécurité dans le quartier, d'encouragements, de possibilités d'accès aux études, etc. Pour ces auteurs, les postulats en vigueur dans les théories du développement de carrière semblent peu adaptés à beaucoup de membres des minorités ethniques, en particulier si le travail n'est pas conçu comme central dans la vie, si la personne ne perçoit pas qu'elle a des possibilités de choix et donc une certaine maîtrise sur sa vie, et si elle est l'objet de discrimination en ce qui concerne l'accès au marché de l'emploi.

Parmi les critiques adressées aux théories du développement de carrière, Fitzgerald et Betz (1994) mettent en exergue leur incapacité à expliquer systématiquement l'effet des facteurs structurels et culturels sur le comportement vocationnel des individus, ceci en dépit de la démonstration de l'influence de ces variables par les recherches. Par ***facteurs structurels***, ces chercheuses entendent ceux qui, dans la société ou les organisations, limitent l'accès des personnes au monde du travail ou leurs chances d'y réussir. Parmi les facteurs structurels ayant trait aux minorités ethniques figurent spécifiquement : la pauvreté, la discrimination, le manque d'éducation, les stéréotypes raciaux et le harcèlement racial. Elles donnent ainsi l'exemple des femmes noires qui, dans le contexte nord-américain, seraient victimes d'un stéréotype racial en grandissant avec l'idée que l'enseignement est la seule activité professionnelle d'un niveau élevé qui leur soit accessible. Du côté des ***facteurs culturels***, Fitzgerald et Betz relèvent en particulier l'importance accordée à la collectivité plutôt qu'à l'individu, les systèmes de valeurs, l'acculturation et l'identité raciale et ethnique. Ainsi, la prépondérance du collectivisme sur l'individualisme, dans certains groupes minoritaires, aurait pour conséquence que le choix professionnel de la personne correspond davantage à une volonté de sauvegarder les valeurs de sa famille et de sa culture d'origine qu'à une tentative d'actualiser son concept de soi.

Leong et Brown (1995), en se basant sur les travaux de divers auteurs, ont souligné eux aussi les lacunes des théories du développement de carrière lorsqu'on cherche à les appliquer pour comprendre certains processus chez des groupes minoritaires. Par exemple, la plupart des recherches qui sous-tendent ces théories ont porté sur des échantillons d'hommes de race blanche de la classe moyenne.

Ces deux auteurs constatent aussi que des problèmes existent concernant l'utilisation de certains termes dans la recherche. Ainsi les termes « race », « ethnie » et « minorité » sont-ils souvent confondus ou mal définis. Le premier désigne des caractéristiques anatomiques ; le deuxième renvoie à des caractéristiques sociales, culturelles et psychologiques comme la langue, les coutumes et la religion ; le troisième correspond non seulement à une caractéristique numérique mais il met aussi l'accent sur le pouvoir politique ou économique d'un groupe de personnes. Enfin, Leong et Brown pointent du doigt le fait que les réalités sociopolitique, socio-économique, socioculturelle et psychosociologique des minorités sont ignorées ou insuffisamment considérées par les théoriciens et chercheurs dans le domaine du développement de carrière.

Bien qu'elles soient encore insuffisantes, ***certaines ressources conceptuelles susceptibles d'apporter un éclairage à la construction identitaire et au développement de carrière des minorités ethniques et raciales*** sont utilisées dans les travaux de ce champ de recherche.

3.3.2. Quelques outils conceptuels utilisés dans la recherche sur les parcours professionnels et la construction identitaire des minorités ethnico-raciales

Pour Leong et Brown (1995), il est important de distinguer la « validité culturelle » et la « spécificité culturelle » des théories et des modèles du développement de carrière lorsqu'on les applique aux minorités. Par ***validité culturelle,*** ces auteurs entendent la conformité des théories et des modèles avec les cultures auxquelles ils s'adressent. Par exemple, le concept de congruence de Holland, qui prédit la satisfaction au travail chez les américains de race blanche, n'a pas forcément la même valeur prédictive chez les hispaniques ou afro-américains. La ***spécificité culturelle*** concerne notamment les variables qui peuvent être propres à certains groupes culturels dans l'explication de leur comportement vocationnel, par exemple : l'influence de la couleur de la peau dans l'évolution de la carrière.

3.3.2.1. Le regard de la psychologie interculturelle

Différents auteurs de la psychologie interculturelle se sont penchés sur la question de l'adaptation des immigrés et de leurs enfants à la société d'accueil. De façon classique,

l'évolution de leur identité a été analysée à travers différentes articulations entre la culture d'origine et la culture d'accueil, le modèle le plus utilisé dans la recherche est celui du canadien **Berry (1980, 2005).** Ce chercheur a emprunté à l'anthropologie culturelle le concept d' « acculturation » qui désigne l'ensemble des changements culturels résultant des contacts continus et directs entre deux groupes culturels indépendants. Il propose le concept d'***acculturation psychologique*** qui correspond à un processus de modification de croyances, d'attitudes, de valeurs et comportements résultant du contact avec une autre culture.

Berry distingue ***4 orientations d'acculturation*** reflétant les attitudes négatives ou positives des individus envers leur culture d'origine (endogroupe) et envers celle du pays d'accueil (exogroupe) : ***l'intégration, la séparation, l'assimilation*** **et** ***la marginalisation.***

- ***l'intégration*** **:** la personne maintient l'intégrité culturelle de son groupe ethnique mais adopte également la culture de son pays d'accueil. L'individu conserve son identité et d'autres caractéristiques culturelles propres (langues, habitudes alimentaires, fêtes, etc.) tout en participant aux structures économiques, politiques et juridiques avec les autres groupes ethniques de la société d'accueil ;
- ***la séparation*** **:** l'individu, au contraire de l'intégration, ne cherche pas à établir de relations avec la culture du pays d'accueil et souhaite conserver son identité culturelle d'origine ;
- ***l'assimilation*** **:** à l'inverse de la séparation, l'individu ne souhaite pas conserver son identité culturelle d'origine et tend à l'abandonner afin d'adopter la culture du pays d'accueil ;
- ***la marginalisation*** **:** l'individu abandonne son identité culturelle d'origine sans pour autant adopter la culture du pays d'accueil, celle-ci étant même parfois rejetée.

D'une manière générale, le modèle de Berry postule qu'après certains changements, l'individu se trouve confronté à un conflit et cherchera une stratégie d'adaptation lui permettant de le résoudre. Au cours de la transition culturelle, l'individu va modifier ses comportements, attitudes, croyances et valeurs à mesure qu'il s'acculture. Cependant, les quatre orientations d'acculturation ne sont pas fixes, l'individu pouvant facilement passer de l'une à l'autre selon les circonstances du moment ou son histoire de vie. À partir du modèle d'acculturation de Berry, Phinney (1990, 2003) a développé le concept d'***identité ethnique*** définie par l' « identification ethnique » de l'individu (par exemple en tant qu'Asiatique ou Asiatique américain ou encore Américain), son « sentiment d'appartenance » à un groupe ethnique ainsi que les conceptions, perceptions et comportements reliés à cette affiliation.

Le concept d'identité ethnique est dynamique et multidimensionnel, il change au cours du temps, à travers les générations, les différents contextes et avec l'âge. Ce sentiment

d'appartenance ethnique, quand il est fortement ressenti, a été considéré comme un facteur d'adaptation et les personnes des minorités ethniques qui adoptent une orientation identitaire « biculturelle » expriment un meilleur ajustement que les individus « assimilés » ou « séparés ». Une identification au groupe ethnique et au groupe majoritaire contribue à ce que les adolescents aient une meilleure estime d'eux-mêmes : *a contrario*, le fait de ne s'identifier qu'à un groupe culturel peut s'avérer problématique. La majorité des études sur l'acculturation mettent en évidence le fait que l'intégration est la forme la plus adaptative : les individus « intégrés », d'une manière générale, présentent une meilleure santé psychologique (LaFromboise, Coleman & Gerton, 1993), une meilleure satisfaction au travail, des meilleures performances et un meilleur bien être (Leong, 2001).

Une étude récente, menée par Ong, Phinney et Dennis (2006), a mis en lumière deux facteurs de protection en lien avec *la résilience scolaire* (1) d'étudiants latinos vivant aux États-Unis. Le premier concerne l'attachement du jeune à sa famille. Cet attachement est sous-tendu par des sentiments de forte cohésion (interdépendance) et d'appartenance à un groupe familial qui a fait la démarche de migrer dans un nouveau pays pour réussir. Les attentes parentales relatives à la scolarité des enfants sont clairement affichées, celles-ci, ainsi que l'investissement éducatif important des parents s'inscrivent dans un projet familial. Cette cohérence offre à l'étudiant un sentiment de bien-être psychologique car il se sent affectivement soutenu dans son implication scolaire. Un autre facteur de protection engagé dans la réussite scolaire des étudiants latinos relevé par ces auteurs est le fait de vivre avec aisance leur identité ethnique. Ceux qui l'assument au mieux sont plus à même de bénéficier du soutien familial, ce qui les aide à réussir leurs études en dépit des nombreux obstacles rencontrés durant leur parcours scolaire. Il semble que les deux facteurs de protection, *soutien familial* et *identité ethnique assumée*, soient intimement liés et se renforcent mutuellement au grand bénéfice de ces étudiants latino-américains.

(1) ***la résilience*** est la *«capacité d'une personne ou d'un groupe à se développer bien, à continuer à se projeter dans l'avenir en dépit d'événements déstabilisants, de conditions de vie difficiles, de traumatismes sévères »* (Manciaux, Vanistendael, Lecomte et Cyrulnik, 2001, p.17). *Des facteurs de protection diminuent la possibilité qu'une personne jugée vulnérable à une situation particulière subisse de plein fouet l'impact de facteurs de risque. Les facteurs de protection sont habituellement différenciés selon qu'ils découlent de caractéristiques individuelles, de relations de soutien au sein de la famille ou d'un milieu hors de la sphère familiale. Dans le cadre des études s'intéressant à* ***la résilience scolaire,*** *des facteurs de protection liés aux conditions de scolarisation ont été relevés. Ainsi, les qualités d'accueil des établissements, leur niveau d'exigence et le soutien apporté par les enseignants, d'autres personnels ou par les pairs apparaissent comme favorisant la résilience scolaire* (Bouteyre, 2008).

3.3.2.2. Conflits et négociations identitaires du self dialogique

Les théories de la psychologie interculturelle ont été critiquées par **Hermans et Kempen (1998)** ainsi que **Bhatia et Ram (2001)** pour leur conceptualisation universelle, catégorielle et statique. Ces auteurs, qui adoptent une perspective constructiviste, remettent en cause le fait que tous les migrants, quels que soient leur sexe, leur nationalité et leur ethnie, parcourent le même processus d'acculturation. À l'opposé, ils soulignent que la construction identitaire est influencée par les relations souvent asymétriques entre pays d'accueil et d'origine (inscrites dans un passé colonial par exemple), ainsi que par les expériences de racisme, de discrimination et de *« othering »* (processus par lequel l'environnement et la société dominante renvoient les immigrés et leurs enfants à leur ***altérité et différence***, pour se distancier d'eux).

Par ailleurs, ces auteurs conceptualisent les négociations identitaires comme fluides, dynamiques et instables, un changement, un mouvement permanent entre identités multiples et contradictoires est supposé. Les conflits, mouvements et négociations au sein de la construction identitaire sont pris en compte par la théorie du *self dialogique* développée par ces mêmes auteurs, ils conceptualisent le *self* comme une multiplicité dynamique de positions du *Je*, relativement autonomes et parfois opposées (Hermans, 2001a, 2001b, 2003). Ces positions du *Je* sont incorporées dans des voix individuelles ou collectives correspondant respectivement à des positions personnelles ou sociales. Ainsi les positions des groupes culturels et de la société peuvent être inclues dans le *self*, non comme copies des positions initiales, mais en tant que constructions individuelles. Cette théorie du *self dialogique* est particulièrement adaptée pour rendre compte des négociations identitaires des immigrés et de leurs enfants en situation d'*acculturation*, négociations qui impliquent des contradictions, conflits et dialogues.

Bhatia et Ram (2004) conceptualisent ***l'acculturation comme un processus dynamique et dialogique, résultant dans la construction de nouvelles significations culturelles.*** Les différentes voix culturelles peuvent être relativement indépendantes les unes des autres, ou fusionner, ou encore être en conflit. Ces conflits nécessitent alors la mise en place d'un processus de négociation et de médiation constant, fluide et dynamique, impliquant un va-et-vient entre différentes voix. Les négociations que les jeunes issus des immigrations ont à opérer sont complexes, puisqu'elles doivent tenir compte des voix des parents, des pairs, de celles du pays d'origine et d'accueil, etc. Elles ont lieu dans différents contextes : milieu scolaire, monde de la maison, univers de la langue, pratiques culinaires, etc. Cette fluctuation entre différentes voix montre que l'identité se construit à travers le mélange et le mouvement des cultures. Le *self dialogique* est générateur de créativité et d'innovations, car les négociations entre les différentes voix culturelles qui constituent le *self* du jeune issu des immigrations lui permettraient de

dépasser les conflits identitaires traversés en se construisant une ***identité hybride*** (Hermans et Kempen, 1998).

3.3.2.3. L'identité culturelle des jeunes issus des immigrations

Pour les jeunes français issus des immigrations la question de l'*acculturation psychologique* concerne le rapport qu'entretient l'individu à son ascendance étrangère au regard de son identité française. L'identité culturelle des jeunes issus des immigrations se distingue nettement de celle de leurs parents, car contrairement à eux, leur regard bipolaire n'est pas porté sur une seule cible d'appartenance et « d'origine » culturelles. Lorsqu'il grandit, l'enfant de parents immigrés intériorise des objets d'identification au croisement de deux groupes culturels : langues, codes et goûts divers, ressentis, sensibilités, façons d'être, etc. Elevé au croisement de deux systèmes culturels, le jeune issu des immigrations se regarde et *« regarde le monde à travers* ***un prisme interculturel*** *qui juxtapose l'ensemble des absolus culturels dans une matrice construite de leur croisement »* (Franchi, 2002, p.36). Sa représentation de soi est inscrite dans l'interculture, elle s'ancre dans *« deux systèmes d'affiliation et de sens – ainsi que dans leurs lieux d'interstice et de rencontre, de conflit, de rejet, d'assimilation »*. Les jeunes issus des immigrations ont ainsi une façon particulière d'être au monde, une vie et une identité culturelle d' « entre-deux » quelque peu métissée. La construction de soi s'opère *« dans l'expérience subjective de vivre depuis toujours une seule logique interculturelle, construite à partir du vécu de chacune des logiques culturelles des groupes de référence de l'intérieur, s'entremêlant dans la sphère de leur contact »* (p.35).

Il existerait cependant ***un processus genré d'acculturation et de formation identitaire***. Dans une revue de littérature internationale en psychologie consacrée aux perspectives genrées pour les jeunes issus des immigrations, Suarez-Orozco et Qin (2006) indiquent en effet que les garçons, souvent plus exposés à la discrimination, à une image sociale dévalorisée et à des stéréotypes négatifs, ont plus de peine à assumer une identité biculturelle, contrairement aux filles qui bénéficient notamment de davantage de relations sociales soutenantes.

Le bilinguisme favorise le sentiment d'appartenance interculturel, il permet de structurer la vision de soi et d'ordonner son monde interne à partir des différents groupes de référents culturels.

Les bénéfices du bilinguisme

Depuis plusieurs années, les bénéfices du bilinguisme sur le plan cognitif ont été nettement soulignés. La plupart des études ont permis de mettre en évidence la meilleure flexibilité

cognitive liée à l'habitude de passer d'un système de symboles à un autre (Bialystok, Craik, Klein et Viswanathan, 2004). Les enfants bilingues développent davantage les processus de contrôle cognitif que les monolingues, ce qui signifie qu'ils traitent mieux les tâches impliquant une analyse des informations et leur mise en lien. Les études s'accordent pour conclure que la coexistence de deux systèmes linguistiques génère de meilleures capacités métalinguistiques, c'est-à-dire une meilleure conscience phonologique et de meilleures aptitudes dans les jugements de grammaticalité ou dans les tâches de catégorisation (Hamers et Blanc, 2000 ; Bialystok, 1991). Le groupe culturel d'appartenance, le rang dans la fratrie, l'histoire familiale et migratoire *« sont autant de paramètres qui font varier non seulement le désir des parents de transmettre leur langue mais aussi la capacité pour les enfants de la recevoir »*. Il est fréquemment observé que *« l'ainé de la fratrie parle mieux la langue maternelle que les puînés, car il y est plus exposé, dans la mesure où ses parents ne maîtrisent pas encore la langue du pays d'accueil. Quant aux autres enfants de la fratrie, ils seront exposés au français plus précocement, par le biais de leur aîné »* (Rezzoug, De Plaën, Bensekhar-Bennabi et Moro, 2007, p.64).

Le jeune issu des immigrations peut avoir un bilinguisme actif, c'est-à-dire être capable de comprendre et de produire des actes de langage dans ses deux langues. On observe cependant dans certaines familles des modalités d'échanges croisés : les parents s'expriment dans leur langue d'origine, leurs enfants la comprennent, mais ne répondent qu'en français (Bensekhar-Bennabi et Serre, 2005). Chez les enfants, si la forme passive du bilinguisme (compréhension) peut avoir un intérêt, elle n'empêchera pas l'apparition du phénomène d'attrition, c'est-à-dire l'extinction progressive de la langue maternelle initialement acquise dans la famille au profit de celle enseignée à l'école. C'est au moment de la scolarisation, notamment à partir du cours préparatoire que le risque d'attrition est le plus grand, soit au moment de la mise en place de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Les enfants d'immigrés investissent alors la langue de l'école et ce qu'elle véhicule en termes de connaissances sur la société dans laquelle ils vivent. Ainsi, *« cette étape constitue une période de fragilité pour la langue maternelle si celle-ci n'est pas représentée et portée par les parents comme un outil et un objet culturel valide, stable et précieux à transmettre »* (Rezzoug, De Plaën, Bensekhar-Bennabi et Moro, 2007, p.65).

Transmettre sa langue *« revient à transmettre sa culture et son histoire personnelle »*, ce qui contribue, chez l'enfant issu des immigrations, *« à la structuration de sa personnalité et de ses affiliations »* (p.67). La pratique de la langue maternelle *« renforce l'ancrage des enfants dans leur filiation et dans leurs affiliations culturelles qui se trouvent faites de diversité. Cette pratique a l'avantage de promouvoir également les ressources créatives qui fabriquent du métissage »* (p.68).

3.3.3. L'influence de la race et de l'ethnicité sur le développement de carrière : quelques données empiriques

Précisons tout d'abord que le terme de « race » n'est pas utilisé ici pour désigner certaines caractéristiques humaines fondamentales, mais un système social d'étiquetage qui, d'un côté, permet de rendre compte de certains phénomènes sociaux et, de l'autre, par la médiation de son pouvoir symbolique, ne manque pas de produire certains phénomènes sociaux. *« La catégorisation raciale est le mode de catégorisation ethnique dans lequel les acteurs sociaux s'emparent de certaines caractéristiques physiques d'un individu ou d'un groupe pour les constituer en signes ou en preuves de non-appartenance (ou d'appartenance) au Nous des gens de même origine. La catégorisation ethnique peut partir aussi de toutes sortes d'autres traits : la religion, les mœurs, l'accent voire l'intonation, le patronyme, le domicile, l'appartenance de classe éventuellement, ou toute combinaison de ces traits… Elle a toujours une incidence sociale plus ou moins lourde »* (Lorcerie, 2003, p.14).

« La race et l'ethnicité jouent un rôle influent sur le parcours professionnel, les décisions relatives à la carrière et le sens que les individus attribuent au travail » (Fouad et Kantamneni, 2008, p.413). Aux Etats-Unis, comparativement aux américains blancs, les noirs et les hispaniques sont sous-représentés dans les emplois qualifiés et les fonctions d'encadrement, et inversement, ils sont surreprésentés dans les emplois les moins bien rémunérés (services, production, transport, etc.). Le taux de chômage diffère également selon les groupes ethnico-raciaux, les taux de chômage étant plus élevés pour les noirs et les hispaniques que pour les blancs selon les statistiques du bureau du travail des Etats-Unis (U.S. Bureau of Labor Statistics, 2012). Ces statistiques indiquent que la race et l'ethnicité ont un lien avec les opportunités d'emploi et *« mettent en évidence l'impact potentiel de la discrimination »* (Fouad et Kantamneni, 2008, p.417).

Le fait que les individus issus des minorités ethnico-raciales ne soient pas représentés dans tous les types d'emploi, ni à tous les niveaux, comme les américains blancs peut être dû au racisme et à la discrimination sur le marché du travail qui limiteraient leurs opportunités. Cela peut aussi être imputable à *« la restriction des choix à cause d'une anticipation de la discrimination ou aux perceptions des opportunités professionnelles »* par les personnes minoritaires (Fouad et Kantamneni, 2008, p.417).

Dans le contexte français, les orientations et les parcours d'études sont fortement corrélés avec les origines sociales et nationales, qui influent ensuite sur la situation professionnelle. Ainsi, trois ans après avoir quitté le système éducatif, 79% des jeunes ont un emploi en 2007 (Birnbaum et Guégnard, 2011). Davantage touchés par le chômage, les jeunes issus des immigrations sont

nombreux à être confrontés à d'importantes difficultés d'insertion sur le marché du travail, il existe cependant des différences selon leur sexe et selon le pays d'origine de leurs parents.

Les jeunes d'origine portugaise ont des conditions d'entrée dans la vie active plutôt favorables, en revanche, elles le sont nettement moins pour les descendants d'immigrés du Maghreb ou d'Afrique subsaharienne : ils sont respectivement 86%, 59% et 54% à occuper un emploi (en 2007), et, toutes origines confondues, les femmes connaissent un risque de chômage plus fort que les hommes. Par ailleurs, ce sont les jeunes issus des immigrations maghrébines ou africaines qui ont plus souvent que les autres des contrats courts, des missions d'intérim ou des contrats à durée déterminée. Si les jeunes issus des immigrations sortent aujourd'hui de plus en plus nombreux du système éducatif munis d'un baccalauréat ou même d'un diplôme du supérieur, *« ils n'ont pas toujours suivi les filières et les spécialités qui leur assurent les meilleures chances d'accéder au marché du travail (...). Une fois contrôlées les différences de caractéristiques sociodémographiques, de parcours d'études et de trajectoires sur le marché du travail,* ***un effet marqué de l'origine culturelle persiste*** ». Le chômage est fortement et inversement lié au niveau d'études, cependant, *« à diplôme égal, parcours de formation équivalent, les jeunes d'origine nord-africaine sont surexposés au chômage. La prise en compte des cursus des jeunes et de leur expérience scolaire - à travers leur rapport à l'orientation - explique pour une bonne partie les niveaux d'éducation atteints et en ricochet les différences d'accès à l'emploi. Néanmoins, les écarts en fonction de l'origine demeurent, laissant encore la place aux explications en termes de* ***discrimination à l'embauche »*** (p.35). Ainsi, 38 % des descendants d'origine africaine ou maghrébine déclarent avoir été victimes au moins une fois de discrimination à l'embauche au cours des trois premières années ayant suivi leur sortie de formation initiale, leur *« patronyme »* puis leur *« couleur de peau »* sont les motifs les plus souvent invoqués (p.29). Le sentiment de discrimination est fort quel que soit le niveau de diplôme obtenu et quel que soit le type de trajectoires d'accès à l'emploi, même si l'intensité peut varier par exemple selon le type d'emploi occupé (Frickey, Murdoch et Primon, 2003 ; Birnbaum et Guégnard, 2011).

L'impact de la discrimination sur le développement de carrière est très différent selon les personnes et celles-ci sont plus ou moins résilientes, des travaux de recherche semblent donc nécessaires pour *« comprendre quels sont les facteurs donnant aux individus la force de réussir en dépit des barrières »* (Fouad et Kantamneni, 2008, p.413, traduction libre).

Une méta-analyse récente de la littérature américaine a étudié le rôle joué par la race et l'ethnicité sur les facteurs liés aux décisions relatives à la carrière chez les adolescents : aspirations, attentes, intérêts et prises de décision professionnels (Fouad et Byars-Winston, 2005). Les auteurs ont examiné 16 recherches publiées dans des revues scientifiques en

psychologie de l'orientation, elles n'ont pas trouvé de différences significatives entre les divers groupes ethnico-raciaux quant aux aspirations professionnelles ou attitudes de prise de décision. Par contre, la race et l'ethnicité apparaissent liées aux ***perceptions des opportunités et barrières relatives à la carrière*** : les membres des groupes minoritaires ethnico-raciaux perçoivent plus de barrières et moins d'opportunités que l'américain blanc moyen. Les deux chercheuses en concluent que si les rêves et aspirations relatives à la carrière semblent similaires à tous les individus, les perceptions d'opportunités pour reconnaître et réaliser ces rêves diffèrent selon les groupes ethnico-raciaux. On sait peu de choses sur la manière dont les membres des groupes minoritaires construisent leurs carrières. On ne sait pas si les différences en matière de choix professionnels *« reflètent des variations dans les valeurs culturelles à l'égard du travail, l'accès à des modèles de rôles, la discrimination et le racisme, la perception d'opportunités ou une combinaison de ces facteurs »* (Fouad et Kantamneni, 2008, p.414, traduction libre).

Des recherches qualitatives ayant étudié le processus de construction du sens dans le développement de carrière ont indiqué qu'un certain nombre de facteurs contextuels comme les ***valeurs familiales et culturelles*** pouvaient être liés au choix professionnel. Ces travaux apportent des bases pour comprendre comment les membres des minorités ethniques et raciales construisent du sens dans leur parcours professionnel. Ces recherches ont aussi révélé plusieurs facteurs pouvant jouer un rôle dans la résilience des enquêtés, ***le soutien social (notamment au sein des relations familiales et avec des pairs) a été particulièrement souligné.***

Cette importance de la construction du sens attribué au travail se trouve au centre de quatre recherches qui nous ont semblé d'un intérêt majeur pour notre étude, elles nous ont servi de guide dans l'analyse des données de notre enquête. Il s'agit de travaux utilisant une méthodologie qualitative avec un recueil de données par entretiens en profondeur auprès d'individus en réussite scolaire et professionnelle issus de plusieurs groupes ethnico-raciaux aux Etats-Unis. Fisher et Padmawidjaja (1999) ont ainsi enquêté auprès d'étudiants d'origine mexicaine et d'afro-américains, Fouad et al. (2008) auprès de travailleurs d'origine asiatique. Des chercheuses ont examiné plus particulièrement des variables relatives au développement de carrière de femmes issues des minorités ethniques et raciales en réussite professionnelle : Gomez et al. (2001) auprès de femmes latinas et Pearson et Bieschke (2001) auprès d'afro-américaines. Ces recherches se situent dans ***une perspective socioconstructiviste*** qui considère la construction de soi comme : *« une élaboration idiosyncrasique dépendant à la fois des interactions entre certaines caractéristiques de l'individu et certaines caractéristiques des environnements physiques et sociaux dans laquelle elle s'effectue, des interactions et actions de l'individu et de*

ses interlocutions et dialogues internes » (Guichard et Huteau, 2007, p.109). Nous allons les présenter de manière détaillée.

- **Fisher et Padmawidjaja (1999)** ont exploré ***les influences parentales sur le choix professionnel et le développement de carrière*** d'étudiants américains appartenant à deux minorités ethnico-raciales. L'échantillon de l'enquête (n = 20 ; âge moyen = 20 ans) est composé de 9 jeunes d'origine mexicaine et de 11 afro-américains (12 femmes et 8 hommes). Leurs familles ont des revenus inférieurs à la moyenne américaine et le niveau d'études des parents ne dépasse pas le secondaire. Cette étude descriptive a été guidée par deux questions de recherche : quelles sont les attitudes parentales qui contribuent au développement de carrière des étudiants latinos et afro-américains ? Y-a-t-il des facteurs culturels spécifiques aux parents de ces jeunes qui influencent le développement de carrière des afro-américains et des latinos ?

- **Principaux résultats**

Les principaux facteurs d'influence dégagés de l'analyse thématique des entretiens sont les ***encouragements parentaux***, les ***attentes parentales relatives à la scolarité*** et les ***expériences d'apprentissage.***

- *Les encouragements parentaux*

Ils font référence à la variété du soutien parental et au renforcement perçus par les étudiants concernant leur choix et projet professionnels. Parmi ceux-ci, les étudiants ont fréquemment identifié : la ***disponibilité parentale*** (discussions sur les études, aide mise à disposition, manifestations actives d'intérêt) ; la ***guidance parentale et le conseil*** (rétroactions constantes sur des sujets en lien avec la scolarité et la carrière, leur rôle de guide est perçu comme très constructif) ; l'***approbation parentale de leur choix de carrière*** (les rétroactions positives sont une aide et une source de motivation) ; l'***autonomie*** (la liberté dans le choix professionnel est perçue comme très bénéfique, l'absence de pression est motivante).

- *Les attentes parentales relatives à la scolarité*

Les parents de tous les participants ont ***des attentes élevées*** vis-à-vis de leur scolarité, ils ont mis l'accent sur le lien entre niveau d'éducation et réussite sociale et professionnelle. Les étudiants ont perçu qu'on attendait d'eux qu'ils soient indépendants et qu'ils parviennent à avoir une vie meilleure que celle de leurs parents. Ils ont aussi compris que les attentes parentales relatives à leur éducation étaient une réaction directe au traitement négatif de la société subi par leurs parents en raison de leur appartenance à un groupe ethnique minoritaire. Ils sont conscients que leurs parents ont rencontré de nombreux obstacles (pauvreté, racisme) qui les ont empêchés d'accéder aux études et au métier auxquels ils aspiraient. Parce qu'ils avaient eu peu d'opportunités de faire des études, ces parents accordaient la priorité à l'éducation de leurs

enfants en leur insufflant le désir de réussir afin qu'ils puissent atteindre un niveau scolaire et un statut professionnel supérieurs aux leurs. Les participants ont intériorisé ces attentes et les ont utilisées comme une source de motivation pour aller le plus loin possible dans leurs études. Les décisions relatives à la carrière ont été aussi influencées par les ressources économiques et sociales des parents.

- *Les expériences d'apprentissage*

Une majorité des étudiants a appris de façon vicariante en observant les personnes de l'entourage familial, ils ont ainsi compris qu'il était important de chercher des opportunités professionnelles susceptibles de leur assurer un confort psychologique et financier. Une majorité de participants a souvent observé ses parents accepter n'importe quel emploi leur permettant tout juste de joindre les deux bouts, des « boulots » mal payés et sans aucune perspective, et en a été affectée. Les parents ont servi de ***modèles de rôle*** aux étudiants en leur apprenant par l'observation qu'il était important d'envisager une situation professionnelle susceptible de leur procurer du plaisir au travail et un salaire décent.

Pour les auteurs, cette recherche suggère que les attentes parentales élevées à l'égard de la scolarité venaient d'une volonté de protéger leurs enfants contre les épreuves qu'ils avaient eux-mêmes endurées et de les encourager à tirer profit des possibilités qui leur étaient offertes. Une autre explication à ces résultats pourrait être le désir des parents de préparer leurs enfants à vivre dans un monde qui n'attend pas d'eux qu'ils réussissent, le message implicite étant que, par la promotion sociale de leurs enfants, ils souhaitent montrer que leur groupe ethnique est aussi capable de réussite que n'importe quel autre.

▫ La recherche de **Fouad et al. (2008)** a examiné pour sa part comment ***les variables contextuelles, culturelles et personnelles ont influencé les choix de carrière*** d'un groupe de 12 américains issus de l'immigration asiatique (9 femmes et 3 hommes). Ils sont nés aux Etats-Unis ou arrivés durant la petite enfance et ont tous été scolarisés aux Etats-Unis. La majorité (n = 9) est âgée de la fin de la vingtaine à la fin de la trentaine, trois d'entre eux sont plus âgés. Leur niveau de formation est post-secondaire, leurs professions sont variées et qualifiées (ingénieur, enseignants, chimiste, commercial, analyste programmeur, etc.), tous occupent un emploi depuis au moins cinq ans. Les chercheurs de l'équipe (6 femmes et un homme) appartiennent à plusieurs groupes ethniques. L'approche constructiviste choisie dans cette recherche exploratoire se focalise sur la ***construction du sens*** donné au développement de carrière. Les données de l'enquête ont été recueillies à l'aide d'entretiens semi-directifs en profondeur (durée : 60 à 90 minutes) et les retranscriptions ont été soumises à une analyse thématique de contenu.

- **Principaux résultats**

Parmi la variété d'aspects vocationnels pertinents dans les vies des participants, les thèmes qui ont émergé des analyses mettent en évidence ***le rôle prédominant joué par la famille et la culture*** dans la construction du sens que ces américains d'origine asiatique donnent à leurs décisions de carrière.

➢ *Le thème « influences familiales »*

Il a été défini par les chercheurs comme l'importance selon laquelle la famille d'origine (ou actuelle) a influencé la décision de carrière ainsi que les significations et valeurs attribuées au travail. L'influence familiale sur le développement vocationnel est omniprésente pour tous les enquêtés et se prolonge souvent à l'âge adulte. Plusieurs catégories ont émergé de ce thème général : les ***attentes de la famille*** (réussir, bien travailler à l'école et acquérir une solide éducation, travailler dur, acquérir du prestige et un bon statut, et pour un tiers de l'échantillon : choisir une carrière médicale) ; les ***obligations familiales*** (prendre soin de sa famille, habiter à proximité, lui procurer un soutien financier) ont un retentissement important sur les choix de carrière des participants qui les ont mentionnées ; les ***valeurs de la famille*** (transmises aux participants); le ***soutien de la famille*** (financier et émotionnel), le soutien financier de la famille est spécifiquement relié à la possibilité (ou non) d'obtenir un niveau de formation permettant d'accéder aux professions choisies, le soutien émotionnel rapporté consiste en discussions sur les options de carrière, en encouragements de la part des parents et de la fratrie, et au fait d'avoir la porte ouverte, le gîte et le couvert au foyer familial ; les ***attentes familiales relatives aux rôles de genre*** (messages explicites ou implicites relatifs aux rôles de genre dans leur choix professionnel).

➢ *Le thème « influences culturelles »*

Défini comme l'importance selon laquelle l'héritage culturel de l'enquêté a influencé son choix professionnel ainsi que les significations et valeurs attribuées au travail. Plusieurs catégories ont émergé de ce thème général : perception d'***attentes différentes à l'égard du travail*** entre culture d'origine et culture américaine (dans les modes de communication, le traitement des personnes âgées, les valeurs de travail, les significations attribuées au travail), les personnes ont le sentiment d'appartenir à deux cultures différentes et distinctes et travaillent pour les intégrer et les accepter toutes les deux ; les ***valeurs et attentes culturelles perçues*** ont influencé les styles de communication des participants, leur sens des obligations familiales, leurs conceptions de la réussite, du respect des autres et des aînés en particulier, elles ont aussi limité leur exploration de carrière ; le désir d'***être un représentant positif de sa culture d'origine*** et de sa communauté a influencé les types d'emploi choisis, le fait de ne pas vouloir faire honte à leur communauté culturelle ainsi qu'à leur famille les a poussés à la réussite.

D'autres thèmes ont été dégagés dans cette recherche, on peut relever notamment :

- *les « influences de la structure sociale »*

Ce sont ***les barrières et soutiens sociaux*** : les limitations dues au genre et au statut de minorité ethnique dans les options possibles d'études et de carrière, les expériences de la discrimination au travail, le sentiment de devoir ***travailler plus dur que les autres pour réussir à surmonter la discrimination***, le manque de moyens financiers qui a influencé leurs choix de types d'établissements d'enseignement supérieur et de carrière, le soutien social des amis et collègues ayant un impact sur la satisfaction au travail.

- *les « modèles de rôle »*

Entre tous les individus ayant eu une influence sur les décisions relatives à la carrière, ce sont les ***membres de la famille*** (nucléaire ou élargie) qui ont été les plus fréquemment rapportés, suivis des ***enseignants***. Sont aussi cités des ***personnages asiatiques*** plus distants ayant réussi et rendu service à leur communauté (personnes éminentes dans leur domaine, acteurs célèbres). De manière directe, les participants ont reçu du soutien émotionnel de la part des modèles de rôle (sous forme d'encouragements à la réussite) et de manière indirecte, les modèles de rôle incarnent des valeurs à travers leur mode de vie. La caractéristique notable des personnes admirées par les participants étant la persévérance en dépit des obstacles.

- *les « valeurs de travail »*

Ce sont principalement, d'une part, ***l'utilisation de ses aptitudes***, c'est-à-dire le choix d'une profession dans laquelle ils pensaient pouvoir exceller, exprimer leurs intérêts et évoluer en tant que personne, certains voyant leur parcours professionnel comme un processus de développement personnel et, d'autre part, ***l'environnement de travail***, qui ont une influence dans le développement de carrière (l'autonomie et le sentiment d'être valorisé sont appréciés). Pour la moitié des participants, avoir ***un bon salaire*** ou un désir ***altruiste*** d'aider les autres sont aussi des facteurs influents du choix professionnel.

- *les « buts de la carrière »*

Pour la moitié des participants, le travail n'est pas une fin en soi, mais une manière d'éprouver de la ***satisfaction*** dans sa vie. Le but de trouver du ***plaisir*** dans sa profession a influencé leur décision de choix de carrière.

Parmi les thèmes transversaux, on peut noter que *les attentes de la famille* ont influencé les buts de la carrière, le développement des intérêts et les valeurs de travail. Les chercheurs font l'hypothèse que les familles des participants ont mis en œuvre un puissant mécanisme de transmission des valeurs culturelles de travail. Cependant, il y a parfois des tensions entre attentes familiales et intérêts personnels et, indépendamment de leur réaction (les directives données par les parents ont été suivies par certains, tandis que d'autres ont fait des choix basés

sur leurs propres désirs et intérêts), tous les participants ont fait l'expérience d'une négociation permanente entre leurs désirs propres et ceux de leurs parents. Même tardivement dans leur vie, certains continuent à espérer l'approbation parentale de leurs décisions relatives à la carrière. Pour les chercheurs, cela correspond à l'***orientation collectiviste***[3] ***des familles asiatiques*** qui valorise les responsabilités et obligations des uns envers les autres. Beaucoup de participants sont ***fiers*** d'être parvenus à un poste où les américains d'origine asiatique sont peu représentés, ils pensent que leur réussite démontre à la société leur capacité à récuser les stéréotypes du métier prétendument « acceptable » pour eux. De façon simultanée, la réussite professionnelle permet aux participants d'agir comme des modèles de rôle pour les autres au sein de leur famille et communauté. Pour ces travailleurs d'origine asiatique, leur réussite individuelle est le témoignage de la réussite et de la valeur de la famille et de la communauté. Certains ont choisi des carrières leur permettant d'apporter une aide instrumentale aux membres de leur communauté, d'autres ont évoqué la pression qu'ils ressentaient de devoir être à la hauteur des attentes stéréotypées de la société en tant que « modèle minoritaire ».

Enfin, un thème important est devenu manifeste tout au long de cette recherche, il s'agit du ***défi*** auquel les participants de l'enquête ont fait face en ***naviguant entre deux cultures.*** Plusieurs ont décrit un long processus les amenant à créer leur ***identité biculturelle*** (être « les deux » plutôt que « l'un ou l'autre »), un processus d'intégration d'identités multiples (« identité hybride interculturelle »). Cette intégration s'est illustrée dans les vies professionnelles des participants : par exemple, certains ont décrit la médiation et la négociation de valeurs et d'attentes entre les deux cultures. L'objectif de ***créer individuellement un pont entre les deux cultures*** est devenu une ***mission professionnelle*** pour quelques-uns et donc ***une construction de sens attribué à leur travail.*** Fouad et al. soulignent l'importance qu'il y a à reconnaître ***l'aspect unique des expériences biculturelles*** vécues par les personnes issues des minorités ethniques, au lieu de présumer qu'elles ne seraient qu'une simple « addition » de deux cultures.

(3) Parmi les dimensions qui différencieraient les cultures, le psychologue néerlandais Hofstede (1991) distingue l'individualisme et le collectivisme. ***L'individualisme*** *est constitué par un ensemble de croyances, de valeurs et de pratiques culturelles dont les objectifs individuels prédominent sur les objectifs du groupe (idiocentrisme). À l'opposé,* ***le collectivisme*** *est associé à une dépendance des personnes à leur groupe (allocentrisme). Dans les pays industrialisés, les estimations d'individualisme dans les groupes sont plus élevées que dans les pays asiatiques, africains ou latino-américains. Les cultures individualistes préconisent une conception de l'individu séparé, autonome, autosuffisant et indépendant, tandis que les cultures collectivistes préconisent la représentation de la personne comme une entité interdépendante et relationnelle où l'individu est défini en fonction des relations sociales et du groupe d'appartenance (Triandis, 1994). Le « **familisme** » (de l'anglais familialism), valeur culturelle associée au collectivisme, très typique de l'Amérique latine (« **familismo** »), comporte une identification et des liens très forts des personnes à l'égard de la famille nucléaire et élargie, ainsi que des solides sentiments de loyauté, de réciprocité et de solidarité entre les membres du groupe familial (qu'ils aient ou non des liens de sang).*

▫ **Gomez et al. (2001)** ont étudié, quant à elles, le développement de carrière de vingt femmes latinas (issues des minorités hispaniques américaines) âgées d'une quarantaine d'années et ayant réussi professionnellement dans des secteurs d'activité variés (arts, affaires, éducation, sciences sociales, politique, journalisme, droit, sciences). Toutes ont fait des études supérieures d'un niveau master et réalisé un parcours d'ascension sociale.

- **Principaux résultats**

Les parcours professionnels de ces femmes tendent à être non planifiés et non linéaires. Leur expérience scolaire et leur statut social ont influencé les décisions relatives à leur carrière, tout comme la famille et des variables culturelles (la valeur culturelle du « familismo », le collectivisme, les ambitions parentales pour leur scolarité et profession, des messages sur les rôles de genre). Les principaux défis que ces femmes ont relevés incluent ***la discrimination*** due à l'ethnicité (racisme) et au genre (sexisme), les problèmes financiers et des conflits internes. La majorité des participantes a rapporté des expériences de discrimination sous des formes implicites et explicites au cours de sa vie, durant la scolarité et au travail. Les expériences vécues pouvaient aller du découragement et racisme institutionnalisés à une absence de soutien ou d'encouragement dans l'environnement pour aller jusqu'à un encouragement décisif émanant au minimum d'un enseignant, d'un parent ou d'une sœur.

Le ***racisme institutionnalisé*** correspond à celui d'enseignants ou conseillers d'orientation qui ont activement découragé beaucoup de ces femmes à poursuivre des études supérieures et leur ont plutôt suggéré l'enseignement professionnel. Si les expériences de discrimination raciste et sexiste sont entremêlées dans la vie des enquêtées, la plupart des participantes ont affirmé que le fait d'être une femme était la première limitation à leur carrière.

Le statut socio-économique familial a eu une incidence importante sur leurs parcours scolaire et professionnel, beaucoup étaient boursières et ont travaillé durant leurs études, certaines n'ont pu poursuivre des études supérieures à un niveau plus élevé faute d'argent et pour la plupart, l'université était la seule institution à laquelle elles pouvaient accéder financièrement. Pour quelques-unes, c'est la survie économique plutôt que l'intérêt ou le choix qui a défini leur cheminement de carrière initial. Le discours des enquêtées laisse apparaître une influence profonde et durable du statut socio-économique de l'enfance sur les perceptions de leur réussite actuelle (par exemple : ne pas se sentir complètement assurée de sa situation et envisager l'éventualité que tout peut basculer d'un moment à l'autre). Certaines femmes étaient en proie à des ***conflits internes*** en lien avec leur estime de soi et leur identité culturelle. Si ces luttes internes ont impacté leurs vies, elles ne les ont pas empêchées de persévérer et de se réaliser. En plus du ***soutien social perçu*** (de la part du conjoint, de la famille, des modèles de rôle et des

mentors), les femmes de l'échantillon ont défini les ***stratégies de coping*** (modes de faire face) qu'elles utilisent pour relever les nombreux défis auxquels elles sont confrontées. Afin de surmonter les difficultés et les obstacles multiples qui jalonnent leurs parcours professionnels, les participantes ont notamment adopté une démarche de ***restructuration cognitive*** en appréhendant de manière positive des évènements potentiellement négatifs (par exemple, les barrières peuvent être vues comme autant de défis à relever).

La plupart de ces femmes sont en mesure de ***qualifier de manière adéquate le racisme et le sexisme*** au lieu d'intérioriser de la culpabilité et quand elles sont confrontées à la discrimination, certaines participantes manient ***l'humour*** pour désarmer, alors que d'autres peuvent sciemment utiliser le déni comme stratégie. Durant des périodes pénibles, certaines ont recours à un ***dialogue intérieur apaisant***, en se disant par exemple : *« c'est un mauvais moment à passer, tu n'en mourras pas »*. Afin d'avoir ***un style de vie équilibré***, les femmes ont rapporté qu'elles s'imposaient des limites au travail, décrochaient et utilisaient des techniques de gestion du temps, lisaient, faisaient du sport, avaient des activités artistiques et de loisirs, mangeaient bien. Pour plusieurs femmes, la religion et la spiritualité contribuaient aussi à leur équilibre, tout comme les moments de solitude et d'introspection afin de se ressourcer en allant puiser en elles-mêmes de l'optimisme, de la résilience et un puissant sentiment de confiance en elles et dans leur capacité à réussir. Ces femmes latinas ont rapporté que la conciliation des responsabilités familiales et professionnelles était un énorme défi et que devoir ***gérer conjointement famille et travail*** était un jonglage permanent source de stress. Beaucoup d'entre elles se sont senties coupables de ne pouvoir être quotidiennement à 100 % dans tous les rôles. Plusieurs stratégies ont été adoptées par les participantes : faire des choix de vie qui, soit privilégiaient leurs carrières, soit la mettaient en suspens pendant qu'elles s'occupaient de leur famille ; créer des partenariats (non traditionnels) avec les conjoints de telle sorte que chacun puisse assumer les charges de la vie familiale à tour de rôle ; inclure des membres de la famille dans leurs carrières.

Les participantes ont indiqué qu'elles avaient développé une ***identité biculturelle*** pour naviguer entre les deux cultures, en tentant de trouver un équilibre entre les valeurs culturelles latinas et celles de la culture dominante sans renier la culture d'origine de leur famille.

- L'objectif de la recherche de **Pearson et Bieschke (2001)** est de décrire comment des femmes afro-américaines en réussite sociale perçoivent ***l'influence de leur famille sur leur développement de carrière***. Les 14 femmes enquêtées ont un âge médian de 39 ans et un niveau d'études de second cycle universitaire pour la plupart, elles exercent toutes une activité professionnelle qualifiée et six d'entre elles travaillent dans le secteur de l'éducation ou du social.

- **Principaux résultats**

Un des apports de cette étude concerne l'influence exercée par le réseau de ***la famille élargie*** (qu'il y ait des liens du sang ou non). Les femmes interrogées ont indiqué que les leçons qu'elles avaient apprises en observant les personnes de cette large constellation relationnelle (apprentissage vicariant) les avaient aidées à se mobiliser pour leur propre réussite professionnelle. La famille élargie leur a également instillé de la ***confiance en soi*** et des ***sentiments d'efficacité personnelle***. Ces femmes sont convaincues que le fait que leur famille croie en elles, qu'elle valorise leurs bons résultats scolaires et les soutiennent, a grandement contribué à la réussite de leur parcours professionnel et à l'acquisition d'un fonctionnement plus efficace, notamment quand elles devaient ***relever des défis***. Le manque de ressources financières des familles a motivé les enquêtées à acquérir une bonne éducation et un bon métier pour gagner un revenu substantiel afin d'éviter de se débattre avec les problèmes matériels de leur enfance. Certaines femmes indiquent aussi que les faibles moyens financiers de leur famille ont influencé leur vie professionnelle en leur donnant l'***empathie*** requise pour comprendre les difficultés des personnes auxquelles elles s'adressent dans leur travail.

À l'instar de ces quatre recherches en psychologie de l'orientation interculturelle, des travaux de plus en plus nombreux dans le champ de l'orientation scolaire et professionnelle ont mis en exergue les rapports existant entre le développement de carrière et la qualité des relations interpersonnelles dans les différents contextes de vie de l'individu (par exemple : Blustein, 2001 ; Richardson, 2012). C'est l'objet de la partie suivante.

3.4. Le rôle des relations interpersonnelles dans le développement de carrière : données empiriques en psychologie de l'orientation

Dans le champ de l'orientation scolaire et professionnelle, ***l'importance des relations interpersonnelles réside notamment dans les soutiens sociaux qu'elles procurent.*** Les familles, en particulier, mettent en œuvre un certain nombre de conduites qui peuvent faciliter les activités d'orientation des adolescents et des jeunes adultes. Il s'agit de se montrer impliqué dans le développement du projet professionnel du jeune, d'exprimer des attentes à cet égard, d'être disponible pour une communication claire et ouverte dans un milieu familial solidaire (Schultheiss, 2005).

Dans une revue de la littérature consacrée à l'influence de la famille sur le développement de carrière tout au long de la vie, Whiston et Keller (2004) ont intégré 77 recherches internationales publiées au cours des vingt dernières années. Les résultats de ces travaux empiriques suggèrent que l'identification du jeune aux personnes de l'entourage familial, les attitudes et attentes des

parents vis-à-vis du jeune, la communication ouverte parents-enfant, les styles éducatifs parentaux, la qualité des attachements, la séparation psychologique, l'aide et l'implication directes des personnes de la sphère familiale et les aspects multidimensionnels du soutien (c'est-à-dire, le soutien émotionnel, social, instrumental et tangible, ainsi que le soutien dans le domaine de l'estime de soi et de la recherche d'information), tous ***ces aspects des relations familiales exercent une influence sur l'identité professionnelle en cours de développement***.

Il en est de même pour les intérêts à l'égard des métiers, la maturité de la réflexion dans ce domaine, le sentiment d'être capable de prendre efficacement des décisions d'orientation, les valeurs relatives au monde du travail, l'exploration des perspectives d'orientation scolaire et professionnelle et les conduites de prise de décision dans le domaine de l'orientation. Si les parents semblent avoir l'influence la plus marquante sur l'orientation scolaire et professionnelle de leurs enfants, d'autres membres de la famille, comme les frères et sœurs ou des membres de la famille élargie, exercent aussi une influence importante.

L'approche qualitative rend possible l'exploration approfondie de la *manière* dont les relations interpersonnelles exercent leur influence, car en fournissant de riches descriptions de ces relations, elle permet de saisir leurs influences complexes et non-linéaires telles qu'elles se déroulent naturellement dans la vie des individus. De plus, les méthodes qualitatives de recherche fournissent une approche orientée vers la découverte, dont les résultats sont susceptibles d'être utilisés ensuite dans des enquêtes quantitatives. Ce sont quelques-uns de ces travaux, éclairants pour notre objet d'étude, que nous nous proposons de présenter.

Une grande partie des recherches sur les relations interpersonnelles dans le contexte familial s'est intéressée au rôle des attachements (c'est-à-dire ***des relations procurant un soutien réconfortant avec des personnes significatives***) dans diverses conduites concernant la carrière. En particulier, on a systématiquement trouvé qu'un attachement confiant aux parents est en relation positive, chez les étudiants de premier cycle, avec plusieurs aspects de leur ajustement à la transition lycée-université. Ils explorent davantage leurs possibilités d'orientation en recherchant des informations sur eux-mêmes et sur l'environnement pour prévoir et construire au mieux leur future carrière (Ketterson et Blustein, 1997 ; Ryan, Solberg et Brown, 1996).

La théorie sociale-cognitive de l'orientation professionnelle de Lent, Brown et Hackett (1994) est à l'origine de recherches ayant souligné l'importance du ***soutien social comme facteur contextuel primordial dans le processus d'orientation***. Par exemple, Kenny, Blustein, Chaves, Grossman, et Gallagher (2003) se sont intéressés à la perception que les lycéens ont des soutiens sociaux et émotionnels que leur offre leur famille. Ils ont constaté que ce facteur est lié

positivement à l'implication scolaire des lycéens (c'est-à-dire au temps qu'ils consacrent et à l'attention qu'ils portent au travail académique), ainsi qu'à leurs aspirations à réussir professionnellement, à l'importance accordée au travail et au fait que le jeune s'attende à atteindre ses buts professionnels. D'autres recherches ont démontré l'importance de l'influence des soutiens procurés par les parents, les amis et les enseignants, sur les attentes que les lycéens forment à l'égard de leur avenir professionnel (Paa et McWhirter, 2000).

Phillips, Christopher-Sisk et Gravino (2001) ont identifié des thèmes décrivant ***comment on utilise les relations lors du choix d'un métier.*** Ces thèmes reflétaient les manières dont les personnes de l'entourage s'impliquaient (par exemple, en apportant leur soutien, des informations ou des alternatives), les manières dont l'individu en situation de choix faisait appel à leur implication (c'est-à-dire en sollicitant leur aide pour prendre une décision) et comment il les excluait de ses délibérations (c'est-à-dire en les repoussant de façon plus ou moins active).

À partir d'entretiens semi-structurés avec des étudiants de premier cycle, Schultheiss, Kress, Manzi et Glasscock (2001) ont identifié de multiples aspects des influences relationnelles s'exerçant sur le processus d'exploration et de prise de décision concernant leur carrière. Ces influences proviennent des parents, de la fratrie, de membres de la famille élargie ou d'autres personnes significatives. Parmi les aspects de ces influences relationnelles dont le poids est le plus fort, on trouve le soutien social (soutien aux émotions, à l'estime de soi, sous la forme d'apport de conseils, d'informations...) et le fait de fournir au jeune ***des modèles de rôles***[(4)] socioprofessionnels.

(4) Précédant et en accord avec la théorie de l'apprentissage social de Bandura (1977), selon laquelle les gens apprennent et se développent par l'observation et l'émulation des ***modèles de rôles*** *que leur présentent les personnes de leur entourage social, Super (1957) proposait que, pendant l'enfance et l'adolescence, la plupart des jeunes sont exposés à une multiplicité de modèles. De fait, que ce soit à la maison, à l'école, dans les loisirs ou dans les petits boulots, ils ont l'occasion de s'identifier et de se comparer à des personnes significatives. Plus récemment, Gibson (2004) conçoit les modèles de rôle comme des « constructions cognitives » élaborées par les individus contribuant à la construction de sois possibles ou idéaux. Au cours de ce processus cognitif, les individus observent, adaptent et rejettent les attributs (traits, compétences, comportements, valeurs, etc.) de modèles de rôle multiples. Les modèles de rôle peuvent être positifs ou négatifs, globaux ou spécifiques, proches ou distants (voire imaginaires), de positionnements statutaires horizontaux (pairs) ou verticaux (supérieurs/subordonnés). En sélectionnant activement les attributs d'une large gamme de modèles de rôle dans l'environnement proximal et distal, les individus en font un assemblage pour créer cognitivement le « modèle de rôle composite » correspondant à ce qu'ils voudraient devenir.*
N.B. : À la différence des modèles de rôle, une relation interactive est nécessaire dans le mentorat, ces interactions s'actualisent dans les conseils et l'aide procurés par ***le mentor*** *à son protégé*

Des caractéristiques de personnalité, des expériences durant l'enfance et le lieu de résidence des parents sont aussi des facteurs d'influence importants.

Dans une investigation connexe, Schultheiss, Palma, Predragovich et Glasscock (2002) ont examiné l'influence relationnelle des cheminements professionnels entre membres d'une même fratrie. Les résultats de cette étude soulignent l'importance, dans les conduites d'orientation, du soutien multidimensionnel, réciproque et mutuel, ainsi que des modèles de rôles professionnels perçus dans les relations avec les personnes significatives et la capacité de ces dernières à transmettre ce que leurs propres expériences professionnelles leur ont appris. Cette investigation a aussi révélé que l'influence des relations était plus forte lors des transitions scolaires et professionnelles ainsi que lors des décisions et engagements les accompagnant.

Dans le contexte français, et en référence à la problématique du Système des Activités, **Dupuy et Mègemont (2007)** ont conduit une recherche visant à examiner ***le rôle des autrui significatifs dans la construction du soi professionnel*** lors d'une période de transition professionnelle. Ils se sont intéressés aux conduites et conditions psychosociales d'élaboration d'un projet de création d'entreprise chez des femmes en cours de formation (n = 11, âge moyen : 33 ans). L'analyse de contenu thématique des entretiens montre comment les échanges avec les autrui de leurs divers domaines de vie conditionnent fortement la dynamique de création de l'entreprise, tant dans la genèse que dans la mise en œuvre du projet. Au cœur de ces dynamiques relationnelles, les deux chercheurs ont montré que ***le rôle joué par le soutien (ou l'absence de soutien), de la part de l'entourage familial (parents, enfants, conjoint, famille élargie), professionnel et social (amis, pairs, autres) apparaît comme un élément essentiel.***

Ce soutien de l'entourage peut influer sur le processus d'élaboration et de mise en œuvre du projet à plusieurs niveaux : cognitif (informations, conseils), socio-affectif (renforcement du sentiment de confiance en soi), axiologique (système de valeurs renforcé ou mis en cause), matériel (aides tangibles diverses), imaginaire et symbolique. Afin de saisir les dynamiques de personnalisation à l'œuvre dans cette phase de transition psychosociale, Dupuy et Mègemont ont notamment repéré et analysé des processus de mobilisation plus ou moins directe de relations interpersonnelles, sources de soutien ou obstacles à la réalisation du projet. Il en est notamment ressorti qu'au cœur des activités dialogiques, l'enjeu de reconnaissance s'avérait essentiel, vis-à-vis de l'entourage familial en particulier. ***L'aboutissement du projet professionnel constitue un moyen d'exprimer sa reconnaissance à l'égard de ses parents, de manifester sa gratitude et de donner sens aux efforts consentis pour la réussite sociale de leurs enfants*** : il s'agit en quelque sorte de *s'acquitter d'une dette symbolique* et de montrer que leurs efforts n'ont pas été vains

(une part des femmes de l'échantillon est issue des immigrations et de milieu défavorisé). Dans cette période de transition, si l'appui des parents constitue une ressource socio-affective majeure pour la plupart des femmes interrogées, le conjoint est généralement perçu comme un allié précieux qui permet à ces femmes de surmonter de nombreux obstacles dans l'élaboration et la concrétisation du projet.

La conception de l'identité professionnelle construite tout au long de la vie au sein des relations interpersonnelles et dans de multiples contextes est bien adaptée aussi à l'étude du ***développement de carrière de personnes de diverses classes sociales.*** Dans une revue de question portant sur les transitions de l'école au travail, Blustein, Juntunen, et Worthington (2000) ont identifié des moyens par lesquels les jeunes de milieu modeste, se présentant sur le marché du travail, peuvent modifier l'impact de leur classe sociale en renforçant leurs capacités à négocier cette transition efficacement. Il s'agit notamment, d'un ensemble de qualités psychologiques comme l'initiative, la souplesse, la ténacité, le goût pour l'action et le fait d'entretenir un environnement relationnel de soutien actif, incluant la famille d'origine, des pairs, des enseignants, des psychologues du conseil, des collègues et supérieurs hiérarchiques. Dans une étude sur les lycéens américains en transition vers la vie active, Phillips, Blustein, Jobin-Davis et White (2002) ont constaté que le soutien actif procuré aux adolescents facilite grandement les transitions adaptives. Dans cette recherche, les actions des adultes allaient d'un apport indirect d'accès au monde du travail grâce à leur expérience personnelle vécue (par exemple, faire profiter de son réseau de relations professionnelles, rechercher un emploi, proposer des conseils et des informations sur un emploi), jusqu'à l'aide instrumentale et émotionnelle (participer directement à la recherche de l'emploi, encourager).

Dans un ensemble d'articles parus dans un numéro spécial du Journal of Vocational Behavior (Savickas, 2002), on trouve des éléments suggérant qu'en dépit des inégalités sociales, l'adolescent dispose de marges de manœuvre appréciables pour tirer profit des soutiens sociaux, de l'éducation parentale et de ses propres initiatives. En général, il semble qu'un degré élevé d'aspirations parentales exerce une forte influence sur la motivation des adolescents pour l'école et le développement d'aspirations professionnelles ambitieuses.

Les résultats des recherches présentées plus haut soutiennent de façon relativement convergente l'idée selon laquelle le développement de carrière est facilité (notamment lors des périodes de transition) par les soutiens sociaux et d'autres facteurs relationnels comme un degré élevé, chez les parents, d'attentes, d'aspirations, d'intérêt, d'engagement et d'exigence de discipline, ainsi qu'une structure familiale proactive. Les bénéfices d'un réseau interpersonnel procurant un soutien social ne se limitent pas cependant à celui fourni par la famille. Les

relations interpersonnelles intervenant dans l'environnement scolaire, celui de la formation professionnelle ou celui des activités professionnelles apparaissent pouvoir également produire des effets importants sur le développement de carrière et, notamment, la qualité des transitions du milieu de formation au milieu professionnel. Les psychologues du conseil apportant un soutien actif, tant émotionnel qu'instrumental, ou d'autres personnes significatives, ou encore des collègues et des supérieurs hiérarchiques, contribuent aussi à un type d'environnement relationnel qui aide au développement de carrière (Schultheiss, 2005).

Conclusion de la partie théorique

En vue d'éclairer la compréhension des spécificités du parcours professionnel d'enseignants issus des immigrations, nous avons proposé une revue de la littérature en psychologie de l'orientation, dédiée tant à la population générale qu'aux minorités ethnico-raciales (chapitre 3). Quelques contributions théoriques générales majeures ayant appréhendé la formation des intentions d'avenir, la construction des identités et des parcours professionnels chez les jeunes ont tout d'abord été présentées. Ces théories conçoivent la genèse et le développement des intentions d'avenir en introduisant la possibilité d'une perspective dynamique et en mettant l'accent sur les expériences réalisées par les jeunes dans deux micro-contextes : la famille et l'école. Ces théoriciens sont unanimes pour considérer le choix d'une profession comme un enjeu identitaire majeur et l'adolescence comme une période capitale dans la détermination du parcours de vie des individus, ils ont notamment mis l'accent sur : les attentes intimes et personnelles de l'individu en toile de fond du choix professionnel, le rôle du genre, des déterminants sociaux, des représentations sociales, des positions du jeune dans le système scolaire et de ses représentations cognitives (représentations de soi et des professions).

Des approches plus récentes ont pris en considération le fait que l'on entre, pour une grande part, dans l'imprévisible, la prise en compte du rôle des interactions dans les différents contextes de socialisation devenant alors nécessaire. Ces théories interactionnistes et systémiques, auxquelles nous souscrivons dans cette recherche, se situent dans une perspective constructiviste et sont susceptibles d'être généralisables à divers groupes sociaux et culturels. Le développement de carrière y est décrit comme un processus dynamique impliquant des individus actifs dans leur socialisation, qui non seulement tentent de s'adapter à leur environnement mais sont aussi en mesure de l'influencer et de le transformer. L'accent est mis sur le caractère fondamentalement social du développement de l'individu, dans la mesure où ses activités supposent non seulement des délibérations intra-personnelles mais aussi des délibérations interpersonnelles. L'identité

individuelle est conçue comme plurielle et dynamique, elle apparaît constituée par le système en évolution des formes identitaires subjectives dans lesquelles l'individu se construit, en relation avec ses différents contextes de vie et en interaction avec autrui. L'identité professionnelle n'est donc qu'une composante parmi d'autres de l'identité globale de l'individu et doit être appréhendée en tenant compte des rapports qu'elle entretient avec les autres composantes identitaires relatives aux différentes sphères d'activités de la personne. L'individu pluriel cherche à synthétiser ses différentes expériences en une totalité unique représentant le sens qu'il donne à sa vie, il articule à sa manière ses différentes formes identitaires subjectives, selon la perspective de vie qui est la sienne.

Dans le champ de l'orientation scolaire et professionnelle, des travaux ont montré l'importance des relations interpersonnelles, notamment grâce au soutien social qu'elles procurent et au fait de fournir aux jeunes des modèles de rôle. Le rôle joué par le soutien social (ou son absence), de la part de personnes significatives de l'entourage familial (parents, fratrie, conjoint, famille élargie), scolaire (enseignants, autres) professionnel (collègues) et social (amis, pairs, autres) apparaît comme un élément essentiel de la construction de l'identité professionnelle. Le soutien des autrui significatifs de l'entourage peut influer sur le processus de construction du Soi professionnel à plusieurs niveaux : cognitif (informations, conseils), socio-affectif (estime de soi, sentiment de compétence), axiologique (renforcement ou remise en cause du système de valeurs), matériel (aides tangibles diverses), imaginaire et symbolique. Il ressort également qu'au cœur des activités dialogiques avec les autrui significatifs ayant procuré du soutien social, l'enjeu de reconnaissance vis-à-vis des parents peut s'avérer essentiel, notamment dans le cas de personnes issues de milieux défavorisés et/ou des immigrations.

Dans le contexte français, les orientations et les parcours d'études sont fortement corrélés avec les origines sociales et nationales, qui influent ensuite sur la situation professionnelle. Davantage touchés par le chômage et la précarité dans l'emploi, les jeunes issus des immigrations sont nombreux à être confrontés à d'importantes difficultés d'insertion sur le marché du travail. Cet effet marqué de l'origine culturelle sur le parcours professionnel laisse la place aux explications en termes de discrimination à l'embauche, notamment pour les descendants d'immigrants nord-africains et africains. Ces jeunes ont le sentiment de subir sur le marché du travail (et dans tous les autres espaces de la vie sociale) une discrimination ou un racisme de plus en plus affiché et banal du fait de leur appartenance ethnique et religieuse.

Des travaux récents en psychologie de l'orientation interculturelle se sont intéressés à l'impact de la discrimination sur le développement de carrière de personnes issues des minorités ethnico-raciales aux Etats-Unis. Ces recherches qualitatives, qui s'inscrivent aussi dans une approche socioconstructiviste de la construction de soi, apportent des bases pour comprendre le

processus de construction du sens dans le développement de carrière de ces personnes. Les chercheurs ont mis en évidence plusieurs facteurs pouvant jouer un rôle dans la résilience d'enquêtés en réussite professionnelle. Parmi ces facteurs, le soutien social de la part d'autrui significatifs des différentes sphères de vie des personnes a été souligné de manière importante. Concernant les influences familiales sur le choix professionnel et le développement de carrière des personnes issues des minorités ethniques et raciales, les chercheurs ont montré que les principaux facteurs ayant favorisés la réussite sont : les valeurs familiales et culturelles, les encouragements (aspects multidimensionnels du soutien parental), des attentes parentales élevées vis-à-vis de leur scolarité (ces attentes intériorisées sont une source de motivation pour persévérer dans les études malgré les nombreux obstacles jalonnant leur parcours), les attentes familiales relatives aux rôles de genre et les expériences d'apprentissage (apprentissage vicariant par observation des membres de la famille incarnant de modèles de rôle). De nombreux enquêtés ont décrit les défis à relever et les stratégies de coping adoptées pour faire face à la discrimination ainsi que le long processus les amenant à créer leur identité biculturelle. Ce processus d'intégration d'identités multiples (identité hybride interculturelle), souvent accompagné de conflits internes en lien avec l'estime de soi, s'est illustré dans le choix de professions permettant à certains enquêtés d'apporter une aide instrumentale aux membres de leur communauté ou dans l'adoption de postures professionnelles prenant la forme de missions, comme celle de créer un pont entre les 2 cultures.

La revue de la littérature théorique et empirique effectuée dans les 3 chapitres de cette première partie de la thèse a permis d'apporter des éclairages afin de mieux comprendre quelles pouvaient être les spécificités du parcours professionnel de jeunes professeurs des écoles issus des immigrations. Nous l'avons vu, la question de l'insertion professionnelle des descendants d'immigrés au sein de la société française et plus particulièrement au sein de la fonction publique n'a été que peu abordée par les chercheurs. À ce jour, à notre connaissance, seules 2 recherches ont été conduites avec l'intention d'examiner les spécificités des parcours professionnels des professeurs des écoles issus des immigrations : l'enquête qualitative de l'historien Auduc (2004) et l'enquête quantitative des sociologues Charles et Legendre (2006) présentées au chapitre 1. Ces enquêtes ont été réalisées avec une population de professeurs des écoles stagiaires dans un IUFM de la banlieue parisienne (Créteil en Seine-Saint-Denis). Elles ont montré que les futurs professeurs des écoles issus des immigrations enquêtés ont un rapport positif à l'école qui renvoie à une scolarité globalement valorisée, tant par l'univers scolaire que par leur famille. Charles et Legendre ont mis au jour plusieurs déterminants sociaux ayant permis la réussite scolaire et l'accès au professorat des écoles de ces jeunes, il s'agit principalement :

d'attentes élevées des parents vis-à-vis de leur scolarité et d'une forte mobilisation parentale pour la réussite scolaire de tous leurs enfants ; d'une éducation familiale plutôt stricte caractérisée par un climat religieux prégnant ; de l'importance déterminante des socialisations anticipatrices dans leurs trajectoires d'insertion professionnelle (emplois dans des activités para-éducatives avant d'accéder à l'IUFM). Parmi les futurs professeurs des écoles issus des immigrations maghrébines interrogés par Auduc, nombreux sont ceux qui ont dit leur souhait de redonner aux élèves ce qu'ils avaient eux-mêmes reçu de l'école française, cette motivation s'exprimant parfois sur un versant altruiste (don de soi pour aider les autres). L'historien a repéré des représentations du métier diversifiées chez ces jeunes stagiaires: certains considèrent qu'ils n'ont pas de difficultés particulières et que tout jeune, quel que soit son milieu social ou culturel, peut réussir comme eux ; d'autres, cherchent à faire vivre les valeurs républicaines de liberté, égalité, fraternité, à intégrer les jeunes et à lutter contre les discriminations ; d'autres encore, sont motivés par un désir d'utilité sociale et d'engagement militant pour l'égalité des chances et veulent être des modèles de rôle qui donnent de l'espoir et l'envie de réussir aux élèves de milieux défavorisés et/ou issus des immigrations.

Etant donné l'importance de l'éducation familiale dans la socialisation des jeunes, un ensemble de travaux consacrés aux liens entre processus de socialisation familiale et réussite scolaire des élèves de milieux populaires et/ou des immigrations a été présenté au chapitre 2. Il en ressort principalement que : la mobilisation familiale, l'implication parentale, le soutien affectif et la communication parents/jeune en lien avec les projets d'études ou les projets professionnels exercent une influence majeure dans leur réussite scolaire. Si la dynamique familiale est prépondérante, le contexte de scolarisation, les rencontres avec différents autrui significatifs et le sens que le jeune attribue au savoir et à son expérience scolaire sont également décisifs et déterminent largement ses intentions d'avenir**.** Des recherches centrées sur les dynamiques scolaires au regard de la spécificité ethnique, montrent comment le vécu scolaire est travaillé par cette question et en détermine le sens, les effets de l'ethnicité sur la construction identitaire paraissent avérés. L'expérience de la discrimination modifie le rapport à l'école et au travail des jeunes issus des immigrations, afin de se valoriser et de rétablir une bonne image de soi, certains d'entre eux déploient des stratégies identitaires sous la forme d'une mobilisation individuelle en faveur de la réussite scolaire et de projets d'avenir ambitieux.

Malgré l'importance des éclairages apportés par les contributions présentées dans cette première partie, des questions persistent en ce qui concerne la construction du Soi professionnel des professeurs des écoles issus des immigrations dans le contexte français. À notre connaissance, notre recherche est la première qui se soit intéressée à une population de jeunes

enseignants issus des immigrations en exercice en province. Le déficit de contributions ayant abordé le parcours professionnel de professeurs des écoles issus des immigrations que révèle la revue de littérature et l'absence de travaux français en psychologie de l'orientation interculturelle sur ce thème justifie cette recherche.

Les professeurs des écoles issus des immigrations sont-ils différents de leurs pairs d' « origine française » dans leur parcours d'accès au métier, leurs représentations et postures professionnelles ?

Dans la perspective socioconstructiviste que nous avons choisi d'adopter dans cette recherche, examiner le parcours de vie de ces jeunes enseignants nécessite de les situer dans une pluralité de contextes afin de mieux comprendre l'action réciproque des sujets et des milieux de vie dans lesquels ils sont insérés. En effet, le parcours scolaire et professionnel de l'individu est intimement lié à l'espace social et aux contextes culturels, institutionnels et économiques qui l'environnent et au sein desquels il interagit. C'est la conception d'un sujet actif que nous souhaitons mettre à l'épreuve de cette recherche. Un sujet considéré comme capable d'inventer, par lui-même et en relation avec autrui, les modalités de ses insertions sociales et leurs articulations, ce qui nécessite de s'interroger sur la construction du sens conféré par ce sujet aux différents processus de socialisation. Nous nous proposons d'identifier le rôle des différentes expériences de socialisation sur la construction de Soi de jeunes professeurs des écoles issus des immigrations afin de mieux comprendre la manière dont ils élaborent leur identité professionnelle en relation avec autrui, au fil de leur parcours de vie.

Quel est le rôle joué par les interactions avec les personnes significatives des différentes sphères de vie de ces jeunes dans leur orientation vers le métier de professeur des écoles et dans la construction de leur Soi professionnel ? Comment articulent-ils éducation familiale, éducation scolaire et expérience professionnelle pour construire leur Soi professionnel ? Quel sens donnent ils à leur profession d'enseignant ?

C'est principalement à ces questions que nous avons tenté de répondre grâce à notre enquête de terrain auprès de jeunes professeurs des écoles issus des immigrations exerçant dans la région Aquitaine. Ce sera l'objet de la deuxième partie de la thèse, consacrée à la présentation de la méthodologie et des résultats de la recherche.

Deuxième partie

Aspects méthodologiques
et
Résultats de la recherche

Chapitre 4 : Aspects méthodologiques de la recherche

4.1. Problématique et hypothèses

La revue de littérature a révélé que l'une des clés essentielles de la réussite scolaire des élèves de milieux populaires et/ou issus des immigrations réside dans une mobilisation importante de leurs parents, leur soutien s'avère une aide précieuse tout au long de la scolarité. Les parents immigrés peu ou pas dotés en capital scolaire et informations sur le fonctionnement du système éducatif ont néanmoins de fortes attentes à son égard et des ambitions élevées pour leurs enfants des deux sexes. L'éducation familiale est le plus souvent structurée par des règles de vie plutôt strictes et la prégnance de la religion.

Le souvenir d'enseignants marquants a pu jouer un rôle décisif dans la poursuite d'études supérieures grâce à des rétroactions positives sur leurs aptitudes au vu de leur bonne volonté scolaire (par effet Pygmalion). Ils ont eu une influence majeure dans la construction des intentions d'orientation et les anticipations de soi en tant qu'enseignant, en leur traçant la voie et en contribuant à révéler certains jeunes à eux-mêmes. Au-delà des savoirs scolaires transmis, ils ont servi de modèles de rôle et ouvert les futurs enseignants issus des immigrations à des horizons nouveaux et aux satisfactions intellectuelles.

La fréquentation d'une institution commune de formation professionnelle d'enseignement supérieur (l'IUFM) favorise des représentations du métier partagées et participe de la construction de l'identité professionnelle d'enseignant. Par ailleurs, si l'appartenance statutaire au même groupe professionnel structure la socialisation professionnelle, la diversité des profils scolaires, sociaux et culturels introduit pleinement une différenciation. Les représentations du métier d'enseignant sont en partie déterminées par l'appartenance à un même groupe professionnel et par les conditions d'exercice, mais elles se forgent également en amont, et de manière différenciée selon les expériences (sociales, culturelles, scolaires et professionnelles) de chacun et selon le sens qu'attribuent les sujets à ces expériences.

La construction de l'identité professionnelle est un processus long et complexe qui commence dès l'enfance et se poursuit tout au long de la vie. L'approche de la construction identitaire que nous adoptons dans cette recherche relève d'une conception d'un sujet actif dans ses insertions sociales et dans l'élaboration des représentations de soi qu'elles suscitent. Un sujet dont la personnalité n'est pas un simple reflet des structures sociales qu'il intègre, dans la mesure où il dispose d'une relative liberté de choix et d'une capacité à faire des arbitrages entre différentes

options qui s'offrent à lui, à délibérer et à dépasser les contradictions que suscite son appartenance à une variété de milieux de socialisation.

Dans le cas de notre population d'enquête, on peut supposer que lorsque des jeunes issus des immigrations sont en situation de réussite scolaire et choisissent la profession de professeur des écoles, c'est dans le souci de valoriser leur identité et d'être reconnus comme citoyens français à part entière. En effet, dans le contexte de la société française, ces sujets subissent de nombreuses stigmatisations propres à ternir l'image de soi. Le parcours scolaire des professeurs des écoles issus des immigrations n'est pas toujours linéaire, il est souvent jalonné d'embûches et leur expérience scolaire a pu être assortie de difficultés, d'échecs et marquée par des expériences d'ethnicisation impactant durablement l'image de soi. Puisque *les stratégies identitaires* consistent à protéger, voire à reconstruire de manière positive et valorisante la représentation de soi, ces jeunes enseignants pourraient y avoir recours en réaction aux stigmatisations et discriminations dont ils sont la cible.

Au fil de leur parcours de vie, diverses expériences ont pu leur permettre d'aiguiser la conscience des inégalités sociales et culturelles et ainsi favoriser l'adoption d'une vision volontariste de l'action enseignante, par ailleurs vécue personnellement comme positive et source de « réussite » sociale. On peut supposer que cette attitude « militante » (militantisme social, privilégier l'éducation plutôt que la transmission des connaissances, se positionner en faveur de la socialisation citoyenne, la diversité, etc.) correspond à des représentations du métier partagées par des enseignants ayant connu une grande mobilité sociale (indépendamment de leur « origine »). C'est pourquoi l'immigration, dans sa dimension de mobilité sociale ascendante et d'expérience d'interculturation, peut être mobilisée comme une ressource dans certaines situations scolaires et professionnelles. Cependant, afin de ne plus être assignés à leur « origine » et dans une recherche d'indistinction, elle peut aussi ne pas être mobilisée par certains enseignants et n'avoir que peu d'incidence sur leurs représentations et pratiques professionnelles.

Les situations interculturelles sont par définition déstabilisantes dans la mesure où elles sont sources d'interrogations multiples qui relativisent les appartenances et les références et incitent au positionnement identitaire. Le positionnement du jeune issu des immigrations en matière d'orientation culturelle représente donc une activité majeure du processus de *personnalisation*, il peut tendre à l'alignement sur un seul modèle culturel ou bien à l'exercice d'un travail personnel d'interprétation et d'articulation de la diversité inhérente à toute socialisation interculturelle.

Cette recherche s'interroge sur les particularités des enseignants issus des immigrations dans la construction de leur Soi professionnel, elle tente de répondre au questionnement suivant :

- Les professeurs des écoles issus des immigrations sont-ils différents de leurs pairs d' « origine française » dans leur parcours d'accès au métier, leurs représentations et pratiques professionnelles ? En d'autres termes, ***quel est l'impact éventuel de l' « origine » - et des expériences sociales et personnelles qui y sont associées - sur la construction des identités professionnelles*** de ces enseignants ? Dans quelle mesure leur définition de soi en tant que professeurs des écoles, leurs conceptions du métier et manières de l'exercer sont-elles marquées par leur parcours d'intégration psychosociale ? Adoptent-ils des conduites de personnalisation ? Si oui, lesquelles ?
- L'histoire de leur famille, marquée par la diversité et les migrations, influe-t-elle sur les représentations qu'ils ont de leur métier ? Comment articulent-ils éducation familiale, éducation scolaire et expérience professionnelle pour construire leur Soi professionnel ?
- Nous interrogerons également ***le rôle des interactions avec les autrui significatifs*** des sphères familiale, scolaire et professionnelle dans leur orientation vers le métier et la construction du Soi professionnel. Quel est le rôle joué par les personnes significatives de l'entourage dans la construction de l'identité professionnelle de ces enseignants issus des immigrations (anticipation et définition de soi en tant que professeur des écoles, représentations et pratiques professionnelles) ?

➢ **L'hypothèse générale** peut être formulée ainsi :

Les parcours d'intégration psychosociale et les processus de personnalisation des professeurs des écoles issus des immigrations se présentent sous le signe de la diversité. Nous posons pour hypothèse que cette diversité se manifeste par la construction d'identités professionnelles de professeur des écoles plurielles. Par là, nous entendons que ces enseignants conçoivent leur métier (notamment ses finalités primordiales) de différentes manières, qu'ils l'exercent sans doute aussi de différentes manières et qu'ils accordent à ce métier une place plus ou moins centrale dans leur vie actuelle (et aussi, plus ou moins consonante avec leurs expériences dans d'autres domaines de vie). Notre hypothèse est aussi que, par delà ces différences au sein de cette population de professeurs des écoles issus des immigrations, nous observerons certaines similitudes qui les distinguent de collègues d' « origine française » qui leur ressemblent

(notamment en termes de sexe, d'âge, d'ancienneté dans le métier, de contextes d'exercice et de cursus d'études accomplies). Nous postulons que ces distinctions se manifestent notamment en termes de conception du métier, de pratiques professionnelles et de centralité accordée au travail. Cette observation nous permettra de déterminer si les professeurs des écoles issus des immigrations constituent ou non un certain groupe social.

Étant donné l'apport fondamental de l'éducation familiale et de l'éducation scolaire dans la construction de l'identité des jeunes, nous nous centrons principalement sur l'influence de ces deux variables proximales. Cette proposition s'opérationnalise dans les hypothèses spécifiques et la partie méthodologique suivantes.

- **Hypothèses spécifiques**

Hypothèse 1 :

Les obstacles et les expériences de la discrimination jalonnant le parcours scolaire et professionnel des professeurs des écoles issus des immigrations ont une incidence sur leur façon d'être au monde et, partant, sur la manière dont ils conçoivent et exercent leur métier. Leur sensibilité à la diversité est aiguisée, ils prennent en compte les différences sociales et culturelles des familles en se créant des missions qu'ils concrétisent par des pratiques volontaristes axées sur l'éducation/socialisation des élèves afin de contribuer à réduire les injustices sociales. Par un mécanisme de don / contre-don, ils cherchent également à rendre à la collectivité ce qu'ils ont eux-mêmes reçu.

Hypothèse 2 :

Nous postulons que les jeunes professeurs des écoles issus des immigrations vont avoir tendance à accorder une place plus centrale à leur vie professionnelle, par rapport à d'autres domaines de vie, que leurs collègues d' « origine française ».

Sur le plan identitaire, ce phénomène peut être interprété comme ***un processus de personnalisation*** visant la création de soi dans une « altérité positive » (Guénif-Souilamas, 2000), afin d'acquérir reconnaissance sociale et légitimité professionnelle. Par ce travail de subjectivation de leur identité culturelle, ils proposent ainsi au regard social une image de soi valorisée afin de contrecarrer en partie l'influence du déterminisme social et les effets délétères de la stigmatisation ethnique (stratégie identitaire de déstigmatisation). L'ethnicité ainsi convoquée par ces enseignants issus des immigrations peut alors apparaître comme ***la mobilisation d'une ressource***.

4.2. Dispositif de recherche

4. 2. 1. Le choix d'une méthodologie qualitative : l'entretien de recherche

La rareté des contributions abordant le parcours professionnel des professeurs des écoles issus des immigrations qu'a révélée la revue de littérature, justifie l'***orientation exploratoire*** de cette recherche. Une recherche exploratoire consiste en la description d'un phénomène peu étudié empiriquement et/ou théoriquement. Inscrite dans ***un cadre épistémologique socioconstructiviste***, cette description sera le fruit d'une co-construction avec les enquêtés.

Nous avons fait le choix d'***une recherche qualitative de terrain***, c'est-à-dire impliquant un contact personnel avec les sujets de l'enquête par le biais d'entretiens. C'est donc grâce et à partir de l'enquête de terrain que des propositions et des inférences théoriques seront effectuées. Les entretiens se sont attachés à solliciter les professeurs des écoles autour d'axes thématiques choisis par nous, ils sont issus de la revue de littérature, de l'apport d'entretiens de notre master recherche et de notre expérience professionnelle de psychologue de l'Education nationale. Notre étude est dite « qualitative » parce que l'instrument et la méthode utilisés sont conçus pour recueillir des données qualitatives (témoignages) et pour analyser ces données d'une manière qui est également qualitative (c'est-à-dire en extraire le sens). L'ensemble du processus est mené de manière « naturelle », selon une logique proche des personnes et de leurs témoignages.

L'objectif de l'entretien est la production d'un discours de la part de l'interviewé, provoqué et enregistré par le chercheur, sur un sujet défini dans le cadre d'un projet de recherche. L'outil méthodologique principal de notre étude est l'***entretien de recherche semi-directif***, il s'agit d'un instrument qui valorise les représentations et les perceptions du sujet. Cet outil de recueil de données nous a semblé le mieux adapté à notre recherche afin d'accéder, à travers des traces du discours, à l'*« analyse du sens que les acteurs donnent à leurs pratiques et aux évènements auxquels ils sont confrontés : leurs systèmes de valeurs, leurs repères normatifs, leur interprétation de situations conflictuelles ou non, leurs lectures de leurs propres expériences, etc. »* (Quivy et Campenhoudt, 1988, p.186).

C'est l'***activité de construction de soi*** des sujets enquêtés, se déployant à travers la dialectique *socialisation-personnalisation,* qui nous a conduite à concevoir cette démarche comme particulièrement pertinente. En effet, l'exigence d' *« effectuation identitaire »* (Camilleri, 1991) est particulièrement prégnante dans le contexte de disparité culturelle où se déroule le parcours de vie des jeunes issus des immigrations, cette « création de soi » s'inscrit dans un

processus global de personnalisation « *par lequel la personne s'oriente, s'adapte, s'ajuste, se mobilise dans un projet, légitime ses actes en fonction d'une hiérarchie de valeurs personnelles et collectives* » (Tap, Esparbes-Pistre et Sordes-Ader, 1997, p.191). L'accès à ce travail de sujet nécessite le recours au discours des personnes, à leur récit d'expériences, aux interprétations subjectives de leurs évènements de vie et de ce qu'ils en font (sentiments d'impuissance, d'aliénation ou émergence de projets de dépassement des conflits et des aliénations ressenties…). En bref, le témoignage parlé *« semble inévitable, s'agissant de la représentation des évènements mais aussi de l'évaluation des valeurs »* (Malrieu, 2003, p.21).

Nous relevons tout d'abord le fait que l'entretien de recherche non directif entre dans le vaste champ des interactions communicatives en face à face, il est par conséquent sujet à toute une série de mécanismes mis en évidence par les travaux sur la construction des relations interpersonnelles, dans le cadre des interactions verbales. Il s'agit de l'influence des images et des attentes réciproques, des stratégies destinées à *"sauvegarder la face"* (Goffman, 1974), des négociations des rôles, de statut et de position, qui mobilisent un ensemble d'exigences sur le plan de l'identité « privée » (l'individu en tant que personne) et de l'identité « publique » (l'individu à travers le rôle social).

Même dans les variations infinies possibles liées au contexte et aux caractéristiques personnelles des interlocuteurs, l'entretien de recherche est caractérisé par un *contrat de communication* qui prévoit une disponibilité à l'expression verbale dans un cadre lui-même caractérisé par la non-réciprocité des rôles, et par des modes de réalisation spécifiques.

Du point de vue des finalités, l'entretien de recherche vise à obtenir de l'interviewé le plus grand nombre possible d'informations pertinentes aux yeux du chercheur, sur un thème donné, sans que cela implique une évaluation des problèmes, des attitudes ou des compétences de l'interviewé à d'autres fins, telles que, par exemple, la poursuite de la relation à des fins thérapeutiques ou professionnelles. Ce que l'on cherche dans un entretien de recherche ce sont des systèmes de valeurs, des normes, des préjugés, des affects, des représentations.

Du point de vue méthodologique, la caractéristique fondamentale qui distingue un entretien de recherche d'un interrogatoire, d'un questionnaire ou d'un entretien à but thérapeutique, c'est l'usage prévalant, de la part de l'interviewer, d'une modalité particulière d'intervention appelée *relance* : *« Par ses relances, l'intervieweur paraît ne rien dire qui n'ait déjà été dit : il souligne, synthétise, reformule, demande une précision, et semble laisser à l'interviewé la part essentielle de la construction discursive. Pourtant, chaque relance est différente et à chacun de ses tours de parole, l'intervieweur dispose d'un éventail assez large d'énoncés satisfaisant les critères de la relance ; l'intervieweur effectue une sorte de choix parmi plusieurs solutions possibles. […]*

Chaque type de relance, représentant un des choix possibles, acquiert, pour l'interviewé, une valeur informative à laquelle son discours, soumis au principe de pertinence répondra nécessairement. » (Blanchet, 1991, p.17).

La manière de donner à l'entretien un statut scientifique plus consistant et qui aille au-delà d'une technique basée sur l'art ou sur la pratique, consiste essentiellement dans la capacité du chercheur à programmer une série de paramètres en fonction des objectifs spécifiques de la recherche. Ces paramètres sont liés au *contexte,* au *contrat de communication* et aux *interventions de l'interviewer,* ils entrent dans le jeu des inférences que l'interviewé développera au cours de l'entretien, en rapport avec les intentions de l'interviewer. La résolution du problème des distorsions dans l'entretien implique donc la programmation *a priori* des paramètres cités plus haut en cohérence avec les objectifs de la recherche. Le déroulement des entretiens suppose en outre la prise en compte de deux conditions : la validité des contenus recueillis et la distance prise par les enquêtés vis-à-vis de propos convenus.

Un entretien de recherche n'est pas une discussion ordinaire, il implique la construction d'une ***grille de questionnement*** élaborée par le chercheur à partir de données plus ou moins intuitives (notamment en début d'enquête), d'observations plus ou moins systématisées et d'une revue des travaux existants. Cette première condition permet de donner une orientation spécifique à l'entretien en focalisant le propos sur des objets pertinents. La seconde condition consiste en l'instauration d'une distance entre les interviewés et leur perception convenue de leur expérience, distance qui garantit « l'objectivité » du contenu des propos. Il n'est pas difficile d'imaginer que les enquêtés visent avant tout à faire « bonne figure » et à produire une vision rationnelle de leur parcours dans leurs différents domaines de vie. Cela conduit souvent à déformer la réalité des expériences et à ne rapporter dans l'entretien que ce qui semble cohérent et présentable aux yeux de l'interviewé. Pour éviter cet écueil, nous avons veillé à relancer les enquêtés sur des passages de leur récit qui nous semblaient obscurs, complexes ou contradictoires.

- Le ***contexte*** est important, en particulier, pour ce qui est du lieu choisi pour l'entretien, de la place occupée par les deux partenaires de l'entretien – la symétrie ou l'asymétrie des positions occupées est déterminante dans les situations d'interaction verbale – et des caractéristiques physiques, ethniques et socioéconomiques des partenaires (sexe, âge, profession, « origine »).

- Le ***contrat de communication*** démarre lors de la première prise de contact quand l'interviewé a été informé des intérêts de connaissance du chercheur : *« Je fais une recherche sur… »*. Cette entrée en matière équivaut à proposer, d'une certaine manière, un contrat d'entretien. Si le sujet accepte la proposition, celle-ci se transforme en une sorte de pacte qui sera réitéré lors de la phrase qui lancera l'entretien et de la mise en route de l'enregistrement. Ce pacte fait filtre, oriente et précentre l'entretien. Dans cette phase, l'interviewer est tenu de préciser les motifs et l'objet de sa requête, l'usage scientifique des données recueillies, ainsi qu'à garantir le respect d'un code éthique (anonymat de l'interviewé, de sa famille, etc.). Un autre paramètre important à ce niveau, ce sont les modalités de la prise de contact. Bezille (1985) montre à ce sujet que l'interviewé tend à se faire une représentation de l'interviewer liée à celle qu'il a de la personne qui a servi de médiateur. Même l'énonciation du sujet de l'entretien peut évoquer *a priori* des représentations de rôles spécifiques. Par exemple, si le thème est familier à l'interviewé, ce dernier se percevra principalement comme expert et diminuera probablement sa dépendance à l'égard de l'interviewer.

- Une dernière série de paramètres est liée aux ***stratégies d'intervention*** que l'interviewer met en œuvre afin de favoriser la production d'un discours de la part de l'interviewé. Il doit prêter une attention particulière au caractère intrusif que ces interventions peuvent avoir pour l'interviewé et aux stratégies de résistance et d'opposition consécutives possibles de sa part.

Les questions relatives à la technique de l'entretien ne sont pas les seules préoccupations du chercheur. En effet, la situation d'entretien est riche d'implications sur d'autres plans. Citons notamment, *le type de relation* qui se développe entre interviewé et interviewer, ainsi que ses implications sur le plan des *résonances affectives*. Sur ce dernier point, Perret-Clermont et Rovero (1987, p.125) soulignent que : *« dans toute rencontre de l'autre, il y a toujours une part de projection. L'individu, ne serait-ce que pour postuler qu'il a une chance d'être compris, suppose que l'autre lui ressemble. […] Pour comprendre non seulement les réactions de l'auteur du récit mais aussi celles de celui qui le questionne et qui réagit, on peut ici utilement recourir aux concepts de "transfert" et de "contre-transfert". En effet, un entretien à propos de l'histoire de vie est une occasion particulièrement propice aux projections et aux identifications réciproques de l'interviewer et de son interlocuteur »*. Les observations de ces deux chercheurs nous semblent particulièrement appropriées à notre objet d'étude, très chargé affectivement : les expériences de vie et la construction du soi professionnel de jeunes enseignants issus des immigrations. En effet, lors d'un entretien sur le parcours de vie, l'interaction au cours de

laquelle l'interviewé est censé donner des informations est centrée sur un objet très impliquant puisqu'il s'agit de : « lui-même ».

4.2.2. Statut épistémologique de la production discursive

Compte tenu de différents éléments intervenant dans une situation d'entretien, quelle est la valeur heuristique de la production discursive du sujet ? Nous retiendrons tout d'abord deux aspects pouvant être mis en évidence :

- ***la distance*** introduite par l'interviewé lorsqu'il raconte et se raconte, entre le *je* qui narre et le *je* objet de sa narration. Cette distance varie entre un minimum - quand le récit est centré sur les sentiments - et un maximum - quand il évoque des faits.
- ***le travail de sélection*** accompli par l'interviewé. L'individu ne raconte pas tout de lui-même et en ce sens, la narration peut être conçue comme une série de sélections.

Les variables qui contrôlent cette activité méritent donc une attention particulière. Une première variable est faite des inputs de l'interviewer. À travers des questions, soulignements, des répliques et des relances, l'interviewer influence le choix de l'interviewé quant au contenu des réponses. Un second élément est le type de relation qui s'établit entre les deux interlocuteurs. Raconter sa propre histoire est un effort de révélation de soi-même, un exercice destiné à rendre visibles des fragments de sa vie. À ce niveau, entrent donc en jeu les perceptions que l'interviewé a de son interlocuteur et également celles des finalités de son récit et de ses ultimes destinataires. Un autre type de sélection est induit par les sentiments intérieurs de l'interviewé à l'égard de son monde affectif et de lui-même. En effet, quand dans la situation d'entretien de recherche, l'individu est amené à produire un discours sur lui-même, ce ne sont pas seulement les aspects cognitifs de son savoir sur soi qui sont sollicités, des préoccupations d'ordre affectif et relationnel peuvent aussi surgir. Enfin, nous pouvons évoquer aussi la sélection opérée sur le langage. Pour construire son récit, la personne s'adonne à un langage qui mêle le verbal et le non-verbal, elle utilise des mots, des phrases, des gestes, des signes.

Tous les aspects évoqués ci-dessus visent à montrer que la production discursive du sujet n'est pas une sorte de vérité historique et objective, mais ***une construction qui a pris une forme narrative.*** Ce à quoi on peut avoir accès par le biais d'un entretien de recherche n'est pas l'expérience subjective de l'interviewé, à savoir ce qu'il ressent [(1)] vis-à-vis de son identité et les

(1) Les travaux d'Erikson (1972), notamment, nous permettent d'appréhender l'identité comme un sentiment interne éprouvé par le sujet, qui se construit dans l'interaction avec l'environnement social. ***Le sentiment d'identité*** *repose lui-même sur un ensemble de sentiments et de processus, tels que le sentiment de continuité, le sentiment d'autonomie, les processus d'autoévaluation et d'évaluation par rapport à autrui, etc.*

significations qu'il lui attribue, mais ***le discours qu'il tient à propos de cette expérience.*** Bertaux (1997) considère le verbe « raconter » (faire le récit de) comme essentiel, il y a *« du récit de vie dès lors qu'un sujet raconte à une autre personne, chercheur ou pas, un épisode quelconque de son expérience vécue »* (p.32). Pour bien raconter une histoire, il faut camper des personnages, expliquer leurs raisons d'agir, faire une description de leurs relations, décrire les contextes d'actions et d'interactions, porter des jugements sur les acteurs et leurs actions. En partant du postulat selon lequel l'histoire d'une personne possède une réalité préalable à la façon dont elle est racontée (et indépendante de celle-ci), inévitablement, les schèmes de perception et d'évaluation du sujet interfèrent entre les évènements de vie et la façon dont ils sont « vécus ». En effet, entre la mémorisation des situations, évènements ou actions et leur évocation ultérieure s'interpose la médiation des significations que le sujet leur attribue rétrospectivement à travers une totalisation plus ou moins réflexive qu'il a faite de ses expériences (en tenant compte des perceptions et évaluations faites par ses proches). Il s'agit donc d'une reconstruction *a posteriori* du parcours de vie des enquêtés, et de la manière dont, au moment de l'entretien, ils s'expliquent ces parcours.

4.2.3. De la pratique de l'entretien à l'analyse de contenu

- **Démarche et recueil des données**

Notre position dans le système éducatif est un élément ayant facilité le recueil des données de l'enquête. En tant que psychologue de l'Education nationale, nous travaillons dans les écoles élémentaires et appartenons au même corps enseignant que celui des enquêtés. Le fait que la chercheuse elle-même soit issue du corps des professeurs des écoles a sans doute contribué à réduire *« les effets des asymétries inhérentes aux relations entre les groupes dont proviennent les interlocuteurs respectifs »* (Camilleri et Vinsonneau, 1996, p.163).

Nous sommes entrée en contact avec la population de notre enquête de plusieurs manières. Tout d'abord, par l'intermédiaire de notre réseau professionnel constitué de personnels de l'Education nationale avec qui nous travaillons actuellement ou avons travaillé dans le passé. Nous avons également sollicité de façon plus élargie, des psychologues scolaires de Gironde et des secrétaires d'inspections de l'Education nationale. Nous avons aussi eu recours à une petite annonce postée sur des forums d'enseignants sur internet, ciblant dans un premier temps des professeurs des écoles issus des immigrations correspondant à nos critères, puis dans un deuxième temps des enseignants d' « origine française » à apparier avec leurs collègues. Nous pensions initialement recruter la plupart de nos enquêtés issus des immigrations par *« effet boule de neige »*, c'est-à-dire par le biais d'autres enseignants quelle que soit leur « origine », ce ne fût

le cas que pour quelques-uns, la majorité d'entre eux ne connaissant aucun collègue descendant d'immigrants. La difficulté du recrutement nous a fait prendre conscience du très faible effectif de jeunes professeurs des écoles issus des immigrations dans la région Aquitaine, cela fait partie des inconnues de la recherche qualitative, *a fortiori* lorsqu'elle est exploratoire. En lien avec ce constat, nous n'avons pu rencontrer un nombre suffisant d'enquêtés issus des immigrations en début de carrière (moins de 5 ans d'ancienneté et âgés de moins de 30 ans), comme nous l'avions envisagé initialement.

Le choix du lieu du déroulement des entretiens a été fixé d'un commun accord avec chaque interviewé. Les entretiens ont été réalisés dans les lieux suivants: au domicile de l'enquêté, chez des amis, en visioconférence par internet, sur son lieu de travail (dans sa classe ou dans une salle de réunion de l'école).

La durée des entretiens est de 2 heures en moyenne (de 1h30 à 3h). Nous avons enregistré chaque entretien au dictaphone puis retranscrit, pour obtenir au final, un corpus de texte de 292 pages d'entretiens.

- **Technique des entretiens**

Du point de vue de la technique des entretiens, nous nous sommes inspirée pour certaines questions des techniques de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994 ; Vermersch et Morel, 1997). Elles nous sont apparues utiles dans le cadre d'entretiens à teneur biographique afin d'encourager la production d'exemples de la part des interviewés et pour les accompagner dans l'effort d'élucidation et de description de certaines conduites. L'exploration de situations-exemples constitue une source assez féconde de production de significations personnelles de la part des sujets. Le plus souvent possible, nous avons tenté de "laisser venir" les interviewés d'eux-mêmes vers les thèmes abordés, tout en restant vigilante sur la nécessité que tous les sujets listés dans le guide d'entretien soient abordés. Les questions ne sont donc pas forcément posées dans l'ordre et sous la formulation prévus au départ. La technique employée a été fructueuse dans la mesure où elle a permis à la fois, une grande liberté de développement de la pensée de chaque interviewé et un déploiement du récit avec ses propres mots. Grâce à des interventions courtes et appropriées, nous avons pu obtenir l'essentiel des informations recherchées. À plusieurs reprises au cours de notre enquête, nous avons été amenée à recontacter des enquêtés pour obtenir des précisions ou des compléments à l'entretien initial (par mail et téléphone), ils s'y sont toujours prêtés avec beaucoup de gentillesse.

Le matériel recueilli s'est révélé d'une grande richesse et nous sommes tentée de penser que le souci des interviewés d'apporter une contribution authentique à notre aventure, de faire

entendre leur parole, de faire passer un message, leur intérêt pour le sujet inédit de la thèse, et probablement aussi l'envie de mieux se connaître, ne sont pas étrangers à ce résultat.

Voici quelques extraits significatifs des réponses apportées par les enseignants issus des immigrations à la question finale :

Pourrais-tu me dire pour quelles raisons tu as accepté de participer à cet entretien?

« J'étais contente de voir qu'on s'intéressait à nous (...) dans notre région on est très, très peu nombreux » (Meriem) *… « Ça m'intéressait de contribuer à une recherche comme celle-là. Effectivement, j'ai pas beaucoup entendu parler de recherches qui portent sur cette population-là »* (Latifa)*… « ça touche à la profession que j'exerce aujourd'hui donc ça m'intéresse (...) c'est vrai que les questions sur l'immigration m'intéressent »* (Zineb)*… « J'ai trouvé l'idée, égoïstement, super intéressante pour moi. Je trouvais que pour moi c'était intéressant de verbaliser ça (...) c'est peut-être la première fois que je parle aussi clairement et en allant chercher aussi loin le pourquoi du comment de mon histoire »* (Ali)**.**

- **Guide d'entretien : les axes thématiques**

Le guide d'entretien a été structuré selon des axes thématiques qui nous ont servi de fil conducteur et ont eu pour fonction de canaliser le déroulement des entretiens. Les questions posées dans l'interview sont directement en lien avec les questions de recherche qu'elles opérationnalisent. Ainsi, en pratique, la ligne directrice a été fournie, au moment de l'analyse, par les interrogations que nous avions soulevées ainsi que par les relances cherchant à recentrer l'entretien sur les objectifs de la recherche ou sur une clarification. Néanmoins, nous avons tenté de rester réceptive à des informations imprévues, qui, même en s'éloignant en apparence du sujet, ont pu se révéler pertinentes pour l'enquête.

Les 4 axes thématiques retenus sont les suivants :

- ***l'éducation familiale*** (parcours et projet migratoires des parents, pratiques éducatives, mobilisation familiale sur le projet scolaire et professionnel, ressources familiales) ;
- ***l'expérience scolaire*** (parcours, relations avec les pairs et le personnel éducatif, rapport au savoir, attentes et engagements)
- ***la dynamique identitaire*** (définition de soi, valeurs, rapport à la religion, orientation culturelle, les processus de construction identitaire au croisement des diverses sphères de socialisation) ;
- ***l'identité professionnelle*** (choix du métier d'enseignant, expériences professionnelles antérieures, représentations du métier et postures professionnelles).

Les questions posées sont ouvertes et exprimées de manière assez simple. Afin d'éviter les biais introduits par l'enchaînement des questions, nous avons démarré tous les entretiens par cette question initiale:

- ***Je voudrais tout d'abord te demander, comment es-tu devenu(e) professeur des écoles ?***

Voici en outre, trois exemples de questions d'entretien:

- ***Pourrais-tu me présenter ta famille ainsi que le parcours et le projet migratoire de tes parents ?***
- ***Quelles sont tes valeurs essentielles sur le plan personnel et professionnel ?***
- ***As-tu vécu des expériences de discrimination ou de racisme ?***

➢ **Technique d'analyse des entretiens**

Le dépouillement et l'analyse du corpus ont essayé de coller à cette structure des entretiens. La technique d'analyse des entretiens de notre enquête se réfère à l'analyse de contenu et plus précisément à l'analyse thématique. L'analyse de contenu a une fonction heuristique, c'est-à-dire qu'elle contribue à supporter des intentions de découvertes, des tâtonnements exploratoires. Elle est avant tout sémantique, puisqu'il s'agit de dégager le sens du discours des interviewés et d'en déduire la pertinence en se référant à la problématique de la recherche. Il s'agit donc principalement de traiter du contenu langagier, d'où le concept d'analyse thématique qui renvoie à l'étendue du champ sémantique mobilisé par les interviewés.

La grille d'analyse des entretiens a été élaborée *a priori* à partir des hypothèses de la recherche, il s'agit de dégager le sens général du texte à partir du contenu manifeste énoncé par l'interviewé. L'analyse des données qui s'en est suivie a permis de mettre en évidence un ensemble d'éléments qui ont été catégorisés à la lumière d'une revue de littérature empirique en lien avec notre problématique.

Toute analyse de contenu passe par un processus de catégorisation du contenu du discours produit par les interviewés afin d'en dégager des thèmes, ce travail ayant pour objet de mettre de l'ordre dans une réalité discursive parfois disparate. Deux procédures méthodologiques inductives ont été mises en place dans le travail d'analyse des entretiens :

- une thématisation générale du matériel ;
- et une catégorisation des phénomènes émergeants au sein de ces thèmes.

La première procédure employée consistait à thématiser le matériel par le repérage et le regroupement du contenu abordé dans le corpus. En procédant à une analyse thématique, il ne

s'agit pas ici d'interpréter, ni de théoriser, ni de dégager l'essence de l'expérience des enquêtés, mais plutôt de chercher la cohérence entre les différents segments d'entretiens analysés.

La deuxième procédure consistait à identifier et catégoriser différents phénomènes émergeant au sein de ces thèmes généraux. Pour ce faire, nous nous sommes inspirée des principes de l'analyse qualitative à l'aide de catégories conceptualisantes (Paillé et Mucchielli, 2003) afin de guider notre démarche. Ce type de procédure provient des travaux classiques de la *théorie ancrée* et implique la rencontre d'un analyste-en-action, de référents théoriques et conceptuels ainsi que d'un matériau empirique. Pour ces auteurs, la catégorie est un condensé de significations articulées par les représentations, le vécu et les événements consignés.

Dans le cadre d'une analyse qualitative à l'aide de catégories conceptualisantes, le travail de l'analyste consiste d'abord à identifier des catégories émergentes du corpus. Il importe ici de faire surgir le sens en relation avec des événements de vie et des contextes. Pour l'analyste, elle répond essentiellement à la question : *Quel phénomène s'exerce ici ?* Pour bien circonscrire la réponse à ce type de questionnement, trois exercices sont nécessaires : 1) définir la catégorie (vue d'ensemble, singularités, éléments distinctifs); 2) spécifier ses propriétés (extraction des éléments les plus caractéristiques); 3) identifier ses conditions d'existence (situations, événements ou expériences matérialisant le phénomène).

Paillé et Mucchielli (2003) soulignent que le travail consiste par la suite à documenter des liens, à compléter l'examen vertical du corpus par une analyse transversale ainsi qu'à déceler, à dégager et à expliciter le motif derrière la forme; bref, à reconstruire l'événement, l'expérience, le parcours.

> Plus le travail du chercheur progresse *« et plus il se situe à une certaine distance du sujet individuel pour se rapprocher du sujet collectif, plus il met en perspective l'expérience singulière en lien avec une certaine expérience partagée, plus il complète, s'approprie ou relance le point de vue de l'acteur sur la base de son propre point de vue global de chercheur, plus il insère la parole du sujet à l'intérieur d'une analyse théorisante aux dimensions psychologiques, sociales ou culturelles »* (Paillé et Mucchielli, 2003, p. 185)

Ce resserrement analytique va permettre une *« argumentation par l'articulation précise des phénomènes qui sont susceptibles de mieux faire avancer la compréhension d'une situation »* (p. 188-189). Une méthodologie qualitative permet de comprendre les processus individuels via l'examen narratif d'un corpus empirique en lien avec certains événements, certaines personnes ou groupes ou encore certaines propositions argumentaires. L'étude de ces processus permettrait ainsi de dégager différents types, lesquels permettent *« une interprétation explicative de ce moment du cycle de vie au carrefour de l'individuel et du social »* (p. 77).

Paillé et Mucchielli proposent des procédures d'analyse supplémentaires menant à une théorisation du matériel. Cette thèse n'a pas cette prétention et ne s'en tient qu'aux procédures de

thématisation et de catégorisation du verbatim, lesquelles peuvent, nous semble-t-il, tout de même mener à une analyse compréhensive des entretiens.

Nous avons effectué l'analyse de contenu du verbatim en deux temps : une analyse longitudinale dans un premier temps, et une analyse transversale dans un deuxième temps. Nous avons procédé à un travail de lecture thématique en établissant pour chaque entretien, les idées centrales, au regard de nos questionnements.

- ***L'analyse longitudinale*** vise à dégager les thèmes saillants, permettant de saisir l'expérience subjective de chacun des sujets de l'enquête. Cette analyse intègre la temporalité pour appréhender les évènements de vie en les articulant entre eux. L'analyse longitudinale permet d'intégrer les données dans un ensemble cohérent, en phase avec la singularité de chaque enseignant.
- ***L'analyse transversale*** permet de lire une pluralité d'expériences à la lumière d'un thème dominant. Elle révèle également des différences ou des points communs entre les sujets et permet de dégager des régularités et des singularités dans un groupe et de procéder à des comparaisons intergroupes.

La lecture des entretiens *« est à la fois ''syntagmatique'' (suivre le cheminement, unique et réalisé dans un entretien, d'une pensée qui se manifeste par une succession de mots, de phrases, de séquences) et '' paradigmatique'' (avoir à l'esprit l'univers des possibles : cela n'est pas dit là, mais cela pourrait l'être, ou l'est effectivement dans un autre entretien) »* (Bardin, 1977, p. 99).

Durant la lecture et l'analyse des entretiens recueillis, nous nous sommes employée à les situer à l'intérieur de la problématique et à mettre en tension les faits avec les hypothèses qui ont présidé à leur production. Une place importante a été accordée à la restitution des témoignages des jeunes enseignants par le biais de nombreuses vignettes illustratives. L'activité du sujet a été éclairée et interrogée à la lumière des concepts qui soutiennent la recherche et que nous avons présentés dans la partie théorique. Nous ne visons évidemment pas une quelconque exhaustivité mais uniquement à cerner pour chaque entretien les traces les plus significatives permettant de dessiner les configurations socioéducatives spécifiques, les parcours singuliers correspondants ainsi que la construction du Soi professionnel de professeur des écoles (choix du métier, représentations et postures professionnelles).

4.2.4. Présentation générale de la population d'enquête

La population de notre enquête est composée au total de 20 jeunes professeurs des écoles âgés de 30 à 35 ans. 2 groupes la constituent :

- un groupe d'enseignants issus des immigrations (n = 10) ;
- et un groupe d'enseignants d' « origine française » (n = 10) apparié au premier afin d'effectuer des comparaisons.

Chacun des groupes comprend 7 femmes et 3 hommes.

Au moment de l'enquête, qui s'est déroulée durant l'année 2010, tous enseignaient dans des écoles élémentaires de la ***région Aquitaine*** : dans le département de la Gironde (n = 19) et dans le département des Pyrénées Atlantiques (n = 1). Ce choix a été dicté par la proximité géographique de notre lieu de résidence, Bordeaux. D'autre part, à notre connaissance, les seules recherches sur le thème des professeurs de écoles issus des immigrations se sont déroulées dans l'académie de Créteil en région parisienne (Auduc, 2004 ; Charles et Legendre, 2006), il nous a donc semblé pertinent de poursuivre les investigations dans un contexte très différent, en région.

- Les 10 professeurs des écoles issus des immigrations sont nés en France ou arrivés pendant leur petite enfance. Leurs deux parents sont d'origine étrangère et viennent des pays suivants : Maroc, Algérie, Portugal et Togo. Le positionnement socioéconomique des familles est bas (ouvriers), sauf pour l'une d'entre elles (classe moyenne).
- Les 10 professeurs des écoles d' « origine française » présentent des caractéristiques similaires à celles de leurs pairs en termes de sexe, d'âge, d'ancienneté dans le métier, de contextes d'exercice, de lieu d'habitation et de cursus d'études accomplies (domaines voisins). Il n'a pas été possible d'apparier les sujets des deux groupes sur le positionnement socioéconomique de leurs familles.

❖ Les 10 ***enseignants issus des immigrations*** ont une ancienneté dans la profession allant d'1 an à 11 ans : ***ancienneté moyenne = 6 ans -- âge moyen = 32,7 ans***

❖ Les 10 ***enseignants d' « origine française »*** ont une ancienneté dans la profession allant de 2 ans à 11 ans : ***ancienneté moyenne = 5,6 ans -- âge moyen = 32,4 ans***

Une description détaillée des résultats de l'enquête relatifs aux caractéristiques familiales et à celles des parcours scolaire et professionnel des professeurs des écoles est proposée au chapitre suivant (chapitre 5). Nous y présentons également les représentations du métier dégagées de l'analyse de contenu du verbatim pour l'ensemble des enquêtés. En procédant à des comparaisons, nous nous proposons d'établir ce qui distingue et ce qui rassemble les professeurs des écoles des 2 groupes : ceux issus des immigrations et leurs pairs d' « origine française ».

Chapitre 5 : Parcours et représentations du métier de jeunes professeurs des écoles en Aquitaine : les résultats de l'enquête

Les professeurs des écoles issus des immigrations diffèrent-ils de leurs pairs d' « origine française » dans leur parcours d'accès à la profession et dans les représentations qu'ils ont de leur métier ? C'est à cette question que nous nous proposons de répondre dans ce chapitre.

Ce chapitre est dédié à la présentation des résultats dégagés de l'analyse des données de notre enquête relatifs : aux parcours scolaire et professionnel ainsi qu'aux représentations du métier de l'ensemble des enquêtés. Dans une première partie, nous proposons tout d'abord les principales caractéristiques de notre population d'enquête : celles des professeurs des écoles « d'origine française » et celles des professeurs des écoles issus des immigrations. Les caractéristiques énoncées sont sociodémographiques et biographiques (famille, scolarité, expériences et projets professionnels)

Une deuxième partie du chapitre expose les représentations professionnelles des enseignants de l'enquête, nous y montrons, pour l'ensemble des enquêtés, les différentes manières de concevoir, et sans doute d'exercer, le métier de professeur des écoles.

Pour chacun des résultats dégagés - caractéristiques et représentations du métier - nous procédons à une comparaison entre les 2 groupes d'enseignants : les professeurs des écoles issus des immigrations et leurs pairs d' « origine française » afin de déterminer quelles sont leurs similitudes et leurs différences.

5.1. Les caractéristiques des professeurs des écoles de la population d'enquête

Nous allons tout d'abord présenter l'ensemble des 20 enseignants, le groupe des professeurs des écoles d' « origine française » (PE OF) et celui des professeurs des écoles issus des immigrations (PE II), en indiquant pour chacun d'eux des caractéristiques sociodémographiques et biographiques qui seront ensuite élargies de façon transversale à tout le groupe, puis comparées entre les deux groupes.

Pour des raisons d'anonymat, les noms et prénoms utilisés ont tous été modifiés, tout comme ceux des établissements scolaires et certains noms de villes.

➢ *Caractéristiques des familles des professeurs des écoles :*

- Familles d'origine (parents et fratrie) : composition, pays d'origine des parents, professions et niveaux scolaires des parents et des membres de la fratrie.
- Familles actuelles (conjoints et enfants) : compositions, « origine » des conjoints (ou ex-conjoints), professions des conjoints (ou ex-conjoints).

➢ *Caractéristiques de la scolarité des professeurs des écoles :*

Conditions de scolarisation (types d'établissements fréquentés), cursus scolaire (redoublements) et diplômes obtenus, conditions matérielles d'études supérieures.

➢ *Expériences professionnelles antérieures au professorat des écoles et autres projets professionnels avant de s'orienter vers le professorat des écoles (options forcloses)*

5.1.1. Les professeurs des écoles d'« origine française »

MELANIE – 30 ans – PE depuis 6 ans – Bac L – Licence de lettres
Conditions de scolarisation : établissements de centre-ville (bonnes classes) (47)
Famille actuelle : en union libre avec un concepteur de jeux vidéo
Famille d'origine : parents mariés - professeurs (physique et lettres classiques)
Fratrie de 3 : sœur : professeur de français, frère : étudiant à Sciences-Po
Expérience professionnelle : aucune
Option forclose : photographe

SEVERINE – 30 ans - PE depuis 6 ans - Bac ES – Licence de sciences du langage
Conditions de scolarisation : établissements ZEP (bonnes classes) (93)
Famille actuelle : en union libre avec un employé dans la restauration, 1 enfant
Famille d'origine : parents divorcés, puis famille recomposée.
Père : niveau CEP, ouvrier mécanicien auto - Mère : niveau CAP, ATSEM
Fratrie de 3 : frère : cadre territorial - demi-frère : collégien
Expériences professionnelles : baby-sitting, cours particuliers, petits boulots en intérim
Option forclose : hôtesse de l'air

MATHIEU – 30 ans – PE depuis 4 ans – Bac ES – Master 2 en droit du travail, RH.
Conditions de scolarisation : établissements ville balnéaire de 10 000 hab. (40)
Famille actuelle : en union libre avec une professeur des écoles
Famille d'origine : parents mariés - professeurs (histoire-géographie et anglais)
Fratrie de 2 : sœur : professeur des écoles
Expériences professionnelles : moniteur de tennis (bénévole), responsable RH (BTP)
Option forclose : inspecteur du travail

ELIANE – 31 ans – PE depuis 6 ans – Bac S – BTS action commerciale - Licence AES
Conditions de scolarisation : école d'une banlieue pavillonnaire, collège en ZEP, lycée de centre-ville d'une ville moyenne (bonnes classes) (59)
Famille actuelle : mariée avec un gendarme, deux enfants
Famille d'origine : parents mariés - Père : CEP – agent de maîtrise usine métallurgie
Mère : CEP – vendeuse, mère au foyer, assistante maternelle
Fratrie de 4 : un frère décédé, un frère handicapé (lourd) sans emploi, une sœur : secrétaire
Expériences professionnelles : animatrice, restauration rapide
Option forclose : chargée de clientèle bancaire

LAURE – 32 ans – PE depuis 2 ans – Bac L – Master1 de psychologie
Conditions de scolarisation : établissements privés catholiques (bonnes classes) (54)
Famille actuelle : mariée avec un employé usine (cuisinier de formation), 1 enfant
Famille d'origine : parents divorcés (élevée par sa mère) - Père : niveau CAP, emplois précaires non qualifiés - Mère : Bac G, secrétaire, mère au foyer, puis femme de ménage dans l'école privée où Laure a été scolarisée.
Fratrie de 8 : 2 frères : ASH en maison de retraite, doctorant - 5 sœurs : femme de ménage, ouvrière usine et triplées : 1 décédée, 2 travailleuses handicapées (lourdes) ouvrières en CAT
Expériences professionnelles : garde d'enfants, aide-éducatrice
Option forclose : psychologue pour enfants

MAXIME – 33 ans – PE depuis 5 ans – Bac L – Master 1 de géographie
Conditions de scolarisation : établissements en zones rurales (bonnes classes) (33)
Famille actuelle : en union libre avec une professeure des écoles, un enfant.
Famille d'origine : parents mariés. Père et mère: niveau CEP, ouvriers agricoles.
Fratrie de 2 : frère : pâtissier, puis commercial
Expériences professionnelles : insertion personnes handicapées (objecteur), musicien
Options forcloses : professeur d'histoire-géographie, musicien

SABINE – 33 ans - PE depuis 3 ans - Bac L – Licence en droit
Conditions de scolarisation : établissements en zones rurales (40)
Famille actuelle : en couple non cohabitant avec un pilote de ligne.
Famille d'origine : parents divorcés (élevée par sa mère), père décédé (quand elle a 10 ans). Père : BEPC, agriculteur - Mère : infirmière, puis cadre infirmier
Fratrie de 2 : frère : jardinier (BEP)
Expériences professionnelles : jeune fille au pair, animatrice en clubs de vacances, surveillante, hôtesse
Options forcloses : hôtesse de l'air, magistrate

VIOLAINE – 35 ans - PE depuis 5 ans (+ 3 ans congé parental) - Bac S – Licence de maths
Conditions de scolarisation : établissements banlieue pavillonnaire (33)
Famille actuelle : mariée à un pilote de ligne, 3 enfants
Famille d'origine : parents divorcés, puis famille recomposée. Père : professeur des universités (physique) - Mère : au foyer, puis secrétaire et chômage.
Fratrie de 3 : frère : inspecteur en métrologie - demi-frère : étudiant école ingénieurs
Expériences professionnelles : vendeuse, monitrice de ski (bénévole)
Option forclose : Professeur de maths

FREDERIC – 35 ans – PE depuis 8 ans – Bac ES – Master 1 d'histoire
Conditions de scolarisation :
école rurale, collège ZEP, lycée de centre-ville (bonnes classes) (33)
Famille actuelle : marié avec une professeur des écoles, deux enfants
Famille d'origine : parents mariés. Parents : instituteurs et directeurs d'école
Fratrie de 3 : frères : professeurs des écoles
Expériences professionnelles : animateur, surveillant, restauration, petits boulots en intérim
Option forclose : travailler dans un musée d'histoire

PAULINE – 35 ans – PE depuis 11 ans (+ 1 an de dispo) – Bac L – Licence d'allemand
Conditions de scolarisation : Etablissements de centre-ville (bonnes classes) (95 et 87).
Famille actuelle : en union libre avec un professeur des écoles, deux enfants
Famille d'origine : parents divorcés (élevée par sa mère). Père : CEP, cheminot (conducteur de train) - Mère : CEP, secrétaire.
Fratrie de 3 : sœurs : cadre supérieur (en entreprise), handicapée (lourde) sans emploi
Expériences professionnelles : cours particuliers, caissière dans un supermarché (l'été)
Option forclose : professeur d'allemand

- **Caractéristiques des familles des professeurs des écoles d' « origine française »**

Familles d'origine (parents, fratrie)

- *Composition des familles d'origine*

Les enseignants d' « origine française » de l'enquête sont issus de familles de 2 types: avec *des parents mariés* (N = 5) et avec *des parents divorcés* (N = 5).

5 enseignantes sur les 7 femmes de l'échantillon ont des parents divorcés. Parmi ces enseignantes, 4 d'entre elles ont été élevées en grande partie par leurs mères seules, une autre était en garde alternée un jour sur deux. Une enseignante dont les parents étaient divorcés a perdu son père à l'âge de 10 ans.

Les 3 hommes enseignants de l'échantillon sont issus de familles avec des parents mariés.

Leurs fratries comprennent 2 à 8 enfants (incluant les demi-frères) : fratrie de 2 enfants (N = 3), fratrie de 3 enfants (N = 5), fratrie de 4 enfants (N = 1), fratrie de 8 enfants (N = 1).

3 enseignantes ont des frères et sœurs porteurs de handicaps lourds (N = 4), 2 de ces enseignantes ont également un frère ou une sœur décédé(e).

- *Professions et niveaux scolaires des pères*

Les professions des pères sont : professeur des universités (N = 1), professeur de l'enseignement secondaire (N = 2), instituteur-directeur d'école primaire (N = 1), cheminot (conducteur de train) (N = 1), mécanicien auto (N = 1), agriculteur (N = 1), ouvrier agricole (N = 1), agent de maîtrise dans la métallurgie (N = 1), emplois précaires non qualifiés (N = 1).

Les niveaux scolaires des pères sont : école primaire (CEP) (N = 4), études secondaires (collège) (N = 2), études supérieures (N = 4).

- *Professions et niveaux scolaires des mères*

Les professions des mères sont : professeur de l'enseignement secondaire (N = 2), agent territorial spécialisé des écoles maternelles (Atsem) (N = 1), infirmière cadre de santé (N = 1), ouvrière agricole (N = 1), institutrice-directrice d'école (N = 1), assistante maternelle (N = 1), secrétaire (N = 2), femme de ménage dans une école (N = 1).

3 mères d'enseignantes ont exercé une profession avant d'avoir leurs enfants et se sont arrêtées de travailler pour les élever durant les premières années de scolarité, 2 d'entre elles ont repris une activité professionnelle après leur divorce.

Les niveaux scolaires des mères sont : études supérieures (N = 4), études secondaires (collège) (N = 1) - (lycée) (N = 1), école primaire (CEP) (N = 4).

- *Professions des membres de la fratrie*

Les professions des frères sont : professeur des écoles (N = 2), agent des services hospitaliers (N = 1), commercial (N = 1), jardinier (N = 1), cadre territorial municipal (N = 1), inspecteur en métrologie (N = 1).

4 frères (dont 2 demi-frères issus d'un second mariage) sont encore étudiants dans le secondaire ou le supérieur.

Les professions des sœurs sont : professeur des écoles (N = 1), professeur de l'enseignement secondaire (N = 1), travailleuse handicapée en CAT (N = 2), femme de ménage (N = 1), ouvrière dans une usine (N = 1), cadre supérieur en entreprise (N = 1), secrétaire (N = 1).

Familles actuelles (conjoints, enfants)

Les compositions familiales actuelles des enseignants d' « origine française » sont : en couple sans enfant (N = 3), en couple avec enfant(s) (N = 7).

Les conjoints des enseignants (N = 10) sont : d' « origine française » (N = 9) et issu de l'immigration asiatique (N = 1).

Les professions des conjoints des enseignants sont : professeur des écoles (N = 4), gendarme (N = 1), pilote de ligne (N = 2), employé de négoce (N = 1), créateur de jeux vidéo (N = 1), employé dans la restauration (N = 1). Les 3 hommes professeurs des écoles d' « origine française » sont tous en couple homogame avec une femme professeur des écoles.

- ***Une familiarité avec le milieu et la culture scolaires***

Dans notre population d'enquête, 8 professeurs des écoles d' « origine française » sur 10 ont *des membres de leur famille qui sont enseignants* (dans la famille d'origine et/ou dans la famille actuelle). L'un d'entre eux, qui avait un oncle instituteur, en a aussi côtoyé plusieurs en famille durant sa jeunesse, par le biais du parti socialiste auquel ces enseignants adhéraient avec son père. Par ailleurs, 2 enseignantes ont *un membre de leur famille d'origine qui travaille dans le milieu scolaire sans être enseignant* (ATSEM, agent de service dans une école, agent municipal chargé des écoles).

Dans les familles d'enseignants, on peut observer un phénomène d'autorecrutement, la proximité avec le milieu et la culture scolaires prédisposant à devenir soi-même enseignant.

- *Des familles d'enseignants :*

> *« Dans ma famille, tout le monde est professeur des écoles, mes parents et mes frères (...) Mes parents fréquentaient des amis du même milieu social que le nôtre, il y avait pas mal d'enseignants (...) moi je suis né dans une école (...) j'étais toujours dans l'école (...) mes parents étaient directeurs de l'école et on vivait dans un logement de fonction dans cette école (...) c'est très fort la valeur de l'école…l'identité des enseignants…on n'est pas obnubilés par ça, mais c'est vrai que c'est des choses qui sont ancrées en moi et dans ma famille »* (Frédéric)… *« Mon père est prof d'histoire et géographie (...) Ma mère était prof d'anglais (...) Mes grands-parents paternels étaient instituteurs en Haute-Garonne. Ma sœur a 33 ans, elle est instit »* (Mathieu)… *« ma mère était professeur, mon père était professeur, ma grand-mère était institutrice, ma grande sœur est devenue professeur…donc, j'étais dans le milieu de l'école. Depuis que je suis petite, j'ai vu mes parents corriger des cahiers (...) j'ai connu le rythme scolaire depuis toute petite avec l'avantage des vacances. Avec les discussions autour des élèves à midi et le soir (...) J'ai été bercée par le milieu de l'enseignement (...) mes parents, dès que ça sort du professorat…ils sont pas trop au courant, ils ont l'impression qu'il y a pas d'autres métiers possibles…c'est un petit peu ça le schéma de la famille (...) ils étaient quand même rassurés que je reste dans le cadre. Je dois dire que moi aussi, fonctionnaire, la sécurité de l'emploi, ça me rassure (...) Mes parents ont hyper peur du chômage, comme ils sont fonctionnaires (...) le chômage, pour eux, c'est dramatique »* (Mélanie).

- *Avoir un conjoint enseignant peut avoir une influence sur le choix professionnel*

> *« On s'est connus à la fac et elle, elle a passé le concours avant moi. Donc, elle était déjà instit quand moi je travaillais dans le privé. Je voyais le mode de vie qu'elle avait, et je me disais que ce serait super d'avoir les mêmes congés, les mêmes moments libres. Moi je bossais tout l'été dans le privé, elle, elle allait à la plage tous les jours…ça commençait à devenir dur, là. Donc, ça m'a influencé (…) pour passer le concours (…) elle m'a aidé un peu à le préparer, même si j'étais un peu seul…donc, ça m'a beaucoup aidé, oui, et motivé aussi puisque je voyais quand même où j'allais »* (Mathieu).

- *L'influence peut aussi venir des parents du conjoint :*

> *« La mère de mon copain était instit dans le privé, elle m'avait parlé quelques fois de son travail, ça me semblait très intéressant (…) Durant mon année de licence, avant de me lancer, j'ai été faire un stage de trois semaines, c'est par le biais de la mère de mon copain que j'ai pu faire ce stage dans une école primaire dans le privé. C'est comme ça que l'idée a plus ou moins germé de devenir professeur des écoles »* (Sabine).

- *Des membres de la famille qui travaillent dans les écoles sans être enseignants :*

> *« Ma mère était ATSEM, elle travaillait dans les écoles maternelles, elle travaillait bien, dur (…) J'ai un grand frère qui (…) travaille en mairie en tant que professeur consultant des écoles élémentaires et collèges de Seine-Saint-Denis. Il va dans les écoles pour consulter les projets pédagogiques et éducatifs qui sont mis en place, il va faire l'état des lieux, voir les finances, pour réaliser les projets qui sont en cours* (Séverine)… [Sa mère] *« elle a trouvé un emploi de femme de ménage dans une école primaire qui était d'ailleurs l'école où on allait (…) forcément, elle avait le lien avec les enseignants de l'école »* (Laure).

- ***Des évènements de vie difficiles dans la famille d'origine des enseignantes***

6 enseignantes d' « origine française » sur 7 ont des parents divorcés et / ou des frères et sœurs handicapés. 4 d'entre elles ont été élevées en grande partie par leurs mères seules et ont connu des difficultés financières durant leur jeunesse.

- *Des frères et sœurs lourdement handicapés, ce qui implique de se débrouiller très vite :*

> *« On est quatre enfants, ma sœur aînée a 44 ans, ensuite il y a eu un petit garçon qui n'a vécu que 6 heures parce qu'il y a eu un problème à l'accouchement…il aurait 41 ans, après j'ai un autre frère qui a 39 ans, il est handicapé physique avec un retard mental (…) Entre chaque grossesse, ma mère a travaillé dans le commerce, mais elle a dû arrêter avec mon frère qui est handicapé et il est très souvent hospitalisé (…) Mon frère est toujours à la maison »* (Eliane)… *« C'est un peu particulier, ma sœur aînée a 38 ans, elle est handicapée, elle ne travaille pas (…) À la maison, tout tournait autour de ma sœur aînée, le temps disponible était pour elle, pour qu'elle apprenne à marcher, pour qu'elle puisse évoluer un petit peu…c'était la priorité de la maison (…) moi et ma sœur on a dû se débrouiller toutes seules parce que notre sœur aînée demandait beaucoup d'attention, beaucoup de soins. Il a donc fallu qu'on apprenne à se débrouiller et à se gérer très vite »* (Pauline)… *« je me suis faite toute seule (…) ma mère était débordée, parce qu'on était une famille nombreuse (…) je pense qu'elle a été dépassée par les événements (…) il y a eu des triplées avec des gros problèmes de santé*

à la naissance, d'ailleurs l'une d'entre elles est décédée à deux ans et demi, les deux qui sont encore en vie ont 27 ans, l'une est hémiplégique et l'autre est malentendante (...) on ne peut pas dire que j'ai réellement profité de mon enfance, je me suis toujours occupée de mes petits frères et mes petites sœurs, faire attention à eux, c'était beaucoup de responsabilités mine de rien… C'est vrai que ma mère était toute seule, il fallait bien l'aider, elle ne pouvait pas tout faire (...) Je me rappelle que souvent, le week-end, au lieu de passer la matinée à regarder des dessins animés, j'ai rangé les chambres de tout le monde, je faisais les lits, je faisais le repassage » (Laure).

- *Des parents divorcés, des blessures de l'enfance et des difficultés financières :*

« je faisais partie des enfants de divorcés, j'étais la seule dans mon école. Puis, j'ai été orpheline de père, là aussi j'étais la seule. A cette époque, je voulais juste être comme les autres (...) Ma mère nous a élevés toute seule quasiment, donc il fallait qu'on soit autonomes. Donc on a su assez tôt se faire à manger tout seuls (...) ma mère rentrait très tard le soir, donc on avait des petites tâches à faire » (Sabine)…*« Ma mère est venue me chercher tous les soirs jusqu'à ce que mes parents se séparent quand j'avais huit ans, et là je rentrais toute seule à la maison avec mes clés (...) on faisait un jour sur deux, un jour j'étais avec mon père, un jour j'étais avec ma mère, et un week-end sur deux…donc, en fait, je voyageais tout le temps (...) Le fait d'être ballottée d'un côté, de l'autre, chaque jour, je pense que ça m'aidait pas, j'avais jamais le bon livre au bon moment (...)* [sa mère] *s'est mise à travailler quand mes parents se sont séparés (...) mais rapidement vers la cinquantaine, elle a été licenciée et finalement elle n'a pas retrouvé de travail (...) c'est vrai que petite, j'ai toujours vu la différence entre les enseignants et la sécurité de l'emploi, et la précarité de la situation de ma mère, je pense que ça aussi ça m'a un petit peu motivée »* (Violaine)… *« Mes parents ont divorcé quand j'avais six ans (...) financièrement, c'était pas la joie, je n'ai bénéficié de bourses qu'à partir du collège (...) Quand on est arrivées à Limoges, ma mère devait avoir un poste qu'elle n'a pas eu, donc on est restées plusieurs mois sans revenus, c'était difficile, financièrement difficile…et moi, j'osais rien demander à ma mère, je savais qu'elle tirait le diable par la queue (...) Mon année de sixième a été une catastrophe, une catastrophe à tous les niveaux (...) à cause de mon histoire familiale »* (Pauline)… *« Pour moi l'école, c'était un lieu où on pouvait s'échapper, où on pouvait oublier les problèmes qu'il pouvait y avoir à la maison »* (Laure).

- **Caractéristiques de la scolarité des professeurs des écoles d' « origine française »**

Conditions de scolarisation

En élémentaire, 1 enquêté sur 10 a été scolarisé en ZEP, 1 autre dans une école privée catholique, 2 dans des établissements de centre-ville, 2 en banlieue pavillonnaire et 4 dans des écoles en zone rurale. Dans l'enseignement secondaire, 3 d'entre eux ont été scolarisés en ZEP au collège et 1 au lycée. Les autres enseignants ont fréquenté des collèges en zone rurale (n = 3), des collèges et lycées de centre-ville ou uniques établissements de petites villes (n = 2 et n = 7), de banlieue pavillonnaire (n = 1) ou de l'enseignement privé catholique (n = 1).

Dans l'ensemble, les professeurs des écoles d' « origine française » ont bénéficié *de bonnes conditions de scolarisation.* Même s'ils ont été scolarisés dans des établissements classés ZEP,

ils y ont intégré les « bonnes classes » rassemblant les meilleurs élèves, ceci par le jeu d'un choix « judicieux » d'options (latin, grec) et de langues vivantes (allemand 1° langue, russe, italien).

- *Une bonne qualité d'enseignement dans un petit collège rural tranquille :*

> *« C'était un petit collège rural, il y avait 300 élèves à peu près, il y avait à peu près quatre classes par niveau. C'était tranquille, petit collège tranquille, avec beaucoup de profs installés depuis des années, la plupart étaient en milieu de carrière voire en fin de carrière pour certains…il y avait très peu de mouvement sur ce collège »* (Maxime).

- *Des stratégies parentales de contournement des établissements difficiles en ZEP (dérogation ou école privée) :*

> *« Ce n'était pas l'école qui correspondait à notre lieu d'habitation. On était les seuls à aller dans cette école parce que ma mère avait obtenu une dérogation (…) elle était un peu mieux réputée que la précédente. Comme il y avait beaucoup d'enfants de la cité qui allaient dans l'école de mon secteur, il y avait beaucoup de dégradations. Donc, moi mon école primaire, était beaucoup plus tranquille, y'avait pas de problème particulier »* (Séverine)…*« Ma mère avait fait en sorte qu'on soit inscrits à l'école privée (…) dans un cadre assez privilégié (…) L'école privée nous permettait de sortir de ce quartier difficile parce qu'on était plus trop avec des jeunes du quartier, mais avec d'autres personnes qui venaient d'autres horizons (…) si au lieu de suivre l'enseignement dans une école privée j'avais été à l'école publique du quartier, finalement je serais peut-être pas là à l'heure actuelle (…) j'aurais peut-être pas eu cette appétence pour l'école. Je pense que quand on est entouré, si on voit que certains enfants continuent leurs études, forcément, si on a les capacités de le faire, on va de l'avant, on continue »* (Laure).

- *Même en ZEP, ils ont intégré les « bonnes classes » où sont rassemblés les meilleurs élèves :*

> *« Pour moi, en sixième et cinquième ça allait, parce que je faisais allemand première langue, donc on va dire que j'étais à l'abri (…) Dans la classe, c'était plus confortable, moins difficile, plus rassurant…mais hors de la classe, c'est l'angoisse totale »* (Séverine)… *« Les meilleurs élèves étaient dans des classes avec un niveau A et B, et moi j'étais dans une de ces classes-là. Ma mère m'avait inscrite en latin aussi pour que je sois dans une des meilleures classes »* (Sabine)… *« le choix de l'allemand, c'était pour être dans une classe de bon niveau. La réalité de la classe, c'était que le niveau était excellent (…) il y avait une sélection un peu de fait. Je crois que c'était le choix de l'équipe pédagogique du collège de faire une classe de très bon niveau avec des germanistes »* (Frédéric).

Cursus scolaire et diplômes obtenus

Lorsqu'ils ont relaté leur parcours scolaire, 3 enseignants sur 10 se sont décrits comme ayant été de *« bons élèves »* et 7 comme des *« élèves moyens »* ou *« assez bons »*.

- Les 3 anciens *« bons élèves »* ont tous déclaré avoir pris beaucoup de plaisir à étudier et beaucoup travaillé pour réussir leur scolarité. À l'issue d'un parcours scolaire fluide dans l'enseignement secondaire, ils ont tous les trois obtenu un bac L. Ils se décrivent en

réussite dans toutes les matières, sauf en maths, discipline dans laquelle ils ont rencontré des difficultés.

- Les 7 enseignants qui se sont décrits comme des *« élèves moyens »* ou *« assez bons »*, ont également déclaré avoir beaucoup travaillé durant leur scolarité, mais avec des moments de relâchement plus ou moins longs pour certains. 3 d'entre eux ont obtenu un bac ES, 2 un bac L et 2 un bac S. 6 enseignants sur 7 ont précisé qu'ils étaient faibles en maths ou avaient eu des difficultés dans cette discipline à un moment du cursus.

6 professeurs des écoles d' « origine française » sur 10 ont redoublé au moins une fois dans l'enseignement secondaire et/ou le supérieur. L'ensemble de ces 10 professeurs des écoles a obtenu des bacs généraux : série S (n = 2), série L (n = 5) et série ES (n = 3).

6 sur 10 sont titulaires d'une licence (allemand, sciences du langage, lettres modernes, droit, AES, maths), 3 sont titulaires d'un master 1 (psychologie, histoire, géographie), 1 est titulaire d'un master 2 de droit du travail.

7 sur 10 ont eu le CRPE (Concours de Recrutement de Professeurs des Ecoles) dès la première tentative**,** les 3 autres l'ont passé au moins 2 fois. 4 sur 10 ont été admis dans l'académie de Bordeaux et 6 dans d'autres académies, soit en fonction de leur lieu de résidence à cette période-là (n = 4), soit parce qu'ils l'ont volontairement passé dans l'académie de Versailles pour maximiser leurs chances de l'obtenir après avoir échoué (n = 2). Les 10 professeurs des écoles ont suivi la formation à l'IUFM qui correspondait à l'académie d'obtention du concours. Au moment où ils ont passé le CRPE, 6 sur 10 occupaient un emploi occasionnel ou à temps partiel, 1 à temps plein et 3 n'avaient aucune activité professionnelle.

Conditions matérielles d'études supérieures

4 professeurs d' « origine française » sur 10 étaient boursiers durant leurs études universitaires. 6 sur 10 ont vécu chez leurs parents (qui habitaient à proximité de leur université), 4 dans un logement en location.

- **Expériences professionnelles antérieures au professorat des écoles pour les enseignants d' « origine française »**

9 sur 10 ont au moins une expérience professionnelle antérieure à celle de professeur des écoles avant d'accéder à l'IUFM (voir tableau 5, page suivante). Ces 9 enseignants ont au moins fait 1 stage ou eu 1 expérience professionnelle en lien avec les jeunes et le secteur de l'éducation : stage dans une école et garde d'enfants (4/9) - animation (3/9) – surveillant, cours particuliers, éducation populaire, moniteur sportif (2/9) - aide-éducatrice (1/9). Les autres

expériences professionnelles réalisées par les enseignants d' « origine française », antérieurement au professorat des écoles sont : bénévole dans une association organisatrice de concerts, missions d'intérim diverses, agent d'insertion (objecteur de conscience), responsable des ressources humaines, animatrice dans le tourisme, musicien, employé dans le commerce et la restauration.

Options forcloses (Blustein, 2006)

8 professeurs des écoles d' « origine française » sur 10 ont eu un autre projet professionnel avant de s'orienter vers l'enseignement : 1) hôtesse de l'air – 2) chargée de clientèle bancaire – 3) magistrate – 4) photographe – 5) inspecteur du travail – 6) musicien – 7) employé dans un musée d'histoire – 8) psychologue pour enfants. 2 enquêtées ont eu le projet professionnel d'être enseignantes, elles s'anticipaient comme professeur du second degré (maths et allemand).

TABLEAU 5 : Expériences professionnelles antérieures au professorat des écoles pour les enseignants d' « origine française »

	Pau	Vio	Elia	Mat	Sab	Laur	Max	Fred	Sév	TOTAL
Stage dans une école	L3				L3	L3			L3	**4**
Animation										**3**
Garde d'enfants										**3**
Moniteur sportif										**2**
Education populaire										**2**
Cours particuliers										**2**
Surveillant										**2**
JF au pair										**1**
Aide éducateur										**1**
Restauration -Commerce										**5**
Tourisme										**1**
Responsable RH										**1**
Musicien										**1**
Insertion										**1**
Autres *										**3**

* Bénévole dans une association qui organisait des concerts pendant ses années de fac et après (Maxime) – Diverses missions d'intérim durant leurs études, l'été (Frédéric), et durant ses 3 années universitaires (Séverine).

Expériences professionnelles en lien avec les jeunes et l'éducation

Autres expériences professionnelles

5.1.2. Les professeurs des écoles issus des immigrations

MERIEM : 30 ans – PE depuis 5 ans - Bac L - Licence d'anglais
Conditions de scolarisation : établissements de centre-ville d'une ville de 15 000 hab. (65)
Famille actuelle : mariée avec un enseignant vacataire universitaire marocain, 1 enfant.
Famille d'origine : parents mariés, **originaires d'Algérie**, analphabètes
Père : ouvrier BTP – Mère : au foyer
Fratrie de 5 : frères : 3 étudiants dans le supérieur, 1 fonctionnaire de police
Expériences professionnelles : surveillante, professeur contractuelle (primaire et collège), soutien scolaire bénévole (dans un centre social en ZEP).
Option forclose : aucune, a toujours voulu être professeur des écoles

NAÏMA : 30 ans – PE depuis 4 ans - Bac L – Licence d'anglais
Conditions de scolarisation : établissements situés en zone rurale (primaire et collège), puis au lycée d'une ville de 50 000 hab. (bonnes classes) (19).
Famille actuelle : en union libre avec un charpentier d' « origine française ».
Famille d'origine : parents mariés, **originaires du Maroc** - Père : niveau école primaire, manœuvre BTP – Mère : analphabète, au foyer et travaux saisonniers.
Fratrie de 5 : frères : professeur, paysagiste au chômage - sœurs : éducatrice spécialisée en formation, professeur des écoles
Expériences professionnelles : jeune fille au pair, baby-sitter, serveuse, surveillante
Option forclose : aucune, a toujours voulu être professeur des écoles

ZINEB : 30 ans – PE depuis 1 an - Bac S – Master 2 de psychologie
Conditions de scolarisation : établissements de centre-ville d'une ville de 100 000 hab. (93)
Famille actuelle : mariée religieusement avec un algérien en contrat post-doctoral.
Famille d'origine : parents mariés, **originaires d'Algérie** – Père : niveau école primaire, horloger, puis frigoriste - Mère : analphabète - au foyer, puis assistante maternelle.
Fratrie de 5 : frères : ambulancier, technicien informatique - sœurs : assistante de direction, monitrice éducatrice
Expériences professionnelles : petits boulots, animatrice, travailleuse sociale (centre social)
Options forcloses : psychomotricienne, psychologue

AMALIA : 31 ans – PE depuis 6 ans – Bac S – Licence de maths
Conditions de scolarisation : école annexe IUFM en élémentaire, établissements secondaires de centre-ville d'une ville de 30 000 hab. (83).
Famille actuelle : mariée avec créateur de sites internet d' « origine française », 2 enfants.
Famille d'origine : parents mariés**, originaires du Portugal,** niveau école primaire
Père : maçon (ouvrier, puis à son compte) – Mère : au foyer, puis femme de ménage.
Fratrie de 4 : frères : chef d'entreprise et technicien supérieur BTP, sœur : professeur.
Expériences professionnelles : aide aux devoirs (en ZEP), professeur contractuelle.
Option forclose : aucune, a toujours voulu être professeur des écoles

ADEL : 32 ans – PE depuis 5 ans - Bac ES – M1 de philosophie
Conditions de scolarisation : établissements en zone rurale (primaire et collège) et lycée d'une ville de 20 000 hab. (40).
Famille actuelle : en union libre avec une professeur des écoles « d'origine française ».
Famille d'origine : parents mariés, **originaires du Maroc**. Père : niveau lycée, manutentionnaire, puis cariste - Mère : analphabète - au foyer, puis femme de ménage.
Fratrie de 3 : frère : responsable qualité - sœur : secrétaire
Expériences professionnelles : animateur (centre social en ZEP et colonie), surveillant
Option forclose : professeur de philosophie

LATIFA : 34 ans – PE depuis 5 ans - Bac L – M1 de langues étrangères appliquées
Conditions de scolarisation : établissements situés en zone rurale (primaire et collège), puis au lycée d'une ville de 50 000 hab. (bonnes classes) (19).
Famille actuelle : en union libre avec un ouvrier dans l'aéronautique issu de l'immigration italienne, un enfant.
Famille d'origine : parents mariés, **originaires du Maroc** - Père : niveau école primaire, manœuvre BTP – Mère : analphabète, au foyer et travaux saisonniers.
Fratrie de 5 : frères : professeur, paysagiste au chômage - sœurs : éducatrice spécialisée en formation, professeur des écoles
Expériences professionnelles : emplois dans le tourisme et le commerce, professeur contractuelle.
Option forclose : interprète

KARIM : 35 ans – PE depuis 6 ans – Bac ES – M1 d'histoire
Conditions de scolarisation : établissements de centre-ville d'une ville de 100 000 hab. (64)
Famille actuelle : célibataire sans enfant.
Famille d'origine : parents mariés, **originaires du Maroc.**
Père : analphabète, maçon - Mère : niveau CEP, au foyer, puis femme de ménage.
Fratrie de 5 : frères : techniciens informatique, animateur dans le tourisme, bibliothécaire sœur : comptable
Expérience professionnelle : aucune.
Option forclose : aucune (indécision)

MOUNIA : 35 ans – PE depuis 7 ans - Bac ES – M1 de sociologie et DU d'arabe moderne
Conditions de scolarisation : établissements situés en banlieue pavillonnaire (33)
Famille actuelle : divorcée d'un ouvrier algérien.
Famille d'origine : parents mariés, **originaires d'Algérie**, analphabètes.
Père : cuisinier (ouvrier d'Etat) - Mère : au foyer, puis travaux saisonniers, femme de ménage
Fratrie de 10 : frères : ingénieur, facteur - sœurs : médecin, secrétaire médicale, professeur, sage-femme, mère au foyer, ingénieur et professeur en formation.
Expériences professionnelles : téléenquêtrice, femme de ménage, agent de médiation (emploi jeune), bénévolat au Secours populaire et dans une association d'un quartier difficile (animation, accompagnement scolaire, liaisons famille/école).
Option forclose : assistante sociale, éducatrice

ALI : 35 ans – PE depuis 11 ans – Bac S – M1 de maths
Conditions de scolarisation : établissements situés en ZEP en primaire et au collège (bonnes classes), lycée de centre-ville d'une ville de 100 000 hab. (64)
Famille actuelle : séparé de sa compagne éducatrice d' « origine française », un enfant
Famille d'origine : parents mariés, **originaires d'Algérie.**
Père : analphabète, ouvrier du BTP - Mère : niveau CM2, au foyer, puis femme de ménage.
Fratrie de 8 : frères : policier, ingénieur, technicien informatique - sœurs : assistante sociale, employée au ministère de la Défense, inspectrice des impôts), une sœur décédée.
Expériences professionnelles : animateur, surveillant, aide aux devoirs, aide-éducateur (école primaire ZEP), président bénévole d'une association culturelle.
Option forclose : professeur de maths

FATOU : 35 ans – PE depuis 10 ans – Bac L – Licence langues étrangères appliquées
Conditions de scolarisation : école française à l'étranger (Allemagne), établissements secondaires situés dans deux banlieues pavillonnaires (bonnes classes) (76 et 33)
Famille actuelle : en union libre avec un ouvrier BTP ivoirien, 2 enfants.
Famille d'origine : parents mariés, **originaires du Togo**, études supérieures en France. Père : officier de l'armée de terre - Mère : infirmière.
Fratrie de 3 : sœurs : aide-soignante, bibliothécaire-archiviste
Expérience professionnelle : garde d'enfants
Option forclose : aucune, a toujours voulu être professeur des écoles

- **Caractéristiques des familles des professeurs des écoles issus des immigrations**

Familles d'origine (parents, fratrie)

- *Composition des familles d'origine*

Les enseignants issus des immigrations ont tous *des parents mariés* (N = 10). Leurs fratries comprennent 3 à 10 enfants : fratrie de 3 enfants (N = 2), fratrie de 4 enfants (N = 1), fratrie de 5 enfants (N = 5), fratrie de 8 enfants (N = 1), fratrie de 10 enfants (N = 1). Un enseignant a une sœur décédée.

- *Pays d'origine des parents*

Les parents des 10 enseignants issus des immigrations sont originaires des 4 pays suivants : Algérie (N = 4), Maroc (N = 4), Togo (N = 1) et Portugal (N = 1).

- *Professions et niveaux scolaires des pères*

Les professions des pères sont : ouvrier du bâtiment (N = 6), frigoriste (N = 1), militaire de carrière – officier (N = 1), cuisinier - ouvrier d'Etat (N = 1) et cariste (N = 1).

Les niveaux scolaires des pères sont : études supérieures (N = 1), études secondaires (lycée) (N = 1), école primaire (N = 4), jamais scolarisé (analphabète) (N = 4).

- *Professions et niveaux scolaires des mères*

Les professions des mères sont : infirmière (N = 1), mères au foyer durant tout ou partie de la scolarité de leurs enfants (N = 9). 7 de ces dernières ont ensuite exercé le métier de femme de ménage et/ou fait des travaux saisonniers.

Les niveaux scolaires des mères sont : études supérieures (N = 1), école primaire (N = 3), jamais scolarisée (analphabète) (N = 6).

- *Professions des membres de la fratrie*

Les professions des frères sont : professeur, paysagiste, fonctionnaire de police, ingénieur, facteur, ambulancier à son compte, technicien informatique, technicien supérieur dans le BTP, responsable qualité, chef d'entreprise BTP, assistant bibliothécaire municipal, animateur dans le secteur du tourisme.

Les professions des sœurs sont : médecin, secrétaire médicale, sage-femme, aide-soignante, archiviste-bibliothécaire municipale, comptable, secrétaire, professeur, mère au foyer, ingénieur, professeur des écoles, assistante de direction, monitrice éducatrice, assistante sociale, employée au ministère de la Défense, inspectrice des impôts.

5 frères et sœurs des professeurs des écoles issus des immigrations sont encore étudiants ou en formation dans le supérieur.

Familles actuelles (conjoints, enfants)

Les compositions familiales actuelles des enseignants issus des immigrations sont : en couple sans enfant (N = 3), en couple avec enfant(s) (N = 4), divorcé sans enfant (N = 1), séparé avec enfant en garde alternée (N = 1), célibataire sans enfant (N = 1).

Les conjoints (ou ex-conjoints) des enseignants (N = 9) sont : d' « origine française » (N = 4) et d'autres origines (italienne, algérienne, marocaine, ivoirienne) (N = 5).

Les professions des conjoints (ou ex-conjoints) des enseignants sont : professeur des écoles, post-doctorant, charpentier, éducatrice spécialisée, chargé de cours dans l'enseignement supérieur, créateur de sites internet, ouvriers (N = 3).

➢ Caractéristiques de la scolarité des professeurs des écoles issus des immigrations

Conditions de scolarisation

En élémentaire, 1 enquêté sur 10 a été scolarisé en ZEP, 1 dans une école française à l'étranger, 4 dans des établissements de centre-ville, 1 en banlieue pavillonnaire et 3 dans des écoles en zone rurale. Au collège : en ZEP (n = 1), en zone rurale (n = 3), en centre-ville ou dans l'unique établissement d'une petite ville (n = 4), en banlieue pavillonnaire (n = 2). Au lycée : en

centre-ville ou dans l'unique établissement d'une petite ville (n = 8), dans une banlieue pavillonnaire de Bordeaux (n = 2).

Dans l'ensemble, les professeurs des écoles issus des immigrations ont bénéficié *de bonnes conditions de scolarisation.* 4 d'entre eux ont pu accéder à des « bonnes classes » au collège (notamment celui qui a été scolarisé en ZEP) et 3 au lycée, grâce au choix de l'allemand première langue ou de l'option latin, en suivant les conseils de leurs aînés ou d'enseignants (cet aspect est développé dans le chapitre suivant).

- *Les établissements qu'ils ont fréquentés rassemblaient peu d'élèves issus des immigrations :*

> *« Quand je revois les photos de classe de l'époque, on était très, très peu d'immigrés »* (Zineb)… *« Les enfants qui étaient avec moi à l'école étaient tous blancs »* (Fatou)… *« à l'école, j'avais beaucoup d'amies françaises, très peu d'amies maghrébines parce qu'il n'y en avait pas dans les classes.* [au lycée] *J'étais quasiment la seule maghrébine. Je crois que pendant deux ans j'étais la seule, même »* (Meriem)… *« Au lycée, j'ai toujours été le seul élève d'origine maghrébine de la classe. Dans tout l'établissement, on n'était pas très nombreux, il devait y en avoir quelques-uns, tout au plus une dizaine. À l'université, c'était encore moins, je n'ai même pas le souvenir d'un seul »* (Karim).

Cursus scolaire et diplômes obtenus

4 professeurs des écoles issus des immigrations sur 10 ont redoublé au moins une fois dans l'enseignement primaire, secondaire et/ou le supérieur. Les 10 professeurs des écoles issus des immigrations ont obtenu des bacs généraux : série S (n = 3), série L (n = 4) et série ES (n = 3).

4 enseignants sur 10 sont titulaires d'une licence (anglais, maths, langues étrangères appliquées), 5 sont titulaires d'un master 1 (langues étrangères appliquées, philosophie, sociologie, histoire, maths), 1 est titulaire d'un master 2 de psychologie.

3 sur 10 ont eu le CRPE dès la première tentative**,** les 7 autres l'ont passé au moins 2 fois. Tous ont été admis au concours dans l'académie de Bordeaux où ils ont suivi la formation à l'IUFM. Au moment où ils ont passé le CRPE, 6 sur 10 occupaient un emploi à temps plein, 1 à temps partiel, 3 n'avaient aucune activité professionnelle.

Lorsqu'ils ont relaté leur parcours scolaire, tous les professeurs des écoles issus des immigrations ont déclaré avoir eu un bon niveau en langues vivantes durant leur scolarité. 4 enseignants sur 10 se sont décrits comme ayant été de *« bons élèves »* et 6 comme des *« élèves moyens »* ou *« assez bons »*.

- Les 4 anciens *« bons élèves »* ont tous déclaré avoir pris beaucoup de plaisir à étudier et beaucoup travaillé pour réussir leur scolarité. À l'issue d'un parcours scolaire fluide dans

l'enseignement secondaire, 2 d'entre eux ont obtenu un bac S et se décrivent en réussite dans toutes les matières, les 2 autres « bons élèves » (bac L et bac ES), ont éprouvé des difficultés spécifiques en maths.

- Les 6 enseignants qui se sont décrits comme des *« élèves moyens »* ou *« assez bons »*, ont également déclaré avoir beaucoup travaillé durant leur scolarité, mais avec quelques moments de relâchement pour certains. 3 d'entre eux ont obtenu un bac L, 2 un bac ES et 1 un bac S. Tous les 6 ont précisé qu'ils étaient faibles en maths.

Conditions matérielles d'études supérieures

9 professeurs des immigrations sur 10 étaient boursiers durant leurs études. 5 sur 10 ont vécu chez leurs parents (qui habitaient à proximité de leur université), 4 ont été logés en cité universitaire et 1 en location chez l'habitant.

➢ **Expériences professionnelles antérieures au professorat des écoles pour les enseignants issus des immigrations**

9 professeurs des écoles issus des immigrations sur 10 ont eu au moins une expérience professionnelle antérieure à celle de professeur des écoles (voir tableau 6, page suivante). Chacun de ces 9 enseignants a eu *une ou plusieurs expériences professionnelles (et stages) en lien avec les jeunes et le secteur de l'éducation* : aide-éducateur en emploi jeune (1/9) - éducation populaire (2/9), animateur, professeur contractuel (3/9) - garde d'enfants, stage dans une école (4/9), soutien scolaire (5/9), surveillant de collège et lycée (5/9).

Les autres expériences professionnelles réalisées par les enseignants issus des immigrations, antérieurement au professorat des écoles sont : serveuse, employée dans une agence touristique, médiatrice de quartier (en emploi jeune), intervenante en anglais en élémentaire, femme de ménage, téléenquêtrice, secrétaire de service achat, agent au sol Air France, président bénévole d'une association organisatrice de spectacles de conte et de théâtre.

Options forcloses

5 professeurs des écoles issus des immigrations sur 10 ont eu un autre projet professionnel avant de s'orienter vers le professorat des écoles : professeur de maths - assistante sociale, éducatrice – interprète – professeur de philosophie - psychomotricienne, psychologue.

Les 5 autres n'ont pas eu d'autre projet professionnel, l'un, par indécision, et les 4 autres, parce qu'*elles ont toujours voulu être professeur des écoles* (2 sur 4 ont d'ailleurs fait un stage dans une école, dès la 4° pour l'une et en 3° pour l'autre).

TABLEAU 6 : Expériences professionnelles antérieures au professorat des écoles pour les enseignants issus des immigrations

	Zineb	Naim	Moun	Merie	Latifa	Fatou	Amal	Ali	Adel	TOTAL
Surveillant										**5**
Soutien scolaire										**5**
Stage dans école			Post M1	En 3°	Post M1		En 4°			**4**
Garde d'enfants										**4**
Animation										**3**
Prof (secondaire)										**3**
Education popu.										**2**
JF au pair										**1**
Aide éducateur										**1**
Médiatrice										**1**
Tourisme										**1**
Restauration										**1**
Autres *										**4**

* Intervenante en anglais en élémentaire (Meriem) – Femme de ménage, téléenquêtrice (Mounia) Secrétaire de service achat, agent de réservation téléphonique, agent au sol Air France (Latifa) – Président bénévole association (spectacles de conte et de théâtre) (Ali).

Expériences professionnelles en lien avec les jeunes et l'éducation

Autres expériences professionnelles

➢ Quelques comparaisons entre les 2 groupes de professeurs des écoles

Caractéristiques familiales

- On observe ***des différences dans la composition des familles d'origine :*** les enseignants d' « origine française » ont soit *des parents divorcés* (n = 5) soit *des parents mariés* (n = 5), leurs collègues issus des immigrations ont tous *des parents mariés* (n = 10). Les fratries des enseignants issus des immigrations sont plus nombreuses, elles comprennent 3 à 10 enfants (fratrie de 5 enfants : n = 5), celles des enseignants d' « origine française » comprennent 2 à 8 enfants (fratrie de 3 enfants : n = 5).

  Les enseignantes d' « origine française » ont connu des évènements de vie difficiles dans leur famille d'origine : 6 enseignantes sur 7 ont des parents divorcés et/ou des frères et sœurs handicapés et 4 d'entre elles ont été élevées en grande partie par leurs mères seules et ont connu des difficultés financières durant leur jeunesse.
- On observe ***des différences dans les professions et niveaux scolaires des parents :*** les 10 pères des enseignants d' « origine française » ont au minimum un certificat d'études primaire

(n = 4) et au maximum un niveau études supérieures (n = 4), les 2 autres ont un niveau collège. Seuls 2 des pères de leurs collègues issus des immigrations ont fait des études secondaires ou supérieures, la majorité étant analphabète (n = 4) et de niveau école primaire (n = 4). La plupart des pères immigrés sont ouvriers (n = 7), seul l'un d'entre eux est cadre (officier de l'armée de terre), 8 pères d' « origine française » sur 10 exercent une profession qualifiée (enseignants (n = 4), conducteur de train, mécanicien auto, agriculteur, agent de maîtrise). Comme les pères, les mères des enseignants d' « origine française » ont au minimum un certificat d'études primaire (n = 4) et au maximum un niveau études supérieures (n = 4), les 2 autres sont de niveau collège (n = 1) et lycée (n = 1). Seule 1 des mères de leurs collègues issus des immigrations a fait des études supérieures, la majorité étant analphabète (n = 6) et de niveau école primaire (n = 3). 9 des mères immigrées sur 10 sont restées au foyer durant tout ou partie de la scolarité de leurs enfants, elles ont ensuite été femmes de ménage et/ou fait des travaux saisonniers (n = 7), 6 mères d' « origine française » sur 10 exercent une profession qualifiée (enseignantes (n = 3), secrétaire (n = 2), infirmière cadre de santé). *On peut cependant observer qu'une majorité de parents des professeurs des écoles de l'enquête est caractérisée soit par une absence de capital scolaire, soit par un capital scolaire inférieur à la licence (niveau de certification exigé pour accéder à l'IUFM).*

Il ressort des caractéristiques familiales de l'ensemble des 2 groupes, que seulement 6 professeurs des écoles sur 20 ont grandi dans des familles en connivence avec la culture scolaire et pour lesquelles les études longues sont une évidence familiale depuis une ou plusieurs générations : enseignants issus des immigrations (n = 1), enseignants d' « origine française » (n = 5). En revanche, ***14 professeurs des écoles sur 20 sont des enfants de la démocratisation scolaire,*** ce constat étant plus important pour les enseignants issus des immigrations (n = 9) que pour les enseignants d' « origine française » (n = 5).

- On observe ***des différences dans les familles actuelles au niveau de l' « origine » et des professions des conjoints*** des professeurs des écoles. 9 conjoints d'enseignants d' « origine française » sur 10 sont de la même « origine » qu'eux, par contre, si 4 enseignants issus des immigrations sur les 9 ayant un conjoint (ou ex-conjoint) ont choisi une personne d' « origine française », les 5 autres conjoints sont de *diverses « origines »* (italienne, algérienne, marocaine, ivoirienne).

  4 professeurs des écoles d' « origine française » sur 10 (dont les 3 hommes) vivent *en couple homogame avec des conjoints professeurs des écoles,* ce qui n'est le cas que pour 1 de leurs

collègues (homme) issus des immigrations. Les conjoints des enseignantes d' « origine française » sont : pilote de ligne (n = 2), gendarme, employé dans la restauration, employé de négoce, créateur de jeux vidéo, professeur des écoles. 3 professeurs des écoles (femmes) issus des immigrations sont en couple hypogame avec *un conjoint ouvrier*, les 5 autres conjoints (ou ex-conjoint) des enseignants de ce groupe sont : charpentier, éducatrice spécialisée, créateur de sites internet, chargé de cours dans l'enseignement supérieur, post-doctorant.

- Pour tous les enseignants d' « origine française », on observe *une familiarité avec le milieu et la culture scolaires* au sein de la sphère familiale : 8 sur 10 ont des membres de leur famille (d'origine et/ou actuelle) qui sont enseignants et 2 sur 10 ont un membre de leur famille d'origine qui travaille dans le milieu scolaire sans être enseignant.

Caractéristiques de la scolarité

- On observe quelques différences entre les 2 groupes au niveau ***des redoublements*** (voir tableau 7). Les enseignants d' « origine française » ont davantage redoublé au lycée (n = 4) que leurs collègues issus des immigrations (n = 2). Au niveau du CRPE, l'écart se creuse en sens inverse : 7 enseignants issus des immigrations sur 10 ayant dû passer le concours plusieurs fois avant d'être admis, ce qui n'a été le cas que pour 3 enseignants d' « origine française » sur 10. Ce dernier résultat est sans doute à pondérer avec le fait qu'au moment où ils ont passé le concours, 6 enseignants sur 10 de chaque groupe travaillaient, mais alors que les jeunes d' « origine française » occupaient un emploi occasionnel ou à temps partiel, ceux issus des immigrations avaient un emploi à temps plein.

TABLEAU 7 : Redoublements au cours de la scolarité de la population d'enquête

	PE II N = 10	**PE OF N = 10**	**TOTAL N = 20**
Primaire	1	0	1
Lycée	2	4	6
Supérieur	4	4	8
CRPE (2x)	5	1	6
CRPE (3x et +)	2	2	4

- Les professeurs des écoles de l'ensemble de la population d'enquête ont bénéficié ***de bonnes conditions de scolarisation***. Les types d'établissement fréquentés (voir tableau 8, page suivante) sont équivalents pour les 2 groupes, avec un peu plus d'enseignants d' « origine française » ayant été scolarisés dans des collèges situés en ZEP (n = 3). Même s'ils ont été

scolarisés dans des établissements classés ZEP, ils y ont intégré les « bonnes classes » rassemblant les meilleurs élèves, grâce au choix d'options (latin, grec) et de langues vivantes (allemand 1° langue, russe, italien).

TABLEAU 8 : Types d'établissements fréquentés par la population d'enquête

Types d'établissements	PE II N = 10	PE OF N = 10	PE II + OF N = 20
Primaire ZEP	**1**	**1**	**2**
Primaire zone rurale	**3**	**4**	**7**
Primaire centre-ville	**4**	**2**	**6**
Primaire banlieue pavillonnaire	**1**	**2**	**3**
Ecole française à l'étranger	**1**	**0**	**1**
Ecole privée catholique	**0**	**1**	**1**
Collège ZEP	**1**	**3**	**4**
Collège zone rurale	**3**	**3**	**6**
Collège centre-ville	**4**	**2**	**6**
Collège banlieue pavillonnaire	**2**	**1**	**3**
Collège privé catholique	**0**	**1**	**1**
« Bonnes classes » (options, langues)	**4**	**8**	**12**
Lycée ZEP	**0**	**1**	**1**
Lycée centre-ville *	**8**	**7**	**15**
Lycée banlieue pavillonnaire	**2**	**1**	**3**
Lycée privé catholique	**0**	**1**	**1**
« Bonnes classes » (options, langues)	**3**	**7**	**10**

***** ou lycée unique de la commune

- Les ***séries du bac général*** (voir tableau 9) obtenu sont les mêmes pour les 2 groupes (S, L et ES) et dans des proportions équivalentes, ceci est à mettre en lien avec l'appariement initial des 2 échantillons d'enquête. Au niveau de l'ensemble de la population des 20 professeurs des écoles, c'est le bac littéraire qui prédomine (n = 9).

TABLEAU 9 : séries du bac obtenu par la population d'enquête

	BAC S	BAC L	BAC ES
PE issus des immigrations	3	4	3
PE d' « origine française »	2	5	3
TOTAL	**5**	**9**	**6**

- La majorité de notre population d'enquête (voir tableau 10) est issue d'***une filière universitaire de sciences humaines, littéraire, ou juridique*** (17 enseignants sur 20). Seuls 3 enseignants sur 20 sont issus d'une filière scientifique (maths). Il y a davantage de professeurs des écoles issus des immigrations titulaires d'un M1 (n = 5) que parmi ceux d' « origine française » (n = 3), ces derniers sont en revanche plus nombreux à avoir une licence (n = 6) que les premiers (n = 4).

TABLEAU 10 : Diplômes universitaires de la population d'enquête

	PE issus des immigrations	**PE « d'origine française »**
LICENCE	Anglais Langues étrangères appliquées (x 2) Maths	Allemand Sciences du langage Lettres modernes Droit AES Maths
MASTER 1	Langues étrangères appliquées Philosophie Sociologie Histoire Maths	Psychologie Histoire Géographie
MASTER 2	Psychologie	Droit

Les professeurs issus des immigrations ont davantage été boursiers durant leurs études supérieures (n = 9) que leurs homologues d' « origine française » (n = 4). Les enseignants ont vécu chez leurs parents (qui habitaient à proximité de leur université) en proportion équivalente dans les 2 groupes (n = 5 et n =6). Seuls les enseignants issus des immigrations ont été logés en cité universitaire (n = 4), ce qui est à mettre en rapport avec leur statut de boursiers. Les enseignants d' « origine française » ont davantage vécu en location chez un propriétaire particulier (n = 4) que leurs homologues issus des immigrations (n = 1) (voir tableau 11).

TABLEAU 11 : Conditions matérielles d'études supérieures de la population d'enquête

	PE II	**PE OF**	PE II + OF
Boursiers	**9**	**4**	13
Logement : - Cité universitaire - Location particulier - Domicile parental	 **4** **1** **5**	 **0** **4** **6**	 4 5 11

Expériences professionnelles antérieures au professorat des écoles

18 professeurs des écoles sur 20 (9 dans chaque groupe) ont eu au moins une expérience professionnelle antérieure à celle de professeur des écoles. Chacun de ces 18 enseignants a au moins fait *1 stage ou eu 1 expérience professionnelle (bénévole ou rémunérée) en lien avec les jeunes et le secteur de l'éducation* (voir tableau 12) : aide-éducateur, éducation populaire, animateur, moniteur sportif, professeur contractuel, garde d'enfants, jeune fille au pair, stage dans une école, soutien scolaire, cours particuliers, surveillant.

- On observe quelques différences entre les 2 groupes ***au niveau des emplois occupés dans le secteur de l'éducation*** : 3 professeurs des écoles issus des immigrations sur 9 ont eu une expérience de *professeurs contractuels dans le second degré* (anglais, allemand, maths), ce qui n'est le cas d'aucun de leurs collègues d' « origine française », les premiers ont davantage été *surveillants* (n = 5) que les seconds (n = 2). Les professeurs des écoles issus des immigrations ont fait du *soutien scolaire dans des quartiers populaires* (n = 5) alors que 2 de leurs collègues de l'autre groupe ont donné des cours particuliers, 2 professeurs des écoles d' « origine française » ont été moniteurs sportifs bénévoles dans un club (tennis et ski alpin), ce qui n'est le cas d'aucun de leurs collègues issus des immigrations.

On observe une différence ***au niveau du nombre d'enseignants de chaque groupe ayant occupé un emploi à temps plein*** avant d'être professeurs des écoles. C'est le cas de 8 professeurs des écoles issus des immigrations sur 10 et de 5 professeurs des écoles d' « origine française » sur 10. Les emplois à plein temps des enseignants issus des immigrations ont été : surveillant, aide-éducateur, médiatrice de quartier, référente familles pour la CAF, professeur contractuel, employé de commerce. Les emplois à plein temps des enseignants d' « origine française » ont été : agent d'insertion, responsable des ressources humaines, surveillant, animatrice dans le tourisme, aide-éducatrice (voir tableau 12).

TABLEAU 12 : Expériences professionnelles antérieures au professorat des écoles en lien avec les jeunes et le secteur de l'éducation pour la population d'enquête

	PE OF	PE II
Surveillant	**2**	**5**
Soutien scolaire	**-**	**5**
Stage dans une école	**4**	**4**
Garde d'enfants	**3**	**4**
Animateur	**3**	**3**
Professeur contractuel	**-**	**3**
Education populaire	**2**	**2**
Moniteur sportif	**2**	**-**
Cours particulier	**2**	**-**
Aide éducateur	**1**	**1**
Jeune fille au pair	**1**	**1**

- On observe des différences entre les deux groupes au niveau des ***options forcloses.*** 8 professeurs des écoles d' « origine française » sur 10 ont eu un autre projet professionnel avant de s'orienter vers l'enseignement, ce qui n'est le cas que pour 5 professeurs des écoles issus des immigrations. 2 enseignantes d' « origine française » et 5 de leurs pairs issus des immigrations ont fait le choix délibéré de l'enseignement à l'exclusion de tout autre projet : les 2 premières et 1 des seconds s'anticipaient comme professeurs du secondaire ; 4 enseignantes issues des immigrations *ont toujours voulu être professeur des écoles*. L'enseignement, et plus particulièrement le professorat des écoles, semble être un projet professionnel désirable pour davantage d'enquêtés issus des immigrations que pour ceux d' « origine française » (ce point sera approfondi au chapitre suivant).

5.2. Les représentations professionnelles des professeurs des écoles de l'enquête

Afin d'appréhender l'identité professionnelle de notre population d'enseignants, nous avons cherché à saisir le sens que nos jeunes professeurs des écoles donnent aujourd'hui à leur métier. Par identité professionnelle de professeur des écoles, nous entendons la manière de se définir en tant qu'enseignant, de concevoir son métier (ses finalités primordiales) et de l'exercer. Nous avons également cherché à savoir quelle place ils accordaient à leur métier dans leur vie actuelle (plus ou moins centrale, plus ou moins consonante avec d'autres domaines de vie).

Les extraits d'entretiens retenus pour l'analyse des représentations professionnelles ont été principalement recueillis à partir des réponses des enseignants aux questions suivantes :

- *Si tu devais décrire le métier de professeur des écoles à quelqu'un qui ne le connaît pas et qui s'y intéresse, que lui dirais-tu ?*
- *Comment te définirais-tu en tant qu'enseignant(e) ?*
- *Quelles sont tes valeurs professionnelles ?*
- *Pourrais-tu évoquer tes relations avec les parents d'élèves ?*
- *Aujourd'hui, comment vis-tu ton métier de professeur des écoles ?*
- *Quelle est la place de ton travail par rapport à d'autres domaines de ta vie, est-il en consonance ou pas avec tes autres domaines de vie ?*

5.2.1. Professeur des écoles : un métier relationnel

L'analyse des entretiens montre que la plupart des professeurs des écoles définissent l'enseignement comme un *« métier relationnel »* qui, par les interactions avec les élèves, contribue à les « enrichir ». C'est en effet ***l'aspect du métier qui a été majoritairement cité par les enseignants de l'enquête comme critère de satisfaction professionnelle.*** Dans le rapport au métier, les relations avec les enfants occupent une place centrale, on peut d'ailleurs remarquer que, davantage que le mot « élève », c'est majoritairement le mot « enfant », qui revient tout au long des propos tenus par les enseignants au cours des entretiens.

La relation avec les enfants

La formulation de cet aspect du métier comporte l'affirmation forte, qu'au-delà des situations particulières, tous les professeurs des écoles interrogés ont en commun *« d'avoir affaire à des enfants »* et qu'ils perçoivent cet état de chose comme l'élément le plus spécifique de leur métier. Dans leur discours, les enseignants formulent des styles de réponses assez proches les uns des autres quand ils sont invités à définir leur métier : *« c'est aimer le contact avec les enfants »*, *« c'est un métier en relation avec des enfants »* et *« c'est un métier où l'on travaille avec des enfants »*.

Ils indiquent la dimension fondamentalement relationnelle du métier. L'idée que c'est un métier où la relation est profonde et que les apports enseignant/élèves sont réciproques revient très fréquemment. Ils l'expliquent surtout par les spécificités des conditions de travail des enseignants du premier degré : du fait qu'ils ont durant une année entière (parfois deux) et six heures par jour le même groupe d'enfants. Ils ne peuvent donc faire l'économie d'une implication dans des relations suivies, aussi bien collectives qu'individuelles.

Pour les jeunes professeurs des écoles de l'enquête, ***le rapport aux enfants est présenté d'une façon positive et se révèle être ce qui donne de la valeur et du sens à leur profession***, que la tonalité du propos soit teintée d'affectivité ou plus distanciée selon les individus.

Ils construisent des représentations de leur profession dont l'épaisseur et les qualités primordiales sont liées à cette présence des enfants. En dépit des difficultés d'exercice de la profession et d'inévitables passages à vide, il ressort des entretiens de ces jeunes enseignants, l'impression d'une vie professionnelle riche, intéressante, rendue attractive par le côtoiement des enfants, la valorisation de leur métier semblant passer par la valorisation de l'enfant. En trouvant de la valeur dans le contenu même du métier, il devient par cela même gratifiant et porteur de sens.

- *Le sentiment d'efficacité professionnelle avec leurs élèves est une source de satisfaction pour les enseignants :*

> *« ça procure quand même une joie d'y arriver, quand on voit que l'enfant a compris, c'est satisfaisant »* (Eliane)*…« J'ai une classe de CP et c'est vrai que là, l'évolution est très intéressante parce quand qu'ils arrivent en début d'année, ils ne savent pas lire et à la fin de l'année quand ils repartent…ils savent lire, ils savent écrire »* (Sabine).

- *A contrario, le sentiment d'impuissance de ne pouvoir faire réussir tous les élèves est ressenti comme une souffrance :*

> *« en tant qu'instituteur on souffre beaucoup…enfin, moi je souffre beaucoup en tout cas…du fait de la norme qui nous est imposée par l'Education nationale (…) que tous arrivent aux mêmes savoirs, aux mêmes connaissances et en même temps (…) les enfants, c'est pas des robots »* (Mélanie)**...** *« tu sais très bien que tel gamin ne peut pas encaisser tout ça »* (Ali)*… « mettre tout le monde au même niveau (…) on se demande ce qu'il faut faire pour y arriver (…) c'est un peu le dilemme dans la classe (…) des fois, j'ai l'impression de tirer tout le monde vers le bas »* (Eliane).

Il apparaît régulièrement dans les entretiens que certaines caractéristiques du métier tiennent non seulement à cette présence des enfants mais aussi à la présence de l'enseignant aux enfants. On peut percevoir que dans la classe, ce lieu où se déroule la plus grande part de l'activité d'enseignement, s'impose une pression particulière et constante de part et d'autre. Selon eux, il résulte de cette pression, l'impossibilité de s'abstraire, de se laisser aller et l'exigence d'être énergétiquement performant tant physiquement que psychiquement.

- *C'est un métier entièrement prenant où ils s'impliquent toute la journée :*

> *« Au quotidien, les enfants exigent qu'on soit disponible toute la journée pour tous les aspects : l'enseignement, le rôle de modèle tel que peuvent l'être des parents, les soins, l'échange pour se connaître. Il faut être réceptif à toutes les individualités qui s'expriment dans une classe et faire en sorte de créer une dynamique positive »* (Latifa)*… « Quand je suis dans mon métier, j'y suis à 100 %, physiquement et psychologiquement (…) et du coup ça me vide, je me donne à fond »* (Mélanie).

- *Les problèmes de discipline, le manque de respect de certains élèves rendent parfois difficile l'exercice du métier :*

> *« J'ai eu des manques de respect flagrants (…) j'ai trouvé le vrai dénuement, c'est-à-dire ne rien pouvoir faire ! (…) c'est quand même un métier dur »* (Ali)*… « moi, le conflit, j'arrive pas trop à le gérer (…) En ZEP, c'est difficile au niveau de la conduite de classe (…) ça dérape très vite »* (Mélanie) *…« les élèves qui perturbent comme ça constamment, moi me posent problème »* (Karim) *…« c'est infernal…il faut sans arrêt les ramener, c'est une lutte »* (Violaine).

Nous relevons donc de manière spécifique que l'enseignement est un métier relationnel (Janot-Bergugnat & Rascle, 2008) et que la relation construite avec les élèves est un « outil de travail ». C'est dans la relation construite avec leurs élèves qu'ils actualisent, expérimentent et développent des compétences professionnelles tout en se découvrant chacun comme un enseignant singulier. Cette relation avec les enfants, ces « autrui signifiants » (Cattonar, 2005) soutient un aspect fondamental de la construction identitaire des professeurs des écoles.

> *« C'est toujours le plus beau métier du monde, très riche en contacts humains, bien sûr au niveau des enfants…et ça va dans les 2 sens, tu apportes des choses aux enfants, et tu as surtout un retour indéniable »* (Fatou).

5.2.2. Place accordée à la profession dans la vie des enseignants

Nous avons cherché à savoir quelle était la place accordée à leur profession par les professeurs des écoles de l'enquête (n = 20), au regard de leurs autres domaines de vie.

3 positionnements ont émergé de l'analyse des entretiens (voir tableau 13, page suivante):

- des enseignants pour lesquels la place accordée à leur profession est ***centrale*** avec une *forte implication au travail* (n = 9) ;
- des enseignants pour lesquels la place accordée à leur profession n'est ***pas centrale***, mais qui a pu l'être à un autre moment de la carrière (avant d'avoir des enfants, par exemple). Ces enseignants, tout en ayant *une implication au travail importante*, font la part des choses en cherchant ***le juste milieu et un équilibre entre les domaines de vie*** professionnelle et personnelle (n = 7) ;
- des enseignants qui accordent ***la priorité à leur vie personnelle*** (vie familiale, loisirs, relations amicales), *leur implication au travail est plutôt modérée* (n = 4).

o *Des enseignants qui accordent une place centrale à leur profession:*

> *« pour l'instant, mon travail occupe une place centrale (…) c'est quelque chose qui m'occupe beaucoup »* (Latifa)… *« Je suis très engagée (…) J'aime bien mener à terme tout ce que je commence. Je donne mon maximum pour que tous réussissent (…) Je passe beaucoup de temps à travailler à la maison. C'est très important. Même quand mon fils est malade, je m'arrange pour que ce soit mon mari qui s'en occupe »* (Meriem)… *« Je ne peux pas imaginer ma vie sans ce boulot-là. (…) Si j'avais pas ça, j'aurais pas d'équilibre (…) si j'ai pas ça…mon métier… je pense que j'avance plus »* (Ali)… *« ça définit ce que je suis. Je suis à l'école comme je suis dans la vie de tous les jours (…) à l'école, j'y suis tous les mercredis et des fois le samedi »* (Mounia)… *« c'est la plupart de mon temps, c'est la plupart de ma vie. Quand je suis dans mon métier (…) je me donne à fond »* (Mélanie)… *« ça prend beaucoup de place »* (Laure).

- *Des enseignants qui cherchent le juste milieu entre les domaines de vie professionnelle et personnelle :*

> *« j'essaie de trouver un juste milieu (...) entre faire avancer les enfants, travailler correctement (...) j'ai besoin d'aller respirer ailleurs. Moi je sais que j'ai la musique à côté, j'ai besoin de lire »* (Adel)…*« Autant au début mon truc c'était de: travailler, travailler, travailler et essayer d'être performante (...) depuis que j'ai des enfants (...) je bosse encore beaucoup, mais c'est plus la priorité. (...) Même si j'y passe encore beaucoup de temps, je fais la part des choses »* (Fatou)… *« C'est un métier qui demande un gros investissement (...) Je travaille encore beaucoup, mais en ce moment par exemple, je ne travaille plus le week-end, il faut que tout le travail que j'ai à faire soit fait dans la semaine…les préparations, les corrections, etc. J'essaie que ce soit équilibré avec mes sorties et ma vie personnelle »* (Sabine).

- *Des enseignants qui accordent la priorité à leur vie personnelle :*

> *« je privilégie bien sûr ma vie familiale »* (Frédéric)… *« mon boulot, c'est pas le principal (...) Je suis une maman de trois enfants, ça passe quand même avant le reste (...) c'est la famille qui est centrale. C'est pour ça qu'à l'école, je ne peux pas faire des gros projets qui me prennent trop de temps (...) j'ai pas une ambition professionnelle démesurée, ce que je veux c'est plutôt réussir la vie privée»* (Violaine) - *« J'adore les loisirs, j'adore avoir du temps libre (...) je pense faire le minimum du boulot qu'il faut, j'en fais pas trop non plus, je suis pas un fou de travail (...) je fais en sorte que ça se passe bien, sans faire trop d'efforts puisque je ne suis pas non plus un bourreau du travail (...) moi ce que je veux, c'est profiter de la vie et pas me prendre la tête au travail »* (Mathieu).

TABLEAU 13 : Place accordée au travail par les professeurs des écoles

Professeurs des écoles / Place du travail	**PE OF N = 10**	**PE II N = 10**	**TOUS N = 20**
CENTRALE	4	5	**9**
JUSTE MILIEU	2	5	**7**
PAS CENTRALE	4	0	**4**

➢ **Comparaison entre les 2 groupes d'enseignants sur la place accordée au travail**

La majorité des professeurs des écoles de la population d'enquête a déclaré accorder ***une place centrale*** à sa vie professionnelle (n = 9). Sur ce positionnement, on observe peu de différences entre les 2 groupes quant au nombre d'enseignants concernés :

- professeurs des écoles d' « origine française » (n = 4)
- professeurs des écoles issus des immigrations (n = 5)

En revanche, les différences sont plus importantes pour les 2 autres positionnements. En effet, les enseignants ayant précisé qu'ils cherchaient ***un juste milieu*** entre leurs domaines de vie

personnelle et professionnelle sont plus nombreux chez ceux issus des immigrations (n = 5) que chez leurs collègues d' « origine française » (n = 2). Il y a par ailleurs 4 professeurs des écoles d' « origine française » ayant déclaré accorder la ***priorité au domaine de vie personnelle*** par rapport au domaine de vie professionnelle, ce qui n'est le cas d'aucun de leurs collègues issus des immigrations.

Quel que soit leur positionnement à l'égard de la centralité du travail, la question des limites à instaurer pour préserver une relative étanchéité entre le travail et la vie personnelle a été fréquemment évoquée dans les entretiens et considérée par certains enseignants comme mal résolue voire presque insoluble dans ce contexte.

> *« C'est un métier (...) qui peut très vite vous happer complètement (...) pour un peu qu'on soit un petit peu perfectionniste, on a jamais fini (...) ça peut être très envahissant »* (Sabine)… *« c'est quand même un métier qui est bouffant, qui prend quand même beaucoup sur la vie personnelle »* (Pauline).

Or, ils estiment quasiment tous avoir le besoin de ne pas être enseignants 24 heures sur 24, d'avoir d'autres activités ou intérêts, bref de pouvoir isoler à leur gré l'identité professionnelle de professeur des écoles d'autres formes possibles de leur identité. Sans vouloir développer davantage ce point ici, notons cependant qu'il s'agit d'une difficulté importante de cette profession évoquée par la majorité des enseignants de l'enquête. La perméabilité entre les domaines de vie personnelle et professionnelle est susceptible de devenir un élément dissuasif par rapport au maintien dans le métier de professeur des écoles sur le long terme, quand ne sont pas mises en place les modalités d'une relative maîtrise de cette difficulté.

> *« Les dissonances que je vois c'est quand mon boulot prend le pas sur le reste (...) Ma vie de famille et ma vie professionnelle ne sont pas cloisonnées du tout, du tout. J'ai déjà voulu les cloisonner en me disant : « ce que tu fais à l'école, ça reste à l'école et après quand tu es chez toi tu es chez toi », mais ça marche pas comme ça. Quand je suis à la maison, d'accord je suis à la maison…mais y'a toujours un moment où je vais penser à l'école parce que ça s'y prête »* (Fatou).

5.2.3. Identité professionnelle de professeur des écoles : deux grandes tendances

L'analyse des entretiens met par ailleurs en évidence deux grandes "tendances" dans la manière de concevoir et de vivre le métier de professeur des écoles. Elles varient en particulier selon les expériences de vie des enseignants et les différents contextes d'exercice rencontrés (écoles situées ZEP ou accueillant des populations défavorisées ou non). Les professeurs des écoles de notre population d'enquête se définissent préférentiellement selon l'un ou l'autre de ces deux pôles, sans qu'ils soient exclusifs l'un de l'autre.

Nous avons tenté de préciser ces deux positionnements, sans pour autant vouloir les typologiser :

- La première "tendance" est celle de professeurs des écoles davantage ***focalisés sur « le processus enseigner/apprendre »,*** la transmission des connaissances et des savoirs. Ce sont des enseignants plutôt centrés sur l'apprentissage, le savoir-faire et la relation pédagogiques. Ils se définissent avant tout comme des pédagogues.
- La deuxième "tendance" renvoie à une ***dimension plus « socialisatrice ou éducatrice » du métier*** et concerne des enseignants davantage centrés sur les comportements et le développement personnel des élèves qu'ils cherchent à socialiser et à éduquer. Ils se définissent plutôt en tant que travailleurs sociaux ou éducateurs.

➢ ***Des professeurs des écoles plutôt focalisés sur le « processus enseigner/apprendre »***

Ce groupe est composé de 10 enseignants (7 femmes et 3 hommes): 8 sont d' « origine française » et 2 sont issus des immigrations.

Les 2 professeurs des écoles issus des immigrations, Meriem et Ali, ont en commun une « vocation » exclusive et précoce au métier d'enseignant, la première comme professeur des écoles et le second comme professeur de maths (cet aspect sera développé au chapitre suivant, spécifiquement dédié à la construction des identités professionnelles de l'échantillon d'enquête issu des immigrations).

4 enseignants sur les 10 de ce groupe ont eu des expériences d'activités para-éducatives avant de devenir enseignants, c'est le cas des 2 enseignants issus des immigrations et de 2 enseignantes d' « origine française » sur 8.

Ces activités sont les suivantes :

- Surveillants d'externat et d'internat en collège et lycée (n = 3) (2 PE II + 1 PE OF)
- Soutien scolaire auprès d'élèves de milieux populaires et issus des immigrations (n = 2) (2 PE II)
- Animateurs en centres de loisirs et de vacances (n = 3) (1 PE II + 2 PE OF)
- Education populaire (n = 1) (1 PE OF)
- Aide éducateur (n = 1) (1 PE II)

Une enseignante issue des immigrations a par ailleurs été professeur contractuel en collège et en élémentaire.

Si l'on observe le parcours des 6 enseignants d' « origine française » n'ayant eu aucune expérience d'activités para-éducatives avant de devenir professeurs des écoles, on peut constater que 3 d'entre eux sont issus d'une famille d'enseignants (parents professeurs du secondaire et supérieur). 2 de ces enfants d'enseignants ont été moniteurs sportifs en club (ski et tennis) auprès

de jeunes avant de se diriger vers le professorat des écoles et continuent toujours cette activité, la troisième n'a eu aucune expérience d'activité auprès de jeunes. Pour ce qui concerne les 3 autres, 2 ont donné des cours particuliers et gardé des enfants à domicile, le troisième n'a eu aucune expérience d'activité auprès de jeunes avant d'être enseignant.

Pour les enseignants de la "tendance" *« enseigner/apprendre »*, l'accent est surtout porté sur le savoir-faire pédagogique, la transmission de savoirs et de connaissances et le développement cognitif des élèves. L'éducation et la socialisation des élèves, si elles sont évoquées, font partie intégrante de l'activité d'enseignement.

Dans leur manière de concevoir le métier, les 10 professeurs des écoles de ce groupe sont proches du modèle du ***« pédagogue praticien réflexif »*** (Schön, 1994) qui définit l'enseignant comme devant être : un « praticien réflexif », capable de s'adapter à toutes les situations par l'analyse de ses propres pratiques ; un « spécialiste de l'apprentissage » qui ne se contente pas de transmettre son savoir à des élèves passifs mais qui mène une pédagogie de type "constructiviste" (amenant l'élève à construire lui-même ses savoirs et à leur conférer du sens) et "différenciée" (en adaptant ses méthodes aux caractéristiques et besoins spécifiques de chaque élève) ; un professionnel qui « travaille en équipe » et s'investit dans la gestion collective de la vie de son école.

- *Des enseignants pour lesquels le savoir-faire pédagogique donne du sens au métier:*

> *« la pédagogie (…) c'est plus ce côté-là qui m'intéresse dans mon métier (…) tirer les ficelles pour que tous les enfants puissent apprendre le plus de choses, qu'ils puissent comprendre aussi, apprendre à réfléchir (…) transmettre l'envie aux enfants (…) pour pouvoir s'investir dans leur travail (…) j'essaie de tout faire pour que ça donne du sens »* (Mélanie)… *« ce qui me plaît c'est de chercher comment est-ce qu'on va amener la chose »* (Eliane)

- *Des enseignants soucieux de faire progresser les élèves :*

> *« mon métier c'est d'aider les élèves à apprendre et de permettre à chaque élève de progresser quel que soit son niveau de départ »* (Pauline) *…« J'essaie toujours de faire en sorte (…) que les enfants trouvent du sens dans tout ce que je fais (…) pour que les élèves réussissent et progressent »* (Séverine).

- *Des enseignants qui s'engagent dans des projets pédagogiques porteurs de sens :*

> *« Je m'engage dans des projets qui me plaisent beaucoup et qui plaisent aux enfants (…) Mon objectif principal c'est leur réussite (…) faire avancer les enfants, de transmettre…de permettre à des enfants d'apprendre »* (Meriem) *… « mener des projets intéressants et porteurs de sens (…) ça permet aux élèves de davantage s'investir dans leurs apprentissages (…) J'essaie en plus de faire des passerelles entre les choses. J'essaie d'utiliser ce que je fais en dehors »* (Maxime).

- *Des enseignants transmetteurs de connaissances qui mettent en place un cadre de travail visant l'efficacité :*

> *« Quand j'arrive dans une classe, je suis très strict…transmissif, au début…c'est un peu un garde-fou. Et ensuite, au fur et à mesure, j'essaie de faire passer des choses par l'humour et dans la pédagogie, travail de groupe…coopération (…) il y a un moment où je me dis que si tous sont attentifs et qu'ils écoutent ma voix, ça doit être très efficace »* (Ali)– *« la transmission de connaissances, c'est ce qu'il y a de plus intéressant (…) J'essaie de mettre en place un cadre de travail qui soit propice à la réflexion, pour travailler dans de bonnes conditions (…) pour moi le travail doit être efficace (…) J'essaye de les ouvrir aussi au niveau culturel »* (Sabine).

- *Des enseignants qui cherchent à s'enrichir par le travail en équipe :*

> *« travailler en équipe, moi j'estime que c'est très enrichissant parce qu'on a tous à s'apporter les uns les autres »* (Pauline)… *« j'aime bien partager et échanger »* (Ali).

Le discours tenu par les enseignants de ce groupe pour évoquer leurs relations avec les parents d'élèves est assez contrasté. En effet, si la plupart d'entre eux décrivent des relations aisées et plutôt satisfaisantes, d'autres sont parfois sur la défensive et cherchent à se protéger de parents d'élèves qu'ils considèrent comme trop intrusifs.

- *Des relations aisées et satisfaisantes avec les parents d'élèves :*

> *« je parle facilement aux gens, je m'intéresse aux gens (…) c'est des relations complètement correctes, très sympathiques »* (Séverine)… *« c'est des bonnes relations, j'ai jamais eu de problèmes avec les parents d'élèves. Je les écoute, ils parlent beaucoup, j'ai l'impression que c'est facile…qu'ils m'écoutent aussi (…) On ne m'a jamais fait de reproches injustifiés »* (Mélanie)…*« la plupart du temps ça reste amical »* (Sabine).

- *Des enseignants sur la défensive, qui cherchent à se protéger de parents d'élèves ressentis comme trop intrusifs :*

> *« j'ai toujours préféré les enfants aux adultes (…) j'ai trouvé, ces dernières années (…) un énorme décalage entre les parents et nous, une incompréhension totale (…) vaut mieux se protéger (…) c'est un petit peu envahissant »* (Violaine)…*« j'ai trouvé les parents très procéduriers, ils se mêlent de tout, c'est eux qui ont tous les droits (…) j'avais un peu peur de ce qu'ils pouvaient dire »* (Eliane) …*« je veux pas habiter là où je bosse (…) j'ai pas envie de les croiser quand je sors (…) j'ai envie d'être tranquille dans ma vie quotidienne »* (Mathieu)…*« j'essaie d'avoir un rapport avant tout professionnel (…) parfois y'a des parents qui viennent chercher une béquille, un support, une écoute »* (Maxime)…*« j'ai plus de répondant qu'au début de ma carrière. C'est vrai que ça m'arrive d'envoyer bouler des parents quelquefois, quand je pense être dans mon droit »* (Pauline).

➢ ***Des professeurs des écoles plutôt centrés sur la dimension « socialisatrice ou éducatrice »***

Ce groupe est composé de 10 enseignants (7 femmes et 3 hommes) : 2 sont d' « origine française » et 8 sont issus des immigrations. Les particularités des 2 enseignants d' « origine française » (1 femme et 1 homme) sont les suivantes: Laure a vécu sa jeunesse dans une cité HLM rassemblant une population très défavorisée, sa mère était femme de ménage dans une école et a élevé seule une famille très nombreuse (fratrie de 8 enfants). Frédéric est issu d'une famille d'instituteurs avec des parents (directeurs d'école) engagés à gauche et très militants, il a fait une partie de sa scolarité dans une ZEP multiculturelle de la banlieue bordelaise. Comme pour les enseignants du groupe précédent, plusieurs spécificités du rapport au métier des professeurs des écoles issus des immigrations seront par ailleurs développées au chapitre suivant.

8 enseignants sur les 10 de ce groupe ont eu des expériences d'activités para-éducatives avant de devenir enseignants, c'est le cas des 2 enseignants d' « origine française » et de 6 enseignants issus des immigrations sur 8.

Ces activités sont les suivantes :

- Surveillants d'externat et d'internat en collège et lycée (n = 4) (3 PE II + 1 PE OF)
- Soutien scolaire auprès d'élèves de milieux populaires et issus des immigrations (n = 3) (3 PE II)
- Animateurs en centres de loisirs et de vacances (n = 3) (2 PE II + 1 PE OF)
- Education populaire (n = 3) (2 PE II + 1 PE OF)
- Aide éducatrice (n = 1) (1 PE OF)

2 enseignantes issues des immigrations ont par ailleurs exercé comme professeurs contractuels en collège. L'une des 2 enseignants issus des immigrations n'ayant aucune expérience d'activités para-éducatives a gardé des enfants à domicile, l'autre n'a eu aucune expérience d'activité auprès de jeunes.

Dans la conception et l'exercice de leur métier, les professeurs des écoles de la tendance *« socialiser et éduquer »* appréhendent la dimension « gestion de classe » comme un travail en soi. Cette vision de l'action enseignante élargie à la transmission volontariste de savoir-vivre (aspects éducatifs, socialisation) est vécue personnellement comme une source de satisfaction professionnelle et donne du sens à leur engagement dans le métier.

Ainsi, pour ces jeunes enseignants, leur fonction ne consiste pas seulement à transmettre aux élèves des savoirs et des connaissances, mais aussi à leur permettre d'intérioriser des savoir-être, ce que les parents ne sont pas toujours en mesure de faire, ils confèrent ainsi au professeur des écoles un rôle plus étendu d'éducation et de socialisation qu'ils placent au premier plan. Dans

leur conception du professorat des écoles, ces enseignants valorisent les dimensions plus sociales du métier (comme le fait d'apprendre à *vivre ensemble*, de préparer les élèves à devenir des *citoyens responsables*). Ce sont par ailleurs des enseignants qui s'investissent particulièrement dans les relations avec les parents d'élèves. La motivation professionnelle principale (sens accordé au métier, satisfactions retirées) des professeurs des écoles de ce groupe est la dimension *utilité sociale* du métier d'enseignant.

- *Des enseignants qui s'investissent dans leurs relations avec les parents d'élèves :*

> *« Ça se passe bien. Souvent les rendez-vous sont à mon initiative, c'est moi qui les convoque, soit pour des problèmes de comportement soit pour des difficultés scolaires. Dans l'ensemble, j'ai l'impression que les entretiens se déroulent assez bien, même si au début il y a certains parents qui peuvent mettre une barrière et on sent…par exemple, dans la manière de se tenir…on sent qu'il y a une rigidité…et puis, finalement, au fil de la conversation, ils vont davantage s'ouvrir et parler de leur famille aussi, de comment ça se passe à la maison…et là, je sens qu'ils se livrent entièrement finalement »* (Laure)*…« je vais beaucoup vers eux (…) ça se passe très bien, les relations sont très naturelles, on va dire. »* (Frédéric)*…« Je crois avoir acquis une facilité pour créer du lien (…) les enfants et les familles me le rendent bien »* (Zineb)*…« Avec les parents, c'est assez proche (…) je connais les familles depuis cinq ans, les familles, les fratries, je connais les vécus et ça se passe toujours bien. Ils n'hésitent pas à venir me voir, certaines mamans me font la bise, y'a de très bons rapports »* (Mounia)*…« J'y accorde de l'importance (…) quand c'est nécessaire, vraiment j'hésite pas (…) je le fais passer en premier (…) on est un médiateur important entre les familles, les partenaires de l'école »* (Latifa)*… « je suis assez disponible, je vais rester au portail, j'aime bien voir les parents (…) Je suis plutôt dans la communication (…) je pense qu'en parlant, y'a beaucoup de choses qui peuvent être résolues »* (Amalia).

Le rapport au métier de plusieurs enseignants de ce groupe s'exprime sur le mode de l'implication quasi militante, comme la conscience aiguisée des inégalités et une position professionnelle volontariste sensibilisée aux populations défavorisées et éloignées de la culture scolaire. Tout se passe comme si les caractéristiques des élèves, ce qu'ils perçoivent de leurs histoires familiales et scolaires, créaient pour eux un renforcement de la dimension subjective du choix du métier et contribuaient à lui donner du sens.

> *« les enseignants ont un rôle clé (…) y'a des familles très démunies où pour les gamins, quelque part, s'il n'y a pas l'école pour ce rôle-là, il y a beaucoup de choses qui font défaut…et je suis contente de faire partie de ces gens qui vont être là pour amener cette éducation-là à ces enfants (…) C'est un public qui a besoin de l'école et qui va pas juste consommer de l'école»* (Latifa)*… « J'avais envie de travailler avec un public difficile (…) y'a vraiment une détresse sur tous les plans et du coup on a vraiment l'impression d'apporter à ces enfants-là »* (Mounia)*… quand j'ai passé le concours, je ne me voyais pas travailler ailleurs qu'en ZEP parce que je me sens plus utile ici (…) j'ai quand même l'impression d'avoir quelque chose qui me permet d'être efficace ici plus qu'ailleurs »* (Zineb).

- *Un désir d'utilité sociale qui donne un sens à l'engagement dans la profession d'enseignant :*

> *« mon boulot de professeur des écoles, je le vois pas comme transmetteur de savoirs (...) ce qui me plaît surtout c'est le côté social »* (Adel)*... « j'avais envie d'un métier qui serve, qui serve et de préférence aux autres, et où moi je puisse m'exprimer»* (Latifa)*… « Je suis davantage là, j'ai l'impression, pour les enfants qui ont des difficultés ou qui ont besoin de soutien (...) je suis davantage satisfaite de faire progresser un enfant qui a du mal »* (Laure).

Ces enseignants, qui ont développé *une éthique sociale affirmée* au cours de leurs expériences de vie, mettent l'accent sur la dimension socialisatrice du métier de professeur des écoles, en se focalisant notamment sur l'acquisition de la *citoyenneté* et du bien *vivre ensemble.*

- *Une éthique sociale affirmée :*

> *« Les valeurs que j'ai reçues de ma famille (...) les valeurs sociales, d'aller vers les autres, et d'accepter les autres dans leur différence, le respect de l'autre. (...) Je suis passé du monde rural à la ZEP, puis au centre-ville de Bordeaux, et j'ai gravité dans tous les milieux. Et c'est vrai que ça, ça a été une richesse pour moi. Quand je parlais des valeurs de tolérance, etc., ça je pense que ça m'a beaucoup apporté (...) j'ai été élevé avec pas mal d'immigrés à Cenon, donc on apprenait à vivre ensemble (...) j'ai enseigné dans des quartiers défavorisés, et j'étais pas pour autant perdu. (...) Le service public…oui, oui, c'est très important pour moi »* (Frédéric).

- *Un désir de justice sociale :*

> *« La justice, je ne comprends pas qu'on puisse mettre une personne de côté, que ce soit parce qu'elle est d'un niveau social défavorisé ou parce que c'est quelqu'un d'une autre couleur…je trouve ça vraiment ignoble »* (Laure).

- *L'apprentissage du vivre ensemble qui donne du sens au métier d'enseignant :*

> *« Moi, ce que je retiens le plus dans ce métier-là c'est vraiment, apprendre à vivre ensemble »* (Naïma)*… « j'essaie de faire participer les enfants pour qu'ils apprennent à connaître des cultures différentes (...) qu'ils apprennent en fait à discuter entre eux et à voir qu'après tout, on n'est pas tous pareils et que c'est pas pour ça qu'il faut taper sur l'autre »* (Fatou)*… « c'est quelque chose que j'ai envie d'apporter. On a le droit d'être différent, mais il faut respecter les autres, c'est vraiment ça…dire "bonjour", dire "au revoir", faire attention à l'autre »* (Amalia)*…. « avec les gamins, moi, c'est ce que je veux d'abord dans ma classe. C'est-à-dire on va essayer de s'accepter (...) l'essentiel, c'est d'arriver à ne pas se rejeter, à se respecter »* (Adel)

- *La formation de citoyens responsables conçue comme la base du métier :*

> *« t'as la base du métier qui est d'éduquer le citoyen, d'avoir la mission citoyenne d'éduquer les enfants…non pas des consommateurs mais des futurs citoyens républicains (...) c'est des valeurs auxquelles je crois, qui me plaisent à enseigner, qui me plaisent à donner aux enfants…et aux familles »* (Frédéric)*… « l'aspect devenir citoyen et donc réfléchir…réfléchir au quotidien, apprendre à vivre avec les autres »* (Mounia).

- *Des enseignants solidaires, qui apprécient le travail en équipe avec leurs collègues:*

> *« j'ai toujours été soutenue, si besoin était, par mes collègues, on a toujours travaillé en équipe sans problème. Si l'un ou l'autre avait besoin d'aide, ou avait besoin de déléguer, ça se faisait réciproquement et naturellement »* (Fatou).

Les enseignants de ce groupe mettent également en œuvre des pratiques volontaristes en se conférant des missions d'éducateurs qui leur apportent des satisfactions professionnelles et contribuent à donner sens et valeur à leur engagement dans le métier.

> *« le côté éducatif (...) moi, c'est ce qui me motive (...) j'ai bien fait de m'orienter vers ce métier-là pour cette raison-là parce que je trouve mon compte »* (Latifa)… *« Il ne faut pas oublier la gestion de la personne (...) je leur amène beaucoup le côté structurant qu'il n'y a pas obligatoirement à la maison (...) au niveau des choix éducatifs des parents (...) beaucoup de pères ne sont pas présents…et le fait d'avoir une image paternelle, quelque part, pour l'enfant, ça lui fait du bien »* (Frédéric)… *« le fait de me retrouver avec des petits groupes d'élèves en difficulté, j'ai un autre rapport avec ces élèves. C'est-à-dire que ces élèves-là, se confient davantage à moi, aussi bien sur le scolaire que sur les problèmes familiaux, personnels, etc. (...) Ce rapport-là, ça m'a intéressé »* (Karim).

- *Certains s'attribuent un rôle d'émancipation pour leurs élèves :*

> *« outre le fait de transmettre des connaissances il faut pouvoir donner les moyens aux enfants de se transformer et d'évoluer »* (Zineb)… *« de réagir, de pas se laisser abattre (...) Si on a un idéal à atteindre, de faire le maximum pour l'atteindre »* (Amalia).

- *Chercher à susciter la motivation des élèves en leur expliquant la finalité de l'école, dans un mouvement de réparation de sa propre scolarité :*

> *« J'essaie toujours de projeter l'enfant sur son futur, c'est-à-dire que j'essaie toujours d'expliquer à l'enfant, de remettre ça dans un contexte en disant : « voilà pourquoi tu travailles, voilà pourquoi tu es à l'école, etc. ». Parce que j'ai remarqué que…déjà moi-même, quand j'étais dans mon cursus scolaire, je ne savais pas trop pourquoi il fallait aller de classe en classe…je savais pas trop quelle était la finalité de tout ça et je me suis rendu compte en questionnant les élèves d'année en année que les élèves non plus ne savaient pas du tout quel était le pourquoi du comment…ils passaient de classe en classe (...) Et donc, j'essaie toujours de mettre ces élèves dans ce contexte-là, histoire de les motiver davantage (...) Moi, c'est à ça que je m'accroche quand je suis dans une classe, quand je suis en face d'élèves »* (Karim).

Indépendamment de leur "tendance" ou de leur "origine", plusieurs enseignants de la population d'enquête ont souligné une difficulté en lien avec ***la dévalorisation du métier de professeur des écoles ainsi que le manque de reconnaissance sociale et institutionnelle.***

> *« je trouve que le métier devient plus difficile (...), le regard qu'on a sur le métier, le regard de la société »* (Ali)…*« il y a plein de gens qui dénigrent ce métier (...) L'image est complètement dégradée »* (Eliane)...*« Dans certains milieux, il n'y a pas du tout de confiance envers l'enseignant (...) C'est aussi un métier dévalorisé, moins reconnu que dans d'autres pays où les enseignants sont également mieux payés »* (Sabine)… *« il faudrait que la profession soit un peu mieux reconnue (...) Il y a des choses à modifier de fond en comble dans la profession, tant au niveau salarial qu'au niveau des conditions qu'au niveau de la reconnaissance de la part du gouvernement »* (Zineb).

- **Quelques comparaisons entre les 2 groupes de professeurs des écoles**

Les professeurs des écoles issus des immigrations sont davantage représentés dans le groupe privilégiant la dimension « éducatrice/socialisatrice » du métier que leurs collègues d' « origine française » (8 PE II et 2 PE OF). Au sein de ce même groupe, 7 enseignants ont déclaré avoir des pratiques volontaristes en direction des élèves et familles de milieux défavorisés et/ou issus des immigrations (1 PE OF et 6 PE II). Les professeurs des écoles d' « origine française » sont davantage présents dans le groupe privilégiant la dimension « enseigner/apprendre » que leurs pairs issus des immigrations (8 PE OF et 2 PE II). Ces différences quantitatives au sein des groupes semblent indiquer que le fait d'être ou non issus des immigrations a une incidence sur les représentations professionnelles des enseignants de l'enquête. Par ailleurs, on peut observer des différences quant à ***la socialisation anticipatrice*** selon les groupes : 8 enseignants du groupe « éduquer/socialiser » ont eu des expériences d'activités para-éducatives avant de devenir enseignants (2 PE OF et 6 PE II), ça n'est le cas que pour 4 enseignants du groupe « enseigner/apprendre » (2 PE OF et 2 PE II). On peut supposer que ces expériences, cumulées à d'autres, ont eu une incidence sur leur manière de concevoir, et sans doute d'exercer, leur profession. En effet, les « manières d'être au métier » (Peyronie, 1998) s'enracinent dans une identité professionnelle construite au coeur d'une formation commune à tous les enseignants de l'enquête (à l'IUFM), mais aussi tout au long du processus de socialisation hors des instances formelles de formation : en amont, dans les trajectoires personnelles, sociales, culturelles et professionnelle (activités para-éducatives et autres expériences) ; en aval, dans le quotidien du métier d'enseignant, le Soi professionnel est travaillé par les conditions d'exercice, la socialisation professionnelle par les pairs (collègues et partenaires de l'école) et les interactions avec les élèves et leurs familles de différents milieux sociaux qui les incitent en permanence à opérer des réaménagements identitaires.

Conclusion

Dans ce chapitre nous avons présenté des caractéristiques sociodémographiques et biographiques de l'ensemble des professeurs des écoles de notre échantillon d'enquête : celles des enseignants issus des immigrations et celles de leurs pairs d' « origine française ». La comparaison de ces caractéristiques entre les deux groupes a permis de mettre au jour des différences : dans la composition des familles d'origine, les professions et niveaux scolaires des parents, le parcours scolaire et conditions matérielles d'études des enseignants, les options forcloses (autres projets professionnels), les expériences professionnelles antérieures au professorat des écoles, certaines particularités de leurs conjoints.

On observe qu'une minorité d'enseignants de la population d'enquête a grandi dans une famille en connivence avec la culture scolaire et pour laquelle les études longues sont une évidence familiale depuis une ou plusieurs générations. Les enseignants ont tous bénéficié de bonnes conditions de scolarisation et se sont décrits dans les 2 groupes comme ayant été de *« bons élèves »*, des *« élèves moyens »* ou *« assez bons »*. Les séries du bac général obtenu sont les mêmes pour les 2 groupes (prédominance du bac littéraire) et la majorité d'entre eux est diplômée d'une filière universitaire littéraire ou de sciences humaines. Si la plupart des enseignants de l'enquête ont eu au moins une expérience professionnelle antérieure à celle du professorat des écoles, en lien avec les jeunes et le secteur de l'éducation, on constate cependant quelques différences entre les 2 groupes au niveau des types d'emplois occupés dans ce secteur.

Interrogés sur leurs représentations professionnelles, la plupart des enquêtés ont mis au premier plan la dimension relationnelle du métier de professeur des écoles. Dans leur rapport au métier, les relations avec les enfants occupent une place centrale et sont citées comme la source principale de satisfaction professionnelle, elles sont présentées d'une façon positive et se révèlent être ce qui donne de la valeur et du sens à leur profession. Deux grandes "tendances" ont été dégagées dans la manière de concevoir et de vivre leur métier, chacune d'elle rassemblant un groupe de 10 enseignants. Ce qui tend à caractériser chacun de ces deux groupes de professeurs des écoles, c'est : d'une part, un souci d'égalité sociale et de développement personnel conçu comme la formation de citoyens responsables par une préparation des élèves au savoir-vivre ensemble, la motivation professionnelle principale des enseignants de ce groupe est la dimension *utilité sociale* du métier (c'est le fait majoritairement de PE issus des immigrations ou proches par leur socialisation ou leurs valeurs politiques des groupes sociaux défavorisés) ; de l'autre, un souci d'apprentissage et de développement personnel conçu d'abord comme d'ordre cognitif, la

motivation professionnelle principale des enseignants de ce groupe est la dimension *savoir-faire pédagogique* du métier (c'est le fait majoritairement de PE non issus des immigrations). Les professeurs des écoles issus des immigrations sont plus nombreux à accorder une place centrale au travail ou à rechercher un juste milieu entre leurs domaines de vie personnelle et professionnelle que leurs pairs d' « origine française ».

Afin d'éclairer notre compréhension des parcours professionnels des professeurs des écoles issus des immigrations, nous avons consacré le chapitre suivant aux processus de construction identitaire de ces jeunes enseignants au croisement des diverses sphères de socialisation et en interaction avec autrui. Nous tenterons notamment de répondre aux questions suivantes : sur quelles appartenances et quelles valeurs se fondent les professeurs des écoles issus des immigrations ? Comment se définissent-ils au regard de leur identité culturelle ? Ont-ils subi des discriminations au fil de leurs parcours de vie : en tant qu'élèves, en tant qu'enseignants et en tant que descendants de parents immigrants? Comment se situent-ils par rapport à leur « origine » ? Qu'en font-ils dans leur conception du métier et dans son exercice ? Comment perçoivent-ils l'accueil qui leur est réservé dans les écoles, la façon dont ils sont considérés par leurs collègues d' « origine française » et par les parents d'élèves ? Doivent-ils davantage faire preuve de leurs compétences pour légitimer leur position ? Sont-ils des enseignants plutôt conformistes adhérant au modèle républicain de l'école, indifférent à la différence sociale et culturelle, ou bien sont-ils plutôt atypiques en cherchant à faire évoluer le système éducatif et les représentations dominantes développées à l'égard des minorités ethnico-raciales ?

Chapitre 6 : Construction des identités professionnelles des professeurs des écoles issus des immigrations

Au fil du parcours des professeurs des écoles issus des immigrations, nous avons cherché à appréhender les processus de construction identitaire au croisement des diverses sphères de socialisation ainsi que ***le rôle joué par les autrui significatifs*** de leurs différents contextes de vie. Etant donné l'apport fondamental de l'éducation familiale et de l'éducation scolaire dans la construction de l'identité des jeunes, nous nous sommes plus particulièrement intéressée à l'influence de ces 2 milieux de socialisation que sont la famille et l'école.

Dans ce présent chapitre composé de 2 parties, nous proposons tout d'abord une présentation détaillée des résultats de l'analyse thématique de contenu des entretiens des 10 jeunes professeurs des écoles issus des immigrations de notre enquête. Nous y verrons notamment quels sont les *autrui significatifs* ayant joué un rôle d'influence sur *la construction de soi* des enseignants de ce groupe, comment cette influence s'est exercée au travers des interactions dans différents contextes et comment les enquêtés s'en sont saisis pour construire leur identité professionnelle. Etant donné le caractère pionnier de notre recherche, nous avons fait le choix de donner abondamment la parole aux jeunes professeurs des écoles issus des immigrations par le biais de nombreuses vignettes illustratives.

Cette première partie s'achève par quelques comparaisons des résultats obtenus pour le groupe des enseignants issus des immigrations avec ceux de leurs pairs d' « origine française ».

La deuxième partie du chapitre est composée de 2 études de cas cherchant à montrer, pour chacune des « tendances » de professeur des écoles dégagées au chapitre précédent (chapitre 5), la dynamique identitaire d'une enseignante issue des immigrations. Nous tenterons d'établir un lien entre le « parcours de vie » de chaque sujet – ou plus exactement : le sens que ce parcours prend à ses yeux – et la manière dont elle conçoit (et sans doute exerce) sa profession de professeur des écoles. À partir du Système des Formes Identitaires Subjectives (SFIS) de Guichard (2008), nous nous proposons d'étudier la manière dont ces enseignantes se construisent dans leur forme identitaire subjective de professeur des écoles, en relation avec la manière dont elles articulent (dans leur récit de vie) leurs formes identitaires subjectives passées (effectives et anticipées) et d'autres formes identitaires subjectives présentes.

6.1. Résultats de l'analyse de contenu des entretiens des professeurs des écoles issus des immigrations : la construction des identités professionnelles

Lorsque les professeurs des écoles issus des immigrations ont narré leurs parcours de vie, plusieurs membres de leur environnement social qui ont eu un *rôle d'autrui significatif* ayant influencé leur parcours professionnel ont été mentionnés. Nous avons réparti l'ensemble de ces relations sociales en quatre groupes : la famille ; les pairs ; les enseignants et d'autres professionnels. *Les relations familiales* regroupent celles qui sont entretenues avec la famille d'origine (parents et membres de la fratrie). *Les relations avec les pairs* correspondent à des relations horizontales développées avec d'autres jeunes (amis, camarades de classe, étudiants). *Les relations avec les enseignants* sont appréhendées durant le parcours scolaire et professionnel des enquêtés, ils interagissent ainsi avec eux en tant qu'élèves ou étudiants et par la suite en tant que collègues (ou futur collègues). *Les relations avec d'autres professionnels* regroupent les relations entretenues avec d'autres personnes significatives de l'entourage qui exercent diverses fonctions (autres personnels de l'institution scolaire, entraîneurs sportifs).

L'analyse transversale des entretiens des enseignants issus des immigrations a mis au jour une variété de catégories rendant compte des aspects pertinents de leur parcours professionnel.

4 domaines principaux ont été dégagés, ils comprennent :

- le rôle de la famille ;

- le rôle d'autres autrui significatifs ;

- le rôle des conditions socioculturelles ;

- le rôle du Soi.

À l'intérieur de ces domaines, des catégories et sous-catégories additionnelles ont été identifiées, le tableau 14 à la page suivante en fait l'illustration. Conformément aux recommandations de Hill et al. (2005), les catégories et sous-catégories ont été classées en fonction de leur fréquence d'occurrence. 3 marques de fréquence sont ainsi employées dans la classification : ***« général »*** (n = tous les cas ou tous moins 1), ***« typique »*** (n = plus de la moitié des cas) et ***« variant »*** (n = au moins 2 cas, jusqu'à la moitié des cas). Nous n'avons mentionné dans le tableau que les catégories et sous-catégories représentées par au moins la moitié de l'échantillon (soit au minimum : n = 5).

TABLEAU 14 : Analyse de contenu des 'récits de vie' des professeurs des écoles issus des immigrations : liste des domaines, catégories, sous-catégories, marques de fréquence et classification

Domaine	Catégorie	Sous-catégorie	N	Classification
Rôle de la famille	**Aspirations parentales relatives à la carrière**	……..	**10**	**Général**
		- Importance de l'éducation scolaire et attente de réussite	**10**	**Général**
		- Aller à l'école est une chance d'accéder à la mobilité sociale	**10**	**Général**
	Style éducatif	Autoritaire	**6**	**Typique**
		Socialisation de genre traditionnelle pour les femmes PE issues immigration	**7**	**Général**
	Valeurs	Travail et altruisme	**10**	**Général**
		Education religieuse	**7**	**Typique**
	Implication parentale	Modèles de rôle	**10**	**Général**
		Soutien émotionnel et instrumental	**10**	**Général**
		Soutien matériel études supérieures	**6**	**Typique**
	Implication fraternelle	……	**8**	**Typique**
		Aînés modèle(s) de rôle	**8**	**Typique**
		Soutien instrumental et informationnel pour le cadet	**8**	**Typique**
Rôle d'autres autrui significatifs	**Enseignants**	.....	**10**	**Général**
		Modèles de rôle	**10**	**Général**
		Soutien émotionnel	**10**	**Général**
		Soutien instrumental	**10**	**Général**
		Soutien informationnel	**5**	**Variant**
	Autres professionnels	Modèles de rôle - Soutien instrumental	**5**	**Variant**
	Pairs	Emulation – Entraide	**6**	**Typique**
Rôle des conditions socio-culturelles	**Discrimination**	……	**9**	**Général**
		Stratégies de coping : *« ne pas faire de vagues »*	**6**	**Typique**
	Difficultés financières	Limitations	**9**	**Général**
Soi	**Valeurs**	Travail et altruisme	**10**	**Général**
	Identité ethnique	Orientation identitaire biculturelle	**8**	**Typique**
		Un rapport distancié à la religion	**6**	**Typique**
		Ressources interculturelles et sensibilité à la diversité sociale et culturelle	**10**	**Général**
		Tendance socialiser/éduquer	**8**	**Typique**
	Identité professionnelle	Orientation professionnelle vers PE :		
		- un choix de vocation	**5**	**Variant**
		- un accès contingent	**5**	**Variant**

Dans les paragraphes suivants, nous nous proposons de présenter successivement les 4 domaines identifiés pour montrer le rôle joué par *les différents autrui significatifs* (famille, enseignants, autres professionnels, pairs) dans le parcours professionnel des enquêtés, puis celui des conditions socioculturelles et pour finir, le rôle joué par des variables plus personnelles correspondant au Soi.

6.1.1. Domaine : rôle de la famille

Ce domaine cherche à montrer le rôle joué par *les différents autrui significatifs* du contexte familial dans le parcours professionnel des jeunes professeurs des écoles issus des immigrations de notre enquête. Nous avons tenté de savoir dans quelle mesure les relations familiales des enseignants avaient eu une incidence sur les décisions relatives à leur carrière, le sens et les valeurs placés dans le travail. Les relations familiales regroupent celles qui sont entretenues dans la famille d'origine des enseignants, soit avec *les parents* et les membres de *la fratrie.*

5 catégories ont émergé des entretiens, comprenant :

- les aspirations parentales relatives à la carrière (scolaire et professionnelle) ;
- l'éducation familiale et le style éducatif des parents ;
- les valeurs et qualités humaines transmises par les parents ;
- l'implication parentale ;
- l'implication fraternelle.

➢ ***Catégorie : aspirations parentales relatives à la carrière (scolaire et professionnelle)***

Ce sont des aspirations à une mobilité sociale qui ont principalement motivé l'immigration des parents des jeunes professeurs issus des immigrations de l'enquête. Celle-ci est justifiée par leur condition sociale et par une conjoncture économique (et/ou politique) défavorable du pays d'origine ne leur permettant pas de répondre à leurs besoins en termes de scolarité, d'emploi ou de sécurité. Pour ces parents immigrés confrontés à la difficulté d'atteindre eux-mêmes cet objectif, l'investissement dans la carrière scolaire et professionnelle de leurs enfants est un projet familial, une manière d'y parvenir par procuration. La formation devient l'une des voies par lesquelles une ascension sociale semble envisageable : de bonnes performances scolaires assorties d'une conduite irréprochable sont susceptibles de garantir à leurs enfants un avenir professionnel valorisant, de les préserver du racisme et, par-là, de leur permettre d'accéder à une vie moins difficile que la leur. La plupart des parents regrettent de ne pas avoir été à l'école, ils attribuent leur statut social défavorisé à l'insuffisance (ou l'absence) de formation scolaire et

professionnelle. C'est la raison pour laquelle ces parents immigrés considèrent que bénéficier d'une longue scolarité est une chance à saisir et encouragent leurs enfants à travailler à l'école et à persévérer pour réussir leurs études en s'impliquant tout au long de leur cursus scolaire. Se former dans le pays d'accueil constitue à leurs yeux non seulement une nécessité économique, mais également une manière de s'intégrer, de se dépasser pour espérer réussir et ainsi donner un sens à leurs projets migratoire et de vie.

Ces aspirations parentales ayant été relatées par les 10 professeurs des écoles issus des immigrations, la catégorie a été classée générale.

Durant leur jeunesse, les parents de nos enquêtés leur ont transmis les messages suivants (ils correspondent à trois sous-catégories) : ***« importance de l'éducation scolaire et attente de réussite », « aller à l'école est une chance à saisir pour avoir un métier valorisant et s'élever socialement », « accéder à un métier prestigieux en devenant médecin ».***

- ***Sous-catégorie : importance de l'éducation scolaire et attentes de réussite***

Les 10 enseignants issus des immigrations ont rapporté que leurs parents leur avaient exprimé qu'ils avaient confiance en leurs capacités à réussir. Ils transmettaient à leurs enfants le message que c'est par la réussite scolaire et professionnelle qu'ils pourraient accéder à la reconnaissance sociale (déstigmatisation), ils les ont en quelque sorte investis d'une mission. Cette sous-catégorie a été classée générale.

o *Importance de l'éducation, l'école est la clé de la réussite :*

> *« L'école c'est la clé pour mes parents (...) C'est comme ça que vous serez reconnus »* (Mounia)… *« il fallait que je sois très bonne (...) dans la famille c'était très, très important et du coup ça a pris vraiment une place très importante dans ma vie (...) Ils étaient à cheval sur notre intégration et sur la leur »* (Zineb)… *« Mes parents ont tout misé sur l'école, ils se sont dit que pour que les enfants puissent réussir il fallait qu'à l'école ça soit irréprochable (...) j'ai toujours été poussé à travailler à la maison, et à vraiment aller plus loin que les devoirs classiques. Toujours aller chercher plus loin. (...)* [Sa mère] *s'est dit : « j'ai huit enfants, il faut absolument qu'ils partent de la maison, qu'ils fassent quelque chose, qu'ils travaillent, qu'ils aient une vie », et elle a tout fait pour qu'on bosse. Mes parents étaient très exigeants vis-à-vis de notre scolarité »* (Ali).

- ***Sous-catégorie : aller à l'école est une chance à saisir pour accéder à un métier valorisé et s'élever socialement***

Les parents éprouvent des regrets de ne pas avoir été scolarisés ou insuffisamment dans leur pays d'origine, alors qu'ils aimaient apprendre. Pour ces parents, la réussite scolaire est un sésame permettant à leurs enfants d'opérer des choix professionnels et une voie d'accès à des

métiers valorisés et moins pénibles que le leur. Ce message a été relaté par 10 enseignants, cette sous-catégorie a été classée comme générale. Parmi ces 10 enseignants, 4 d'entre eux ont précisé que leurs parents avaient pour eux des ambitions professionnelles élevées et souhaitaient qu'ils deviennent médecins, car c'est un métier qu'ils considéraient comme prestigieux.

- *Aller à l'école est une chance à saisir pour s'élever socialement:*

> *« Pour eux l'école, c'était vraiment dans l'idée que se faisaient un peu tous les parents d'origine immigrée qui arrivaient. C'était la chance pour eux, la chance de s'élever socialement (...) Ils voulaient absolument que leurs enfants arrivent à l'école…y arrivent…alors qu'eux n'y étaient pas arrivés »* [Sa mère] *« Elle regrette tout l'temps de ne pas avoir été à l'école. Mais parce que son père refusait qu'elle aille à l'école. Pour lui, c'était les femmes à la maison »* (Adel)… *« Mon père a été à l'école en Algérie, les conditions matérielles étaient pénibles mais il adorait ça et il me faisait remarquer que j'avais beaucoup, beaucoup de chance et qu'il fallait que je la saisisse (...) Ma mère avait commencé à aller à l'école et puis mon grand-père a été emprisonné pendant la guerre d'Algérie, l'oncle qui l'a élevée ensuite lui a interdit d'aller à l'école parce qu'il considérait que ce n'était pas pour les filles (...) Ma mère regrette de ne pas avoir été à l'école »* (Zineb)… *« Ils n'ont été qu'à l'école primaire. Ma mère a vraiment très mal vécu le fait de devoir arrêter (...) l'école lui plaisait énormément (...) Ma mère nous a toujours faire comprendre la chance qu'on avait d'aller à l'école (...) Très tôt, je pense que ce que mes parents m'ont donné, c'est qu'avec des études, quelque part, tu peux choisir ce que tu peux faire »»* (Amalia)… *« à Lomé, y'avait pas le niveau d'études qu'ils* [ses parents] *souhaitaient atteindre, donc (...) la seule possibilité de faire des études qui seraient reconnues entre guillemets, c'était de les faire en France ».* [Réussir ses études] *« C'était le moyen d'arriver à avoir un métier (...) valorisant (...) les métiers qui étaient considérés comme prestigieux »* (Fatou).

- *Accéder à un métier prestigieux en devenant médecin :*

> *« mes parents disaient : "ma fille, elle sera médecin". C'était une volonté de placer la barre haute »* (Zineb)… *« il fallait travailler tout le temps, tout le temps…pour être le meilleur et pour avoir le meilleur métier possible. Bien entendu, pour mes parents, le meilleur métier possible c'était médecin ou ingénieur (...) Donc en fait, ils pensaient réellement que j'allais être médecin au vu de mon parcours jusqu'au lycée (...) Mes grands frères n'ayant pas réussi à être médecins, ils se disaient donc que c'était moi qui allais l'être (...) Par rapport à mes études, je ne me projetais jamais vraiment en avant par rapport à un métier que je pourrais faire »* mais *« parce que c'était la voie pour amener aux métiers prestigieux, selon eux »* (Karim).

- ***Catégorie : Education familiale, style éducatif des parents***

Le point commun à toutes les familles des enseignants issus des immigrations de notre enquête est celui d'*une forte cohésion entre ses membres.* 6 enseignants sur 10 ont décrit des parents sévères (et stricts pour certains), *le style éducatif dégagé est de type autoritaire* avec

beaucoup de discipline, de règles et de loi (classé comme sous-catégorie typique). Les 4 autres enseignants ont fait état d'un climat familial chaleureux et détendu où les parents sont dans la communication et font confiance à leurs enfants (classé variant). Au sein de cette catégorie, une troisième sous-catégorie a été dégagée, il s'agit *d'une socialisation au rôle de genre traditionnelle pour les femmes professeurs des écoles* de l'échantillon.

- ***Sous-catégorie : Un climat familial chaleureux et détendu (variant)***

> *« Ils étaient très affectueux (...) J'ai jamais été punie. C'était comme si il y avait un contrat, y'avait des choses qui n'étaient pas dites mais on le savait »* (Amalia)… *« C'était détendu et chaleureux »* (Meriem)... *« Ce n'était pas des parents sévères. Mon père, il suffisait qu'il fronce les sourcils pour que ça me fasse réagir et que je sache qu'il n'était pas content, ou s'il y avait quelque chose qui ne lui convenait pas (...) Il nous expliquait bien pourquoi il n'était pas content, il ne se fâchait pas comme ça sans expliquer pourquoi (...) Ce n'était pas cool (...) ce n'était pas tendu. Ma mère est quelqu'un de très doux, très calme qui nous fâchait très rarement. C'était très ouvert et très posé »* (Naïma)… *« C'est des parents qui essaient de communiquer pour comprendre (...) Il y a bien eu des moments où ils n'étaient pas d'accord avec ce que je faisais, ou avec ce que mes frères et sœurs faisaient, mais moi je me souviens qu'on a toujours parlé (...) Il y a des choses qui ont évolué. Par exemple, par rapport aux filles…Moi, j'ai un peu ouvert la brèche forcément, puisque je suis l'aînée (...) Mon père, il voulait qu'on fasse des études, si on faisait des études supérieures c'était encore mieux, donc, non il n'a jamais mis de frein (...) Quand je suis partie en Allemagne, pour mon père, y'a pas eu de problème non plus…oui, oui, c'est rare »* [La réussite de sa fratrie] *« C'est le fait sûrement, qu'ils nous fassent confiance…Ils nous ont donné tout ce qu'il fallait, maintenant à nous de jouer »* (Latifa).

- ***Sous- catégorie : Un style éducatif autoritaire (typique)***

> *« Ils étaient sévères, stricts (...) c'était quand même bien réglementé à la maison, bien carré. Alors, est-ce que c'est dû à leur éducation africaine, est-ce que c'est dû au métier qu'ils avaient l'un et l'autre, je ne sais pas. Toujours est-il que…je vais pas dire qu'on était élevées à la baguette…mais y'avait un chemin droit qu'il fallait suivre et il n'était pas question d'aller voir à droite et à gauche. Il me semble que l'éducation africaine est plus carrée que la française. Pour les Africains, en fait, chaque membre d'une famille a sa place. Quand tu es parent tu as ta place de parent, quand tu es enfant tu as ta place d'enfant, et les parents et les enfants ne se mélangent pas (...) Il y'a vraiment un clivage dans l'éducation africaine, entre les personnes d'un âge différent »* (Fatou)… *« mon père (...) incarnait parfaitement tout ce qui était autorité, etc. Par contre, ça manquait un peu parfois de psychologie, on va dire…c'est-à-dire qu'il y avait des choses qu'il fallait faire, il fallait les faire point et il ne fallait pas discuter »* (Karim)… *« Très ferme. Beaucoup de religion, poids de la religion énorme, donc très stricts par rapport à ça, très peu d'écarts possibles »* (Ali).

- ***Sous-catégorie : Socialisation genrée traditionnelle pour les femmes***

Pour l'ensemble des participants issus des immigrations, l'horizon était souvent limité à la sphère familiale et à l'école durant leur jeunesse, d'autant plus pour les filles. Nous avons classé cette sous-catégorie comme générale car toutes les femmes de l'échantillon (n = 7) ont mentionné que leurs parents exerçaient sur elles un *contrôle parental strict* se traduisant principalement par des limitations au niveau de leurs sorties et fréquentations. Elles ont également fait état d'*attentes de rôle de genre traditionnelles pour les femmes* **:** des responsabilités éducatives et domestiques leur ont été confiées dans le cadre familial, ce qui leur a permis d'acquérir des compétences ; on attend également d'elles qu'elles se comportent d'une certaine manière (être réservées, par exemple). Les hommes de l'échantillon ont bénéficié de davantage de liberté durant leur jeunesse (liberté de mouvement et liberté matrimoniale).

- *Des attentes de rôle de genre traditionnelles en terme d'attitudes et de responsabilités éducatives et domestiques confiées dans le cadre familial :*

> *« en tant que fille, il fallait que je sois prude, il fallait que je sois timide, il fallait que je sois calme (...) J'étais l'aînée, j'ai gardé les petits quand ils sont nés, j'en étais responsable. Si mes parents devaient sortir, c'était moi qui surveillais les plus petits »* (Zineb)… *« c'est vrai que mine de rien, le fait qu'on soit une femme, ça fait qu'il y a plein de choses sur lesquelles on n'a pas notre mot à dire »* (Latifa)… *« on devenait des femmes, donc il fallait qu'on soit aptes à tenir une maison (...) On devait se lever tôt pour apprendre à faire le pain, pour faire le ménage, pour s'occuper du linge, pour balayer, passer la serpillière »* (Mounia)… *« Quand on allait au Portugal, mes cousines aînées avaient des petits (...) Moi, je me suis toujours occupée de plus petits »* (Amalia).

- *Un contrôle parental strict pour les jeunes filles : des limitations au niveau des sorties et des fréquentations (en particulier les rencontres filles/garçons) :*

> *« Ils n'étaient pas permissifs, parce que je suis sortie faire des boums très, très tard, parce qu'il y avait mes frères…c'était un peu comme au Portugal, tu vois. Lucas, mon mari, je suis sortie avec lui quand j'avais dix-sept ans et demi, la première fois qu'il est venu dormir à la maison j'en avais 22 ! Y'avait quand même des choses où c'était comme au Portugal, fallait pas…jamais j'aurais amené un petit copain à la maison…Lucas, c'était parce que je savais que c'était vraiment très, très sérieux. Mais à 15 ans, j'aurais jamais amené mon petit copain la maison, j'aurais pas pu »* (Amalia)… *« les stages sportifs où il fallait partir quelques jours et les week-ends de tournoi m'étaient souvent interdits (...) Moi, j'avais pas le droit de sortir…ma première nuit blanche…et encore elle était très, très, très cadrée, je l'ai eue à 20 ans, j'ai pu sortir toute seule autour de l'âge de 20 ans. Et parce que je suis une fille…pour mon frère, ça n'a pas été la même chose (...) Je vis en couple, je ne suis pas mariée civilement, je suis mariée religieusement…c'est pas un choix, c'est une obligation, si je voulais être en couple il fallait que je sois mariée religieusement sinon mes parents m'auraient rejetée »* (Zineb)… *« même s'ils se doutaient bien qu'on avait des relations avec les garçons, il ne fallait pas en parler directement, ce n'était pas possible…aller chez un copain ou qu'un copain vienne à la maison »* (Naïma)…

> *« c'était très limité les possibilités que j'avais de rencontrer (...) C'était un peu limité par le fait qu'il fallait vraiment que je demande à mes parents d'aller chez une copine, qu'ils connaissent la copine, qu'ils aient confiance, qu'ils connaissent les parents etc. »* (Latifa)… *« c'était assez strict, je sortais pas beaucoup (...) je rentrais chez moi, je mangeais, après on travaillait un peu, dodo et rebelote le lendemain. Je suis restée chez mes parents jusqu'à ce que j'aie 23 ans, donc jusqu'à ce que je commence à travailler à Mauriac »* (Fatou).

- *Davantage de liberté accordée aux garçons durant leur jeunesse (liberté de mouvement et liberté matrimoniale) :*

> *« j'ai fait du sport tous les jours parce qu'on m'y autorisait. À 14, 15 ans, je rentrais à 2 heures du matin, mais j'étais en train de faire du sport quand je rentrais à cette heure-là. »* (Ali)… *« l'été (...) j'allais tout le temps à la piscine municipale (...) j'ai toujours traîné (...) avec mon vélo, avec mon skateboard, tout seul. J'étais dans la rue »* (Adel)… *« J'ai toujours fait du sport entre amis régulièrement (...) du foot dans mon quartier (...) la première fois que je suis allé au cinéma en France, je devais avoir 14 ans. Quand j'allais en vacances au Maroc (...) là je pouvais y aller une fois tous les deux soirs »* (Karim)… *« je fais ma licence et ma maîtrise en vivant en collocation avec une fille (...) Après, je n'ai plus jamais habité chez mes parents, j'ai toujours habité seul ou avec une compagne »* (Ali).

- ***Catégorie : Valeurs et qualités humaines***

Les parents ont mis au premier plan un certain nombre de principes fondamentaux dans leurs convictions et dans leur vie quotidienne. Les principes énoncés par tous les enquêtés sont : *l'importance d'une solide éducation, l'encadrement parental* comme support nécessaire au développement des enfants, *le respect intergénérationnel* comme mode de relation interpersonnel et social, *la recherche du dépassement de soi et le goût du travail* comme perspective de développement, cette catégorie a été classée générale. L'ensemble des parents des professeurs des écoles issus des immigrations a accordé beaucoup d'importance à la transmission de valeurs et qualités humaines qu'ils considéraient comme fondamentales et qu'ils veulent reconnaître chez leurs enfants. La plupart des enseignants ont aussi décrit une éducation familiale fortement marquée par *des valeurs et pratiques religieuses.*

- ***Sous-catégorie : Altruisme et travail***

Les valeurs et qualités humaines transmises par l'ensemble des parents des enseignants issus des immigrations de notre enquête sont principalement axées autour de l'***altruisme*** et du ***travail***, ce sont : le respect, l'honnêteté, l'ouverture à autrui à travers le partage, la solidarité et la communication, la curiosité, le courage, la débrouillardise, la combativité, la détermination et la persévérance, nous avons classé cette sous-catégorie comme générale.

- *Une vie sociale marquée par une ouverture aux autres de toutes origines, la communication, et la curiosité*

> *« c'est vrai qu'elle était très ouverte sur les autres. Et surtout, elle avait pas sa cellule familiale autour d'elle (...) le fait qu'on habite dans un lotissement où étaient mélangées (...) différentes nationalités qui cohabitaient les unes avec les autres (...) elle parlait avec des Françaises (...) avec les Marocains qui étaient dans la ville »* (Adel)… *« Les voisins venaient à la maison et on allait chez eux. Les voisins, beaucoup, et puis leurs amis d'immigration. Ma mère allait voir facilement les femmes qui parlaient arabe, elle s'est fait des amies maghrébines qui parlaient la même langue. Mon père avait des amis du boulot, du travail, ils pouvaient venir à la maison déjeuner ou dîner. Mon père avait beaucoup d'amis français, du travail* (…) *il voulait être avec des gens pour apprendre (...) il écoutait toujours les gens qui pouvaient lui apporter des connaissances »* (Zineb)… *« ils communiquaient bien avec tous les voisins. D'ailleurs, c'étaient eux qui les aidaient au départ, qui lisaient nos cahiers de liaison, les petits mots des maîtresses, les papiers administratifs à remplir, c'était les voisins qui faisaient ça. Sinon après, ils avaient bien sûr des amis maghrébins »* (Meriem).

- *Le goût de l'effort et du travail, la persévérance et la détermination :*

> *« je dirais le travail, dans la vie pour y arriver faut bosser, faut s'accrocher, faut vraiment s'accrocher, ça c'est vraiment ce que nos parents nous ont inculqué (...) les choses ne vont pas arriver comme ça, qu'il faut tenter les choses, qu'il faut y aller, il ne faut pas se plaindre, si tu veux changer quelque chose c'est à toi de faire en sorte de le changer. Et je crois que l'histoire de mon père ça nous a appris ça, la vie qu'il pouvait attendre ne lui convenait pas, alors il s'est dit : « je prends mes cliques et mes claques et puis, j'essaie (...) et je rebondis »* (Amalia)… *« être sérieux, se donner des objectifs »* (Naïma)… *« on me poussait à être déterminé, c'est-à-dire qu'ils me disaient d'y croire (...) eux, dans leur quotidien ils faisaient toujours des choses dans la perspective de…de les faire. Donc, ils arrivaient toujours à ce qu'ils voulaient faire. Ma mère, par exemple, ne lisait pas, mais elle avait ses « faire »…Ses « faire », c'était par exemple de construire une maison…Et elle l'a fait, alors qu'elle savait pas lire…ce genre de choses. Donc, y'avait quelque part, un exemple qui était loin de la culture, mais qui était…qui était là. On pouvait faire ce qu'on voulait faire dans une certaine mesure »* (Adel)… *« ils ont aussi placé la barre assez haut, dans mon esprit, pour ce qui est de la capacité à se remettre en question. J'ai toujours envie de progresser dans mon développement personnel et professionnel, grâce à eux, je pense »* (Latifa).

- *Le respect d'autrui et de son environnement, la déférence envers les adultes*

> *« On retrouve le respect…de tous les membres de la famille les uns envers les autres. Et puis de tous les membres de la famille envers les personnes extérieures, on ne considère pas les gens n'importe comment (...) Pour les Africains, en fait, chaque membre d'une famille a sa place (...) Il y'a vraiment un clivage dans l'éducation africaine, entre les personnes d'un âge différent* (Fatou)… *« le respect de tout, des gens mais aussi de l'environnement, des objets »* (Amalia)… *« si je voulais être respectée, il fallait que je respecte les autres »* (Zineb).

- *L'honnêteté, le partage et la solidarité, la débrouillardise :*

> *« L'honnêteté, c'était quelque chose de très important pour mes parents et donc, du coup, la fréquentation des personnes. C'est ce qui a conditionné un peu le fait de ne pas accepter un logement à l'Ousse-des-bois, parce qu'ils entendaient qu'il y avait beaucoup de délinquance et ils ne voulaient pas qu'on évolue dans ces milieux-là. Ils nous ont toujours protégés par rapport à ça en faisant attention à où on allait (...) Je pense qu'ils avaient l'impression qu'à n'importe quel moment, études ou pas, il y avait un risque pour nous »* (Karim)… *« À la maison on participait aux tâches, il y avait comme une coopération, tout le monde participait »* (Amalia)… *« y'a une sorte de solidarité (...) dans la communauté marocaine (...) c'est le système D (...) on s'est jamais vu, on s'est jamais parlé, mais c'est comme si on était de la même famille »* (Adel)… [Son père] : *« il s'est mis au service de cette communauté : il a toujours été prêt à aider, conseiller les autres familles immigrées »* (Latifa).

- ***Sous-catégorie : Education religieuse***

Les 10 enquêtés issus des immigrations ont déclaré que leurs parents étaient croyants et pratiquants (à des degrés divers). 7 d'entre eux ont en outre indiqué avoir reçu une éducation religieuse et décrit *une éducation familiale fortement marquée par des valeurs et pratiques religieuses* (sous-catégorie classée typique).

- *Une éducation familiale marquée par la religion :*

> *« on a eu une éducation musulmane depuis tout petits. On a vécu dans un enseignement et une culture musulmane, on avait des rites, moi j'ai été pratiquant comme tous ceux de ma famille jusqu'à l'âge de 15 ans (...) j'allais prier dans une mosquée et je suis allé à l'école coranique »* (Ali)… *« il a fallu très tôt connaître les versets du Coran par cœur. On respectait toutes les fêtes religieuses, le Ramadan, j'ai jeûné très tôt…j'en étais très fière (...) La cantine, j'y suis allée rarement car mes parents étant croyants et pratiquants, on ne mange pas la viande qui n'est pas halal, c'est-à-dire des animaux tués selon les rites musulmans »* (Zineb)… *« Une enfance…très musulmane au début…et qui s'est effritée dans le temps…Alors, au contact sûrement des voisins français (...) peut être que c'était dû aussi à leur intégration »* (Adel)… *« On allait à l'église tous les dimanches (...) j'avais catéchisme, j'y suis allée jusqu'à ma confirmation »* (Amalia)… *« Ils nous ont amenées vers la religion catholique (...) avec des petits restes animistes parce que c'est dans la culture du Togo »* (Fatou).

- ***Catégorie : implication parentale***

Les parents des enquêtés ont exhorté leurs enfants à réussir et même s'ils n'ont pas été en mesure de leur apporter une aide concrète pour les devoirs, par exemple, et qu'ils en ont ressenti de la frustration, ils se sont impliqués de façon importante et de diverses manières dans la scolarité de leurs enfants. C'est en véritables prosélytes scolaires conscients des enjeux qu'ils ont contribué à *créer un environnement favorable à la réussite scolaire* de leurs enfants. Quelle que soit la forme de leur soutien, ces parents ayant des aspirations éducationnelles élevées vis-à-vis

de leurs enfants ont eu une influence positive sur leurs performances scolaires et, partant, sur leur parcours professionnel. Cette catégorie a été décrite par les 10 enquêtés et classée générale.

Indirectement, ce sont ***des modèles de rôle*** qui incarnent *les valeurs et qualités humaines* que nous avons décrites plus avant et offrent à leurs enfants l'exemple stimulant de *leur propre rapport au savoir et à la formation.* Directement, l'implication parentale s'est manifestée par l'apport de soutien émotionnel, instrumental et matériel aux enquêtés. Les parents leur ont prodigué un ***soutien émotionnel indéfectible*** se traduisant par *des encouragements, de la disponibilité, des rétroactions positives* valorisantes pour l'image de soi. Se sentir ainsi soutenus d'un point de vue psycho-émotionnel par leurs parents a constitué une force et une source motivationnelle essentielle à nos enquêtés pour relever les défis et dépasser les obstacles qui ont jalonné leur parcours. L'implication parentale s'est aussi manifestée par ***du soutien instrumental*** s'actualisant dans *des démonstrations d'intérêt* pour leurs études et *des initiatives concrètes* afin d'offrir à leurs enfants les meilleures conditions possibles pour une scolarité réussie. Un autre type de soutien a aussi été déterminant dans le parcours professionnel de ces jeunes professeurs des écoles issus des immigrations, il s'agit du ***soutien matériel*** des parents leur ayant fourni *le gîte et le couvert au domicile familial* durant leurs études supérieures.

Pour certains parents, la réussite de leurs enfants est un report de leurs propres ambitions de formation sur ces derniers alors qu'ils estiment avoir été privés de la chance d'étudier. Il s'agit en quelque sorte d'un héritage compensatoire pour ces jeunes enseignants qui réalisent le rêve inabouti de leurs parents. Les enquêtés sont conscients de la chance qui est la leur - eu égard à la vie souvent difficile de leurs parents - et expriment *de la reconnaissance* à leur endroit, réussir son parcours professionnel s'apparente alors à une « dette », à une revanche sur le sort du sacrifice des aspirations de leurs parents.

- ***Sous-catégorie : modèles de rôle***

Les parents sont des modèles de rôle pour leurs enfants en incarnant *des valeurs et qualités humaines.* Nous avons vu plus haut, dans une catégorie spécifique, qu'il s'agissait notamment des valeurs : altruisme et travail. Les 10 enseignants issus des immigrations ont également mentionné que leurs parents leur avaient montré l'exemple stimulant de *leur propre rapport au savoir et à la formation.* Chacun a décrit qu'au moins un de ses deux parents avait suivi des cours depuis son installation en France: cours de français, d'arabe, formation professionnelle, alphabétisation, certificat d'études, permis de conduire, etc. 3 d'entre eux ont relaté que leur père avait donné des cours d'arabe aux enfants des familles maghrébines de leur commune. 9 enseignants sur 10 ont exprimé *leur reconnaissance à l'égard de leurs parents* qu'ils ont vus se démener pour leur donner une bonne éducation et surmonter l'adversité et les obstacles jalonnant

leur parcours d'immigration. Par ailleurs, les 3 hommes ont mentionné que leur père, qui exerçait un métier pénible et peu qualifié, avait été un *anti-modèle de rôle professionnel* pour eux, une sorte d'aiguillon répulsif pour ne surtout pas subir le même sort que lui. On peut supposer que son exemple a probablement impulsé une motivation réactive à réussir leur propre parcours scolaire et professionnel. Les parents des 10 enseignants ayant tous représenté des modèles de rôle sous une forme ou sous une autre, cette sous-catégorie a été classée générale.

- *Des parents modèles de rôle dans leur rapport au savoir et à la formation :*

> *« Mon père est venu en France pour travailler et pour étudier (...) Mon père a été à l'école en Algérie (...) dans les années 50, à l'époque de l'Algérie française, il a été scolarisé en français, l'arabe il en connaît le code. Quand il est arrivé en France il a pris des cours du soir pour avoir le certificat d'études. Quand il était frigoriste, il a bénéficié de la formation continue »* (Zineb)… *« ma mère au fur et à mesure qu'on est partis de la maison, elle a acquis plus de liberté (...) Maintenant elle va à l'école, elle a commencé à apprendre à lire et écrire en français au foyer culturel du village, dans un club d'alphabétisation (...) Mon père a été à l'école primaire, il sait lire en arabe et en français. Même si c'est quelqu'un qui n'a pas fait d'études, pour moi c'est quelqu'un de cultivé, qui s'intéresse à l'histoire, qui lit sur des sujets qui l'intéressent. J'ai vu mon père lire le Coran (...) Quand j'étais au collège, mon père ne travaillait plus et il avait décidé de nous apprendre à lire et à écrire en arabe. Au rez-de-chaussée de notre maison, dans une pièce où il y avait eu une ancienne boutique d'alimentation, il s'était dit qu'il allait proposer des cours aux enfants qui parlaient arabe à la maison (...) dans le village où on habitait, il devait y avoir huit familles maghrébines. Il a donc proposé aux enfants de ces familles de leur faire un petit peu l'école dans cette pièce de notre maison le mercredi ou le samedi (...) Il enseignait un peu comme dans les écoles au Maroc et dans les écoles coraniques (...) il écrivait des mots au tableau qu'il suivait avec une baguette et on les répétait, on apprenait par mémorisation des symboles »* (Naïma)… *« Pour la lecture, ma mère apprenait aussi, donc, parfois on s'aidait l'une, l'autre (...) C'était une religieuse qui venait lui apprendre la lecture (...) Elle devait passer une heure à la maison, deux fois par semaine »* (Meriem)… *« au-dessus de chez nous il y avait une vieille dame (...) qui a pris un peu ma mère sous son aile, qui lui donnait un peu des cours de français, elle a appris le français comme ça (...) Ma mère aime bien le français, elle aime bien lire, elle aime bien aussi enrichir son vocabulaire, je pense que ça lui plaisait aussi de parler en français, d'acquérir cette langue-là »* (Amalia).

- *Héritage « compensatoire », réaliser le rêve inabouti de son père ou de sa mère (faire des études, avoir une profession et un statut social reconnus) :*

> [Son père] *« C'est sûr que lui, son envie profonde, c'était de…sûrement d'aller plus loin, d'aller plus haut, d'être reconnu, d'aller dans les études quoi. Parce que dans tous les endroits où il est allé après, il toujours essayé de décliner ça (...) avec les autres…C'est-à-dire que, par exemple, quand il est arrivé en France, il a voulu donner des cours d'arabe aux enfants maghrébins de la ville…des choses comme ça…donc y'avait toujours cette envie de…de montrer du savoir…d'enseigner (...) il avait un niveau…peut être de lycée, au Maroc. Parce que il a quand même enseigné un p'tit peu (...) il avait enseigné aux enfants de son village (...) il avait le savoir…mais pas de diplôme reconnu (...) Donc, pour lui, il s'est arrêté à un moment*

donné » (Adel)… *« ma maman était au Portugal à l'époque de Salazar et les filles…y'avait une loi qui n'autorisait les parents à envoyer leurs filles à l'école que jusqu'à l'école primaire…et ma mère qui s'en sortait très bien (...) a vraiment très mal vécu le fait de devoir arrêter l'école, ma mère nous en parle (...) l'école lui plaisait énormément (...) On a tous fait des études supérieures, ça a été dur financièrement pour mes parents, on les a vu galérer, mais pour ma mère c'était essentiel. Y'en a qui préfèrent laisser une maison, ma mère c'était : « moi je vous donne tout pour que vous fassiez des études » »* (Amalia)… *« Ma mère a toujours eu le regret de ne pas avoir eu l'occasion de poursuivre ses études et d'être infirmière comme elle souhaitait l'être, ça, ça a été son grand regret (...) Elle est allée jusqu'au certificat d'études primaires »* (Karim).

- *Des parents anti-modèles de rôle professionnel pour les 3 hommes :*

« Quand j'étais enfant, je me disais que je savais pas où je serais quand je serais adulte. Mon père était, travaillait dans une entreprise où il avait un boulot qu'il aimait pas, ma mère avait pas d'boulot. Donc moi, dans ma tête, je pensais que (...) si j'avais un boulot ça aurait été vraiment (...) sans idée de réussite. Simplement un boulot, comme facteur ou des choses comme ça ! » (Adel)… *« moi, j'avais pas le choix pour travailler, j'avais pas le choix pour bosser à l'école…j'allais faire quoi sinon ? Maçon, comme mon papa ? »* (Ali)…*« surtout il ne voulait pas qu'on ait le même métier que lui, qu'il trouvait difficile »* (Karim).

- *Reconnaissance à l'égard des parents (apprentissage vicariant : les parents ont surmonté l'adversité) :*

« je suis vraiment content de ce qu'ont fait mes parents, c'est-à-dire me permettre…me donner un contexte, en France, qui m'a permis de faire le métier que j'avais envie de faire…c'est quand même pas rien ! Venant de là où on venait, c'était pas gagné… je tire mon chapeau à mes parents. Et ce qu'ils m'ont donné aussi de la culture arabe, j'en suis très content » [Etre très bon élève] *« La seule chose que j'avais pour…par rapport à mes parents…pour…c'est vraiment pour faire plaisir à mes parents, je pense. J'avais le goût d'apprendre, j'apprenais facilement en plus »* (Ali)… *« ils sont géniaux mes parents, ça a été difficile pour eux, je sais pas comment j'aurais fait à leur place avec 10 enfants. Donc ils ont essayé de mener leur barque comme ils ont pu (...) Je trouve énorme ce qu'ils ont fait mes parents »* (Mounia)… *« c'est vrai qu'ils se démenaient pour qu'on ait tout ce qu'il faut »* (Meriem)…*« ils ont fait beaucoup, beaucoup, beaucoup d'efforts. Ils se sont donné les moyens et ils ont donné les moyens à leurs enfants d'être bien là où ils sont »* (Latifa)… *« Moi, je trouve que c'est des belles choses qu'ils nous ont données (...) ce que mes parents nous ont transmis et que je n'ai pas envie de perdre »* (Naïma)…*« Je me définis comme une femme qui a reçu beaucoup de choses de ses parents, notamment des choses qu'à l'époque je ne comprenais ni n'appréciais. Parce qu'à l'époque j'avais l'impression qu'ils étaient trop durs, que je voyais que tout le monde faisait différemment et je me disais : « pourquoi moi je dois faire comme ça ? »… Et en fin de compte au fur et à mesure, et d'autant plus en étant maman, je me rends compte que mes parents n'avaient pas de recette miracle, que pour eux ça n'a pas dû être facile non plus d'être noirs et d'évoluer parmi des Européens »* (Fatou).

- ***Sous-catégorie : un soutien émotionnel indéfectible***

Les parents des enquêtés ont tous prodigué *des encouragements* à leurs enfants durant leur parcours, cette sous-catégorie a donc été classée comme générale. Ces encouragements se sont d'abord traduits par *une disponibilité des parents* relatée par les 10 enseignants. Il s'agit principalement des mères dont 9 sont au foyer durant leur jeunesse, mais aussi de certains pères. Tous les enquêtés, sauf une, ont été gardés au domicile familial durant leur petite enfance jusqu'à leur entrée à l'école maternelle. On peut aussi observer que 8 enseignants sur 10 rentrent déjeuner chez eux durant tout ou partie de leur scolarité. Les encouragements parentaux ont aussi pris la forme de *rétroactions positives ayant contribué à la valorisation de l'image de soi.* Ils encouragent leurs enfants à persévérer face aux obstacles et leur apportent un soutien émotionnel indéfectible quand ils sont en difficulté pendant leurs études Les parents manifestent aussi leur *approbation et validation du choix professionnel* de leurs enfants.

- *La disponibilité des parents pour leurs enfants :*

> *« J'ai toujours été gardé dans le milieu familial (...) Ma mère était très maternelle, très proche, mon père l'était aussi (...) Ma mère est restée à la maison jusqu'à ce qu'on ait tous un cursus scolaire assez poussé (...) Je n'ai jamais mangé à la cantine de toute ma scolarité »* (Karim)…*« Comme elle ne travaillait pas, ma mère mettait un point d'honneur à venir nous chercher à l'école et à nous faire manger »* (Zineb)…*« Mon père débauchait à cinq heures quand on était petits, après il a fait changer ses horaires, donc il débauchait beaucoup plus tôt »* (Mounia)… *« Je ne sais pas comment se sont débrouillés mes parents, en tout cas ils sont arrivés soit à me faire garder par une nourrice, soit après, ils avaient des horaires qui faisaient que je n'avais pas besoin de rester à la garderie et donc c'était eux qui m'aidaient à faire mes devoirs si y'avait besoin. Ça, pour le coup j'étais privilégiée. »* (Fatou).

- *Encouragements et rétroactions positives ayant contribué à la valorisation de l'image de soi :*

> *« Ils nous encourageaient quand ça allait (...) Ils trouvaient ça très bien (...) ça marchait. Donc, ils étaient très contents de voir que ça fonctionnait (...) Ils m'ont vraiment encouragée à faire ce que je voulais faire. Je pense qu'ils me faisaient confiance »* [Etudes supérieures] *« Beaucoup poussée par ma mère »* (Meriem)…[Sa mère] : *« Oui, elle nous a toujours encouragées, et même elle nous l'a dit plusieurs fois, elle est même admirative qu'on puisse mener notre vie et travailler notamment, et choisir avec qui on vit…parce que ça n'a pas été son cas…(...) Ah oui, ça elle l'a dit, elle nous l'a dit bien sûr »* (Latifa)… *« Ils savaient tout, ils savaient si c'était bien si c'était pas bien, et ça suffisait. Et le grand frère et la grande sœur rendaient intelligibles mes résultats. Si c'était bon, ils transmettaient que c'était bon, si c'était très bien, c'était excellent, félicitations, si c'était pas bien, c'était pas bien »* (Ali).

- *Encouragements à persévérer et soutien émotionnel indéfectible quand leurs enfants sont en difficulté durant leurs études :*

> *« Si je ramenais une mauvaise note à la maison, elle me disait : « est-ce que tu as travaillé, est-ce que tu as révisé ? Si tu as donné le meilleur de toi, ça peut arriver de se tromper, tu peux ne pas comprendre »* (Amalia)… *« J'ai dû aller au rattrapage en septembre et ça n'a pas marché, je ne comprenais pas…et en même temps, je me disais : « je ne vais pas y arriver, comment je vais faire ? »…j'en pleurais. Mes parents me disaient : « ce n'est pas grave, tu es jeune » (…) Ils m'encourageaient, ils me disaient : « si tu as fait de ton mieux, c'est pas grave, tu peux recommencer, c'est pas pour ça que c'est perdu et il ne faut pas te mettre dans des états pareils », du coup j'avais refait une première année »* (Naïma)…*« j'avais jamais été confronté à autant d'échecs scolaires tout d'un coup…ça faisait quand même deux années consécutives que j'échouais, donc là je me suis quand même posé de sérieuses questions. Donc, j'ai voulu carrément faire un break et m'inscrire à l'armée, je voulais arrêter un peu tout ça, me demandant ce que j'allais faire. J'ai même envisagé une carrière dans la gendarmerie. Mes parents ont insisté pour que je continue en me disant : « réessaye ta deuxième première année de DEUG, ensuite tu verras bien », il se trouve que là je l'ai réussi. Et donc là, il y a eu un déclic qui s'est fait et j'ai enchaîné ensuite deuxième année, licence, maîtrise »* (Karim)… *« C'était la cinquième fois que je le passais* [le CRPE], *je me suis dit : « si je n'y arrive pas là je laisse tomber » (…) Je m'étais donné tous les moyens possibles et mes parents étaient vraiment derrière »* (Mounia).

- *Approbation et validation du choix professionnel :*

> *« Quand mon père a appris que j'étais fonctionnaire, il était très, très fier »* (Zineb)… *« À partir de la fac, mes parents (…) acceptaient mes décisions. À partir de là, je pense qu'ils avaient compris que le médecin ou l'ingénieur, c'était devenu inaccessible (…) ils étaient très contents quand ensuite je leur ai dit que j'allais essayer d'être enseignant »* (Karim).

- ***Sous-catégorie : soutien instrumental***

L'implication parentale dans le parcours scolaire de leurs enfants s'est aussi traduite par *des manifestations d'intérêt pour la scolarité et des initiatives concrètes*. 3 d'entre eux ont relaté les interventions de leurs parents auprès des établissements scolaires afin d'éviter des orientations non désirées et les stratégies déployées pour que leurs enfants soient dans des « bonnes classes ». Ce sont des parents qui *suivent les devoirs* chacun à leur manière, selon leur niveau scolaire. *Ils sont présents à l'école et rencontrent les enseignants* pour parler de la scolarité de leurs enfants. Cette sous-catégorie a été classée comme générale.

Des initiatives concrètes

- *Interventions des parents pour éviter des orientations non désirées et stratégies déployées pour que leurs enfants soient dans des « bonnes classes » :*

> *« on a voulu faire suivre à une de mes sœurs un cursus différent de celui qu'elle avait choisi, il a fallu faire appel…une commission…On pouvait compter sur eux quand il s'agissait de l'école quand on est passé dans le secondaire, ils étaient vraiment*

derrière nous tout le temps » (Mounia)… *« Dans ma famille, par exemple, mon frère aîné, au collège, il avait redoublé sa sixième et en cinquième on avait demandé à mes parents qu'il soit orienté dans un autre cursus que la quatrième et troisième. Mes parents avaient refusé, les enseignants avaient insisté en disant : « il va être complètement perdu en quatrième/troisième », mes parents ont dit : « on l'aidera, s'il le faut, on lui apportera une aide supplémentaire à l'extérieur, mais il ira en quatrième/troisième ». Et donc, malgré tout ce qu'ont pu dire les enseignants, il est allé jusqu'à la fac de sciences (...) C'est ce qui fait que mes parents comptaient énormément sur l'école mais en même temps ils étaient assez méfiants (...) parce qu'ils ne voulaient pas qu'on nous oriente à un certain endroit…ce qui explique leur choix de l'allemand deuxième langue pour mes frères aînés (...) En fait, c'était pas vraiment la stratégie de mes frères, mais celle de mes parents qui se disaient que le niveau était plus élevé dans les classes où on choisissait allemand. Ils se disaient, je pense aussi, que si mes frères prenaient espagnol deuxième langue, le niveau serait inférieur (...) qu'il y aurait une population plus importante d'élèves d'origine maghrébine. Ils pensaient qu'ils seraient casés dans ces classes-là »* (Karim)… *« C'est ma mère qui est allée se plaindre, qui est allée faire le forcing, et du coup ça s'est passé que je suis allé dans l'autre école (...) Donc, ça veut dire qu'y a eu sûrement un problème »* (Adel).

- *Trouver un logement d'étudiant à son fils grâce au réseau communautaire :*

> *« On cherche un logement, et c'est ma mère qui le trouve. C'est ma mère qui le trouve par un de ses amis marocains qui est sur Bordeaux (...) En fait oui, par une personne marocaine, qui connaît une autre personne marocaine…des connaissances (...) Donc elle, vu qu'elle a appris à se débrouiller, elle nous a trouvé un loyer, une sorte d'appartement à la Victoire* [quartier de Bordeaux]» (Adel).

- *Les parents montrent de l'intérêt pour la scolarité de leurs enfants :*

> *« Ils se sont toujours intéressés, c'était important que ça se passe bien l'école (...) ils ont toujours regardé ce qu'on faisait, ils veillaient à ce qu'on fasse nos devoirs. Il est arrivé qu'ils s'intéressent à un truc en particulier si on leur parlait de quelque chose qu'on faisait en classe, on leur en parlait de toute façon »* (Latifa)… *« Du fait qu'il ne parlait pas très bien le français et aussi par rapport à son cursus scolaire, il n'était pas très à l'aise par rapport à ça, mon père n'a jamais fréquenté l'école pour moi, mes frères et ma sœur (...) Par contre, il suivait notre scolarité, dès qu'il y avait une mauvaise note, il le savait tout de suite. Ma mère aussi, et elle faisait davantage l'effort d'aller voir les enseignants »* (Karim)… *« Au niveau du travail scolaire, mon père lisait les bulletins parce qu'il sait lire…il fallait que ce soit bien mais y'avait pas de pression »* (Naïma).

- *La forme revêtue par l'implication parentale dans le suivi des devoirs varie selon le niveau de formation de chacun des parents :*

> *« Ma mère vérifiait que je faisais bien les devoirs en rentrant et il fallait que j'attende que mon père rentre du travail, très tard, pour qu'il vérifie mes devoirs. Ma mère est analphabète et parlait très peu le français à l'époque, mon père est lettré et c'est lui qui vérifiait les devoirs…et qui m'en donnait en plus, parce qu'il était très à cheval sur la réussite scolaire et puis il voulait absolument qu'on réussisse et qu'on soit en avance. Par exemple, j'ai appris la division avant la classe »* (Zineb)… *« ma mère*

regardait les devoirs, elle demandait : « est-ce que tu as tout fait ? », comme on était tous dans le salon, y'avait un œil qui surveillait si on faisait tous nos devoirs (...) elle nous voyait un peu travailler et il y avait des choses où elle disait : « je peux pas vous aider », elle était assez complexée sur l'écriture du français. Par contre, ma mère nous a toujours écrit en portugais, parce qu'elle savait qu'en français elle faisait des fautes d'orthographe, et ça, ça ne lui plaisait pas » (Amalia)… *« Mes parents étaient derrière pour me booster (...) J'aimais ça en plus, donc ça me semblait plutôt naturel de travailler et mes parents me suivaient de toute façon pour faire les devoirs. Ma mère me suivait pour tout ce qui était les langues et mon père c'était les maths (...) il suivait de près ce que je faisais »* (Fatou).

- *Des parents présents à l'école qui rencontrent les enseignants :*

« Ils étaient toujours présents à l'école, ils allaient à la moindre réunion. Même sans réunion, ils allaient voir les enseignants pour savoir comment ça se passait dans la classe. S'il y avait un gâteau à faire pour un anniversaire, ma mère le faisait. Les kermesses, etc., ils participaient à la vie de l'école, quand ils pouvaient le faire, ils le faisaient » (Zineb)… *« Ils étaient très à l'écoute, c'est-à-dire que dès que l'enseignant ou l'enseignante demandait à mes parents de venir à école, ils venaient (...) Ils étaient toujours d'accord avec les enseignants, en tout cas en élémentaire »* (Mounia)… *« ma mère venait souvent nous chercher à l'école et elle discutait avec les instits »* (Amalia)

- *Certains parents se sentent impuissants ou frustrés de ne pouvoir aider leurs enfants scolairement :*

« ils se sentaient impuissants vis-à-vis de ça, du fait de ne pas pouvoir nous aider dans notre travail scolaire » (Meriem)… *« Sur les savoirs proprement dits, ils ne pouvaient pas nous aider (...) ils se sentaient un peu dépassés (...) c'est parfois frustrant pour les parents, comme ça l'a été pour ma mère, de ne pas pouvoir aider leurs enfants »* (Amalia).

- ***Sous-catégorie : soutien matériel, le gîte et le couvert pendant ses études supérieures***

6 professeurs des écoles sur 10 ont été soutenus matériellement par leurs parents qui leur ont offert le gîte et le couvert pendant tout ou partie de leurs études, et ce, jusqu'à 28 ans pour 3 d'entre eux. Cette sous-catégorie a été classée comme typique.

➢ ***Catégorie : implication fraternelle***

8 enseignants sur 10 ont mentionné que des membres de leur fratrie avaient eu une influence sur leur parcours professionnel, cette catégorie a été classée typique. Cette influence s'est notamment manifestée par du ***soutien social des aînés envers les cadets***, les plus âgés incarnant ***des modèles de rôle*** pour leurs frères et sœurs plus jeunes, ces deux sous-catégories ont été classées typiques. Plusieurs enseignants ont également mentionné des relations d'entraide entre frères et sœurs au niveau scolaire.

- ***Sous-catégories : aîné(s), modèle(s) de rôle pour le cadet ayant procuré du soutien social***

Avec les parents, les aînés de la fratrie ont été des acteurs majeurs dans la réussite scolaire et professionnelle des enseignants issus des immigrations de notre enquête, constituant par là une partie primordiale de leur capital social. Les 8 enseignants ayant des frères et sœurs aînés ont relaté que ces derniers avaient incarné des ***modèles de rôle*** et leur avaient procuré du ***soutien social***. Indirectement, ils représentent des personnes de référence, des exemples à suivre en offrant la démonstration de la réussite scolaire et professionnelle (apprentissage vicariant) et en incitant leurs cadets à suivre la voie qu'ils ont eux-mêmes tracée.

Dans les familles immigrées où les parents ont été peu ou pas scolarisés et ne maîtrisent pas toujours bien le français, les aînés incarnent parfois une figure d'autorité et ont procuré aux cadets un soutien vertical. En étant les premiers scolarisés, ils ont une expérience scolaire dont ils ont fait profiter les cadets en devenant une ressource pour les plus jeunes de la fratrie. Les aînés ont eu une influence directe sur le parcours scolaire et parfois professionnel des jeunes enseignants en leur apportant du ***soutien informationnel***. Cette forme de soutien s'est traduite par des conseils avisés et constructifs sur le cursus scolaire, le choix des langues et des options, des renseignements sur les professeurs et les matières, sur leur propre métier. Les aînés ont aussi procuré du ***soutien instrumental*** aux cadets par le biais d'une aide à la scolarité et en assurant parfois la liaison entre la famille et l'école. Certains sont même devenus des référents vis-à-vis de l'institution scolaire en assumant un rôle de médiateur culturel entre leurs parents et l'école, jouant ainsi les intermédiaires entre les adultes (parents, enseignants) et les cadets.

Pour 2 enseignants, les aînés ont aussi pu incarner ***des anti-modèles de rôle*** dont ils ne voulaient surtout pas suivre la trace.

- *Modèles de rôle, suivre la voie tracée par les aînés :*

> *« De voir que mes frères réussissaient…je me disais : « après tout, ils ont de bons résultats » (...) ils me poussaient vers le haut, donc il fallait avoir le même niveau, y'avait pas de raison »* (Meriem)… *« Quand j'étais au lycée, ma sœur aînée était à la fac à Bordeaux, comme je venais parfois la voir ça m'avait déjà donné une idée de comment allait se passer la vie d'étudiante. Donc je m'étais dit : « ça ne sera qu'à Bordeaux », sinon ça m'attirait pas vraiment (...) Mes parents aussi préféraient que j'aille à Bordeaux pour que je sois près de ma sœur. J'étais soulagée et rassurée d'être au même endroit qu'elle »* (Naïma)… *« Alors lui, il a fait exactement comme moi oui, il a fait une seconde générale et après, langues. Ce qui faisait dire à tout le monde, qu'il fallait que je devienne enseignante comme lui »* (Latifa)… *« On est donc une fratrie de fonctionnaires, tout le monde a le bac dans le lot (...) dans la famille, on a jamais eu de soucis scolaires (...) j'ai toujours été poussé à travailler à la maison, et à vraiment aller plus loin que les devoirs classiques. Toujours aller chercher plus loin, parce que j'avais une fratrie avec des frères aînés »* (Ali)… *«Je me suis un peu coulée dans le moule de la famille, les enseignants avaient eu mon frère et ma sœur aînés*

comme élèves » (Naïma)…*« Au collège (...) j'ai suivi la trace de mes frères qui y étaient allés, on est tous passés par là (...) j'ai suivi ce qu'avaient fait mes grands frères sans me poser de questions (...) Par rapport à mes études, je ne me projetais jamais vraiment en avant par rapport à un métier que je pourrais faire. Je pense qu'au début c'était plus (...) pour suivre ce qu'avaient fait mes frères puisque ça avait fonctionné pour eux »* (Karim).

- *Quand un aîné est une ressource pour le projet d'orientation professionnelle de sa cadette :*

« Chez moi, à la maison, il y avait mon frère aîné qui était enseignant, sa femme aussi…le fait qu'il soit enseignant, j'en entendais parler (...) il y a eu un moment où j'ai été très proche de lui (...) je pense que le fait d'en parler avec lui, ça a joué un rôle dans mon choix (...) Il y avait des amis de mon frère et de sa femme qui étaient aussi enseignants…j'ai entendu parler du métier avant d'avoir ce projet-là (...) je pense que ça a beaucoup joué sur la représentation que j'avais de ce métier (...) J'ai été marquée par des moments que j'ai passés avec eux où on parlait du métier d'enseignant, et aussi dans leur entourage où je sais qu'il y a eu un enseignant à qui j'ai demandé plein de choses sur ce métier-là » (Naïma).

- *Soutien informationnel, conseils pour le choix des langues, des options :*

« Je pense que j'ai choisi allemand parce que ma sœur aînée en avait fait, je ne m'étais même pas posé la question, je m'étais dit : « si elle l'a fait, je vais faire ça aussi », c'est elle qui m'a influencée dans le choix de mes options, elle m'a parlé des profs (...) J'ai aussi continué le latin jusqu'en terminale parce que ma sœur me l'avait vraiment conseillé pour être dans une bonne classe » (...) Son frère aîné *« Je lui ai souvent demandé des conseils, par exemple pour aller à la fac d'anglais, il y a eu des moments où c'était lui qui avait un rôle important, en fait. Dans la scolarité, pour faire des choix, j'aimais bien avoir son avis, c'était important »* (Naïma)… *« Mon grand frère qui a 10 ans de plus que moi, donc à l'époque, moi j'avais 12 ans et lui, il en avait 22 (...) il avait déjà compris les codes de l'école…donc il m'a dit : « écoute Latifa, tu vas prendre l'option latin »…tout ça pourquoi ? Pour être dans une autre classe, pour être dans la classe des latinistes »* (Latifa).

- *Soutien instrumental (aide à la scolarité, liaison avec l'école) et entraide entre frères et sœurs :*

« C'est ma sœur aînée qui m'aidait à la maison si je n'y arrivais pas, si j'avais des problèmes » (Naïma)… *« c'était mon grand frère. C'était Joaquin qui chapeautait tout ça (...) qui écrivait les mots sur le cahier pour les instits (...) Comme mes parents ne pouvaient pas nous aider pour l'école, c'était lui, entre guillemets, le référent, quand on n'arrivait pas à faire quelque chose, c'était lui le plus grand, c'était lui qui l'avait déjà fait, et puis comme il avait des facilités, c'était lui qui nous aidait »* (Amalia)… *« Je ne sais pas s'il y a quelque chose de génétique qui joue, mais moi foncièrement, en étant l'avant-dernier avec tous les garçons et filles qu'il y avait au-dessus, je ne pouvais pas manquer d'aide si j'avais besoin de quelque chose, c'est vrai que…dans un F6…il y a toujours quelqu'un pour donner l'explication qu'il faut…et j'hésitais pas à la demander, il y avait pas de soucis (...) le grand frère et la grande sœur rendaient intelligibles mes résultats* [à ses parents] » (Ali).

- *Anti-modèles de rôle (ne surtout pas suivre le même chemin que ses aînés) :*

> *« En fait mon idée, c'était d'aller au lycée, j'avais envie d'aller au lycée. Je savais que mon frère allait être orienté parce que lui, ça marchait pas du tout l'école (...) il faisait un blocage aussi…ma sœur, elle était partie déjà en BEP (...) j'avais envie d'aller voir plus loin (...) il fallait que j'aille au lycée (...) Donc, c'était aussi…comme ce que je disais, l'école c'était une bouée, donc…j'ai demandé une seconde générale et j'y suis allé, quoi, ça été accepté »* (Adel)… *« Je voulais faire maths sup-maths spé…je l'ai pas fait…mon frère l'a fait avant moi, et moi sur la fin je ne voulais pas faire ça. J'ai vu ce qu'il avait subi en maths sup-maths spé, je le voyais le soir et je n'avais pas envie de faire ça. Il s'en rendait malade, donc ça m'a marqué et je me suis dit : « je ne ferai pas ça » »* (Ali).

6.1.2. Domaine : rôle d'autres autrui significatifs

Ce domaine cherche montrer le rôle joué par *différents autrui significatifs* issus d'autres contextes que le contexte familial dans le parcours professionnel des jeunes professeurs des écoles issus des immigrations. Nous avons tenté de savoir dans quelle mesure les relations avec ces autrui significatifs avaient eu une influence sur les décisions relatives à leur carrière, le sens et les valeurs placés dans le travail. Il s'agit de *professionnels issus du contexte scolaire, d'intervenants dans le cadre éducatif, culturel ou sportif* et *des pairs* de nos enquêtés.

> **3 catégories ont émergé des entretiens, comprenant :**
>
> ***- le rôle des relations avec les enseignants ;***
>
> ***- le rôle des relations avec d'autres professionnels ;***
>
> ***- le rôle des relations avec les pairs.***

➢ ***Catégorie : rôle des relations avec les enseignants***

L'influence et le rôle des institutions scolaires sur la réussite et les ambitions scolaires et professionnelles des jeunes issus des immigrations sont d'ordre structurel et relationnel. Nous avons vu plus haut dans quelles conditions institutionnelles s'étaient déroulées les scolarités des enquêtés. Parmi les *autrui significatifs* relevés par les professeurs des écoles de l'enquête, les enseignants occupent une place prépondérante dans leur capital social, tant par le soutien procuré, que comme modèles de rôle ou mentors. Nous avons tout d'abord pris en compte les relations avec les enseignants rencontrés par les enquêtés en tant qu'élèves, puis celles évoquées en tant que professeurs des écoles (soit des formateurs et des collègues).

Il se dégage de l'analyse des entretiens que les enjeux d'*une relation de qualité avec un enseignant* ayant des aspirations élevées pour ses élèves ont été majeurs pour nos enquêtés. L'opinion des enseignants au sujet de leurs capacités et potentiel à réussir a eu une influence

considérable sur ces jeunes professeurs des écoles issus des immigrations. Lorsqu'elle était positive, elle a rehaussé leur estime de soi et par là, leur motivation à apprendre et à progresser. C'est à travers le regard valorisant posé sur eux par ces autrui significatifs qu'ils se sont sentis autorisés à croire en eux et à persévérer en dépit de nombreux obstacles.

Les 10 enquêtés ont mentionné un ou plusieurs enseignants, qui, tout au long de leur parcours scolaire avaient été des *modèles de rôle* auxquels ils avaient pu s'identifier et qui leur avaient procuré du *soutien social (émotionnel, instrumental et informationnel).* Alors qu'ils étaient devenus enseignants eux-mêmes, ces jeunes professeurs des écoles ont évoqué des relations de *mentorat*, puis des relations d'*entraide* et de *soutien émotionnel* avec des formateurs ou leurs collègues. Cette catégorie a été classée comme générale.

- ***Sous-catégorie : des enseignants modèles de rôle***

Tous les enquêtés ont évoqué au cours de leur cursus scolaire, un ou plusieurs enseignants ayant incarné des modèles de rôle qui avaient eu une influence positive et déterminante sur leur parcours professionnel. Cette sous-catégorie a été classée comme générale. 6 d'entre eux ont également décrit des relations négatives avec certains enseignants ayant pu jouer un rôle d'anti-modèle à qui ils ne voulaient surtout pas ressembler et contre lequel ils vont se positionner.

Alors qu'ils étaient futurs professeurs des écoles, certains ont décrit des enseignants modèles de rôle qu'ils ont pu côtoyer à l'occasion d'un stage, en étant aide-éducateur ou en faisant de l'aide aux devoirs dans une école.

- *Des instituteurs modèles de rôle quand ils sont élèves en élémentaire :*

> *« il y a eu un enseignant que j'ai eu deux années de suite en CM1 et CM2, qui habitait le même quartier (...) et que je voyais assez régulièrement même après que je sois au collège. Ce que je retiendrais de cet enseignant, c'est que l'ambiance de classe était assez agréable, je trouvais que ça se passait bien dans les apprentissages que je comprenais bien ce qu'il expliquait, tout était clair pour moi, que je savais exactement ce que je devais faire et quand je devais le faire. C'était un milieu rassurant, c'est ce qui a fait aussi qu'ensuite j'avais gardé ça dans un coin de ma tête et que le milieu scolaire me plaisait. (...) Je faisais du sport avec le maître qui organisait des activités sportives en dehors du temps scolaire le mercredi »* (Karim) … *« Quand j'étais enfant, je me souviens de Monsieur Dunaud en CE2, qui, l'après-midi, nous faisait découvrir les fruits et légumes, le jardin, ça je m'en souviens, je me souviens beaucoup de lui. Et je me souviens aussi du CM2, de Monsieur Astignac qui adorait le sport et que je croise encore, je connais très bien sa fille. Donc, oui, oui, j'ai quelques bons souvenirs (...) le maître de CE2 et le maître de CM2 m'ont marqué parce qu'il y en a un qui faisait beaucoup de botanique et de jardinage, fruits, légumes, tout ça, ça me plaisait et l'autre qui était à fond dans le sport, ça aussi ça m'a plu et ça m'est resté, ce sont des choses que j'aime toujours »* (Ali).

- *Des professeurs modèles de rôle quand ils sont élèves dans le secondaire :*

> *« prof de maths, génial. Profs de langues, pareil, j'ai de très bons souvenirs…donc finalement, c'est ce qui fait les goûts (...) je trouvais que le gars qui racontait et qui apprenait des choses, c'était un beau métier. Et je me suis toujours dit : « j'aimerais bien faire ça », disons que : « j'aimerais bien pouvoir faire ça » (...) j'étais très impressionné par les professeurs. Je me disais : « pour faire ça, il faut être super fort…pour réussir à expliquer des choses à tant d'enfants », je trouvais ça génial comme boulot, j'ai toujours voulu faire ça (...) je peux encore me projeter dans une salle de classe comme le professeur qui m'avait plu (...) le prof de maths (...) que j'avais adoré »* (Ali)… *« la prof d'allemand. Elle m'a marquée parce qu'elle était dans une optique très large, elle ne se contentait pas de nous enseigner juste la langue, la grammaire, le vocabulaire et tout ça. Je me souviens qu'elle nous avait beaucoup parlé de l'histoire de l'Allemagne et je me souviens que ça m'avait marquée, ça m'avait même passionnée. Et puis, on a fait un voyage en troisième, en fin de collège, en Allemagne et donc ça a permis de la voir aussi…d'avoir des liens privilégiés. Et c'est une enseignante qui m'a demandé beaucoup de nouvelles, régulièrement, pendant que j'étais au lycée et par la suite d'ailleurs…parce qu'il est arrivé qu'on se croise, qu'on prenne un café ensemble, enfin voilà. C'est quelqu'un avec qui je suis restée en contact (...) Le prof de français, pareil…je suis restée en contact avec lui (...) C'était le prof de français de seconde, y'avait plein de portes qui s'ouvraient, plus par ce qu'on étudiait je pense et en plus lui il était (...) accessible, il était pas dans une relation comme on avait l'habitude où le prof est au-dessus, sur son piédestal »* (Latifa)… *« mon enseignant de philo (...) Rencontre d'un super prof. Maintenant je relis un peu ses bouquins, parce qu'il a sorti trois ou quatre petits bouquins (...) il m'a fait découvrir ce que c'était la philosophie, c'est-à-dire comment apprendre à vivre ? (...) grosse révélation et là j'ai pas laissé passer le train. Ça s'est très bien passé dès le début, j'ai eu des super notes (...) j'ai investi complètement cette matière (...) Je suis toujours un peu dans cette perspective-là, de chercher le sens, d'aimer discuter (...) Quand on me demandait : « qu'est-ce que tu veux faire après ? ». Dans ma tête, y'avait l'idée de vouloir être enseignant, un p'tit peu comme mon prof de terminale »* (Adel).

- *Des professeurs modèles de rôle quand ils sont étudiants dans le supérieur :*

> *« Monsieur Lafleur à la fac, il était Antillais. Son cours était sur les cultures, il décortiquait avec nous les différences entre les cultures, les couples dominos…un africain en couple avec une européenne ou l'inverse, et on essayait de voir les différents codes parce qu'il y a des choses qu'on fait chez les uns et qu'on ne fait pas chez les autres, d'un côté elles sont tolérées et c'est comme ça que ça se passe et dans d'autres cultures c'est impoli par exemple de faire ça »* (Fatou).

- *Ils ont aussi rencontré des enseignants anti-modèles de rôle durant leur scolarité :*

> *« les enseignants étaient durs (...) c'était pas du tout ce rapport affectueux avec la maîtresse (...) Après, surtout au cycle trois, c'étaient des enseignants assez froids, même dans la relation à mes parents, c'est marrant mais même physiquement ils étaient froids »* (Mounia)… *« J'avais moins accroché avec celui de CE2, que je trouvais trop sévère, qui n'avait pas trop de contacts avec les élèves, c'était vraiment la relation maître-élève à l'ancienne avec le tablier, l'enseignant très strict »* (Karim)… *« un prof de faculté, il entre…moi, je l'ai vu plusieurs fois…il fait son cours et puis s'il y a trop de bruit, il s'en va ou il arrête (...) j'aimais pas le côté loin*

de tout le monde (...) Je les trouvais très détachés, finalement, de leurs élèves » (Ali).

- *En tant que futurs professeurs des écoles, ils rencontrent des enseignants modèles de rôle en faisant un stage, de l'aide aux devoirs ou en étant aide-éducateur dans une école :*

> *« J'ai foncé parce que j'ai vu un gars à Lormont qui faisait de l'USEP*, certes qui était sportif, mais qui mettait en avant des valeurs hypersociales (...) C'est un irréductible, il a 40 de barème, il veut pas partir de là-bas, il pourrait avoir ce qu'il veut mais il reste au milieu des cités (...) C'était le respect de l'autre, comment on peut vivre ensemble (...) comment on peut se connaître en faisant du sport. Donc j'ai toujours eu les valeurs citoyennes avant le sport »* (Adel)… *« j'ai eu un emploi jeune dans l'école où j'avais été quand j'étais enfant. J'ai travaillé pendant deux ans en tant qu'adulte dans l'école où j'avais été élève, donc j'ai retrouvé les enseignants sur leur fin de carrière, en fait. Donc, je les connais très bien, quand je vais à Pau je les croise encore »* (Ali)… *« Je faisais de l'aide aux devoirs le soir, ça m'a permis de côtoyer les enseignants de l'école puisque comme on faisait de l'accompagnement à la scolarité, j'étais en contact avec l'école et notamment avec Alain et Carole, des enseignants vraiment géniaux qui m'ont introduite dans l'école et j'ai demandé à faire un stage d'observation pour pouvoir m'aider justement à préparer le concours »* (Mounia).
> * USEP : Union Sportive de l'Enseignement du Premier Degré

- ***Sous-catégorie : soutien émotionnel***

Pour 9 enquêtés sur 10, la dimension affective de la relation élève/enseignant et le climat de classe ont été prépondérants dans leur motivation à apprendre. Cette sous-catégorie a été classée générale. Ils ont notamment décrit un climat socio-émotionnel chaleureux et affectueux instauré par des enseignants marquants qui les ont valorisés en leur prodiguant des rétroactions positives sur leurs aptitudes. L'analyse des entretiens révèle qu'en tant qu'élèves, ils avaient une forte demande de prise en compte de leur singularité et cherchaient même une certaine proximité dans la dynamique relationnelle avec les enseignants. Ces attentes se sont parfois heurtées à la distance d'une relation impersonnelle entre professeurs et élèves et à une posture pédagogique de la transmission des savoirs dans laquelle ils ne sont pas personnellement impliqués.

Pour ces jeunes, les « bons enseignants » possèdent non seulement des compétences pédagogiques et disciplinaires mais aussi des compétences relationnelles qui personnalisent les échanges élève/professeur et en réduisent la distance. Les enseignants marquants qu'ils ont distingués leur ont consacré de l'attention, manifesté du soutien émotionnel et leur ont transmis des informations, ce qui a eu un impact positif sur leur image de soi, leur motivation, leurs ambitions et performances scolaires. Devenus enseignants, le soutien émotionnel, l'entraide et la solidarité entre collègues sont décrits comme essentiels par l'ensemble des enquêtés.

- *En tant qu'élèves, ils reçoivent du soutien émotionnel de la part des enseignants :*

> *« J'ai des bons souvenirs de maternelle, on était bien, elle était gentille, c'était la maîtresse avec laquelle on avait confiance, qui était une maman, moi j'étais à l'aise en tout cas (...) Moi, ça me convenait bien d'avoir des maîtresses qui étaient toutes douces et gentilles, ça me rassurait. J'avais besoin d'être dans quelque chose de rassurant et c'était le cas…C'était peut-être pour retrouver un peu de la maison, notre maman »* (Naïma)… *« toute la période de primaire, j'avais vraiment une phobie de l'eau, j'avais très peur (...) la période de la piscine, je l'appréhendais terriblement (...) c'est la seule qui a vraiment pris le temps (...) je me souviens effectivement qu'elle parlait, on échangeait »* (Latifa)… *« Cette prof de français au lycée, ça a été décisif pour moi (...) Ce qui marchait bien, c'est qu'elle m'encourageait beaucoup. Elle valorisait beaucoup ce qui fonctionnait et ça me permettait de voir que finalement, j'étais capable de faire des choses »* (Meriem)… *« une rencontre avec une prof de français en seconde (...) mon enseignante me disait que c'était très bien et me mettait en valeur par rapport aux autres, par rapport aux devoirs que je rendais. Donc, à chaque fois, j'étais l'un des meilleurs à rendre la rédaction (...) j'étais aussi très, très fort en résumé de texte (...) j'arrivais très bien à synthétiser. Et là, c'est pareil c'était une découverte, donc je commençais à bien aimer tout ça. Et puis voilà, ça a été révélateur »* (Adel)… *« il y a un prof d'histoire en quatrième qui, à la fin de l'année, m'a dit : « ton frère, il était bon, mais toi qu'est-ce que tu t'accroches ! », Parce que j'avais dû commencer à 8/20 de moyenne et j'ai fini à 14/20…il m'a dit : « tu bosses, et bien tu vois, ça paye ! »…et c'est vrai que cette phrase-là, je l'ai beaucoup en mémoire »* (Amalia).

- *En tant que jeunes enseignants, ils partagent soutien émotionnel, entraide et solidarité avec leurs collègues :*

> *« j'ai toujours été soutenue, si besoin était, par mes collègues, on a toujours travaillé en équipe sans problème. Si l'un ou l'autre avait besoin d'aide, ou avait besoin de déléguer, ça se faisait réciproquement et naturellement…et c'est toujours d'actualité »* (Fatou)…*« J'ai vraiment des bons amis-collègues ou collègues-amis…parfois c'est des collègues, parfois c'est plus des amis. Il y a toujours de l'échange (...) si on n'ouvre pas sa porte, si on n'essaie pas de partager, de demander des avis et d'être sensible à la critique (...) je trouve qu'on n'avance pas »* (Ali)… **«** *j'étais dans une école de campagne et on était que deux, je m'entendais très bien avec le collègue, les enfants ça passait super bien et ça faisait un peu comme une grande famille et j'ai beaucoup aimé cet aspect-là »* (Mounia)…*« à Rauzan, il y avait une équipe vraiment qui fonctionnait grâce à ça, il y avait une solidarité énorme, alors que c'est vrai que cette école n'était pas forcément toujours facile à vivre par rapport aux relations avec les parents, les élèves. Et ça fonctionnait, ça c'est important »* (Latifa)… *« Deuxième stage (...) on loue à 8, une maison à Biscarrosse-plage et on a tous notre stage dans des écoles autour de Biscarrosse…évidemment, c'est super. C'est même une de mes meilleures années d'enseignement parce qu'il n'y a pas l'isolement que donne l'enseignement, parfois. Il n'y a pas le côté isolant d'une classe parce qu'à 5 heures, on se retrouve tous à échanger nos pratiques et tout ce qui a marché et pas marché »* (Ali).

- ***Sous-catégorie : soutien instrumental***

Tous les enquêtés ont évoqué un ou plusieurs enseignants leur ayant procuré du soutien instrumental durant leur parcours scolaire. Cette sous-catégorie a été classée comme générale. En tant que professeurs de écoles, 5 d'entre eux ont rapporté une relation de *mentorat* formelle (avec des conseillers pédagogiques, des maîtres formateurs) ou informelle (avec des collègues chevronnés). Ces mentors leur ont appris les gestes du métier en début de carrière.

- *En tant qu'élèves, ils ont reçu du soutien instrumental de la part d'enseignants qui croyaient en eux :*

> *« Je me souviens plus particulièrement de ma prof de français qui m'avait prise en charge et qui m'avait aidée à diversifier mon vocabulaire parce qu'elle le trouvait très pauvre. D'autant plus que c'était l'époque où on commençait à faire énormément de dissertations. Je me souviens de cette prof de français, vraiment, qui m'avait beaucoup aidée. Elle m'avait donné envie de réussir et c'est à partir de là que j'ai commencé à progresser. »* [Elle donnait] *« Beaucoup de conseils (...) en troisième, j'ai été prise en main par ma prof de maths aussi…qui voyait que j'étais en difficulté finalement…et qui s'est dit : « ben ! mince! c'est pas possible, elle doit être capable de faire des choses ». Et puis de suite, les résultats ont été améliorés parce que j'ai eu de l'aide de la part de cette personne (...) Elles m'ont fait comprendre qu'avec un petit coup de pouce on peut y arriver, ce coup de pouce, après, je me le donnais toute seule »* (Meriem)… *« il y a ma prof de français (...) elle adorait ce qu'elle faisait et elle voulait vraiment aider les enfants, elle m'a pas mal aidée (...) comme elle était passionnée de théâtre, elle nous a beaucoup éduqués à ça »* (Amalia).

- *Jeunes enseignants, ils reçoivent du soutien émotionnel et instrumental de la part de mentors formels (conseillers pédagogiques, maîtres formateurs) et informels (collègues chevronnés) :*

> *« j'ai eu mon premier poste, j'ai réussi à rester dans l'école cinq ans, mon conseiller pédagogique était vraiment très bien et il m'a beaucoup appris »* (Amalia)… *« je retrouve encore un grand groupe scolaire avec un directeur en fin de carrière, mais beaucoup de jeunes enseignants autour. Un directeur en fin de carrière très à l'écoute et avec beaucoup de temps à donner »* (Ali)… *« on travaille toujours en équipe avec les autres membres du RASED* (...) J'ai eu la chance cette année de me retrouver avec une psychologue et une rééducatrice qui sont là depuis longtemps et qui ont des années d'expérience, elles m'aident beaucoup, me donnent des conseils (...) Comme je voulais être psychologue scolaire au sein d'un RASED, ça me permet d'être au contact de la psychologue scolaire et de la rééducatrice »* (Zineb)… *« Le premier stage de trois semaines était en CP en binôme, on observait d'abord l'enseignante et puis ensuite on prenait la classe à deux en alternance. J'avais très peur du CP déjà, je me disais : « le CP, comment on s'y prend ? », ça m'a beaucoup rassurée parce que l'enseignante qui nous a reçues était chevronnée et nous a pas mal mises à l'aise »* (Latifa)… *« Je faisais la décharge de deux maîtres formateurs (...) j'avais toujours un soutien de ces deux enseignants qui me disaient : « voilà comment tu peux faire » (...) j'avais des rails (...)Dans un premier temps, ça me convenait et puis, au bout d'un certain moment, j'ai demandé : « j'aimerais bien faire des séances que je conduirais jusqu'à la fin de l'année » (...) et au bout d'un certain moment, j'ai construit sur du plus long terme »* (Karim).
>
> * RASED : Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté

- ***Sous-catégorie : soutien informationnel***

5 enquêtés sur 10 ont mentionné avoir reçu une aide institutionnelle de la part d'un ou plusieurs enseignants. Ces derniers incarnaient des personnes ressources au sein du système éducatif et ont pu jouer un rôle déterminant dans leur parcours professionnel. Cette aide institutionnelle s'est traduite par des conseils avisés et des informations sur le cursus scolaire afin qu'ils puissent bénéficier d'une formation en rapport avec leur niveau scolaire (choix d'options, langues, filières). Cette sous-catégorie a été classée comme variante.

- *En tant qu'élèves, ils reçoivent du soutien informationnel sous forme d'aide institutionnelle d'enseignants pour l'orientation dans une « bonne classe » ou le bon établissement :*

> *« Le prof de CM2 avait dit à mes parents : « si il prend allemand et latin, il sera dans les meilleures classes » (...) Donc, j'avais fait du latin. Ce prof de CM2 m'a permis d'être dans une bonne classe, il savait orienter les bons élèves. Les élèves qui réussissaient, il avait de l'ambition pour eux (...) Il m'avait investi et c'était le lot de tous les bons élèves (...) Le prof de CM2 transmettait des choses au collège qui étaient très importantes (...) En fin de collège, j'étais intéressé par tout ce qui était systèmes, bricolage, montages, tout ce qui était technique, électricité. Mon prof principal en troisième, m'a indiqué qu'au lycée Saint Cricq, il y avait une section TSA, Technique des Systèmes Automatisés, et qu'elle n'était que dans ce lycée-là (...) Au lycée, j'étais excellent, j'ai eu mon bac avec mention bien (...) Mon professeur de physique (...) est venu me voir en me demandant pourquoi je n'avais pas fait un dossier de prépa »* (Ali)

- *Quand un instituteur reste une personne ressource pour une ancienne élève désirant s'orienter vers l'enseignement :*

> *« un jour on m'appelle et on me dit : « voilà, il manque un prof de maths au collège de Roquebrune, le rectorat nous a donné votre dossier, est-ce vous voulez venir mardi pour passer un entretien pour remplacer un prof de maths ? ». Donc j'ai dit : « j'y vais ». Entre le coup de fil et le rendez-vous j'ai appelé un instit, M. Givernaud qui était maître formateur et que j'avais eu à l'école primaire. Je l'ai appelé et je lui ai dit : « on me propose ça, qu'est-ce que je fais ? », et il m'a dit : « vas-y, ça te fera une expérience, ça te fera voir le monde de l'enseignement et puis, ça te servira même pour ton oral et puis tu verras ce que ça donne au collège, ça te donnera un recul »* (Amalia).

- ***Catégorie : rôle des relations avec d'autres professionnels***

5 professeurs des écoles issus des immigrations sur 10 ont évoqué les relations avec d'autres professionnels ayant eu une influence sur leur parcours professionnel. Il s'agit d'intervenants dans le cadre éducatif, culturel ou sportif : des entraîneurs et éducateurs sportifs, des étudiants faisant de l'aide aux devoirs en centre social ou dans les établissements secondaires, des

bibliothécaires, des formateurs dans l'animation, des conteurs et une conjointe de proviseur. Nous avons classé cette catégorie comme variante. Ils ont incarné ***des modèles de rôle*** auxquels les enquêtés ont pu s'identifier et/ou leur ont procuré de l'aide, sous forme de *soutien instrumental et informationnel ou de soutien à la réflexivité sur soi* (sous-catégorie : variante).

- ***Sous-catégorie : modèles de rôle***

o *Entraîneurs sportifs et conteurs, des modèles de rôle influents et enrichissants :*

> *« mon entraîneur de handball. Il a été influent, il était éducateur…pour moi, c'était un grand frère, il est d'origine marocaine. Il était très cadrant et m'a transmis les valeurs du sport collectif, le goût de l'effort physique et de l'effort tout court (…) Et puis, il y a la grande sœur de ma meilleure amie à l'époque, qui pour moi était un modèle féminin à suivre (…) elle a été l'image de la femme à laquelle je voulais ressembler. Elle était lycéenne quand nous étions au collège, elle passait le bac, puis est allée en fac, et a passé le concours de professeur des écoles. Elle faisait du handball aussi et entraînait une équipe de filles plus jeunes que nous. Elle suivait sa sœur dans tous les déplacements de l'équipe, je montais donc toujours dans sa voiture. Mes parents avaient confiance en elle, et lors des différentes sorties, piscine, match, cinéma, shopping, sa présence était un gage de sécurité. Elle est d'origine polonaise (…) Mon père, bien qu'il soit large d'esprit, avait peur de me voir grandir, d'être adolescente et donc de commencer à faire mes propres choix. Il était d'accord pour le sport, tant que je rentrais avant la tombée de la nuit. Alors les stages sportifs où il fallait partir quelques jours et les week-ends de tournoi m'étaient souvent interdits. Mon entraîneur a pris le temps de discuter avec mon père et a cherché à gagner sa confiance. Et il a réussi, j'ai acquis au fur et à mesure plus d'autonomie (…) Ces deux personnes étaient des bons pédagogues et avaient la fibre communicative (…) Le fait qu'ils soient d'origines étrangères a certainement influé sur le fait que mes parents leur fassent confiance »* (Zineb)… *« j'en ai eu beaucoup dans le sport. Pas des grands sportifs, mais des gens que j'ai côtoyés en sport et que j'ai trouvés riches (…) j'ai toujours pris du plaisir à faire du théâtre et à conter…à apprendre en montagne avec des gens qui savaient conter (…) il y en a un ou deux qui continueront à me clouer sur place. Ce sont des gens avec qui je me suis lié et j'ai appris à ce moment-là. Ce sont des conteurs régionaux (…) J'en faisais venir à Saint Sever, alors que je contais dans ma classe (…) c'est riche »* (Ali).

o *Des modèles de rôle ayant procuré une aide tangible sous la forme de soutien instrumental et informationnel (aide aux devoirs, soutien scolaire) et une aide à la réflexivité sur soi pour élaborer son projet professionnel :*

> *« Je me souviens au collège de la femme du proviseur qui nous donnait à moi et à mon frère et à ma sœur des cours de soutien (…) ça a été un moment d'aide précieux (…) je sais qu'elle nous prenait, je sais qu'on l'avait une fois par semaine mais je sais pas du tout comment ça s'est géré, est-ce que c'est une association…et donc ma mère a bénéficié de cette aide-là, je sais pas du tout. Mais je sais que oui, on m'a tendu les bras à un moment donné et qu'on m'a aidé au collège »* (Adel)…*« En heures de permanence, on était aidés par les surveillants pour le travail (…) le mercredi après-midi, on allait à la bibliothèque en vélo avec nos sacs, et en fait je crois qu'on y restait*

l'après-midi. Les dames de la bibliothèque nous aidaient beaucoup » (Mounia) *…« en faisant le BAFA, j'ai rencontré une formatrice qui était vraiment…qui m'a appris beaucoup de choses et qui m'a donné envie de faire ça (…) mon stage pratique je l'ai fait au centre social de Saint Michel (…) le stage s'est très bien passé, c'était génial et je me suis entendu avec toute l'équipe et là, y'a eu une sorte de déclic (…) Donc ça a vraiment émergé au moment où j'ai passé ce BAFA, l'idée d'être enseignant (…) j'ai eu l'idée de le faire qu'à partir du moment où on m'en a parlé (…) moi avant, j'y pensais pas »* (Adel).

- ***Catégorie : le rôle des relations avec les pairs***

Parmi les autrui significatifs ayant influencé le développement de carrière, 6 enquêtés ont évoqué leurs pairs (camarades de classe, étudiants, amis). Cette catégorie a été classée typique.

- ***Sous - catégorie : Le soutien entre pairs***

Le soutien entre pairs a été mentionné par 6 enquêtés sur 10 et classé comme sous-catégorie typique. Il a pris la forme de l'*entraide* et de l'*émulation* entre des pairs d'une même génération (apprentissage vicariant) et représente un facteur fondamental dont l'importance va crescendo avec l'avancement dans les études. Avoir des amis a notamment permis aux enquêtés d'affronter les obstacles et de compenser les ressources manquantes en instillant une force motivationnelle commune au cours des interactions.

Ce soutien mutuel s'est non seulement manifesté *au niveau pratique (partage d'activités, soutien instrumental),* mais aussi *au niveau informationnel et surtout au niveau psychologique et émotionnel* (soutien de la réflexivité sur soi, discussions, partage d'expériences et d'ambitions). En fréquentant des amis d'autres milieux socioculturels, ces jeunes enseignants se sont saisis de cette opportunité pour découvrir de nouveaux horizons. Durant leurs études universitaires, grâce aux rencontres avec des étudiants étrangers, ils ont aussi pu s'ouvrir sur le monde et aborder d'autres cultures.

- *Partage d'activités durant les études supérieures:*

« On était très amies (…) quand on avait cours, en général, en sortant des cours, on essayait d'avoir des petites activités ensemble…on pouvait aller faire nos courses ensemble (…) on allait se promener…soit, on allait chez l'une, chez l'autre » (Meriem).

- *Emulation pour réussir ses études (apprentissage vicariant), soutien émotionnel et comparaison sociale ascendante :*

« J''avais des voisins d'origine marocaine à la cité universitaire, avec lesquels je m'entendais super bien. C'était stimulant de se dire : « faut que je fasse mon année »…et puis, comme tout le monde se disait: « faut que je réussisse mon année »,

on se montait la tête : « je réussis, je réussis », l'objectif c'était de réussir son année…(…) On se soutenait moralement, sans se l'avouer, sans se le dire directement, c'était : « tu réussis, donc je réussis », de temps en temps en s'enfermant en salle de travail pour travailler aussi…la veille des exams, une bonne partie de la nuit parfois. Je crois que ça a été un gros soutien, ça aussi à la fac (…) Chaque année de la fac, j'ai dû travailler l'été pour pouvoir, en septembre, avoir mon diplôme, en travaillant énormément (…) Je me fais deux amies à la fac d'anglais (…) qui travaillent beaucoup, qui ont de très bons résultats et qui me donnent envie d'y arriver aussi. L'une a eu son bac avec mention très bien, l'autre avec mention bien (…) Je me disais que si elles y arrivaient, pourquoi pas moi » (Meriem)… *« En fait mon idée, c'était d'aller au lycée, j'avais envie d'aller au lycée (…) j'avais envie d'aller voir plus loin. Et puis, mes copains…c'est surtout ça, mes copains (…) allaient au lycée. Donc, si mes copains allaient au lycée (…) il fallait que j'aille au lycée »* (Adel)… *« J'étais dans un groupe d'élèves, c'était le groupe d'élèves sérieuses et du coup les autres devaient me pousser à bosser, enfin j'étais encore plus dedans »* (Mounia).

- *Lors de l'élaboration du projet professionnel, le dialogue avec les pairs procure du soutien informationnel et un soutien de la réflexivité qui pousse à une mise en perspective de soi :*

« Au lycée où j'étais surveillante, il y avait une collègue qui est devenue une amie, qui s'appelle Rachida, qui passait le concours d'instit…c'était pas la première fois qu'elle le passait (…) Par elle, j'ai obtenu beaucoup d'informations sur le concours, on en parlait souvent. Elle m'avait conseillée sur les livres à acheter pour préparer le français et les maths » (Naïma)… *« En termes professionnels, j'étais tellement à fond dans les langues étrangères, que j'aurais rêvé de faire une école d'interprètes. J'y pensais pendant tout le lycée, vraiment je me sentais une attirance pour les langues étrangères et j'avais envie de m'investir là-dedans. Et ce qui m'avait fait penser aussi à ça, c'est que j'avais une copine, avec qui on se tirait un p'tit peu la bourre en langues, elle a fini par ce projet-là et je lui avais demandé des renseignements »* (Latifa)…*« à partir de la licence, s'est fait le déclic pour savoir ce que je voulais faire…du fait déjà d'en parler avec des étudiants. Autrement j'avais aucune idée de ce que je voulais faire (…) en discutant avec certains qui voulaient s'orienter justement vers le métier d'enseignant, en me rendant compte qu'effectivement ce serait pas mal, que ça me plairait bien »* (Karim).

- *Entraide, soutien instrumental et émotionnel en préparant le CRPE :*

« j'avais une amie qui n'était pas d'origine maghrébine, c'est une amie de lycée qui a le même âge que moi, elle était emploi jeune dans une école comme aide-éducatrice (…) cette année-là, on s'est dit : « on va le passer, on va le travailler toutes les deux » (…) on se voyait tous les dimanches et on bossait toute la journée, on travaillait sur les annales et je crois que c'est ce qui m'a permis de réussir, le fait d'avoir fait ça à deux, elle aussi en fait. On était un soutien moral (…) À l'oral il y avait un entretien professionnel, alors on faisait des entretiens avec une amie à elle qui était instit pour s'y préparer. Et au début, moi, c'était catastrophique, et elles me l'ont dit : « si c'est comme ça que ça se passe, tu vas être recalée ». Donc j'ai fait une dizaine de simulations d'entretien avant de passer l'entretien réellement et j'ai eu une excellente note (…) Entre midi et deux, j'allais à la piscine, parce qu'on a une épreuve de natation. Je ne savais pas nager, donc j'avais une amie éducatrice qui m'a aidée parce que j'avais peur de l'eau, elle m'a aidée à apprendre à nager » (Mounia)…

« Ce que je n'arrivais pas à faire avec le CNED, c'est de travailler toute seule à la maison, je n'y arrivais pas du tout (...) Avec Forprof, j'ai travaillé avec des gens qui m'ont motivée, on échangeait, on s'apportait (...) on se retrouvait dans une salle de conférence dans des hôtels près de la gare, il y avait un sujet en temps limité et des mises en situation à l'oral. Au moment des pauses, j'avais proposé à Lucie et Gaëlle qu'on travaille ensemble et en fait ça s'est très, très bien passé. J'ai fini par avoir le concours au bout de trois fois, je crois pas que j'aurais pu continuer plus »* (Naïma).

*CNED : Centre National d'Enseignement à Distance

- *Ouverture à d'autres milieux socioculturels et découverte de nouveaux horizons :*

« Au collège je me souviens aussi que j'étais allée dormir chez Sylvie, la fille de ma maîtresse de Grande Section, elle habitait à 10 kilomètres de chez nous » (Naïma)… *« J'ai réussi à être copine avec Karine, qui était une fille qui se détachait du groupe et de la classe parce qu'elle était étonnamment brillante (...) on était assises l'une à côté de l'autre et on est restées amies tout au long du collège. Et c'est rigolo parce qu'elle m'invitait le mercredi dans son château, ses parents avaient hérité du château de la grand-mère maternelle, le château je sais plus trop quoi avec deux terrains de tennis, un truc immense. Elle est fille unique, donc elle faisait du piano, bien sûr elle était excellente »* (Mounia)… *« je pense à mon meilleur ami (...) que j'ai connu à l'âge de onze ans au collège. Et tout s'est déclenché aussi par rapport à lui, (...) quand je l'ai rencontré, moi par exemple, au niveau musical, j'écoutais ce qui passait à la radio, j'écoutais ce qui y'avait, ce qu'on me passait. J'écoutais du rap à l'époque (...) parce qu'autour de moi on écoutait ça, et que dans mon univers aussi y'avait souvent ça…j'étais attiré par ça. Et puis le fait qu'il soit là, que je l'ai rencontré, j'ai commencé à écouter du rock. Et là, à ce moment-là, j'ai découvert une passion pour la musique rock (...) Et là, tout a changé à partir de là, j'ai senti qu'il y avait, comme ça…des choses à prendre ailleurs. Et donc oui, cette personne-là, mon meilleur ami, c'est mon ami d'enfance quoi, qui est musicien, qui est musicien aujourd'hui. Ça c'est (...) la plus grande influence »* (Adel).

- *Ouverture sur le monde, découverte d'autres cultures grâce aux rencontres avec des étudiants étrangers :*

« le fait d'habiter en cité universitaire pendant trois ans m'avait permis de me faire de nouvelles connaissances (...) J'ai rencontré des étudiants étrangers, je me rappelle d'une Espagnole qui faisait le programme Erasmus, on était voisines de chambres. Ça me plaisait bien d'être avec des gens qui venaient d'ailleurs (...) L'année de licence, je suis partie en Erasmus en Suède pendant six mois au deuxième semestre. Ça s'est vraiment bien passé, j'ai vraiment adoré tout ce mélange de cultures et de nationalités, c'était vraiment chouette (...) J'avais envie d'avoir d'autres expériences, voir autre chose, une autre façon d'étudier (...) En plus il y avait un cours d'interculturalité pour tous les étudiants du programme Erasmus, on comparait les différentes cultures dans différents domaines » (Naïma).

6.1.3. Domaine : rôle des conditions socioculturelles

Ce domaine correspond aux défis spécifiques des expériences de vie des professeurs des écoles issus des immigrations ayant influencé leur parcours professionnel.

Les défis spécifiques les plus saillants rencontrés par ces enseignants correspondent aux deux catégories suivantes :
- la discrimination à cause de l' « origine » ethnoculturelle ;
- les difficultés financières.
Une sous-catégorie a également été dégagée des entretiens, il s'agit des ***stratégies de coping*** mises en œuvre pour faire face à la discrimination.

➢ ***Catégorie : Discrimination***

9 enseignants issus des immigrations sur 10 ont relaté avoir fait l'expérience de la discrimination et/ou éprouvé un sentiment d'altérité douloureux en lien avec leur « origine » ethnoculturelle. Cette catégorie a été classée générale.

Les expériences de discrimination rapportées peuvent prendre des formes ouvertes ou cachées et se font sentir partout : dans la vie, à l'école, au travail (racisme institutionnalisé). 6 d'entre eux éprouvent une sensibilité à la discrimination à l'égard des élèves issus des immigrations, ils l'expriment notamment par un sentiment d'injustice face aux orientations ethniques. 5 enseignants ont perçu une remise en cause de leur légitimité à être professeur des écoles en raison de leur « origine » : par des parents d'élèves ou des personnels de l'Education nationale (inspecteur, directeurs et enseignants).

- *Faire l'expérience du racisme dans sa vie quotidienne. Subir un déni de francité en France et un déni d'arabité dans le pays d'origine des parents maghrébins :*

« Quand on est ici on est considérés…même quand on est Français, y'a qu'à voir les discours actuels dans les médias…quelque part, comme des immigrés, quoi qu'on fasse. Quand on est au Maroc, c'est la même chose, c'est-à-dire qu'on est considérés comme des immigrés…y'a qu'à voir le regard de certaines personnes dans la rue, ils repèrent tout de suite qu'on n'est pas des Marocains du Maroc. C'est-à-dire qu'on va toujours naviguer entre deux eaux, ça a toujours été ça » (Karim)… *« Victime du racisme, c'est pas quotidien, mais c'est souvent (…) je connais des personnes qui ont eu la même histoire et qui ont carrément changé leur identité, leurs papiers, pour vraiment passer inaperçues (…) Ça se comprend, parce que c'est usant (…) en Algérie, t'es pas chez toi, et en France t'es pas chez toi, parce que t'es un Arabe »* (Ali).

- *Etre victime de discrimination à l'école, en tant qu'enfants ou adolescents - Paroles blessantes, expériences du rejet, de l'exclusion, du manque de relation et de communication avec les pairs d' « origine française » :*

> *« les années collège, ça a été assez dur, assez difficile pour moi (...) par rapport au rejet…le racisme. Parce que là-bas, je me souviens avoir eu des traumatismes avec des enfants qui me traitaient. Et puis surtout des violences physiques aussi…voilà…à deux ou trois reprises quand j'étais en sixième (...) je pouvais pas suivre les copains qui étaient Français parce que je l'étais pas et que c'était complètement un autre univers (...) il faut soit (...) suivre la manière de vivre des membres de sa famille (...) soit suivre les copains qui sont complètement…qui sont français…de l'autre côté ! Alors, dans les deux cas ça marchait pas (...) J'étais complètement écartelé oui, complètement écartelé entre les deux (...) j'arrivais pas à m'intégrer avec mes amis »* (Adel)… *« je ne me sentais pas épanouie. Je pense que je n'avais pas assez confiance en moi. Je pense qu'effectivement, comme je n'avais pas trop de relations avec les autres enfants de la classe, à part des voisins voisines de la même origine que moi…j'avais pas ces codes en fait, je pense. J'avais pas les codes, je pouvais pas comprendre quoi (...) Y'avait des cheveux tirés, la tête secouée, des choses comme ça. D'une manière générale, pas de communication…c'est ce que je ressentais »* (Latifa).

- *Rapports ethnicisés entre élèves d'un établissement ZEP accueillant de nombreux élèves issus des immigrations. Etre victime de discrimination de la part d'autres élèves issus des immigrations, parce qu'on est peu typé maghrébin et très bon élève de surcroît :*

> *« Quand j'étais élève en ZEP, c'était pas la discrimination du « Français de souche » par rapport à l'Arabe, l'étranger, c'était plus entre immigrants… « toi, t'es un Français, toi », parce que c'est vrai que de peau…et petit, c'était encore plus vrai…j'étais…de peau et puis d'aspect…j'étais plus Français qu'Arabe…en plus je réussissais à l'école…j'étais plus victime de ça. C'était plutôt un Arabe qui allait me dire : « tu es un sale Français, toi »…c'est très bizarre…mais c'était le cas. Ça a participé de mon énervement, de mon irritabilité, je n'étais pas non plus l'élève modèle, du coup je ne me laissais pas trop faire »* (Ali).

- *Eprouver un sentiment d'altérité par rapport aux autres élèves de l'école :*

> *« des questions qui pouvaient être un peu persistantes, oui. J'ai des cheveux très, très frisés, alors pour des petites filles qui avaient des cheveux très lisses, ça leur posait énormément de questions…y'avait plein de questions…si je m'absentais une demi-journée pour fête religieuse…c'était plus des questions de curiosité, ça voulait dire que j'étais différente…mais du racisme, non. Ces questions me gênaient quand j'étais petite…sur ma nature de cheveux, sur le fait que je bronze plus vite »* (Zineb).

- *Etre considérée comme infréquentable par les parents de copines d' « origine française » en raison de son « origine » maghrébine :*

> *« ce que je dirais…c'était plus par rapport aux copines dont les parents voulaient pas qu'il y ait trop de contacts quoi, c'est tout. Et ça s'est quand même passé deux fois, où effectivement, ça m'importait ».* Au lycée : *« j'avais une copine, c'était la grande copine, c'était une Française qui n'habitait pas loin du tout de chez moi et je me souviens que je lui disais : « qu'est-ce que tu fais ce week-end, on peut peut-être faire un truc », et à chaque fois que c'était un petit peu…Hop ! On dévie. Et une fois, elle a fini par me lâcher : « mes parents sont pas trop pour que je te fréquente parce que tu es Marocaine », ça a été la fin de notre amitié, ça s'est arrêté là et c'est vrai quand j'y pense, qu'en fin de compte là où j'étais en Corrèze c'était assez difficile en fait. C'était difficile de rencontrer vraiment les autres et de se faire accepter…alors que rien ne s'y opposait a priori »* (Latifa).

- *Subir le racisme de la part des enseignants. La catégorisation ethnique biaisant le jugement professoral par des a priori (classement des élèves, effets d'attente négatifs):*

> *« traumatismes aussi avec les enseignants. En quatrième, je me souviens d'une prof qui me disait que…enfin, j'y arrivais pas…Elle me disait que c'était normal…C'était normal, parce que j'étais pas Français, quoi…elle m'a dit ça comme ça…je faisais plein de fautes. Mais je me souviens vraiment de ce moment-là (...) j'ai senti du rejet…de l'exclusion »* (Adel)… *« y'en a très peu avec qui j'ai vraiment échangé (...) je pense que j'étais un peu dans ma coquille. En même temps je faisais quand même ce qu'on attendait de moi, je me disais qu'il y avait bien une raison pour laquelle on me demandait des choses et si je n'y arrivais pas c'est qu'il devait y avoir quelque chose qui clochait, mais j'arrivais pas à savoir quoi (...) Je me souviens d'humiliations, de choses comme ça. Je me souviens de m'être baladée dans toutes les classes avec mon évaluation dans le dos parce que j'avais pas eu une bonne note…et j'avais bossé »* (Latifa).

- *N'avoir que des enseignants d' « origine française » durant sa scolarité peut être vécu très douloureusement :*

> *« ça a toujours été un drame de voir que partout…les enseignants (...) c'étaient des personnes d'origine française qui transmettaient le savoir »* (Adel).

- *Eprouver un sentiment d'injustice face au constat d'un processus de relégation d'élèves issus des immigrations dans des filières peu prestigieuses du système éducatif :*

> *« on avait remarqué que la plupart des enfants d'origine maghrébine au lycée, étaient en terminale secrétariat-bureautique. Et il faut dire les choses telles qu'elles sont, c'était la branche la moins prestigieuse. Ceux qui étaient bien vus, c'étaient forcément, les bacs C et D, après y'avait économie, littéraire, et tout à la fin en bas, en bas, de la pyramide, c'était le bac G. Et j'ai souvent pensé, et je le crois encore, que c'était une volonté de la part des enseignants de reléguer les enfants d'origine maghrébine à ce bac-là, pour les mettre en échec »* (Mounia)... *« Beaucoup ont été dirigés vers du professionnel ou du technologique (...) Peut-être qu'on a tendance à nous orienter plus rapidement vers des voies professionnelles qui ont l'air plus simples. »* (Meriem)… *« En troisième, j'étais le seul élève d'origine maghrébine, les*

autres avaient été orientés à partir de la cinquième pour préparer des CAP…pas tous, mais une majorité. Je sais que certains le ressentaient mal, comme une injustice. Dans ma famille, par exemple, mon frère aîné, au collège, il avait redoublé sa sixième et en cinquième on avait demandé à mes parents qu'il soit orienté dans un autre cursus que la quatrième et troisième. Mes parents avaient refusé, les enseignants avaient insisté en disant : « il va être complètement perdu en quatrième/troisième », mes parents ont dit : « on l'aidera, s'il le faut, on lui apportera une aide supplémentaire à l'extérieur, mais il ira en quatrième/troisième ». Et donc, malgré tout ce qu'ont pu dire les enseignants, il est allé jusqu'à la fac de sciences (…) Personnellement, je ne peux pas être très objectif du fait de ce qui était arrivé à mon frère aîné, on avait essayé de l'orienter alors que mes parents et lui pensaient qu'il pouvait poursuivre le cursus classique. Mais quand je faisais des comparaisons, je me disais que les élèves orientés en cinquième qui pensaient subir une injustice n'étaient ni meilleurs ni plus mauvais que d'autres qui continuaient en quatrième et en troisième » (Karim).

- *Etre affecté(e) dans une classe dont la composition sociale est ségréguée en fonction de l' « origine » des élèves :*

« On était très, très peu dans ma classe à passer en seconde. Beaucoup, allaient en lycée professionnel ou redoublaient (…) Je ne saurais pas dire si, entre guillemets, il y avait une sélection de la part de l'établissement (…) c'était une classe dont les élèves étaient issus d'un milieu social qui était sensiblement le même que le mien. Entre nous, entre élèves, on avait cette impression-là, en gros pour schématiser, ceux qui faisaient allemand c'étaient les plus riches, ceux qui faisaient espagnol venaient d'un milieu plus populaire…on était entre nous et ils étaient entre eux » (Karim) *…« Je vais pas faire dans le beau tableau encore une fois…de l'Éducation nationale…parce que je me suis retrouvée dans une classe (…) où on avait mis tous les enfants d'immigrés d'une part, ensemble (…) C'était la foire, cette classe de sixième, c'était la foire totale. Et là, j'ai vu mes résultats chuter »* (Latifa).

- *Prendre l'initiative de rencontrer un conseiller d'orientation et se voir proposer une orientation en série G, alors qu'on est une très bonne élève dans les matières littéraires :*

« j'avais vu un conseiller d'orientation en troisième…je savais pas trop ce que je voulais faire…je savais que j'aimais les langues étrangères, ça c'était clair, je lui en avais parlé…par contre il avait pas été à l'écoute, je trouve, parce qu'il m'avait conseillé de faire une série G … J'ai rien compris, je lui ai dit : « mais non »…voilà comment ça s'était passé…il avait proposé ça, lui (…) je me souviens que je lui avais donné des arguments contre, ça c'est sûr (…) Il s'est dit : « bon, c'est une petite Maghrébine, ben ma foi, elle va faire G ! ». Et je ne sais même pas s'il a regardé mon bulletin. Je pense qu'il ne l'a même pas regardé, parce que j'avais des résultats moyens en maths, j'avais de très bons résultats en français, de très bons résultats en langues, histoire -géo c'était bien aussi…rien à voir quoi, rien à voir » (Latifa).

- *Des expériences répétées de racisme au travail peuvent servir d'aiguillon puissant pour repasser le concours de l'IUFM une cinquième et ultime fois et ainsi faire aboutir son projet professionnel:*

« À mes 24 ans, j'ai passé un entretien pour être emploi jeune dans ma commune de résidence et on m'a prise. Et là, j'ai été confrontée au racisme. On était deux, deux personnes issues de l'immigration. Sur 400 personnes, sur tout le personnel de la

municipalité, on était les seuls à pas avoir de bureau (...) Ils nous avaient embauchés, et en fait c'était plus pour la devanture. C'est-à-dire que c'est un maire de droite qui avait embauché deux Arabes (...) C'était agent de médiation (...) on avait droit à des remarques racistes de la part des élus, c'était du genre : « vous devez vous occuper de ces jeunes qui mettent le bazar dans tel quartier, parce que vous êtes de la même culture qu'eux ». Alors que, on connaissait ces jeunes, et dans les dix en question, y'en avait que deux qui étaient d'origine maghrébine. (...) Ça été très dur, tous les matins on était les deux seuls employés à attendre dans le couloir d'être reçus par le secrétaire général, et il y avait certains collègues pour qui on savait qu'ils avaient des préjugés raciaux…qui passaient, qui souriaient…et nous on attendait, et en fait on ne savait pas à quelle sauce on allait être mangés. Et ce secrétaire général, il était infect, infect avec nous, on était humiliés (...) à l'issue des quatre ans il y avait normalement pérennisation et moi on m'avait fait comprendre que je ne serais pas gardée (...) j'avais l'échéance de ne pas être reprise (...) Donc, je me suis décidée à repasser le concours (...) j'avais 28 ans et là je me suis dit : « c'est cette année ou jamais ». C'était la cinquième fois que je le passais » (Mounia).

- *Des expériences de la discrimination ethnique et/ou un sentiment d'altérité ressenti en tant que professeurs des écoles issus des immigrations*

  - à l'IUFM :

« La première année d'IUFM, c'était au tout début, on avait une grande réunion, on venait d'intégrer l'IUFM et j'avais mon petit cartable marron que je venais d'acheter, j'étais au premier rang et l'un des intervenants avait besoin d'un support, donc j'ai donné mon cartable. Alors, c'est tout bête, mais moi je l'ai vécu comme ça, ça devait être la période des attentats (...) il a soulevé mon cartable et il a dit : « ça va, on n'entend pas de tic-tac ? ». J'ai interprété ça comme, y'a une bombe et forcément…je lui ai donné mon cartable…si ça avait été quelqu'un d'autre, est-ce qu'il aurait eu cet humour, qui pour moi est déplacé ? » (Mounia)… *« j'ai eu un sentiment d'injustice quand j'ai passé le concours pour arriver à la formation. Mes oraux se sont bien passés dans l'ensemble, mais paradoxalement, en anglais, j'ai eu 8/20…sachant que je sors d'une licence d'anglais…(...) j'étais au point avec la prof d'IUFM…je pensais avoir fait quelque chose de correct. De là à avoir 8 ! Quand j'ai reçu mes notes, j'étais pas franchement satisfaite »* (Meriem).

  - avec des directeurs d'école :

« lors de mon premier stage, juste avant les vacances de Noël j'étais dans une petite école à C. et la directrice a tenu des propos à mon égard assez virulents (...) quand j'ai dû me faire visiter par le maître formateur, mon directeur de mémoire, elle m'a démolie juste avant qu'il vienne me voir et ensuite elle m'a dit : « écoute, moi j'ai rien contre les gens comme toi parce que j'ai même donné de l'argent à un copain de mon frère qui était Algérien et si ça tenait qu'à moi, tu serais pas dans cette école ». Donc ça, c'était ma première expérience d'enseignement, j'avoue que ça m'a quand même fait bizarre » (Mounia) … *« Il y a… comme quand j'étais dans les Landes…où le jour de la rentrée, chaque enseignant a son nom et son prénom écrits sur un poteau de la cour et tous les enfants qui se garent devant le poteau qui correspond à leur classe…et moi, y'a que mon nom… « si ça peut passer un peu à l'as qu'il est d'origine arabe, ce serait bien qu'on ne sache pas ». C'est vrai que je m'appelle Rodi, je pourrais être Italien, je pourrais être…donc, oui, y'a ça à subir, c'est pénible »* (Ali).

- avec des inspecteurs :

« j'ai connu un inspecteur de l'Education nationale, (...) il s'appelait Ali, ce qui est quand même caractéristique. Il m'a fait passer le concours et je crois qu'il m'a banané exprès…c'était pas le concours d'entrée à l'IUFM, j'étais déjà en formation et c'était une espèce de validation de fin d'année. Il m'a laissé faire mon sketch, et puis à la fin, il m'a dit que j'étais hors sujet et il avait dit : « c'est pas parce qu'on a le même prénom qu'on doit s'entendre », je crois que lui n'avait pas encore réglé sa guéguerre…guéguerre interne, guéguerre personnelle là-dessus…C'était vraiment gros comme une maison, c'était vraiment la réaction anticompatriote, « il me montre ce que je suis et que je ne veux pas être…alors, je détruis… » c'est la folie. » (Ali) *… « selon les personnes, ce n'était pas le même genre de rapports qu'il avait. Moi, il m'a remis à ma place sèchement quand j'ai dit que pour aller travailler en maternelle, ici, il n'y avait pas de problème de sécurité puisque j'avais juste un portail à traverser…en gros, comme si j'étais en train de dire n'importe quoi. C'est ce genre de comportement, qui était, en gros, pas très objectif. Donc, les rapports avec la hiérarchie, c'est ça, c'est quand j'ai l'impression qu'il n'y a pas (...) des rapports équitables avec chaque enseignant, que ça varie selon les humeurs, les préférences… »* (Karim).

- avec d'autres enseignants :

« quand je suis arrivé à Bordeaux, je n'ai pas senti trop d'a priori envers moi…je l'ai senti après, en poste dans les écoles de la part des enseignants qui m'ont posé beaucoup de questions…il n'y a pas forcément du partage (...) et j'ai bien vu aussi, qu'il y avait certaines personnes qui avaient des a priori ethniques, des choses…(...) remplaçant, c'est pas très valorisant dans le métier…on dit souvent que les remplaçants sont plus fumistes que les autres. Donc c'est vrai que je cumulais, j'avais la totale, donc j'ai plus eu à prouver des choses (...) Donc moi, chaque jour je me mets la pression pour que tout soit corrigé, que la personne ait un bilan sérieux de la journée, enfin…ça s'est vu…les personnes avec lesquelles j'ai travaillé ont vu que j'avais fourni du travail. » (Ali)*... « quand je suis arrivée dans cette école, il y avait deux anciens collègues qui ont fait une blague douteuse en disant qu'ils espéraient qu'aucun Arabe ne viendrait poser une bombe (...) y'a aussi tous ceux que ça dérange, c'est toujours des blagues limites »* (Mounia)*… « Depuis que je suis enseignante, je remarque que par exemple la question du voile intégral, on ne l'aborde pas devant moi…je sais qu'elle est abordée en salle des maîtres. »* (Zineb).

- avec des parents d'élèves :

« les relations avec les parents, c'est pareil, parfois on tombe sur des a priori marqués qui font que c'est pas très agréable (...) s'ils ne sont pas contents quand c'est Ali qui apprend à lire à leur enfant…je le vois, je le sens…on s'apprécie pas, du regard ça se voit, mais c'est comme ça, c'est un fait. » (Ali)*… « au début quand je suis arrivée à Mauriac, je me disais : « mon Dieu comment ça va se passer ? (...) un petit village de 300 habitants… Je suis noire, comment vont le prendre les gens ? ». C'était un peu mon angoisse avant de commencer (...) Je me rappelle avoir fait une bourde une fois parce que j'étais sur le qui-vive, parce que je sais pertinemment…je le vois dans les paroles des enfants…qu'il y a des gens qui sont racistes »* (Fatou)*… « y'a des personnes racistes …ça on peut pas s'en empêcher…(...) donc le dialogue ne se fait pas, ne se crée pas…(...) souvent y'a des peurs, y'a des peurs qui existent, qui sont latentes, qui sont peut-être inconscientes, qui font que (...) être d'origine*

étrangère, c'est aussi être rejeté parce qu'il y a une peur » (Adel) … *« Quand j'étais à Rauzan, c'était l'époque où il y avait des émeutes dans les cités, y'a eu des parents qui ne m'ont pas parlé directement (...) mais d'autres personnes parmi les parents d'élèves, les auraient entendus dire : « c'est pas normal, notre enfant, c'est une Arabe qui enseigne, c'est pas normal, faut se plaindre et tout ça »* (Latifa)… *« je le vois dans le regard des parents que…je vois que je ne suis pas regardée par certains parents comme n'importe quelle enseignante…y'a toujours ce côté… y'a mes origines (...) cette mère-là, elle me voyait tous les matins dans ma classe, elle voyait bien que j'étais pas femme de ménage mais pour elle, je ne pouvais pas être autre chose que la femme de ménage (...) c'est toujours la même chose »* (Mounia)… *« y'a aussi l'idée que les gens ont envie d'avoir l'école à l'image de ce que la société doit être…y'a des parents (...) qui n'ont pas envie d'avoir d'enseignants d'origine étrangère...ça veut dire que la France est envahie par les étrangers (...) c'est un symbole très fort, c'est un symbole tellement fort, que d'avoir une personne comme ça qui représente le savoir…et qui le transmet à une personne d'origine française… C'est mélanger les repères et je pense que les gens sont pas capables de le comprendre »* (Adel) … *« quand je demande à rencontrer les parents pour leur parler des difficultés de leur enfant, là j'ai l'impression que ce n'est pas accepté de la même façon qu'avec mon collègue (...) C'est des ressentis…avec certains, c'est le regard (...) il y a des fois où je me dis que ça doit jouer sur leur jugement, sur ce qu'ils pensent de moi »* (Naïma).

- *Acquérir une légitimité en tant qu'enseignant issu des immigrations peut prendre un certain temps :*

[Dans un village des Landes] *« il n'y a pas beaucoup de brassage de populations, il y a beaucoup moins de personnes qui sont issues de l'immigration (...) j'y suis resté ...parce qu'au bout d'un moment, j'ai eu une légitimité, finalement. Malgré tout, « ça fait cinq ans qu'il est là, on sait ce qu'il fait, il a formé des enfants, on l'a vu, on l'a vu en sport, on l'a vu en rugby, on sait qui c'est… », on fait son noyau, quoi »* (Ali).

- ***Sous-catégorie : stratégies de coping***

Afin de combattre la myriade de défis rencontrés, plusieurs stratégies de coping sont utilisées par les professeurs des écoles issus des immigrations de notre échantillon d'enquête. *Être un très bon élève durant toute sa scolarité – Faire du sport - Relativiser, prendre du recul, réévaluer positivement son expérience - Occulter, éviter - Affronter le problème - Se ressourcer auprès de sa famille - Avoir une pratique religieuse - Se réfugier dans la lecture - Procéder à une comparaison sociale descendante.* Parmi les stratégies mises en œuvre par ces enseignants soulignons également la recherche de soutien social (développée dans la présentation des domaines : famille et autres autrui significatifs).

6 enseignants sur 10 ont aussi relaté que leurs parents leur avaient transmis le message de ***« ne pas faire de vagues »*** comme stratégie de préservation de soi et des siens (sous-catégorie classée typique). Il fallait être discrets et irréprochables pour se protéger de la discrimination et être des enfants qui font honneur à leurs parents.

- *Ne pas faire de vagues :*

> *« C'est vrai qu'on a été élevés dans le désir profond de ne pas faire de vagues. Mes parents ne supportaient pas qu'on fasse des vagues, c'est-à-dire qu'il fallait qu'on passe absolument partout (…) j'avais une mère (…) qui était très intransigeante par rapport à ça. Il ne fallait pas qu'on raconte notre histoire, il ne fallait pas qu'on se plaigne de ce qu'on avait vécu…nous, par parents interposés (…) Mes parents étaient très exigeants vis-à-vis de notre scolarité, moi petit, je me souviens de ça. En fait, c'était une question de respectabilité, qu'on ait un minimum pour ne pas être comme ceux qu'on voyait dans la rue, pour pas qu'un jour leur remonte aux oreilles : « tiens le fils de Mme Rodi ou de M. Rodi, je l'ai encore vu faire telle chose ». C'était vraiment ça, mes parents ne voulaient absolument pas qu'on puisse nous reprocher quelque chose. Ne pas faire de vagues, ça a toujours été constant dans l'éducation »* (Ali) *…« Ma mère sur le côté éducatif, il fallait qu'on se tienne bien, fallait qu'on soit propres sur nous, qu'on soit très polis. Pour mon père, il fallait qu'on soit bons à l'école. Et puis, il fallait pas qu'on se fasse remarquer, fallait qu'on soit des Arabes et qu'on ne dise pas : « s'ils n'ont pas telle qualité, c'est parce que ce sont des Arabes, ils avaient très peur du racisme »* (Zineb)*… « on m'a souvent dit que j'devais respecter les autres et que je devais pas faire trop d'vagues (…) Le respect des autres et l'humilité (…) moi j'vais dire aussi docilité…je sais pas où est la frontière entre docilité et humilité »* (Adel)*… « à l'époque si ça faisait des vagues, ça remontait à l'oreille des parents et à mon avis si tu te prenais un soufflon à l'école, tu t'en prenais un autre à la maison (…). Ils étaient sévères, stricts. J'ai compris aussi après que pour eux c'était difficile, justement, d'être Africains…et nous aussi, par la même occasion…et de se dire que peut-être on pourrait en souffrir (…) je me rends compte que mes parents n'avaient pas de recette miracle, que pour eux ça n'a pas dû être facile non plus d'être noirs et d'évoluer parmi des Européens (…) Enfin moi, à vrai dire, j'en ai jamais vraiment souffert parce qu'ils ont su certainement aussi m'apprendre à faire avec et ou à me défendre s'il y 'avait lieu (…) je me rends compte que dans leur façon d'agir, ils ont souvent voulu nous préserver ou nous donner les moyens de nous protéger si jamais on devait mal le vivre le fait qu'on était noires et pas les autres »* (Fatou).

- *Beaucoup travailler durant sa scolarité et faire du sport :*

> [En primaire] *« scolairement, à l'époque, j'étais premier de la classe (…) c'était une compétition (…) Au collège, j'étais un très bon élève (…) en sixième, je me suis mis à travailler jusqu'à 2 heures du matin…je travaillais jusqu'à 2 heures du matin et je me levais à 6 heures et demie - 7 heures pour réviser (…) Je connaissais tous les cours par cœur, histoire, géo, maths. J'avais récupéré des cours de sixième et je révisais les cours de sixième avant de les faire (…) j'ai toujours beaucoup travaillé à la maison (…) Mes parents ne m'ont pas payé d'activités sportives dans un club. Par contre, sur le quartier, on avait énormément d'infrastructures sportives, une fois rentré à la maison je goûtais en général et j'allais faire du foot, du basket, etc. (…) j'ai toujours aimé le sport, d'accord…mais, j'ai fait du sport tous les jours parce qu'on m'y autorisait. À 14, 15 ans, je rentrais à 2 heures du matin, mais j'étais en train de faire du sport quand je rentrais à cette heure-là »* (Ali).

- *Se réfugier dans la lecture :*

> *« En fait, c'était notre échappatoire les livres, parce qu'on avait rien d'autre, on avait pas de loisirs »* (Mounia)… *« y'avait pas de livres à la maison…(...) y'avait beaucoup de moments où j'étais dans la petite bibliothèque de la ville, donc je lisais beaucoup (...) c'était une sorte d'instinct, d'instinct de survie (...) J'étais complètement hypnotisé par les livres (...) je savais pas comment j'allais m'en sortir, mais il fallait que je m'en sorte (...) j'avais mes livres comme refuge (...) je m'accrochais à ça tant bien que mal »* (Adel).

- *Se ressourcer auprès de sa famille :*

> *« Avec mes frères et sœur on est toujours très, très proches de nos parents…on n'a jamais coupé le cordon. Je n'appelle pas chaque jour mes parents pour savoir ce qui se passe, mais on le fait très régulièrement. J'ai toujours été très proche de mes parents et je le suis toujours, d'ailleurs je vais très souvent (...) chez eux »* (Karim).

- *Relativiser, prendre du recul, réévaluer positivement son expérience :*

> *« Ces questions me gênaient quand j'étais petite …sur ma nature de cheveux, sur le fait que je bronze plus vite (...) ça voulait dire que j'étais différente (...) on me les pose toujours…mais avec le recul, aujourd'hui ça ne me pose pas de problème »* (Zineb)… *« j'ai de bons moments d'enseignement, j'ai du recul, j'arrive à faire la part des choses (...) Moi je fais mon métier, je le fais du mieux que je peux, c'est vrai que si ça embête quelqu'un, tant pis… si quelqu'un n'est pas content, c'est pas grave »* (Ali).

- *Affronter le problème :*

> Le jour de la rentrée, au moment de la répartition des classes, Ali constate que le directeur de l'école où il enseigne n'a pas écrit son prénom (typiquement maghrébin) en tête de la liste des élèves de sa classe, contrairement à ses collègues, mais seulement son nom qui est plus passe partout : *« moi, j'ai demandé à ce qu'on mette mon nom et mon prénom…c'est là que je m'écarte du modèle éducationnel de mes parents qui disaient : « fais pas de vagues ». Là, il y a des moments où il faut quand même revendiquer certaines choses, moi l'égalité... »*. Pour Adel : *« y'a des personnes racistes (...) le dialogue ne (...) se crée qu'à partir du moment où moi j'ai baissé la garde…où je montre…ça a toujours été pareil…ça a toujours été la même chose…à partir du moment où j'arrive dans une école…on m'regarde comme ça…et c'est à partir du moment où j'ouvre la bouche, où j'articule, où je parle lentement, et posément, et surtout de manière humaine et proche… Là, les choses se dispersent très vite, tout va bien »*.

- *Avoir une pratique religieuse :*

> *« La religion tient une place importante dans ma vie »* (Meriem)… *« je continue à faire le ramadan, je continue à prier parce que j'en ai besoin »* (Mounia).

- *Occulter, éviter :*

> *« il est arrivé que des gens nous disent : « sales Arabes, dégagez de là ! » (…) je crois que je l'ai occulté, je n'avais pas envie d'entendre ça. »* (Meriem)… *« Il y a bien eu des petites blagues que je trouvais douteuses (…) je me rappelle que j'étais dans la rue, je passais à côté du collège et il y avait des jeunes qui se sont tournés vers moi et qui ont dit : « Hé ! Mamadou ! » en rigolant et qui ont commencé à parler avec l'accent africain. Donc bien sûr, j'ai fait la fille qui n'entendait pas et j'ai passé ma route, mais ça m'a embêtée qu'ils aient fait ça (…) comme j'étais quand même timide à l'époque, si on me singeait en imitant un Africain avec son accent…je disais rien…c'était pas l'envie qui m'en manquait…mais bon, je disais rien parce que je n'avais pas envie de rentrer dans la polémique…mais ça m'ennuyait quand même profondément »* (Fatou).

- *Procéder à une comparaison sociale descendante :*

> *« souvent je me dis : (…) « mais regarde, tu es la seule noire » (…) Moi, je ne suis pas traumatisée par le fait d'être noire (…) Je pense que si j'avais été maghrébine je l'aurais certainement vécu différemment, je trouve que les gens sont souvent plus durs avec les Maghrébins qu'avec les noirs…en tout cas dans les milieux que j'ai fréquentés. Ils disent : « oui mais les noirs c'est pas pareil »…combien de fois j'ai entendu ça, oui mais les noirs c'est pas pareil… Alors, est-ce que ça tient à la religion…je sais pas. J'ai l'impression que les gens sont plus virulents avec des personnes maghrébines qu'avec des noirs »* (Fatou)

➢ ***Catégorie : difficultés financières***

9 enseignants sur 10 ont évoqué des *difficultés financières* ayant entraîné un certain nombre de *limitations* tout au long de leur parcours scolaire et parfois en début de carrière, nous avons classé cette catégorie comme générale. Ils ont été boursiers durant leur scolarité et ont travaillé pendant leurs études supérieures, que ce soit à temps partiel (animateur, par exemple) ou à plein temps (surveillant, par exemple), ceci induisant un mode de vie plutôt ascétique. Ces 9 enseignants ont été *des étudiants pauvres* qui se sont entièrement consacrés à leurs études en ayant peu ou pas de sorties. Ces conditions d'études ont d'ailleurs eu des répercutions sur leur réussite au CRPE, que 7 d'entre eux ont dû passer plusieurs fois.

Sur ces 9 enseignants, 6 occupaient un emploi à plein temps au moment où ils ont passé le CRPE (3 surveillants, une travailleuse sociale, une médiatrice de quartier et un aide éducateur). Pendant leurs études universitaires, 5 enseignants sur 10 ont vécu chez leurs parents (qui habitaient à proximité de leur université), 4 ont été logés en cité universitaire et 1 en location chez l'habitant. 9 professeurs des écoles issus des immigrations sur 10 ont déclaré avoir utilisé des infrastructures scolaires et/ou municipales durant leur scolarité : bibliothèque, activités sportives, centres de loisirs et de vacances, études surveillées, aide aux devoirs.

- *Durant leur scolarité, ils ont été limités au niveau des activités extrascolaires ou pour participer aux sorties organisées par l'école, faute de ressources financières :*

> *« j'avais quelques copines françaises (...) c'est vrai qu'elles avaient plus d'activités. Mais moi j'en avais aussi à cette époque-là, par l'UNSS, je faisais souvent les cross…l'UNSS, c'est l'Union Nationale du Sport Scolaire (...) Ça c'était des activités qui étaient accessibles sans payer »* (Latifa)… *« y'a eu des activités organisées, mais j'ai pas pu y participer parce que financièrement c'était trop difficile pour nous. Quand j'étais en quatrième, y'a eu un voyage en Angleterre d'organisé. On nous avait pas informés sur le fait qu'il y avait une possibilité de se faire aider par les fonds socio-éducatifs, je l'ai su qu'après, et je rentrais dans les critères…très déçue. Donc, à part le basket, j'ai rien fait »* (Meriem)… *« on se suivait…on était nombreux. Le souci c'était : nous nourrir, nous habiller et avoir un toit. C'est légitime…enfin mon père…c'était ça. Il a rapidement acheté une maison avec ma mère, une vieille maison qu'ils ont retapée avec mes oncles et mes tantes. Donc il avait le crédit, y'avait que mon père qui travaillait (...) et il fallait nous élever…nous éduquer (...) on avait pas de loisirs (...) on était à la maison ou à l'école »* (Mounia).

- *Des étudiants boursiers qui travaillent durant leurs études :*

> *« Je vivais chez mes parents, j'étais boursière et j'ai toujours travaillé en même temps que mes études »* (Zineb)… *« ma bourse était moins importante la deuxième année puisque j'étais redoublante, j'avais trouvé un travail où je gardais des enfants le soir jusqu'à vingt heures. J'allais les chercher à l'école, je les faisais goûter et je faisais les devoirs avec eux. J'ai fait ça toute l'année, ça complétait ma bourse. J'ai eu mes examens début juin et je suis partie ensuite en Angleterre comme jeune fille au pair pendant trois mois, je me suis occupée de deux enfants pendant l'été (...) on m'a proposé un poste de surveillante d'internat dans un lycée à Bergerac. Cette expérience-là m'intéressait et financièrement c'était bien aussi, être surveillante ça me permettait de préparer le concours en même temps (...) en juin, j'ai travaillé tout l'été dans un restaurant à Arcachon et j'ai fait ça trois étés de suite »* (Naïma).

- *Une vie quotidienne assez chiche durant les études universitaires, des ressources financières limitées au strict nécessaire :*

> *« les bourses. Je me souviens avoir eu 1600 francs, c'était en francs à l'époque, par mois, il fallait que je paye mon loyer et que je mange avec ça. Donc, c'était un peu dur mais j'y arrivais quoi (...) J'avais pas le choix ! Donc, je faisais, je faisais avec. Et je sortais pas ! Parce que tout de suite, c'était très cher, donc je me souviens vraiment avoir fait des allers et retours entre la fac et…la bibliothèque et l'appart, c'est tout. Et du coup, être resté beaucoup à la fac, dans les couloirs (...) à attendre des profs. Donc voilà, dans mon souvenir, j'étais dans ces trois lieux-là, quoi. Je me suis jamais amusé cette première année-là. J'avais le stress de réussir, il fallait que je réussisse quoi ! C'est, c'est bizarre ça. J'avais pas la sensation, comme les autres, de se dire : « j'me donne le temps, si je réussis c'est bien si je réussis pas c'est pas grave ». J'avais l'impression que si je réussissais pas là, ma vie s'arrêtait, on me donnait plus les bourses, c'était fini »* (Adel)… *« y'avait des sorties que je ne faisais pas…y'avait des copains…surtout en prépa…qui me demandaient de venir avec eux au cinéma le soir. Je leur disais : « je peux pas, j'ai plus d'argent pour finir le mois, je fais mes courses et puis voilà, quoi »* (Amalia).

- *Débuter sa carrière de professeur des écoles en tirant le diable par la queue :*

> *« Jusque-là, je n'avais pas de voiture, c'était faute de moyens (…) Une partie de mon salaire était consacrée à mon loyer, etc., une autre, à mes parents (…) j'ai obtenu un poste de remplaçant brigade juste à côté de Périgueux. Sauf que le problème s'est posé qu'être brigade départemental sans voiture…c'est un peu compliqué ! (…) La voiture, je l'ai eue en cours d'année. J'avais déjà une voiture que je partageais avec mes frères et que forcément, j'avais laissée à Pau (…) Mon père était en préretraite et ma mère pas encore tout à fait. Donc, y'avait pas d'énormes revenus, surtout que mon père touchait une retraite qui est quand même assez faible. Je versais donc chaque mois une somme à mes parents (…) histoire que mes parents puissent subvenir à leurs besoins »* (Karim).

- *Devoir renoncer à son projet professionnel initial, faute de ressources financières :*

> *« moi ça a toujours été professeur (…) je trouvais ça génial comme boulot, j'ai toujours voulu faire ça (…) J'ai tout enchaîné, Deug, licence, maîtrise, en quatre ans, et la cinquième année, je tente le CAPES…je l'ai pas. Mais entre-temps, j'ai trouvé le boulot comme aide-éducateur dans une école (…) Ce n'était pas un échec de se mettre à travailler à l'âge où j'arrivais, quoi. Il fallait que je travaille, parce que je ne pouvais pas tenter deux années de suite le CAPES…et les ressources boursières, c'était terminé de toute façon. Donc il fallait bien que je subsiste. Même avant le CAPES, j'avais commencé à être pion, à faire maître d'internat, j'avais commencé à gagner ma vie (…) j'allais pas retourner chez mes parents (…) entre prof de maths, et instit…y'a eu un moment où y'a eu un flottement…mais après…dire si j'aurais été mieux à persévérer… je ne sais pas »* (Ali)…*« En termes professionnels, j'étais tellement à fond dans les langues étrangères, que j'aurais rêvé de faire une école d'interprètes. J'y pensais pendant tout le lycée, vraiment je me sentais une attirance pour les langues étrangères et j'avais envie de m'investir là-dedans. Et ce qui m'avait fait penser aussi à ça, c'est que j'avais une copine, avec qui on se tirait un p'tit peu la bourre en langues, elle a fini par ce projet-là et je lui avais demandé des renseignements, par contre c'était…elle a fait l'ESIT à Paris. Donc là, c'était un petit peu hors de portée »* (Latifa).

6.1.4. Domaine : rôle du Soi

Parce que le parcours professionnel des individus s'enracine dans le Soi, ce domaine cherche à montrer le rôle joué par certaines *caractéristiques identitaires* dans le cheminement de carrière des jeunes professeurs des écoles issus des immigrations. Nous avons tenté de savoir dans quelle mesure ces caractéristiques du Soi avaient eu une incidence sur les décisions relatives à la carrière, le sens et les valeurs placés dans le travail pour ces enseignants.

> **3 catégories ont été identifiées, comprenant :**
> ***- les valeurs ;***
> ***- l'identité ethnique ;***
> ***- l'identité professionnelle : le choix du métier d'enseignant.***

➢ ***Catégorie : valeurs***

Les valeurs font partie intégrante du Soi et sont déterminantes dans la compréhension du parcours de vie des individus. Elles s'élaborent au cours des expériences de vie, dans les différents contextes de socialisation, et sont l'un des constituants majeurs du choix d'une profession. Nous avons vu plus haut que l'ensemble des parents des enseignants issus des immigrations avaient transmis à leurs enfants un certain nombre de valeurs et qualités humaines, considérées comme fondamentales à leurs yeux, et qu'ils souhaitaient reconnaître chez leurs enfants. Interrogés sur leurs propres valeurs, estimées comme essentielles, tant dans leur vie personnelle que professionnelle (catégorie générale), les 10 jeunes professeurs des écoles issus des immigrations ont également mis en avant ***l'importance du travail*** et de l'***altruisme***, cette sous-catégorie a été classée générale.

- ***Sous-catégorie : valeurs « Travail » et « Altruisme »***

Ces jeunes enseignants, qui ont dû *beaucoup travailler* pour parvenir où ils sont aujourd'hui, se décrivent comme exigeants envers eux-mêmes et leurs élèves. Ils ont aussi fait preuve de beaucoup de persévérance et développé un goût du dépassement de soi acquis tout au long de parcours singuliers jalonnés de difficultés multiples.

L'inclination vers autrui, également mise en avant par les enquêtés, se traduit par la priorité accordée à des *valeurs et qualités humaines altruistes* telles que : le respect, l'ouverture aux autres à travers l'écoute, la disponibilité, la communication, le partage, la tolérance et la solidarité.

- *Face aux obstacles, ils font preuve de persévérance et ténacité et ont parfois l'impression de devoir fournir plus d'efforts que les autres pour réussir leurs études :*

> *« On m'a proposé le maintien de la première, je l'ai refusé parce que je voulais quand même tenter le bac l'année suivante (...) et puis, je ne l'ai pas eu et j'ai refait une terminale (...) En sortant du lycée, je voulais être psychomotricienne, j'ai passé cinq fois le concours de psychomotricienne que je n'ai pas eu (...) La première année de DESS, je n'arrivais pas à écrire mon mémoire (...) j'ai vraiment pataugé. J'ai fait une deuxième année de DESS où j'ai bouclé mon mémoire, mais ça m'a vraiment posé des problèmes de l'écrire »* (Zineb)*…« ça été compliqué de passer le concours (...) j'avais pas été préparé, je savais pas comment ça allait se passer. J'avais pas les codes, vraiment pas. Je savais juste que je voulais aller dans ce sens-là, mais pour moi tout était nouveau là, donc j'ai eu beaucoup de stress à ce moment-là et voilà, je me suis complètement planté aux oraux (...) La deuxième fois, j'ai recommencé (...) je me suis inscrit au CNED, je n'ai pas réussi le concours…je me suis préparé, mais j'étais tout seul…je savais pas ce qu'il fallait faire…j'étais paumé (...) j'étais pas du tout guidé là-dedans (...) Je pense qu'il faut travailler deux fois plus, moi j'ai travaillé énormément pour faire ça. Alors que je sais que ma copine est enseignante, elle me dit tout le temps : « mais moi, j'ai rien fait », son père est enseignant, sa mère est comptable…voilà…On n'a pas la même vision des choses, on n'a pas fourni les*

mêmes efforts, elle a 29 ans et une vie beaucoup plus facile que moi dans sa jeunesse » (Adel).

- *Importance accordée au travail et au dépassement de soi, exigence envers soi-même et/ou envers les élèves :*

« J'ai toujours envie de progresser dans mon développement personnel, et professionnel (...) Je me pose des questions sur tous les choix que je fais (...) J'ai toujours l'impression de pouvoir faire mieux (...) j'ai le souci de faire le mieux que je peux » (Latifa)… *« je me suis toujours accrochée, moi je suis une bosseuse en fait »* (Amalia)… *« Il y a déjà un modèle éducationnel, la manière dont j'ai été élevé fait que j'ai certainement beaucoup d'exigences par rapport aux enfants, j'en attends beaucoup c'est vrai »* (Ali)…*« je suis perfectionniste, mais ça a été quelque chose de transmis aussi, il fallait que je le sois »* (Zineb)… *« je suis hyper exigeant dans ce que je fais, c'est-à-dire que je suis plutôt maniaque dans ma manière de faire à l'école, je suis toujours dans les rituels…très ordonné dans mon emploi du temps pour que les enfants aillent d'un point A à un point B (...) je veux que les élèves travaillent plus, donc je suis toujours après eux (...) j'ai vraiment le gros problème de vouloir mettre la barre haute »* (Adel)… *« j'ai envie de faire un maximum et c'est vrai qu'il y a des fois où j'y passe beaucoup de temps »* (Naïma)… *« On peut s'amuser et profiter de la vie et tout, mais à mon sens il ne faut pas oublier de travailler pour arriver à faire quelque chose »* (Fatou).

- *Altruisme et don de soi :*

« Je suis toujours un peu porté vers les autres » (Adel)… *« j'ai besoin de me donner (...) aider »* (Mounia).

- *Communication, disponibilité et ouverture aux autres :*

« Je suis plutôt dans la communication (...) je pense qu'en parlant, y'a beaucoup de choses qui peuvent être résolues (...) je suis assez disponible (...) Je suis très engagée dans mon club de volley ici, je fais le baby-volley le mercredi pour les enfants de maternelle (...) Là, c'est aussi des valeurs de famille (...) parce que, les mamans je les inclus complètement, on fait toujours les goûters avec les enfants…Le repas de fin d'année, je l'ai fait à la maison…On fait souvent des petits apéros entre nous à la fin des entraînements » (Amalia)… *« quand je dis "vivre ensemble" dans ma vie personnelle, c'est (...) comment je vais arriver à parler avec une personne qui est complètement…qui a tout pour être opposée à moi…qui…que je sens pas d'abord ou qui me sent pas (...) J'ai toujours eu dans l'idée que tout le monde pouvait se parler à un moment donné si on faisait l'effort »* (Adel)… *« avec les parents, j'essaie d'être au maximum à l'écoute, j'essaie de les informer au maximum (...) Je me rends très disponible pour eux »* (Meriem)… *« y'a peut-être des choses à apprendre chez les autres, des choses à partager. Moi je pense qu'il faut faire l'effort d'aller vers les autres, d'essayer de comprendre »* (Fatou)… *« Je crois avoir acquis une facilité pour créer du lien (...) sciemment, je choisis d'être proche des gens »* (Zineb)

- *Respect et tolérance envers autrui :*

> *« la tolérance (…) quelle que soit l'opinion de l'autre, qu'il soit en désaccord ou en accord avec toi, c'est de le respecter dans sa personne, dans ses choix de vie, dans…de ne pas le juger (…) Toujours le respect (...) de l'enfant et de la famille »* (Mounia)… *« on ne considère pas les gens n'importe comment et on n'est pas là pour leur faire du mal ou pour les dévaloriser ou quoi que ce soit (…) des fois, ça me choque d'entendre comment les enfants peuvent s'adresser à leurs parents…ou comment quelqu'un peut s'adresser à une personne plus âgée »* (Fatou)… *« moi je suis toujours dans le modèle qu'on m'a donné, que mes parents m'ont donné, un modèle d'éducation avec le respect de l'adulte, et j'essaie de garder ça. C'est sûr que je suis influencé, oui. J'attends toujours ça, même si je l'ai rarement »* (Ali).

- *Partage et solidarité :*

> *« Pour moi, il est important que je puisse faire confiance aux gens qui m'entourent, autant au travail que dans mon cercle privé, et je pense que ça nécessite qu'on puisse compter les uns sur les autres. Voilà, j'apprécie quand dans une école on peut compter les uns sur les autres, ça c'est pour le côté professionnel. Ça c'est une des valeurs qui est à mon avis la plus importante »* (Latifa)… *« je suis une enseignante qui a besoin et qui cherche à travailler avec les autres, avec les autres collègues (…) Pour moi, ce qui est une priorité c'est le climat qu'il y a dans la classe, c'est plus important que de se demander si on a fini le programme (…) c'est plutôt qu'est-ce qu'on se donne et qu'on partage ensemble »* (Naïma).

➢ ***Catégorie : identité ethnique***

Nous avons cherché à connaître quel était le rapport entretenu par les enseignants issus des immigrations à leur « origine » étrangère au regard de leur identité française et *l'influence de l'identité ethnique sur leur parcours professionnel*. Comment se définissent-ils au niveau de leur identité culturelle et comment s'exprime leur représentation de soi en tant qu'enseignants issus des immigrations ? Au sein de cette catégorie, 2 sous-catégories ont été dégagées : l'une relative à la définition de soi en tant que personne issue des immigrations (orientation identitaire culturelle) et l'autre, relative à la définition de soi en tant qu'enseignant issu des immigrations (ressources et sensibilité spécifiques).

- ***Sous-catégorie : une orientation identitaire biculturelle***

Comment ces jeunes enseignants issus des immigrations se définissent-ils au regard de leur « origine » culturelle ? 8 sur 10 ont une *orientation identitaire biculturelle assumée*, ils décrivent une façon particulière d'être au monde, une vie et une identité culturelle d' « entre-deux » métissée et hybride qui est souvent complexe à vivre, cette sous-catégorie a été classée typique.

7 sur 10 sont *parfaitement bilingues* et parmi eux, ceux qui sont déjà parents transmettent leur langue et culture d' « origine » à leurs enfants. Le bilinguisme actif de ces 7 enseignants a

favorisé le développement d'un sentiment d'appartenance interculturel et leur ancrage dans des affiliations culturelles faites de diversité. 4 des 7 femmes que compte l'échantillon ont fait le choix d'un conjoint ressortissant du même pays (ou pays voisin) que celui de leurs parents pour garder un lien avec leurs « origines ». On peut observer une différence selon le genre, en effet, 2 hommes sur 3 se définissent comme des individus assimilés et ne sont pas bilingues, leurs liens avec les référents culturels d'origine apparaissent quelque peu distendus. Dans ces 2 cas, la culture parentale, à travers la pratique de la langue et le rapport au pays, semble assez estompée.

- *Une orientation biculturelle assumée, une identité hybride complexe à vivre :*

> *« C'est très compliqué…je dirais que je suis d'une double culture (…) quand je suis en Algérie et qu'on me demande d'où je viens, je dis : « de France », en France si on me dit d'où tu viens, je dis : « je viens d'Algérie » »* (Zineb)… *« mon identité culturelle, c'est compliqué. Je suis Berbère, j'ai la langue déjà, que j'ai conservée et…après…quand je rencontre ma famille au Maroc, je me rends bien compte qu'on est loin en termes de culture…donc non, je me sens vraiment française (…) L'origine est là, j'ai une langue que m'ont donnée mes parents, j'ai aussi la double nationalité française et marocaine »* (Latifa)…*« j'ai toujours le sentiment d'être entre les deux (…) Je ne peux pas dire que je suis Algérienne, mais je peux pas renier mes origines, parce que ce serait renier une partie de moi, et ça je refuse. Donc, pour moi c'est important. Donc, je me dis que je suis Française, d'origine algérienne, et musulmane. Parce que la religion, elle détermine quand même des comportements, des façons d'être. Aussi la langue…parce qu'à la maison on utilise…on parle arabe»* (Mounia)… *« J'ai le cul entre deux chaises. Je suis…j'ai pas mal de culture africaine de par mes parents et comme j'ai vécu en France et que je suis née en France, j'ai aussi la culture française, européenne. Alors ce qui parfois m'ennuie, c'est que si je vais en Afrique je ne vais pas être considérée comme une Africaine parce que les Africains vont voir que j'ai d'autres façons de faire, d'autres façons d'être et quand je suis en France, j'ai pas l'impression que les Français ou les Européens me considèrent comme une Française, ils me considèrent plutôt comme une Africaine. Donc c'est pour ça que je dis que j'ai le cul entre deux chaises. Moi je me considère comme cinquante/cinquante, ou parfois dans mes façons de réagir, plus Africaine que Française selon les situations, ou plus Française qu'Africaine dans d'autres situations. Mais j'ai l'impression d'avoir des deux »* (Fatou)… *« moi, je n'ai connu que la France, finalement (…) Je suis Français (…) ce que je connais, ce que j'ai reçu du peuple arabe ce que j'ai hérité de ma culture…j'en suis super heureux, et je l'ai, je veux bien l'exprimer, (…) je suis très bien quand je suis dans le monde arabe, ici sur Bordeaux, quand je vais dans les quartiers populaires où il y a encore des peuples qui ont été comme moi…qui sont issus de l'immigration »* (Ali).

- *Être bilingue :*

> *« je me rappelle qu'en fait on était pas du tout francophones à l'entrée en maternelle et qu'on a commencé à parler à partir du moment où on a fréquenté l'école »* (Mounia)… *« On parlait l'arabe avec mes parents. Quand on a commencé à grandir tous les cinq, on se parlait entre nous en français, c'était très difficile pour nous de se*

parler en arabe malgré les remontrances de mes parents. On chuchotait entre nous, parce que quand on parlait trop fort en français on se faisait reprendre » (Zineb)… *« je parle berbère avec ma famille. Je pense que le fait de passer d'une langue à l'autre, le berbère à la maison et le français à l'extérieur, a fait qu'on a tous été à l'aise et attirés par les langues vivantes (...) En tout cas, c'est une langue à laquelle on tient, à laquelle moi je tiens et aussi par rapport à ce que mes parents nous ont transmis et que je n'ai pas envie de perdre (...) Quand j'étais au collège, mon père ne travaillait plus et il avait décidé de nous apprendre à lire et à écrire en arabe »* (Naïma)… *« on avait des cours de portugais (...) par le consulat du Portugal. Il y avait une prof qui venait, on faisait vraiment que de la langue portugaise, de la lecture, de la grammaire (...) comprendre un texte, écrire »* (Amalia)… *« je possède les deux. J'ai même été prendre des cours, jusqu'à l'âge de 15 ans j'allais prier dans une mosquée et je suis allé à l'école coranique, je suivais des cours de langue arabe en plus des cours classiques de l'école primaire. Je suis parfaitement bilingue, j'ai lu l'arabe, je l'ai aussi écrit (...) Je parle quotidiennement* [l'arabe] *puisque j'ai une fille et que j'essaie de le pratiquer (...) C'est une langue que je possède bien, je me débrouille dans tous les pays où je suis allé (...) Si je dois parler arabe, ça me vient naturellement, je suis très content de partager des moments à parler arabe…avec mon coiffeur »* (Ali).

- *Transmission culturelle à leurs enfants, quand ils deviennent parents à leur tour :*

« Le Portugal, c'est vraiment une partie de moi, j'ai vraiment envie que mes enfants gardent ça (...) je suis très attachée au Portugal, je ne peux pas passer une année sans aller au Portugal, j'en ai besoin (...) Je suis peut-être un peu plus française sincèrement, parce qu'au Portugal il y a des choses au niveau culturel, au niveau de l'histoire du pays que je ne connais pas. Je commence à m'y intéresser, parce que j'ai envie d'en parler à mes enfants (...) c'est l'histoire de ma famille. Il ne me reste qu'un grand-père et il y a une histoire qui part avec les grands-parents, ça fait partie de l'histoire de mes enfants et j'ai envie qu'ils la connaissent (...) c'est une racine. Ce qui me minerait le plus, c'est qu'ils ne parlent pas portugais (...) je commence à dire à ma fille : « allez, maintenant maman parle en portugais », elle aime bien…elle doit aussi ressentir le besoin que j'en ai. Au Portugal, elle découvre d'autres choses, des petits enfants qui parlent différemment (...) au niveau culinaire, je fais pas mal de choses portugaises parce que c'est ce que ma maman m'a appris » (Amalia)… [son fils] *« En ayant deux parents qui ont des prénoms arabes, je crois qu'il fallait qu'il ait un prénom arabe. De toute façon, je ne me suis même pas posé la question, c'était évident (...) je suis allée en Algérie avec mon mari et mon fils pour qu'ils voient un peu l'environnement de mes parents »* (Meriem)… *« Maintenant, j'aimerais bien y retourner avec mes enfants, pour qu'ils voient le pays* [le Togo], *qu'ils sachent un peu qu'ils ont du sang de là-bas aussi, qu'ils voient comment ça se passe…que là-bas on vit différemment (...) Maintenant, je pense que si j'y retournais, j'y serais dans un autre état d'esprit parce que je serais là pour transmettre aussi quelque chose à mes enfants »* (Fatou).

- *Choisir un conjoint ressortissant du même pays (ou pays voisin) que celui de ses parents pour garder un lien avec ses « origines » :*

« il me fallait quelqu'un qui me lie à mes origines » (Meriem)… *« J'ai choisi un compagnon africain parce que j'ai eu l'impression que je serais mieux avec un Africain qu'avec un Européen… Bien que le caractère et la mentalité des Africains soient parfois difficiles à vivre* (rire) *(...) je me sentais mieux avec un Africain (...)*

d'ailleurs, ça n'a étonné personne que je sois avec un Africain. Je m'habillais souvent avec des boubous, enfin tu vois, je conservais des façons de faire à l'africaine…des boubous, des foulards ou des décorations africaines et tout ça et donc dans la continuité de tout ça, ça m'a semblé naturel d'être avec un Africain plutôt qu'un Européen. C'est peut-être ma façon de conserver ma partie africaine. En fait, j'ai des amis africains depuis que je suis adulte parce que je n'ai pas vraiment eu de contact avec des Africains dans mon enfance, à part la famille proche je veux dire mes oncles, tantes et leurs enfants. Du coup, les amis africains que je me suis faits sont arrivés beaucoup plus tardivement...J'en ai rencontré certains à la fac et j'en ai connu d'autres après, car j'ai des amies européennes qui se sont mariées avec des Africains ou qui en fréquentent » (Fatou).

- *Ne pas choisir un conjoint de la même « origine » que soi :*

« je suis souvent sorti avec des filles de la même origine que moi, mais ça n'a jamais marché parce que j'étais différent d'elles malgré tout. C'est-à-dire qu'elles aimaient l'image que je véhiculais, c'est-à-dire que j'avais un profil européen mais dans une peau de Marocain. Et du coup, pour elles, dans leur famille c'était quelque chose de très bien accepté, elles arrivaient à concilier leurs envies et des envies de leurs parents, voilà tout simplement. Mais ça n'a pas marché parce que je n'avais pas l'univers culturel, les mêmes affinités culturelles qu'elles, et donc voilà comme dans toute relation normale ça marche pas (...) Ma rencontre avec mon amie, ça a été dû à un hasard (...) le fait qu'elle soit blanche aussi. Même si je sais que je me serais peut-être pas retourné sur une fille de la même origine que moi. Parce que j'ai déjà eu des expériences passées qui ont été, on va dire, un échec » (Adel)… *« ce qui me gêne vraiment terriblement dans les relations entre homme et femme de la culture de mes parents, c'est que c'est pas du tout sain, c'est pas du tout naturel, il y a plein de choses qui me dérangent (...) on ne peut pas se rencontrer librement, on ne peut pas se parler librement. Et c'est vrai que mine de rien, le fait qu'on soit une femme, ça fait qu'il y a plein de choses sur lesquelles on n'a pas notre mot à dire (...) on écoute quand même son mari et puis voilà. Même si je pense que tous les hommes d'origine maghrébine n'ont pas cette attitude machiste…moi ceux que j'ai rencontrés, j'aurais jamais pu envisager d'avoir une relation avec eux »* (Latifa).

- *Ne posséder de sa langue maternelle que quelques rudiments :*

« On a essayé de nous apprendre quelques rudiments de la langue, mais pour le parler correctement il faudrait l'entendre parler tout le temps (...) je ne peux pas mener une conversation en mina. Je reconnais à l'intonation une personne qui parle mina, mais je ne comprends pas tout (...) Mes parents parlaient de temps en temps en mina quand ils retrouvaient de la famille du Togo, sinon ils s'adressaient à nous en français » (Fatou)…*« Aucun d'entre nous ne parle l'arabe couramment, c'est vraiment par bribes et encore, c'est le langage parlé, c'est pas l'arabe littéraire. Ma mère a toujours fait l'effort de nous parler en français parce qu'elle estimait que nous parler en arabe sèmerait plus la confusion qu'autre chose par rapport à l'école. Mon père, qui a appris à parler français au fur et à mesure, lui nous parlait en arabe…alors, c'était un mélange d'arabe avec des mots de français. Entre eux, mes parents parlaient arabe (...) on avait cette langue-là à l'oreille »* (Karim)… *« À la maison, au début c'était arabe (...) quand j'étais adolescent, ça a été souvent français, parce que je refusais de parler marocain (...) Eux me parlaient marocain, moi je parlais français. Y'a aussi une sorte de braquage, de résistance (...) s'écarter de sa langue*

maternelle, c'est à la fois s'écarter d'une discussion, mais à travers ça des gens… des gens qui sont importants aussi. C'est à la fois ma famille et c'est à la fois mon univers communautaire aussi. Le fait que je parle pas, que je parle pas marocain, fait que je me suis exclu de toutes les personnes d'origine marocaine que j'ai rencontrées. C'est-à-dire que je suis un ovni pour eux (…) c'est compliqué de se trouver. Donc c'est pour ça que ça m'attire quelque part d'aller vers cette langue de nouveau. Parce que ça veut dire aussi cicatriser des choses (…) J'ai envie d'un terreau normal de discussion, c'est-à-dire que si je vois une personne qui est marocaine, j'ai envie de lui parler marocain (…) avoir une sorte de partage, de ressentir ce qu'elle ressent dans sa vie quotidienne » (Adel).

- *Se définir comme un « être assimilé » :*

« je sais qu'au fond de moi, y'a que ma peau qui fait que je suis d'origine étrangère. Et sinon, je suis un être assimilé (…) c'est-à-dire que je me suis construit avec des repères occidentaux, avec une littérature occidentale, avec une manière de penser occidentale (…) Alors qu'il y a plein de choses dans la culture arabe qui sont belles (…) On n'a jamais les parcours parfaits » (Adel).

- ***Sous-catégorie : un rapport très distancié à la religion***

Nous avons vu plus haut que 7 enseignants issus des immigrations sur 10 avaient reçu une éducation religieuse au sein de leur famille d'origine. Interrogés sur leur rapport actuel à la religion, 6 enseignants sur 10 se sont déclarés *« non croyants »*, cette sous-catégorie a été classée typique. Pour eux, ***la religion est plutôt conçue comme un héritage culturel*** et ils disent entretenir avec elle ***une relation très distanciée***.

- *Des enseignants non croyants avec un rapport très distancié à la religion, plutôt conçue comme un héritage culturel :*

« Il est très distant, par rapport à ce que j'ai pu vivre (…) je suis la religion en tant que fondatrice d'une communauté, c'est quelque chose d'originel, c'est quelque chose qui m'a été transmis par mes parents, ça fait partie de mes origines…je les respecte pour ça (…) C'est de l'ordre de l'identité culturelle…complètement » (Zineb)… *« je me suis éloigné de la religion (…) Je ne crois pas en Dieu, je m'en suis plus qu'écarté puisque pour moi, ça ne me fait pas sens. Dans les rites et les pratiques, je n'irais pas déranger ceux qui croient, notamment ma maman puisque c'est la seule qui est restée pieuse (…) d'ailleurs quand on va chez elle on respecte ça »* (Ali)… *« Moi, je n'ai jamais été ni croyant ni pratiquant (…) on n'a jamais été forcés à suivre telle ou telle chose, on a toujours eu la liberté par rapport à ça (…) Depuis que je suis enfant, j'ai toujours vécu ça (…) comme un apport culturel, il y a des choses qui m'intéressent mais je ne me suis jamais penché sur le côté religieux »* (Karim).

- ***Sous-catégorie : des enseignantes croyantes***

4 enseignantes se sont déclarées *« croyantes »* : 2 sont *« pratiquantes »* et 2 sont *« non pratiquantes »* ; Cette sous-catégorie a été classée typique. *La religion transmise par leurs parents tient une place importante dans la vie* des 2 enseignantes « croyantes et pratiquantes ».

o *Des enseignantes croyantes (pratiquantes et non pratiquantes) :*

> *« Je suis croyante comme mes parents. J'essaie de pratiquer, j'essaie de m'y mettre de plus en plus en me disant que j'ai plus de temps, que la vie avance. La religion tient une place importante dans ma vie (...)* [Partage avec son mari et transmission à son fils] *« on le partage tout à fait (...) on lui apprend des petites choses…c'est primordial »* (Meriem)… *« je continue à faire le ramadan, je continue à prier parce que j'en ai besoin (...) Après, je le fais aussi par conviction »* (Mounia)… *« je suis croyante, pas pratiquante, parce qu'il y a des choses auxquelles je n'adhère pas…mais croire qu'il y a quelque chose au-dessus, oui je veux bien le croire, c'est rassurant»* (Amalia)…*« Je ne suis pas athée (...) je crois en quelque chose »* (Fatou).

- ***Sous-catégorie : avoir développé des ressources interculturelles et une sensibilité à la diversité sociale et culturelle des élèves et des familles***

Quel est le lien établi par ces enseignants entre leur parcours de vie de descendants d'immigrants et la manière dont ils conçoivent (et probablement exercent) leur métier de professeur des écoles ? L'analyse des entretiens laisse apparaître que dans leur implication au travail, ces 10 enseignants ont conscience du rôle social que peut jouer l'école comme lieu de savoir et de construction de liens sociaux, un lieu où s'élabore le rapport à la société.

Ils estiment que la présence d'enseignants issus des immigrations dans les écoles françaises est une richesse et ont tous développé *des ressources interculturelles et une sensibilité à la diversité sociale et culturelle des élèves et des familles* grâce à leurs expériences de vie. Ces enseignants considèrent qu'on ne peut effacer ses appartenances sociales et culturelles en entrant à l'école ni que l'on peut, du coup, faire classe à tous les groupes sociaux sans une prise en compte des différences. Cette sous-catégorie a été classée générale.

Plusieurs enseignants de ce groupe ont exprimé *un désir d'utilité sociale*, pour eux, le sens fondamental de leur engagement dans le professorat des écoles, c'est de permettre à des enfants issus de milieux sociaux éloignés de la culture scolaire (familles défavorisées ou immigrées) de « s'en sortir » et, d'abord, de réussir à l'école.

Les 10 professeurs des écoles issus des immigrations de l'enquête utilisent de diverses manières les compétences interculturelles acquises au fil de leur parcours de vie. Conscients d'être des pionniers, certains enseignants s'investissent d'une *« mission professionnelle »* en jouant un rôle de médiateur culturel auprès d'élèves issus de familles défavorisées et/ou immigrées dont les difficultés entrent en résonance avec leur propre vécu d'enfants d'immigrés,

il s'agit pour eux de ***créer un pont entre la culture dominante et leur culture minoritaire.*** Ils ont pris conscience d'être un modèle de rôle pour ces élèves et du fait que leur « origine » pouvait être un atout permettant d'établir un rapport de confiance avec les parents immigrés pour lesquels ils ont de l'empathie. Ils s'engagent dans différents apports interculturels à la collectivité : aide aux devoirs pour enfants d'immigrants et/ou défavorisés, cours de français langue étrangère, membre d'associations d'éducation populaire, cours d'interculturalité avec les élèves de l'école, etc. Pour ceux qui ont cette expérience, la connaissance des codes et modes de communication en vigueur dans les cités et écoles de ZEP est un atout professionnel facilitant leur adaptation, s'ils sont amenés à travailler dans ce contexte. Il y a pour certains d'entre eux comme la revendication d'une expertise par connaissance et par proximité avec ceux sur qui on agit et auxquels on a affaire.

- *Ressentir un désir d'utilité sociale, jouer un rôle de médiateur culturel, éprouver de l'empathie à l'égard des élèves issus de familles défavorisées ou immigrées :*

> *« Au départ, quand j'ai passé le concours, je ne me voyais pas travailler ailleurs qu'en ZEP parce que je me sens plus utile ici. Je crois avoir acquis une facilité pour créer du lien (…) C'est vraiment quelque chose qui me tient à cœur et j'avais l'impression que je serais utile dans un endroit où les difficultés sont des difficultés que je peux connaître (…) j'ai quand même l'impression d'avoir quelque chose qui me permet d'être efficace ici plus qu'ailleurs (…) J'ai beaucoup d'enfants issus de l'immigration en remédiation, ceux qui ne le sont pas ont des parents de catégories socioprofessionnelles très démunies. Oui, je me sens proche de leurs difficultés, je me sens proche de leurs problématiques. Et les parents qui ont demandé à me rencontrer, se sont sentis écoutés, je pense (…) Je suis une enseignante qui n'hésite pas à parler arabe aux mamans qui ne parlent pas le français ou qui le parlent mal (…) j'ai fait le choix d'être proche des gens, de reconnaître et de ne plus mettre à distance mon origine et qui je suis et de dire : « oui, je suis Algérienne, je parle arabe et s'il y a besoin, je suis là, je peux traduire, je peux donner des éclairages (…) j'arrive souvent en explicitant les questions d'enseignants, en apportant ma propre vie d'enfant d'immigrés »* (Zineb)… *« je veux juste être quelqu'un qui les motive et qui les stigmatise pas, qui stigmatise pas leurs difficultés, leur décalage culturel (…) moi je trouve que ça les met en confiance ces enfants-là d'origine étrangère, ça leur dit…voilà cette classe-là (…) je suis un peu comme chez moi, je suis pas dans un autre univers qui me sépare de moi-même, je suis aussi dans un univers où je peux être comme la maison, mais sauf qu'ici je travaille (…) si je fais ce boulot-là, c'est aussi par rapport à ça…c'est que c'est ces endroits-là que j'ai choisis parce que je connais le vécu de ces enfants-là, quoi…je sais ce qu'il y a à la maison. Et je sais que quand ils arrivent à l'école, c'est pas pareil »* (Adel)…*« les enseignants ont un rôle clé (…) y'a des familles très démunies où pour les gamins, quelque part, s'il n'y a pas l'école pour ce rôle-là, il y a beaucoup de choses qui font défaut…et je suis contente de faire partie de ces gens qui vont être là pour amener cette éducation-là à ces enfants (…) C'est un public qui a besoin de l'école »* (Latifa)

- *Etre un modèle de rôle pour les élèves issus de milieux défavorisés et/ou des immigrations :*

> *« je suis content de leur montrer qu'ils peuvent aussi arriver à quelque chose…que leur maître est d'origine…est mat de peau…il a un papa et une maman qui ne sont pas français…et ça empêche pas d'être là dans un statut social…reconnu (...) je trouve que c'est une motivation (...) par exemple à Camille Claudel, il y avait un enfant qui savait pas lire du tout, mais il a été motivé parce que je lui ai dit : « tu vois je suis un maître et tu sais, j'ai redoublé mon CP, et je suis quand même là »* (Adel)… *« un enfant qui a envie d'être enseignant, quand il en a connu un* [PE II] *dans sa scolarité, ça peut lui donner envie d'aller jusqu'au bout »* (Mounia)… *« Beaucoup d'élèves me posent la question, tout de suite ils voient ce rapprochement-là, ils me disent : « tu es Arabe ? » (...) Ils en font une accroche pour un lien (...) Les filles me questionnent aussi beaucoup, « est-ce que je suis mariée, est-ce que j'ai encore ma mère ? », y'a l'identification à la femme mais y'a aussi l'identification culturelle qui se fait »* (Zineb)… *« Parfois, un enfant qui s'appelle Ali comme moi, vient me voir à la récréation pour me demander si je suis Marocain ou Algérien (...). Parfois ils me demandent si je parle arabe, je dis oui »* (Ali).

- *La présence d'enseignants issus des immigrations dans les écoles françaises est une richesse:*

> *« je pense que c'est une richesse pour l'école, c'est une richesse pour les enfants. Avec les enfants, souvent on discute de mon origine portugaise…déjà quand ils voient mon nom (...) si on fait de la musique par exemple, je vais amener une musique portugaise. J'en parle beaucoup, oui. Ils le savent »* (Amalia)… *« Je pense qu'on est à même de comprendre une intégration qui doit se faire. Et puis si l'on prend l'école comme le reflet de la société française, ça la reflèterait mieux, ce serait beaucoup plus représentatif du public de l'école parce que les enfants sont d'origines très diverses…il y a plusieurs langues qui sont parlées dans une école, en tout cas ici à Cenon (...) Je trouve qu'il y a un déni des différences culturelles qu'il peut y avoir entre les élèves (...) Et puis ça amènerait aussi un peu de nuances dans le discours, dans le discours des conseils de cycles ou des conseils d'école »* (Zineb)… *« Un Mohamed ou un Ali, enseignants en primaire…j'en ai jamais vu (...) Ce qu'il faudrait c'est que les populations immigrantes, se sentent pas une porte fermée. C'est-à-dire que si on se sent de faire ce boulot-là, on peut le faire, qu'on soit issu de l'immigration ou pas »* (Ali)… *« il devrait y en avoir plus pour des raisons essentielles d'identification de la part des élèves. Je crois qu'un élève d'origine immigrée peut davantage s'identifier à son enseignant et donc davantage investir le scolaire si son enseignant est également d'origine immigrée. Dans le cas contraire, l'élève d'origine immigrée, surtout celui en difficultés, pourra difficilement se projeter dans un avenir rassurant pour lui, sur un plan professionnel, dans la mesure où il aura nécessairement l'impression qu'il ne pourra jamais faire partie du « monde » des enseignants. A l'inverse, il est également intéressant qu'un élève d'origine française puisse avoir un enseignant d'origine immigrée dans la mesure où ce « monde » des enseignants se doit d'être un juste reflet de la société française d'aujourd'hui (...) Les jeunes enseignants d'aujourd'hui appartiennent plutôt à la classe moyenne tandis que l'immigration la plus récente (celle d'origine maghrébine et africaine) fait encore majoritairement partie des classes défavorisées »* (Karim)… *« C'est important parce que ça a toujours été un drame de voir que partout…les enseignants…et que partout, c'étaient des personnes d'« origine française » qui transmettaient le savoir (...) Je pense que déjà, on en parle pas assez (...) je pense*

qu'il y a une grande majorité de personnes de minorités qui s'empêchent de faire ce genre de choses…Qui s'empêchent de se dire : « oui, moi aussi j'ai envie… je peux aller transmettre des savoirs…être enseignant » (Adel).

- *Apports interculturels à la collectivité :*

« Dans ma première école, comme il y avait beaucoup de brassage, il y avait beaucoup de primo-arrivants. Pendant une année le mercredi matin, j'avais donné des cours de français langue seconde à des élèves primo-arrivants. Y'avait des Turcs, un Marocain et une Portugaise. Ma première année d'IUFM, j'avais fait de l'aide aux devoirs dans une association d'une petite cité de Draguignan, c'était un milieu où les gens étaient assez pauvres. Y'avait de tout, certains des parents étaient non francophones, y'avait des Africains, des Portugais » (Amalia)… *« j'essaie de faire participer les enfants pour qu'ils apprennent à connaître des cultures différentes…ils voient bien qu'il y a des cultures différentes, ils voient bien qu'on n'est pas de la même couleur (…) je pense qu'il faut faire l'effort d'aller vers les autres, d'essayer de comprendre, c'est intéressant d'en discuter avec eux, de savoir ce qu'ils en pensent et pourquoi ils pensent ça, soit parce qu'on leur a inculqué ou autre (…) C'est ce que j'essaie maintenant d'apporter aux enfants, qu'ils apprennent en fait à discuter entre eux et à voir qu'après tout, on n'est pas tous pareils et que c'est pas pour ça qu'il faut taper sur l'autre »* (Fatou).

- *Quand son propre vécu de descendants d'immigrants est une ressource pour éprouver de l'empathie envers les parents d'élèves immigrés et nouer une relation de confiance avec eux:*

« c'est comme s'il y avait un rapport de confiance. Quand on est partis en classe de mer, combien de mamans maghrébines sont venues me voir en me disant : « tu veilles sur eux comme sur tes enfants », ça les rassure (…) Avec les parents, c'est assez proche parce que je maîtrise la langue et que la plupart ne la maîtrisent pas (…) je connais les familles depuis cinq ans, les familles, les fratries, je connais les vécus et ça se passe toujours bien. Ils n'hésitent pas à venir me voir » (Mounia)… *« quand y'a des gamins qui n'arrivent pas à faire leurs devoirs…je sais que leurs parents n'ont pas pu les aider…je l'ai vécu, ça résonne en moi (…) Je pense que parfois je comprenais plus… Certains parents n'étaient pas à l'aise avec l'école, y'avait la barrière de la langue. Par exemple, j'avais une élève, je n'ai jamais vu sa mère, j'avais toujours affaire à la grande sœur. Et ça je le concevais, parce que quand j'étais petite c'était mon grand frère qui écrivait les mots sur le cahier pour les instits…je l'avais vécu aussi…peut-être d'une autre façon. Ma façon de donner des devoirs aussi est différente, parce que je sais ce que c'est quand on a personne à la maison pour vous aider à faire vos devoirs…et que c'est parfois frustrant pour les parents, comme ça l'a été pour ma mère, de ne pas pouvoir aider leurs enfants. Ça m'a marquée et même aidée, c'est vrai, à relativiser certaines choses et à savoir comment expliquer certaines choses à certains parents »* (Amalia)… *« Je pense notamment aux parents du petit portugais (…) le papa commençait à me dire : « c'est vrai qu'il arrive pas mais c'est parce que je parle pas bien, etc. », en fait j'ai pas hésité à lui parler de moi pour le mettre à l'aise (…) j'ai toujours aussi valorisé le fait de parler une autre langue, d'avoir une autre culture…donc, c'est vrai que ça les valorise. Et je le dis, je le dis directement que je parle d'autres langues, que je suis née à l'étranger »* (Latifa).

- *Connaître les codes et modes de communication dans les cités est un atout professionnel :*

> *« Un poste en ZEP m'irait très bien, j'aime bien le rapport aux gens, parce que je viens d'un quartier comme ça certainement, je me sens pas mal dans les écoles de la cité des Aubiers à Bordeaux, par exemple. Quand j'étais ZIL*, on m'y envoyait souvent parce qu'ils savaient très bien que je m'y adaptais, parce qu'il y a des codes et des modes de communication qui n'ont pas changé depuis 20 ans dans les cités, c'est toujours pareil…se sentir agressé, ne pas l'être, savoir répondre au bon moment, pas forcément…plein de petites choses qui font qu'au lieu d'aller dans du conflit, on avance »* (Ali).
> * ZIL : remplaçant sur une Zone d'Intervention Localisée

➢ ***Catégorie : identité professionnelle, le choix du métier d'enseignant***

Le choix d'une profession est déterminant dans le parcours de vie des individus et représente un enjeu identitaire majeur. La motivation pour le choix professionnel est à mettre en relation avec la représentation de soi (passée, présente et anticipée). Ce qui caractérise le projet professionnel de devenir enseignant, c'est qu'il s'enracine dans la situation d'enseignement en ayant été soi-même élève pendant de nombreuses années. Nous avons évoqué plus haut les relations vécues par nos enquêtés avec les acteurs du milieu scolaire et le rôle joué par les enseignants qui incarnaient cette profession. En choisissant de devenir enseignant à leur tour, nos enquêtés ont attribué un sens à cette fonction sociale en la situant par rapport à leur parcours de vie, ils ont cherché à s'insérer dans un système de relations interpersonnelles et dans une certaine structure sociale, afin de *se faire soi*. Nous avons cherché à savoir comment nos 10 enquêtés issus des immigrations étaient devenus professeurs des écoles et à quand remontait leur projet professionnel de devenir enseignant. L'analyse des entretiens a permis de distinguer 2 groupes d'enseignants, qui correspondent à 2 sous-catégories : ceux pour lesquels *devenir enseignant est un choix de vocation* et ceux pour lesquels *l'accès au professorat des écoles est contingent*.

- ***Sous-catégorie : devenir enseignant, un choix de vocation***

L'anticipation identitaire en tant qu'enseignant est exclusive et ancienne pour les 5 enquêtés de ce groupe (4 femmes, 1 homme), elle remonte à l'enfance ou au collège. Pour qualifier leur orientation professionnelle vers l'enseignement, ils ont tous évoqué une « vocation ». Le choix de leurs études universitaires correspond à une discipline dans laquelle ils avaient de bons résultats durant leurs études secondaires et il a été indexé à leur projet professionnel de devenir enseignants. Ils se sont anticipés dans l'activité professionnelle d'enseignement qu'ils souhaitaient rendre réelle grâce à leurs études, considérées comme un moyen. Pour cela, ces jeunes professeurs des écoles ont mis en œuvre une véritable stratégie de formation correspondant à leur choix professionnel. Cette sous-catégorie a été classée variante. Parmi ces

5 enseignants, les *4 femmes ont toujours voulu être professeurs des écoles* et elles ont poursuivi leurs études (langues : n = 3 – maths : n = 1) jusqu'en licence dans l'objectif de passer le CRPE. L'enseignant (homme), quant à lui, s'anticipait comme professeur de maths, il a obtenu un M1 dans cette discipline et a bifurqué vers l'enseignement élémentaire après avoir échoué au CAPES. Les parents de cet enseignant avaient des ambitions élevées pour le devenir professionnel de leur fils et souhaitaient qu'il soit médecin. Même s'ils ont exprimé un intérêt initial pour leur discipline, c'est principalement l'espoir de réussir et l'avenir professionnel qu'ils ambitionnaient qui les a motivés durant leurs études. Ils ont tous les 5 *un rapport plutôt instrumental aux études universitaires* et ont pu éprouver de la déception à l'égard de l'enseignement tel qu'il est dispensé à l'université, ils ont d'ailleurs décidé d'arrêter leurs études supérieures par lassitude.

- *Devenir enseignant, un choix de vocation :*

> *« par vocation, par rapport à l'enseignement, puisque j'ai toujours voulu être enseignant. J'ai fait une maîtrise de maths pour être professeur de mathématiques, en fait à la base c'était ma discipline favorite, et dans mon cursus j'ai travaillé dans des écoles et finalement j'ai choisi cette voie-là. J'ai passé le concours CRPE, le concours de professeur des écoles et je l'ai obtenu tout en travaillant en parallèle dans des écoles, j'étais emploi jeune à l'époque »* (Ali)… *« Très tôt déjà, je voulais faire ce métier-là. Au lycée, quand on me parlait d'orientation, je pensais déjà à comment y arriver, je me renseignais, je savais qu'il fallait que je fasse une licence et qu'ensuite je passe un concours (...) Le public aussi, m'a attirée, je savais que c'était dans l'enseignement que je voulais travailler et très vite j'avais bien distingué que ce ne serait pas en lycée. J'ai fait une fac d'anglais, mais je savais que je n'avais pas envie d'enseigner l'anglais au lycée ou au collège…je savais que c'était le primaire…déjà au niveau de l'âge des élèves et aussi du fait que ce soit varié, qu'il y ait toutes les disciplines et que ça ne soit pas spécialisé…ça, ça me plaisait bien (...) Je n'ai jamais pensé à un autre métier. Ce métier m'apparaissait intéressant, un métier que je pouvais faire, j'arrivais à m'imaginer dans ce cadre-là et je ne me voyais pas faire autre chose »* (Naïma) *…« il se trouve que j'ai toujours voulu être professeur des écoles (...) En fin de compte, j'ai toujours su ce que je voulais faire et je n'ai pas changé de route au fur et à mesure…(...) c'est parce que j'avais envie de travailler avec les enfants, c'est vraiment ce qui me plaisait. J'ai toujours aimé les enfants, même en étant petite et jeune, c'était toujours des enfants plus jeunes que moi ou enfin en tout cas c'était toujours les enfants qui m'intéressaient, donc j'allais toujours vers eux, et ma foi ça a continué comme ça en fait »* (Fatou)… *« c'est quelque chose qui m'attirait assez puisque au niveau de mon cursus scolaire, j'y avais assez pensé. En quatrième on avait des petits stages, j'avais demandé à faire un stage dans une école (...) dans ma famille (...) je me suis toujours occupée de plus petits (...) j'aimais bien le contact des enfants, donc je me suis dit : « autant leur apprendre des choses et participer aussi à leur vie quelque part » »* (Amalia).

- *Un rapport plutôt instrumental aux études universitaires :*

> *« Je m'intéressais beaucoup aux langues vivantes (...) J'ai fait de l'anglais renforcé en terminale (...) j'ai eu le bac du premier coup, sans mention. J'ai très bien réussi les langues et le latin, ça a été moyen en philo. Après le bac, je savais que je voulais faire de l'anglais (...) au début de la fac, j'avais déjà décidé de passer le concours de l'IUFM. Je savais qu'il fallait que je passe une licence »* (Naïma)… *« j'avais commencé mon mémoire de maîtrise et puis, petit à petit, j'ai laissé tomber en me disant que, finalement, ça ne servirait à rien dans mon parcours pour préparer le concours »* (Meriem) …*« J'ai fait une licence de langues étrangères appliquées. Je ne l'ai pas eue en entier au mois de juin, donc je me suis dit : « je vais continuer en maîtrise ». Mais comme j'avais pas envie de perdre du temps, j'ai aussi préparé par correspondance le concours pour entrer en formation de professeur des écoles (...) Il se trouve que j'ai loupé ma maîtrise à une UV et par contre, j'ai réussi les deux concours d'entrée en première année et en deuxième année. Donc, ni une ni deux, je suis rentrée directement en seconde année (...) j'ai l'impression d'avoir suivi ma route tranquillement, comme si je savais d'emblée où je voulais aller »* (Fatou)… *« J'aime beaucoup les maths (...) Quand je suis partie à la fac en licence de maths, c'était dans l'optique de passer le concours de l'IUFM »* (Amalia).

- *Arrêter ses études supérieures par lassitude, être déçu par l'enseignement universitaire :*

> *« Par rapport à ce que j'imaginais quand j'étais au lycée, j'ai été un peu déçue de la fac. Au niveau de la pratique de la langue, je pensais que ce serait assez poussé, qu'il y aurait une majorité de cours où on pourrait parler anglais. Et en fait, c'était pas du tout la majorité des cours (...) il n'y avait pas beaucoup d'échanges et d'interactions avec les profs…je ne m'attendais pas à ça…il n'y a pas eu beaucoup de profs qui m'ont plu à la fac (...) cette fac d'anglais (...) ne me motivait pas plus que ça »* (Naïma)… *« J'ai tout enchaîné, Deug, licence, maîtrise, en quatre ans, et la cinquième année, je tente le CAPES…je l'ai pas (...) je m'essoufflais (...) moi, les études, j'en avais assez déjà. Donc j'étais au bout…soit ça passait soit ça passait pas…et puis le prof m'a pas du tout plu (...) j'aimais pas le côté loin de tout le monde, j'aimais pas l'amphithéâtre, j'aimais pas une certaine image où il fallait aller voir le prof, prendre rendez-vous pour le voir une fois de temps en temps. Je les trouvais très détachés, finalement, de leurs élèves »* (Ali).

- ***Sous-catégorie : un accès contingent au professorat des écoles***

Si les propos des enseignants du groupe « choix de vocation » traduisent une lassitude ou déception à l'égard de leur formation universitaire et un rapport plutôt instrumental aux études, il en va différemment des enseignants du groupe « accès contingent » qui expriment un intérêt intrinsèque et de l'enthousiasme vis-à-vis de leur formation universitaire. Sur les 5 enseignants (3 femmes, 2 hommes) que compte ce groupe, 4 sont titulaires de diplômes en sciences humaines et sociales (3 M1 en sociologie, histoire, philosophie – 1 M2 en psychologie), la cinquième a un M1 en langues étrangères appliquées. Les ambitions parentales (études supérieures et professions visées) étaient élevées pour 3 d'entre eux (2 femmes, 1 homme), leurs parents souhaitaient en effet qu'ils soient médecin ou ingénieur.

Le rapport aux études de ce deuxième groupe d'enseignants est différent du premier, quand ils étaient étudiants ils ont beaucoup investi leur discipline et sont très bien rentrés dans les exigences intellectuelles de l'enseignement supérieur (d'emblée ou en cours de cursus). L'intérêt intellectuel était associé à une autre source de motivation pour 3 d'entre eux, leur quête de connaissances n'excluant pas la préoccupation pour l'utilité sociale du diplôme préparé. 4 enseignants sur 5 de ce profil, qui présentaient une forte mobilisation intellectuelle dans les études, ont déclaré s'être inscrits dans leur filière universitaire par intérêt pour le contenu disciplinaire dispensé. Ils pensaient ainsi, grâce à leurs études, pouvoir satisfaire leur curiosité et acquérir une culture générale. 3 d'entre eux attendaient de mieux se comprendre (Adel : M1 de philosophie, Mounia : M1 de sociologie, Zineb : M2 de psychologie), ils souhaitaient s'enrichir sur le plan personnel et acquérir un savoir pour le plaisir. L'université était perçue par ces 3 futurs enseignants comme un lieu d'apprentissage, d'autonomie, de culture et de réalisation de soi. Leur rapport au savoir peut être qualifié d'identitaire, car il correspond *« à la façon dont le savoir prend sens par référence à des modèles, à des attentes, à des repères identificatoires, à la vie qu'on veut mener, au métier que l'on veut faire »* (Bautier et Rochex, 1998, p.34).

Pour ces 5 enseignants, l'intention d'orientation vers l'enseignement a émergé soit à la fin des études supérieures, soit après une première expérience professionnelle, mais sans viser précisément cet objectif. Les parcours de ces enseignants sont caractérisés par des modes d'insertion professionnelle qui apparaissent moins linéaires et, par conséquent plus singuliers que celui des enseignants du groupe « choix de vocation ».

Ces jeunes professeurs des écoles reconnaissent tous ne pas avoir choisi leurs études supérieures dans la perspective de l'enseignement et être préoccupés par l'évitement des emplois précaires et du chômage. Empruntant des chemins détournés et selon une procédure différée, leurs parcours ne relèvent pas précisément d'une stratégie de formation définie en rapport avec la profession enseignante. L'orientation vers le professorat des écoles correspond à une conversion relativement tardive (autour de l'âge de 28 ans) due à la nécessité de trouver un débouché professionnel à leurs études universitaires. D'une certaine manière, *leur orientation vers l'enseignement semble relever d'une forme de contingence ou de repli* et résulter d'un certain nombre d'ajustements opérés à mesure que le champ des possibles scolaires et professionnels se précisait et se rétrécissait. Leur venue au métier de professeur des écoles est guidée par les rencontres, opportunités et évènements de vie plus ou moins fortuits dont ils se sont saisis. Leur décision d'opter pour la profession d'enseignant est le résultat d'un cheminement personnel, à la suite d'obstacles rencontrés, de conflits, de renoncements et aussi de préférences qui se font jour en eux. Cette sous-catégorie a été classée variante.

- *Un intérêt intrinsèque, du plaisir à apprendre et un investissement important dans les études :*

> *« j'étais (...) une énorme lectrice…en fait mes parents allaient souvent à Emmaüs pour faire les brocantes, pour chiner des meubles, des trucs…et souvent il y avait énormément de bouquins, pour un franc j'achetais un bouquin, donc je revenais avec* [mime une pile de livres] (…) *J'ai eu le bac avec mention bien, je suis passée très près de la mention très bien. En fait en langues, c'était la balade, les langues étrangères j'ai toujours adoré, j'ai toujours eu de bons résultats, en français pareil. La philo, dès qu'on avait un sujet de dissertation, je piochais partout, j'étais à fond, j'étais dans mon élément (...) La maîtrise, j'ai bien aimé, j'ai pris du plaisir cette année-là, on n'est pas nombreux, c'est plus intéressant »* (Latifa) … *« J'étais complètement hypnotisé par les livres, je me souviens qu'en élémentaire, je lisais (...) Castor jeunesse, Castor poche…j'avais tout lu, je lisais tout ce qu'il y avait…Tout ce qui passait…les « J'aime lire » (...) j'étais obnubilé par les BD, mais c'était vraiment les longues histoires, les histoires de vie (...) j'étais complètement immergé là-dedans (...) la philo ça a été quelque chose de super, de super. Donc, j'ai investi complètement cette matière (...) grosse révélation (...). Ça s'est très bien passé dès le début, j'ai eu des super notes (...) Rencontre d'un super prof (...) il m'a fait découvrir ce que c'était la philosophie, c'est-à-dire comment apprendre à vivre ? (...) C'est-à-dire à travers les différents thèmes, essayer de problématiser et se poser des questions (...) j'aimais cet exercice, vraiment. Ce côté, s'interroger, travailler autour des concepts, d'où ça vient et finalement, qu'est-ce que chaque penseur en pensait. Et du coup, je voyais plein de visions de la vie, et ça c'était bien, ça m'a intéressé »*. En fac *« j'étais uniquement dans mes études (...) je me souviens avoir été très très sérieux (...) c'est vraiment pour moi, de superbes années. C'est vraiment les années de philo, pour moi c'est vraiment les années où j'ai fait ce que je voulais »* (Adel)…*« ça me plaisait beaucoup ce que je faisais. Même si c'était pas mon projet de devenir psychologue, j'ai eu tous mes examens avec mention. J'élargissais les cours avec des lectures, j'ai appris à faire des synthèses, à avoir de la méthode pour étudier parce que ça m'intéressait. Je me suis beaucoup investie dans mes études »* (Zineb)… *« J'ai fait une maîtrise parce que ça m'intéressait de faire ce travail de recherche (...) J'ai donc essayé de lier deux choses qui me plaisaient : l'histoire et le cinéma. J'ai essayé de lier ça à partir de films et de documents aussi bien historiques que sur le cinéma »* (Karim).

- *D'autres projets professionnels avant de s'orienter vers le professorat des écoles :*

> *« En termes professionnels, j'étais tellement à fond dans les langues étrangères, que j'aurais rêvé de faire une école d'interprètes. J'y pensais pendant tout le lycée, vraiment je me sentais une attirance pour les langues étrangères et j'avais envie de m'investir là-dedans »* (Latifa)… *« En sortant du lycée, je voulais être psychomotricienne, j'ai passé cinq fois le concours de psychomotricienne que je n'ai pas eu (...) La rééducation, ça pouvait être…être kiné et à la fin en première, être psychomotricienne (...) Pour ce qui est de la profession elle-même, les kinés je connaissais bien parce que je m'étais fait mille choses, donc j'avais eu besoin de rééducation moi-même. Psychomotricienne, c'était venu en cherchant des informations sur le métier de kinésithérapeute. Cette profession-là alliait le corps et l'esprit, les difficultés du corps parce que l'esprit mettait des blocages ou l'inverse…ça, ça me plaisait bien »* (Zineb).

- *De l'autolimitation dans ses projets professionnels :*

> *« quand j'étais gosse mon rêve aussi c'était d'être bibliothécaire ou quelque chose comme ça quoi, travailler dans une bibliothèque ou d'être dans un CDI à la place de la personne qui s'occupait des livres, ce genre de choses. Mais c'était vraiment déjà trop haut ça ! »*. Alors qu'il est étudiant en philosophie : *« Dans ma tête, y'avait l'idée de vouloir être enseignant, un p'tit peu comme mon prof de terminale. Mais en même temps, je savais pertinemment que je le serais pas, parce que j'avais pas assez d'ambition pour l'être (...) y'avait quelque chose qui me retenait…alors… j'en parlais pas (...) j'ai jamais tenté le concours* [le CAPES], *en plus…alors qu'on peut essayer…on peut essayer à partir de la licence. J'ai jamais sauté le pas »* (Adel).

- *De l'indécision jusqu'à la fin du cursus universitaire :*

> *« à partir du lycée, en discutant comme ça avec certains camarades de ce qu'ils feraient plus tard, la plupart étaient comme moi en fait. On ne savait pas du tout ce qu'on allait faire ensuite et en dehors de ceux qui avaient des parents aisés et qui savaient exactement ce qu'ils allaient faire ensuite, nous on était un peu perdus. Et on ne s'est même pas posé la question non plus de savoir si on allait aller à la fac ou ailleurs…pour nous, c'était directement, l'université. En allant à l'université, on continuait le cursus classique, ordinaire et les deux premières années de Deug à la fac quand j'interrogeais mes camarades, ils n'en savaient pas plus que moi, ils continuaient jusqu'à ce qu'ils puissent continuer (...) Par rapport à mes études, je ne me projetais jamais vraiment en avant par rapport à un métier que je pourrais faire (...) j'ai suivi cette voie-là, sans savoir exactement où ça allait me mener et à partir de la licence, s'est fait le déclic pour savoir ce que je voulais faire…du fait déjà d'en parler avec des étudiants. Autrement j'avais aucune idée de ce que je voulais faire (...) Mon objectif c'était d'aller jusqu'à la licence sans trop me poser des questions (...) Je me souviens qu'en licence, on commençait à y réfléchir et à en parler…ça a débuté à partir de là…quand on se disait : « voilà, on arrive à la fin d'un certain cursus universitaire » (...) en discutant avec certains qui voulaient s'orienter justement vers le métier d'enseignant, en me rendant compte qu'effectivement ce serait pas mal, que ça me plairait bien (...) Comme j'ai appris énormément de choses d'un point de vue culturel, d'un point de vue de la langue dès l'école primaire, c'est un milieu qui m'a marqué. Marqué dans le sens positif, c'est un milieu où je me sentais bien. C'est resté dans un coin de ma tête comme ça et quand je suis arrivé au niveau de la licence à la fac et quand j'ai eu des cours de sciences de l'éducation, c'est là que c'est devenu un peu plus précis (...) C'est à partir de là que j'ai été à peu près sûr de ce que je ferais »* (Karim).

- *Une reconversion professionnelle motivée par la recherche de la sécurité de l'emploi :*

> *« Je travaillais en centre social et puis je faisais du soutien scolaire, je gérais une petite équipe et j'étais référente-famille (...) J'étais très contente d'avoir obtenu mon premier CDI, c'était un temps partiel mais j'étais contente de l'avoir quand même. Je me suis investie à fond mais je me disais que c'était provisoire, que je ne resterais pas là longtemps (...)Quand j'ai commencé ma troisième année de travail, je reviens à mes premiers objectifs en me disant : « mais…je voulais pas faire ça ». Si j'avais eu*

un CDI à temps complet, bien payé, je ne me serais pas posé plus de questions, je crois que je serais restée encore quelque temps. Mais le fait d'avoir un temps partiel, dans une association qui, tous les ans, risquait d'avoir ses subventions coupées, c'était pas sécurisant du tout pour moi…j'étais pas en sécurité…donc, c'était pas possible. La deuxième année, j'ai passé trois entretiens d'embauche pour être psychologue, les entretiens étaient très intéressants, là on ne me disait plus que j'étais jeune ou que je n'avais pas d'expérience mais que mon domaine de travail n'allait pas dans le sens de l'emploi auquel je postulais. J'avais postulé à des postes dans la prévention et en CMP. Au bout de trois ans, je me suis dit que j'aimerais bien quand même être psychologue, ayant fait un DESS de psychologie de l'enfant, naturellement, je me suis dirigée vers la psychologie scolaire. En maîtrise, j'avais fait une recherche sur les enfants bilingues à double culture (...) En DESS, j'ai travaillé avec des adolescents déscolarisés, dans la prévention de la délinquance. J'ai donc décidé de passer le concours de l'IUFM avec l'idée de devenir ensuite psychologue scolaire (...) Je savais qu'il fallait que je sois enseignante au moins pendant trois ans, que j'apprenne le métier avant de postuler à la formation au diplôme d'état de psychologue scolaire (...) Au jour d'aujourd'hui, on s'intéresse à cette profession parce qu'il y a une sécurité de l'emploi et parce qu'il y a des vacances, il y a un certain confort et on est beaucoup à mettre ça au premier plan » (Zineb).

- *Des frustrations et déconvenues professionnelles qui incitent à réfléchir à son orientation :*

« Comment je suis devenue professeur des écoles ? (...) Ça a été un cheminement plutôt tardif, parce que par exemple j'ai pas choisi des études en fonction de ça, en fait j'avais pas tellement de plans…pour être franche (...) j'ai fait différentes expériences professionnelles et puis beaucoup ne m'ont pas convenu et certaines m'ont même apporté de grosses frustrations (...) j'ai eu une expérience…c'est l'électrochoc qui m'a fait prendre conscience de pas mal de choses. J'ai travaillé dans une agence de voyages à Bordeaux, a priori ça me semblait être pas mal, une petite structure, les voyages ça me parlait, donc vendre du voyage pourquoi pas ? Et en fait le patron était complètement exécrable, il se comportait comme ça avec tous ses employés et je trouvais ça très difficile à supporter. C'était vraiment de la persécution morale (...) Je suis restée là le temps de la période d'essai avec la boule au ventre, je suis sortie de là, j'ai démissionné (...) Ça n'allait pas, donc j'ai décidé de faire un bilan de compétences et d'essayer de mettre à plat tout ça en me disant : « qu'est-ce que je fais, où est-ce que je vais ? Je me pose vraiment des questions maintenant » (Latifa).

- *La peur du chômage comme aiguillon stimulant:*

« C'était ma dernière année d'emploi jeune, j'avais 28 ans et là je me suis dit : « c'est cette année ou jamais ». C'était la cinquième fois que je le passais [le CRPE] (...) moi j'avais l'échéance, j'avais l'échéance de ne pas être reprise » (Mounia).

- *Des expériences d'activités para-éducatives vécues comme un tremplin décisif vers le professorat des écoles :*

En fait, ça a été un peu par hasard parce que j'ai suivi un parcours qui m'éloignait du monde des enfants (...) j'aimais les études de philo, mais arrivé à la maîtrise, j'ai eu un souci, c'est-à-dire que j'arrivais pas à clôturer mon mémoire et donc j'ai décidé

de faire une pause pour essayer de penser à autre chose pour, peut-être, y revenir après. Et là, à ce moment-là, je me suis demandé qu'est-ce que je pourrais faire de particulier pour en même temps me former et faire une pause?…J'ai passé le BAFA, comme ça, et donc en faisant le BAFA, j'ai rencontré une formatrice qui était vraiment…qui m'a appris beaucoup de choses et qui m'a donné envie de faire ça (…) mon stage pratique je l'ai fait au centre social de Saint Michel et j'ai rencontré pas mal d'enfants de milieux défavorisés et ça allait d'enfants de six ans à douze ans, donc la tranche d'âge des enfants qui ont une scolarité en primaire et là, à ce moment-là, le stage s'est très bien passé, c'était génial et je me suis entendu avec toute l'équipe et là, y'a eu une sorte de déclic (…) l'été j'avais besoin d'argent, donc tout d'suite je suis parti sur un travail en colonie, colonie de vacances avec les enfants et ça s'est bien passé là aussi (…) Donc ça a vraiment émergé au moment où j'ai passé ce BAFA, l'idée d'être enseignant (…) mais je n'ai jamais pensé à ça quand j'étais enfant (…) je pense qu'il y a une grande majorité de personnes de minorités qui s'empêchent de faire ce genre de choses... Qui s'empêchent de se dire : « oui, moi aussi j'ai envie… je peux aller transmettre des savoirs…être enseignant ». Je pense qu'il y a une barrière personnelle (…) Moi, j'ai eu l'idée de le faire qu'à partir du moment où on m'en a parlé. Quand j'étais en fait en colo, c'est à ce moment-là que vraiment…on en a parlé avec quelqu'un et c'est arrivé dans la discussion. Et moi avant, j'y pensais pas » (Adel).

- *Une expérience fortuite en tant que professeur contractuel qui motive à travailler dans l'enseignement :*

« J'ai eu une première expérience de l'enseignement sans passer le concours en tant que maître auxiliaire dans un lycée privé à l'Immaculée Conception à Bergerac où j'ai remplacé une prof d'allemand (…) j'avais pas de projet particulier d'orientation par rapport à ça. Et donc c'est tombé comme ça…j'ai vu l'annonce à l'ANPE (…) je me suis retrouvée en face d'élèves de collège et lycée. Ça m'a plu, cette relation d'enseigner des choses, je voyais bien que ça me plaisait, par contre (…) le côté disciplinaire de l'enseignement secondaire, ça, ça me branchait pas trop (…) je ne me voyais pas faire que de l'allemand toute la sainte journée (…) J'avais peur que dans le secondaire, je finisse par faire de la livraison de cours (…) les ados, c'était pas trop mon public. Une fois que j'ai fait ce remplacement, j'ai essayé de voir si je pouvais observer des classes dans le primaire, parler avec des enseignants (…) j'avais pas une énorme expérience avec les enfants en fin de compte, donc j'avais un doute là-dessus…voir si j'allais être capable de le faire, si j'aurais envie de le faire aussi…J'ai fait un stage d'observation, comme ça pour voir. Et puis, je me suis dit : « écoute oui, pourquoi pas ? », j'ai pris des bouquins, je me suis documentée un petit peu sur le boulot et sur les contenus » (Latifa).

L'analyse approfondie des entretiens des professeurs des écoles issus des immigrations a mis au jour des parcours, des attitudes et des représentations diversifiées, avec toutefois certains points communs. Qu'en est-il de leurs collègues d' « origine française » ? Observe-t-on des différences et convergences entre les 2 groupes d'enseignants de l'enquête ?

6.1.5. Quelques comparaisons entre les deux groupes d'enseignants

- ***Implication parentale dans la scolarité***

L'ensemble des enquêtés d' « origine française » a relaté une implication parentale durant son parcours scolaire, comme leurs pairs issus des immigrations, celle-ci s'est traduite par une valorisation de l'école et de leur scolarité (n = 10, classé général). Les parents des enquêtés d' « origine française » ont assuré le suivi scolaire (aide aux devoirs, soutien scolaire) de leurs enfants en primaire (et jusqu'au lycée pour les plus scolarisés) et ont rencontré leurs enseignants. 2 enquêtés d' « origine française » ont par ailleurs déclaré avoir pris des cours particuliers, financés par leurs parents, dans des matières où ils étaient faibles au lycée (maths, physique). ***On peut observer des différences entre les 2 groupes d'enseignants quant au suivi scolaire*** : seules 2 enseignantes issues des immigrations ont pu bénéficier de l'aide parentale (en primaire pour l'une et jusqu'au lycée pour l'autre). Ce résultat est à mettre sur le compte du faible niveau de scolarisation des parents immigrés, compensé pour certains enquêtés par l'aide de la fratrie et/ou d'un soutien scolaire hors de la sphère familiale.

- ***Style éducatif parental***

6 enseignants d' « origine française » sur 10 ont décrit un style éducatif parental démocratique, ce sont des parents qui font confiance et communiquent avec leurs enfants. Les 4 autres enseignants de ce groupe ont évoqué des parents plutôt stricts et sévères. Indépendamment de leur style éducatif, 5 enquêtés d' « origine française » ont décrit leurs parents comme étant assez protecteurs. ***On peut observer des différences entre les 2 groupes d'enseignants quant au style éducatif parental prédominant*** (n = 6, classé typique) : il est démocratique pour les enseignants d' « origine française » et autoritaire pour leurs pairs issus des immigrations. Inversement, pour le style éducatif minoritaire (n = 4, classé variant) : il est autoritaire pour les enquêtés d' « origine française » et démocratique pour leurs pairs issus des immigrations. Les enseignantes d' « origine française » n'ont pas mentionné une socialisation au rôle de genre traditionnelle pour les femmes, contrairement à leurs collègues issues des immigrations.

- ***Valeurs transmises par les parents et valeurs actuelles***

Les valeurs transmises par les parents et auxquelles adhèrent les enseignants d' « origine française » (dans les mêmes proportions) sont axées pour la plupart autour du travail et de l'altruisme, comme leurs pairs issus des immigrations. ***L'altruisme est classé général pour tous***

(PE OF : n = 9 – PE II : n = 10), mais ***on peut cependant observer des différences quant au nombre d'enseignants de chaque groupe ayant mentionné la valeur travail*** : classé variant pour les PE OF (n = 7) et général pour les PE II (n = 10). 2 enseignants d' « origine française » (enfants de professeurs du secondaire) ont par ailleurs évoqué la transmission parentale de valeurs hédonistes qu'ils partagent à leur tour (plaisir, bien être, joie de vivre, réussir sa vie).

- ***Education religieuse familiale et rapport actuel à la religion***

Les enseignants ayant relaté avoir reçu une éducation religieuse durant leur jeunesse sont représentés dans des proportions importantes et équivalentes dans les 2 groupes : cette sous-catégorie est classée typique (PE OF : n = 8 – PE II : n = 7). Parmi les 5 enquêtés n'ayant pas reçu d'éducation religieuse, on peut noter que les 3 enseignants issus des immigrations concernés avaient des parents croyants et pratiquants, ce qui n'est pas le cas de leurs 2 collègues d' « origine française » dont les parents sont des enseignants athées.

On observe que 18 enseignants sur 20 ont grandi dans des familles où le religieux a sa place, cette caractéristique n'est probablement pas sans incidence sur le regard qu'ils posent sur la vie et les valeurs qu'ils privilégient. On peut supposer que le climat religieux régnant au sein de ces familles, assorti de valeurs altruistes (don de soi pour autrui, partage, solidarité, respect, etc.), est susceptible d'avoir influencé leurs présomptions sur le monde et leur engagement professionnel.

On observe des différences entre les 2 groupes d'enseignants quant à leur rapport actuel à la religion, le nombre d'enseignants s'étant déclarés non croyants ou croyants diffère selon les groupes. Ils sont majoritaires à s'être déclarés non croyants dans les 2 groupes, cette sous-catégorie est classée typique (PE OF : n = 8 – PE II : n = 6), minoritaires à s'être déclarés croyants, sous-catégorie classée variant (PE OF : n = 2 – PE II : n = 4). On peut noter que les 6 enquêtés qui se sont déclarés croyants sont des femmes, 3 d'entre elles sont également pratiquantes (PE OF : n = 1 – PE II : n = 2).

- ***Activités extrascolaires durant la jeunesse***

On observe des différences au niveau des activités extrascolaires pratiquées par les enseignants des 2 groupes selon leurs milieux sociaux. Les 5 enseignants d' « origine française » de milieu modeste (parents ouvriers et employés) ont eu des activités extrascolaires (gratuites ou peu coûteuses) limitées à celles proposées par des infrastructures municipales ou scolaires (bibliothèque, sport, musique, activités artistiques), comme 9 de leurs pairs issus des

immigrations. En revanche, les 5 professeurs des écoles d' « origine française » issus de la classe moyenne (parents enseignants et cadre infirmier) ont eu la possibilité de pratiquer divers sports dans des clubs et avec leurs parents (ski, surf, tennis, baignades en mer, bateau, randonnées en montagne, etc.), ont fait de la musique ou de la danse, ça n'est le cas que pour 1 enseignante issue des immigrations (père officier, mère infirmière).

- ***Ambitions parentales***

9 enseignants d' « origine française » sur 10 ont indiqué avoir librement choisi leur filière d'études (secondaires et supérieures) en fonction de leurs résultats scolaires et intérêts disciplinaires. Seule une enquêtée de ce groupe a modifié son projet professionnel (et d'études) en fonction d'un avis parental défavorable à cette orientation.

Dans l'ensemble, ***les enquêtés d' « origine française » n'ont pas fait état d'ambitions parentales élevées (relatives à leur choix d'études ou projet professionnel),*** avoir le bac et faire les études supérieures de leur choix est allé de soi pour eux. Nous sommes en présence d'une « réussite normalisée » pour la plupart des enseignants d' « origine française » (n = 9), ce qui n'est le cas que pour une seule de leurs pairs issus des immigrations (famille de classe moyenne).

- ***Choix du métier de professeur des écoles***
  - **Un choix de vocation**

2 enquêtées d' « origine française » sur 10 ont délibérément choisi l'enseignement (à l'exclusion de tout autre choix), ces enseignantes se sont orientées vers des études universitaires par intérêt pour une discipline dans laquelle elles avaient de bons résultats scolaires. Elles s'anticipaient plutôt comme professeurs du second degré (en maths et allemand), mais y ont renoncé faute d'avoir un niveau universitaire suffisant pour passer un concours d'accès au professorat, elles se sont alors rabattues sur l'enseignement primaire.

C'est le cas de Violaine, fille d'un professeur des universités : *« je voulais être prof de maths jusqu'à ce que j'arrive en première année de licence. Et puis là, je me suis rendu compte que les maths à ce niveau-là (…) c'était devenu trop abstrait (…) Et du coup, ça m'a dégoûtée des maths en fait. Je me suis dit : « de toute façon, le CAPES de maths, je l'aurai jamais, j'ai pas le niveau », et puis j'en avais marre de faire que des maths…je me suis dit : « instit, ça sera bien ».* Comme enfant d'enseignant, elle apprécie notamment les avantages de la profession en terme de qualité de vie : *« je me suis toujours dit que l'enseignement c'était très bien parce qu'on avait beaucoup de vacances aussi et que je pourrais aller au ski aussi souvent que je le voudrais ».*

On observe une différence quant au nombre d'enseignants concernés par ce type de choix, selon le groupe, on compte ainsi : 2 enseignantes d' « origine française » et 5 enseignants issus des immigrations. Parmi ces 7 enquêtés, 3 s'anticipaient initialement comme professeurs du second degré (2 PE OF – 1 PE II) et ont choisi le premier degré par défaut, ils se sont orientés vers l'enseignement primaire faute d'avoir passé (2 PE OF) ou réussi (1 PE II) un concours d'accès au professorat. Les 4 autres, toutes issues des immigrations, ont fait le choix précoce et exclusif du professorat des écoles.

- **Un accès au métier contingent**

Pour 8 enseignants d' « origine française » sur 10, l'accès au métier est un repli faute d'avoir pu réaliser son projet initial et/ou après d'autres expériences professionnelles insatisfaisantes. Leurs motivations pour le métier sont plutôt extrinsèques (sécurité de l'emploi, évitement du chômage). 3 d'entre eux ont relaté être revenus à un projet précoce de devenir professeur des écoles après avoir fait l'expérience de déconvenues. Ainsi pour Maxime, c'est après plusieurs expériences d'emplois précaires et du chômage qu'il passe le CRPE à 28 ans (encouragé par sa compagne PE): *« C'était un peu une vieille idée (...) j'étais en fin de droits au niveau des ASSEDIC…et cette idée est revenue, en fait, à ce moment-là »*. Mélanie aurait aimé être photographe quand elle était au lycée, mais elle se range finalement à l'avis de son père, enseignant, qui l'en dissuade fortement en lui démontrant les avantages matériels du professorat : *« C'est vraiment ce discours-là qui m'a motivée dans mon choix. Parce que déjà, le côté inconnu, qui me faisait peur quand même…par rapport au professorat qui est quand même rassurant (...) la grande peur du privé quand même, la peur du salaire qui ne va pas tomber (...) Dans mes schémas, j'ai quand même cette angoisse-là qui m'a été transmise par mon père »*. Séverine, quant à elle, cumule plusieurs difficultés qui l'incitent à bifurquer vers l'enseignement **:** *« En étant recalée au concours d'hôtesse de l'air, parce que trop petite. Et en fait il fallait que je trouve une voie rapide, quelque chose rapidement, qui soit sécurisé. Déjà, parce que je voulais pas passer ma vie à faire des études et puis parce que…ma mère a eu un accident de voiture en 2001…et qu'avec mon frère, on s'est retrouvés à se charger de nos petites personnes tout seuls. Et la fonction publique, de toute façon, c'était le truc sécurisé. J'ai pas réussi les concours en mairie, alors je me suis orientée vers l'Éducation nationale »*. Laure, pour sa part, n'a pu réaliser son projet de devenir psychologue pour enfants : *« je n'ai pas eu de réponse favorable pour m'inscrire en DESS de psycho cette année-là. À la suite de ça, je me suis retrouvée à Bordeaux sans études et sans travail…on m'a proposé un poste d'aide éducatrice dans une école primaire de Gironde. J'ai accepté cet emploi qui m'a poussée à passer le concours de professeur des*

écoles, j'ai trouvé ça très intéressant ». Après plusieurs années passées à travailler dans le tourisme, Sabine a repris ses études avec un projet professionnel dans le secteur juridique, auquel elle doit renoncer : *« je ne pouvais plus faire juge car j'avais passé la limite d'âge pour entrer à l'Ecole nationale de la magistrature (...) Il a donc fallu que je réfléchisse à ce que j'allais pouvoir faire d'autre… La mère de mon copain était instit dans le privé, elle m'avait parlé quelques fois de son travail, ça me semblait très intéressant (...) j'ai pu faire ce stage dans une école primaire dans le privé. C'est comme ça que l'idée a plus ou moins germé de devenir professeur des écoles ».* Frédéric, fils d'instituteurs, abandonne son projet de travail dans un musée, faute d'y obtenir un emploi sûr : *« je voulais travailler dans les musées, j'avais fait des choses autour des musées…et puis, ça s'est révélé être négatif (...) C'est-à-dire qu'effectivement, j'aurais pu avoir des contrats à durée déterminée (...) j'avais envie d'être dans un cadre sûr et certain…et sur le long terme (...) La sécurité de l'emploi (...) la liberté que j'espère préserver dans mon emploi… Le fait d'être fonctionnaire, je n'ai pas les pressions communales ou de qui que ce soit, ça c'est pour moi important aussi (...) J'étais arrivé, je pense aussi…à un moment donné dans ma vie, je me suis dit : « Bon ! Maintenant il faut se tourner plus vers le professionnel que faire ce qui me passionnait à l'époque ». Donc, du coup, j'ai passé le concours de prof d'écoles ».* C'est à la suite d'une première expérience professionnelle négative que Mathieu, fils de professeurs, décide lui aussi de se replier sur le milieu enseignant avec lequel il entretient un rapport familier : *« avec un bac + 5 en droit du travail, ressources humaines. J'ai bossé un an dans le privé et ça ne m'a pas plu du tout, trop de pression, trop de mauvaise ambiance entre les gens… « je veux piquer ta place, je veux virer les gens », bref, un milieu détestable. Et finalement, à force de voir ce qui se passait dans le milieu éducatif…puisque j'ai baigné dedans depuis tout petit, avec mes parents (...) là je me suis dit : « je vais essayer instit »…mais vraiment sans conviction (...) j'y suis rentré peut-être par défaut puisque je voulais pas y rentrer à la base…mais, maintenant que j'y suis, et que j'y suis bien, je laisse quand même les portes ouvertes et y'a peut-être une chance que je reparte, soit dans le droit soit dans d'autres domaines ».*

On observe une différence quant au nombre d'enseignants concernés par cet accès contingent au métier selon le groupe, on compte ainsi : 8 enseignants d' « origine française » et 5 enseignants issus des immigrations.

Ces résultats semblent indiquer que le projet professionnel exclusif et précoce de devenir enseignant est perçu comme désirable pour un plus grand nombre d'enquêtés issus des immigrations (n = 5) que pour leurs pairs d' « origine française » (n = 2). Inversement, on compte davantage d'enquêtés d' « origine française » (n = 8), que d'enquêtés issus des immigrations (n = 5), pour lesquels l'accès au professorat des écoles est un repli.

Pour l'ensemble de notre population d'enquête (n = 20), l'accès contingent au métier de professeur des écoles est majoritaire (n = 13). On peut supposer qu'une réussite scolaire moyenne, et bonne pour certains, ainsi que l'orientation dans des filières universitaires dont le débouché principal est l'enseignement ont contribué en partie à l'orientation de ces enquêtés vers le métier de professeur des écoles.

6.2. Présentations de cas

Nous avons cherché à mettre au jour le lien établi par 2 enseignantes entre leur parcours de vie de jeunes femmes issues des immigrations et leur manière d'être au métier. On peut supposer que la perception qu'elles ont de leur rôle présente certaines similitudes - au vu de leur communauté d'expériences en tant que descendantes de parents immigrants - et des différences, selon le sens que chacune attribue à sa propre histoire dans différents contextes de vie.

Ces 2 professeurs des écoles adoptent préférentiellement un des positionnements professionnels dégagés pour l'ensemble de la population d'enquête (cf. chapitre 5).
La première, Mounia, est davantage focalisée sur la ***dimension « socialisatrice et éducatrice » du métier*** et se définit plutôt en tant que travailleuse sociale et éducatrice. La deuxième, Meriem, met avant tout l'accent sur ***« le processus enseigner/apprendre »,*** c'est une enseignante centrée sur la transmission de connaissances et l'apprentissage et qui se définit plutôt comme une pédagogue.

Le parcours de vie de ces 2 jeunes professeurs des écoles descendantes de parents immigrants nord-africains a été reconstitué à partir des données de leurs entretiens respectifs.

6.2.1. Le cas de Mounia (cf. annexe p. 1-24)

Au moment de l'entretien, Mounia a 35 ans et exerce le métier de professeur des écoles depuis 7 ans. C'est une jeune femme brune aux cheveux longs, à l'allure sportive, assez exubérante, au visage ouvert et expressif. Mounia est la cinquième d'une fratrie de 10 enfants

(dont 2 demi-frères aînés d'un premier mariage de sa mère, veuve à 17 ans), son père avait 35 ans et sa mère 25 ans à sa naissance. Son père, actuellement retraité, était ouvrier d'État (cuisinier) dans un hôpital militaire, sa mère était au foyer durant la période de sa scolarité, ils sont analphabètes tous les deux. Ses parents sont des harkis issus de familles d'agriculteurs en Algérie. Mounia a vécu dès l'âge de 6 mois dans une maison située en banlieue pavillonnaire bordelaise, à proximité du lieu de travail du père. Ses parents sont propriétaires de cette vieille maison qu'ils ont retapée avec l'aide de plusieurs personnes de leur famille.

8 membres de sa fratrie sont diplômés de l'enseignement supérieur, les 2 autres ont un bac L et un CAP, aucun n'a redoublé durant son parcours scolaire. Le frère aîné (40 ans) est ingénieur en aéronautique, le second (39 ans) a dû se résoudre à passer le concours de la Poste après avoir *« énormément galéré »* pendant 2 ou 3 ans pour trouver un emploi après l'obtention de son DUT « Mesures physiques ». Même en ayant eu recours à des *« CV francisés où il s'est appelé Stéphane »*, ce dernier n'est pas parvenu à trouver un travail en adéquation avec sa formation, il est actuellement facteur. La troisième de la fratrie (38 ans), aînée des 8 filles, est médecin, la quatrième (37 ans) est secrétaire médicale, Mounia est la cinquième. La sixième (32 ans) est sage-femme, la septième (31 ans) souhaite devenir professeur si elle réussit le CAPES d'espagnol (qu'elle a déjà tenté 6 fois après son master). La huitième (28 ans) est professeur de biologie dans l'enseignement privé (faute d'avoir décroché le CAPES), la neuvième (27 ans) est mère au foyer et la dixième et dernière enfant de la fratrie (21 ans) est étudiante en école d'ingénieurs.

Les 2 parents de Mounia ont beaucoup valorisé l'école qu'ils conçoivent comme la clé de la réussite, dans la mesure où les études engagées par leurs enfants sont susceptibles de leur offrir une promotion sociale. ***La réussite scolaire était perçue comme le moyen de lutter contre la discrimination raciste en accédant à la reconnaissance sociale et comme la seule manière de « s'en sortir ».*** La vie familiale s'organise ainsi autour de la scolarité des enfants, l'ambiance de la maison est studieuse, le mode de vie ascétique, tous travaillent beaucoup et s'entraident : *« L'école c'est la clé pour mes parents, c'est comme ça qu'on réussit »* (p. 10) - *« l'école a toujours été quelque chose d'important déjà à la maison, parce qu'on est une famille nombreuse et mes parents sont analphabètes, ils n'ont pas été à l'école, ils sont arrivés très tôt en France, ils ont vécu le racisme, on a vécu le racisme. Et la seule manière de s'en sortir…on entendait souvent de la part de mon père…c'était : « vous devez réussir à l'école c'est la seule façon de… C'est comme ça que vous serez reconnus ». Bon, c'est vrai qu'on a tous fait de longues études, de longues études qui ont plus ou moins abouti pour certains, et on était que dans ça, on n'avait pas forcément de loisirs. Voilà, on regardait pas la télé, on s'entraidait entre nous au niveau des*

devoirs parce que mes parents ne pouvaient pas nous aider, et peut-être que c'est cet environnement studieux… » (p. 1).

Le style éducatif des parents de Mounia est de type autoritaire, le climat religieux prégnant. La vie quotidienne de toute la famille est très réglée avec beaucoup de contrôle parental : *« c'était quand même une éducation assez stricte (…) mon père, il a été très dur (…) En fait il nous a élevé à la militaire (…) la grande hantise de mon père, c'était qu'on dévie (…) C'est-à-dire, pour les garçons, qu'ils deviennent des bandits, pour les filles qu'on devienne des filles de rue, des prostituées »* (p. 3) - *« sa hantise, c'était qu'on décroche de l'école et qu'on ait des petits copains…donc là, c'était même pas la peine d'y penser. Donc il fallait, en gros, que dès qu'on avait terminé école, il fallait rentrer »* (p. 10) - *« à partir de l'âge de sept ans, on a eu des cours d'arabe (…) et des cours de religion (…) Mon père veillait à ce qu'on prie, à ce qu'on (…) mette un petit foulard sur la tête, un foulard comme un fichu, pour nous habituer à porter quelque chose. On a commencé à faire le ramadan des petits jours, le mercredi ou le samedi dimanche, vers neuf-dix ans, de façon à ce que, avec la puberté, on commence vraiment le ramadan plus sérieusement »* (p. 4).

Mounia a fait toute sa scolarité dans des établissements situés en banlieue pavillonnaire de Bordeaux. De l'école élémentaire, elle garde des souvenirs mitigés. Hormis deux enseignants marquants qu'elle décrit comme *« dur, mais qui était gentil »* et comme *« ouverte »*, elle n'a *« pas de bons souvenirs »* des autres institutrices qui *« étaient très strictes »* et *« même parfois…racistes (…) elles pouvaient très bien en arriver aux mains, c'est-à-dire…me tirer les cheveux ou me donner des gifles »*. Elle aimait néanmoins l'école comme lieu d'apprentissages : *« j'adorais le soir faire mes devoirs, je jouais à la maîtresse, donc c'est que j'aimais ça »* et de socialisation avec des pairs : *« c'était l'autre lieu où on pouvait vivre. Parce qu'on était à la maison ou à l'école (…) c'était le moyen de rencontrer…d'avoir des copines, de jouer. Ça j'en avais des copines, j'en avais dans l'école, et puis je jouais pendant la récré, voilà… J'y allais pas en reculant »* (p. 9). Avec 2 autres élèves, Mounia et ses frères et sœurs sont les seuls enfants de l'école dont les parents sont des immigrants nord-africains.

À l'arrivée au collège, Mounia est en terrain de connaissance, elle est déjà familiarisée à l'établissement par l'intermédiaire de ses aînés, dont elle suit la trace : *« moi, je suivais en fait, je suivais le mouvement. (…) Je profitais du fait que mes frères et sœurs étaient passés avant moi, donc connaissaient les enseignants »*. Elle a bien aimé le collège, notamment grâce à la diversité des cours et des enseignants, c'est une élève studieuse aux résultats moyens dans l'ensemble : *« Je travaillais, j'étais une élève calme, sérieuse, je faisais mon boulot. J'étais pas brillante, j'étais une élève moyenne »*. Elle se dit marquée *« positivement »* par plusieurs professeurs, notamment celle d'histoire-géo pour ses qualités de pédagogue hors pair et parce qu'elle

valorisait sa réussite et celle de sa fratrie, ce qui a fortement contribué au renforcement de son sentiment d'efficacité personnelle au niveau des apprentissages scolaires: *« elle a enseigné l'histoire…elle aimait ça…on était captivés par ses cours. J'excellais dans cette matière, parce qu'en fait il suffisait d'apprendre par cœur, donc c'est la matière où j'avais facilement 18 de moyenne, donc j'aimais ça. Et en plus, elle était fière de nous, elle nous valorisait, c'était toujours : « oui la famille Untel… (…) J'aimais beaucoup cette femme (…) Elle était sévère, très sévère, y'avait pas un bruit dans sa classe, mais elle était excellente »* (pp. 10-13). Durant toute sa scolarité, Mounia a beaucoup lu et fréquenté très assidûment la bibliothèque municipale avec sa fratrie : *« La bibliothèque, ça a été un lieu qu'on a investi tout petits »* (p. 32) – *« c'était notre échappatoire les livres, parce qu'on avait rien d'autre (…) c'était l'école, la bibliothèque »* (p. 10).

Au niveau de la socialisation, Mounia a des copines qui, comme elle, ont toutes des particularités qui les cantonnent à être « à part » des autres élèves. On peut percevoir dans son récit, l'empreinte profonde sur la dynamique identitaire de ce sentiment douloureux de non appartenance au groupe des pairs en raison des discriminations liées à l' « origine » et au milieu social populaire. Elle aimerait que cesse cette assignation à la différence en tentant d'intégrer un groupe de filles « normales » : *« à l'école primaire, j'avais réussi quand même à être copine avec deux filles qui étaient dans des situations familiales très difficiles. Une, qui était rejetée par le groupe classe, elle s'appelait Emma je crois et Anaïs, qui était placée (…) on traînait toujours ensemble. Il doit y avoir un sentiment... pas d'exclusion, mais j'étais peut être à part (…) je crois que j'avais envie de faire partie d'un groupe de filles, normales entre guillemets (…) y'avait un petit groupe de filles en sixième, BCBG (…) déjà, y en avait aucune issue de l'immigration…et puis, elles avaient toutes des parents qui travaillaient, qui avaient une situation professionnelle (…) elles étaient toutes issues du même quartier (…) pas très loin du collège, des maisons neuves, voilà…donc, elles pouvaient se voir le mercredi ou après la classe (…) je voulais vraiment m'intégrer à ce groupe-là (…) plutôt que d'être toute seule. Et je crois que j'ai pas réussi (…)* [Avec 3 autres filles] *on a constitué notre groupe (…) C'est rigolo en fait, on avait chacune nos spécificités, nos différences qui pouvaient se voir, ce qui pouvait être des handicaps »* (p. 12)

Son passage au lycée est allé de soi, *« c'était la suite logique, c'était le cursus normal. C'était un autre palier que je franchissais »*. Malgré son faible niveau en maths, son père veut à tout prix que Mounia intègre une filière scientifique afin de maximiser ses chances d'avoir des débouchés : *« j'ai fait ma seconde dans un lycée technique, parce que pour mon père, il fallait faire des études scientifiques (…) pour mon père, y'avait plus d'ouvertures dans…quand on était matheux, si on faisait une terminale C ou D »*. Sa seconde se passe difficilement, ce qui la

contraint à bifurquer vers la filière économique et sociale en classe de première : *« ça a été très difficile comme année, parce que forcément, c'était technique et moi je n'y arrivais pas parce que j'étais pas matheuse. Donc après, je suis quand même passée en première mais j'ai intégré une première économique (…) tout ce qui était les sciences sociales, ça m'intéressait, j'aimais beaucoup. J'aimais beaucoup l'histoire-géo, j'aimais beaucoup la philo, ça m'intéressait énormément »* (p. 14).

Mounia commence à réfléchir à son avenir professionnel après l'obtention du bac ES, elle s'anticipe alors dans les métiers de la relation d'aide du champ éducatif et social, fait du bénévolat au Secours populaire et commence à passer des concours pour accéder à diverses formations : *« il a fallu que je réfléchisse à mon avenir pour envisager mon cursus professionnel (…) ce que je voulais, c'était être dans le social. Je voulais travailler dans l'humain, être dans l'humain, dans les relations humaines, aider »* (p.15) - *« moi, j'ai besoin de me donner et j'aurais été amputée d'une partie de moi si je n'avais pas fait ce à quoi j'aspirais. C'est pour ça que je visais l'éducation ou le social »* (p. 24) – *« Dès mes 18 ans, j'ai passé plusieurs concours : le concours d'éducatrice de jeunes enfants, éducatrice judiciaire un peu plus tard, éducatrice tout court, assistante sociale »*. N'ayant pas réussi à accéder à ces formations professionnelles, elle s'inscrit alors en fac de sociologie par intérêt pour les sciences sociales qu'elle a découvertes au lycée : *« Donc j'ai fait une fac de socio, parce que je trouvais ça génial, enfin…de pouvoir faire de la sociologie de la famille, de la psychosociologie, y'avait toutes les formes de sociologie en fait »*. Durant ses 3 années de licence de sociologie, Mounia prépare en parallèle un diplôme universitaire d'arabe moderne pour améliorer son niveau dans cette langue et consolider son identité culturelle : *« J'avais besoin…pour moi, c'était important de maîtriser la langue littéraire, pour mieux comprendre les textes, pour pouvoir le parler, c'était un plus pour moi. Et je crois aussi que c'était à un niveau identitaire, à mon avis »* (p.15).

Ayant échoué une première fois au CRPE après l'obtention de sa licence de sociologie, elle poursuit son cursus universitaire jusqu'au master 1, par intérêt intrinsèque pour les travaux de recherche en lien avec ses questionnements identitaires : *« J'avais commencé à tenter le concours d'instit en licence, ne l'ayant pas eu j'ai continué la maîtrise (…) Tout ce que je pouvais faire en socio m'intéressait : construire des entretiens, rencontrer les gens, c'était des histoires de vie. En maîtrise, j'ai travaillé sur les couples interculturels, les couples mixtes, toutes mes interrogations c'était sur du vécu, sur de l'identité (…) je me suis dit que peut-être que j'allais continuer, que je ferais une thèse (…) Je passais mon temps dans la bibliothèque, j'empruntais des tonnes de livres, j'avais l'impression de commencer une vie, en fait…ou peut-être de la poursuivre…toujours ce rapport au savoir »*. Elle interrompt ses études à l'issue du master 1, faute d'avoir été admise en troisième cycle, et passe à nouveau divers concours : *« en maîtrise,*

j'étais pas suffisamment brillante pour faire un DEA ou un DESS. Donc, du coup, je me suis retrouvée au chômage (...) je préparais les concours : concours d'assistante sociale, d'éducatrice et d'entrée en première année d'IUFM. Donc, en fait, je partais sur plusieurs voies, ce qui a été une erreur, c'est pour ça que je réussissais dans aucun des concours » (p.14-15).

Elle enchaîne ensuite différentes expériences professionnelles pendant les 2 années suivantes : des petits boulots - téléenquêtrice, femme de ménage - et des activités para-éducatives - surveillante en collège, accompagnement scolaire dans un quartier défavorisé. Ces expériences de travail au sein d'établissements scolaires lui permettent de s'essayer à l'activité enseignante et de côtoyer des professeurs (ses futurs collègues). L'expérimentation d'activités éducatives est déterminante dans la construction de l'identité professionnelle de Mounia, elle constitue une ressource dans la concrétisation de son projet de devenir enseignante et dans sa manière d'être au métier quelques années plus tard : *« je me suis impliquée en tant que bénévole dans une association de quartier dans une ZUS, zone urbaine sensible. Donc forte population étrangère, aussi bien Afrique noire que maghrébine, portugaise et espagnole (...) Je faisais de l'aide aux devoirs le soir, ça m'a permis de côtoyer les enseignants de l'école puisque comme on faisait de l'accompagnement à la scolarité, j'étais en contact avec l'école et notamment avec Alain et Carole, des enseignants vraiment géniaux qui m'ont introduite dans l'école et j'ai demandé à faire un stage d'observation pour pouvoir m'aider justement à préparer le concours, donc c'était super parce qu'ils ont été partants. Madame Labeyrie, la directrice, m'avait permis d'aller dans toutes les classes, j'étais vraiment chez moi. Et en plus dans ce quartier et dans cette école il y avait une association, Alice Aquitaine, qui intervenait pour faire le lien entre les mamans et les enfants, on travaillait aussi avec cette asso-là. En fait j'ai toujours été dans le monde associatif, dans le social on va dire, dans ces problématiques-là »* (p. 18).

Plusieurs évènements décrits par Mounia au cours de l'entretien mettent en évidence la force des stéréotypes subis, l'expérience du regard dévalorisant porté sur elle et le continuum des discriminations dès le début de son parcours de vie. Elle exprime son ressenti douloureux face à l'assignation ethnico-religieuse alors qu'elle porte le voile, le cumul des stigmates entraînant une discrimination intersectionnelle (par l'interaction des critères de discrimination) : *« j'ai décidé de mon propre chef à 16 ans de me voiler (...) je me suis progressivement dévoilée en raison du travail, parce que (...) je savais que ça ne passerait pas »* (p. 5) - *« je portais un fichu (...) et je me suis retrouvée à être insultée dans le bus par des gamins de 12 ans : « retourne dans ton pays, sale arabe », faut se l'entendre, ça ! Après quand j'étais voilée, dans les rues de Bordeaux, c'est des mamies qui m'ont dit : « vivement Le Pen au pouvoir ! ». Quand j'avais 11 ans, j'avais mon fichu, j'avais ma petite sœur à récupérer qui était en CP, y'a 3 jeunes gens de 18 ans qui étaient dans une maison à étages, ils s'amusaient à tirer sur le dessin d'un lapin, quand je suis*

passée par là, ils ont changé de cible…donc c'est pas rien ça. J'ai porté plainte, j'ai été entendue, mon père a très mal vécu…parce que c'était un acte raciste. Il l'a très mal vécu, parce qu'il revivait plein de choses (...) ça a été classé sans suite, alors que ça aurait dû être condamné parce que la police avait été appelée, les parents avaient été témoins de ce qui s'était passé, j'avais un certificat médical, y'avait eu blessures. (...) C'est très pesant (...) j'ai l'impression que ça s'arrêtera jamais en fait, que ce sera perpétuel (...) y'a de la colère, de l'injustice » (p. 8).

Son ultime tentative de passer le CRPE (pour la cinquième fois) fait suite à la prise de conscience décisive que l'emploi jeune qu'elle occupe depuis 4 ans est une voie sans issue et que l'image de soi dégradée renvoyée par son employeur ne lui est plus supportable. À ce moment de son parcours professionnel, l'entrée dans l'enseignement constitue alors une porte de sortie salutaire à cet engrenage de petits boulots précaires assignés à sa condition sociale et « ethnique » : *« À mes 24 ans, j'ai passé un entretien pour être emploi jeune dans ma commune de résidence et on m'a prise (...) C'était agent de médiation (...) Et là, j'ai été confrontée au racisme (...) Ils nous avaient embauchés, et en fait, c'était plus pour la devanture. C'est-à-dire que c'est un maire de droite qui avait embauché deux arabes (...) On devait prendre les doléances des gens et y répondre (...) on avait droit à des remarques racistes de la part des élus, c'était du genre : « vous devez vous occuper de ces jeunes qui mettent le bazar dans tel quartier, parce que vous êtes de la même culture qu'eux » (...) on s'en est pris plein la vue, et moi j'étais très impulsive, j'avais pas ma langue dans ma poche (...) et ça, ça plaisait pas aux élus (...) on m'avait fait comprendre que je ne serais pas gardée (...) je l'ai fait quatre ans, ça me rapportait quand même un salaire et j'étais à 10 minutes de chez moi. Ça a été très dur (...) ce secrétaire général, il était infect, infect avec nous, on était humiliés. Une fois, j'en pouvais tellement plus que je me suis mise à hurler sur la secrétaire de cabinet (...) j'étais au bout de mes limites. Donc, je me suis décidée à repasser le concours »* (p.16-17).

Mounia réussit enfin le CRPE en mettant en œuvre un important dispositif de soutien rassemblant plusieurs personnes de son entourage, qui l'aident à s'y préparer efficacement. Elle est admise à faire sa formation à l'IUFM de Dordogne, ce qui implique de quitter le foyer parental où elle a toujours vécu jusqu'à l'âge de 28 ans : *« Périgueux, ça voulait dire déménager…et je n'étais pas mariée. Et pour mes parents, on quitte la maison quand on est marié (...) mon père, il a bien été obligé de s'y résigner parce que je trouvais que c'était aussi une opportunité pour moi, je pouvais partir de la maison sans être mariée »* (p.18-19). À sa sortie de l'IUFM, Mounia enseigne pendant 2 ans dans des petites écoles rurales tranquilles. Son père aurait souhaité qu'elle se rapproche du domicile parental, mais elle fait en sorte de préserver son indépendance en maintenant une certaine distance géographique avec sa famille: *« mon père*

voulait absolument que je me rapproche parce qu'il ne savait pas ce que je faisais de mes soirées et de mes week-ends quand je rentrais pas…j'essayais de rentrer tous les week-ends (…) il devait y avoir une fermeture de classe, donc j'étais prioritaire, j'avais des points bonifiés. J'aurais pu retourner sur Bordeaux (…) Je pense que mon père n'aurait pas accepté que je prenne un appart sur Bordeaux, alors qu'eux vivent sur Bordeaux. Je me voyais mal revivre dans cet environnement familial ».

Elle fait alors le choix d'une école peu prisée par les enseignants car elle accueille un public socialement très défavorisé avec une forte proportion d'enfants gitans ou issus de familles marocaines, elle y enseignera 5 ans, dont 2 années de direction : *« J'avais envie de travailler avec un public difficile, j'ai demandé l'école de S. là où je vivais (…) l'école avait mauvaise réputation, ça tournait constamment au niveau des enseignants, et je me suis dit : « elle est pas classée ZEP, mais elle en a le profil, je vais me former dans cette école-là ». J'ai demandé cette école-là, je l'ai eue haut la main puisque personne ne la voulait. Et effectivement, c'était très difficile, et je suis restée sur cette école parce que j'avais l'impression d'apporter aux enfants. C'est vraiment un contexte particulier, ils sont en manque affectif, y'a vraiment une détresse sur tous les plans »* (p. 19).

Au moment de l'entretien, sa vie professionnelle est au premier plan par rapport à ses autres domaines de vie et elle en a retiré jusqu'alors d'importantes satisfactions. Mounia décrit ***sa profession d'enseignante comme une source primordiale de confirmation identitaire et de réalisation de soi :*** *« elle est centrale parce que ça définit ce que je suis. Je suis à l'école comme je suis dans la vie de tous les jours (…) je m'éclate dans l'enseignement, accompagner l'enfant, l'aider, découvrir des choses avec lui, je trouve ça super (…) J'adore ce métier »* (p. 20). Elle a aussi un engagement syndical, *« je suis syndiquée depuis le début, j'essaie de participer à des stages syndicaux en fonction du thème qui est proposé. Je participe aux mouvements sociaux de contestation par rapport aux suppressions de postes, suppression des RASED, revalorisation des salaires »* (p. 22), et continue à faire du bénévolat : *« de l'aide aux devoirs, du soutien scolaire à la mosquée de Libourne »* et du sport : *« je fais de la piscine, du yoga »* (p. 20).

Néanmoins, les conditions d'exercice sont tellement éprouvantes dans le contexte de son école actuelle qu'elle envisage d'en partir l'année suivante, elle cherche ainsi à se préserver et à s'accorder du répit dans un environnement de travail moins difficile : *« j'ai envie d'autre chose, j'ai envie d'une école calme (…) une école de campagne (…) une toute petite école »* (p. 21). Après s'être beaucoup investie et épuisée dans la fonction de directrice, elle souhaite prendre un peu de distance vis-à-vis de son activité professionnelle et ainsi trouver un nouvel équilibre entre ses domaines de vie : *« en plus j'ai la direction, donc c'est très pesant, avec un double niveau,*

une école difficile, avec une CLIS [(1)]*…des réunions tardives, des effectifs un peu lourds (…) des problèmes de violence, des parents qui peuvent se battre devant l'école. Et puis la route (…) j'ai envie de souffler (…) je suis beaucoup trop fatiguée, épuisée par l'école et il faut que je me recentre sur moi »* (pp.19-20).

En quête de ses origines, Mounia a pensé aller vivre et enseigner en Algérie, elle s'est aussi mariée avec un ressortissant algérien dont elle a assez vite divorcé, tant le fossé était grand entre eux sur plusieurs plans essentiels à ses yeux : *« pendant longtemps, j'ai eu ce besoin d'aller en Algérie, de redécouvrir l'Algérie. J'avais même envisagé, dans le cadre de ma profession…ça fait deux ans…d'aller enseigner au lycée français d'Alger (…) Et puis là… J'émets des réserves en fait, parce que…par rapport à mon vécu… Je me suis mariée avec un Algérien il y a deux ans, quelqu'un vraiment de là-bas…j'ai divorcé cette année. Et je me suis rendu compte du fossé, je m'en suis rendu compte en vivant avec lui »* (p. 6) - *« pour moi c'était important d'épouser un Algérien parce que j'envisageais ce retour au pays…tout cet héritage. Et en fait, j'ai vu avec mon ancien compagnon que tout ce qu'il avait à m'apporter c'était du négatif, c'était tout ce que moi je rejetais en bloc »* (p. 7). Mounia tente de trouver un équilibre entre sa filiation familiale, ses affiliations à la culture arabo-musulmane et son appartenance à la société française.

Cette entreprise hardie et solitaire d'invention de soi que représente la construction d'une identité hybride est un processus de personnalisation. Esquisser une voie personnelle ne va pas sans déchirements et conflits intérieurs tant les chemins sont incertains pour dépasser les contradictions de ses appartenances plurielles : *« Même si on se sent Français, on a la nationalité française, au regard des gens on est des bougnoules (…) c'est vraiment difficile, c'est pas évident »* (p. 8) – *« j'essaie d'être plus à l'aise avec mes origines, ma religion et le fait d'être née en France et j'essaie de combiner avec ça (…) c'est une place très difficile parce qu'en fait on arrive pas à se situer (…) j'ai longtemps été dans une crise identitaire, je le suis peut-être encore et je le serai jusqu'à la fin, mais… je fais avec. C'est-à-dire que j'essaie d'être critique aussi bien du côté de ma culture française que de ma culture arabo-musulmane. Et y'a l'islam qui a quand même été très présent dans mon éducation, donc après… voilà… j'essaie de vivre comme ça. J'ai pas envie de dire que je suis que française, j'ai pas envie de dire que je suis qu'algérienne (…) je me dis que je suis moi, je suis Mounia… et puis voilà ! »* (p. 6).

Mounia a fait différentes tentatives pour articuler au mieux certains éléments de la culture arabo-musulmane et d'autres de la culture française, cet aspect de son identité marque profondément le sens attribué à son métier d'enseignante et la manière dont elle l'exerce.

(1) CLIS : les Classes pour L'Inclusion Scolaire ont pour vocation d'accueillir des élèves handicapés dans des écoles ordinaires afin de leur permettre de suivre totalement ou partiellement un cursus scolaire ordinaire.

On perçoit bien, dans son discours, sa sensibilité affirmée pour le modèle émancipateur qu'elle représente pour les petites filles descendantes de parents immigrants nord-africains, elle travaille tout particulièrement pour elles. Mounia se sent valorisée et exprime le sentiment de servir à quelque chose devant des élèves démunis qui attendent beaucoup du maître : *« j'essaie au maximum d'amener les enfants à être autonomes »* (p. 24) - *« les petites filles de CE1 que j'avais dans ma classe me regardaient en admiration…les petites filles issues de l'immigration…j'étais un modèle positif…c'est comme si j'étais un espoir et je trouve ça énorme, mais vraiment énorme. Et je pense que si j'étais dans une école à Caudéran, ce serait pas pareil, je m'ennuierais certainement (…) cette année-là, ma fierté, ça a été une petite fille d'origine marocaine qui était, mais nulle, mais vraiment nulle, et elle se manifestait par l'arrogance, par l'agressivité…et elle a investi le savoir, l'école, et elle est sortie de là (…) je me dis que c'est des enfants qui marchent à l'affect et ils ont besoin d'un déclic, et si je peux l'être pour certaines de ces petites-filles, alors tant mieux »* (p. 23).

La proximité culturelle avec ses élèves et leurs familles joue comme une ressource dans la gestion quotidienne de la classe et de l'école. Au-delà des problèmes sociaux des catégories d'élèves auxquelles elle s'adresse, il y a un véritable attachement envers ses élèves qui fonctionnent un peu comme un miroir de ses propres difficultés passées. Ainsi, les caractéristiques de ses élèves, ce qu'elle perçoit de leurs histoires familiales et scolaires, constituent un renforcement de la dimension subjective de son engagement dans la profession d'enseignante et contribuent à lui donner du sens. Dans un élan réparateur des blessures de sa jeunesse, elle déclare : *« je crois que le respect ça me caractérise bien, et la tolérance (…) le respect de l'enfant et lui permettre d'avancer (…) parce qu'ils ne le sont pas forcément à la maison…parce que moi, je l'ai pas forcément été à l'école, petite. Créer vraiment une vraie relation, y'a une relation affective qui se crée avec les enfants »* (p. 20) - *« on a une sacrée responsabilité, je pense qu'on peut abîmer un enfant si on n'est pas consciencieux, si on fait pas attention à ce qu'on lui dit. Autant on peut être une force pour un enfant, quelque chose de positif, autant on peut le détruire»* (p. 24).

Au cours de ses différentes expériences de vie, Mounia a développé *une éthique sociale affirmée* qui transparaît dans sa manière d'être au métier. Elle l'exprime dans un mode d'implication professionnelle quasi militant - avec une conscience aiguisée de la diversité et des inégalités - et une posture volontariste orientée vers des populations défavorisées et éloignées de la culture scolaire.

Ses années d'enseignement et de direction d'école dans un contexte d'exercice très difficile l'ont amenée à ***attribuer un poids plus grand au rôle éducatif et à la dimension socialisatrice du métier,*** en se focalisant notamment sur l'acquisition de la citoyenneté et du bien vivre

ensemble : *« maintenant que j'enseigne…c'est ma septième année… c'est aussi l'aspect devenir citoyen et donc réfléchir…réfléchir au quotidien, apprendre à vivre avec les autres. Parce qu'en plus, je suis dans une école où y'a pas mal de problématiques à ce niveau-là, et du coup…voilà…pour moi c'est un tout, c'est pas seulement enseigner au sens premier »* (p. 1). Pour Mounia, ***le sens fondamental de son engagement dans le métier de professeur des écoles, c'est de permettre à des élèves issus de contextes sociaux et culturels défavorisés de « s'en sortir » et, d'abord, de réussir à l'école.*** Pour cela, elle s'intéresse plus particulièrement à des enfants de même origine qu'elle, « origine » que l'on peut qualifier à partir du trait stigmatisant « arabe », car c'est bien ce stigmate qui apparaît jouer un rôle fondamental dans sa capacité à définir, par elle-même, certaines normes pour orienter sa vie.

- *Le système des formes identitaires subjectives de Mounia (d'après Guichard, 2008)*

L'instantané du système des formes identitaires subjectives (SFIS) de Mounia saisi au moment de sa vie où elle commence ses études universitaires se présente ainsi:

- Mounia (18 ans), étudiante en première année de sociologie à Bordeaux 2, l'université la plus proche du domicile familial, une commune résidentielle de la banlieue bordelaise où elle a toujours vécu. *La FIS scolaire actuelle de Mounia apparaît comme centrale*, car elle tient, au moment présent, une place de premier plan dans la structuration de son SFIS. La forme identitaire subjective centrale *« FIS scolaire »* comprend notamment une « forme réflexive de rapport au savoir » dont les principaux traits sont : une valorisation de la réflexion devant des situations abstraites, un surinvestissement dans les savoirs décontextualisés, une volonté de dépassement de soi pour se valoriser, une motivation intrinsèque et une forte implication à l'égard de ses études et l'envie de suivre la voie de ses frères et sœurs aînés qui sont déjà diplômés du supérieur ou étudiants. Cette forme de rapport au savoir correspond à une FIS que l'on pourrait nommer : *« l'étudiante de 1° année de sociologie s'anticipant comme future étudiante en travail social »*. Les autres FIS renvoyant aux contextes actuels d'interactions et de dialogues (son présent) sont : *la FIS « professionnelle »* en tant que bénévole du Secours populaire où elle aide des enfants et familles défavorisés; *la FIS « sportive »* dans l'association sportive de son université où elle prend des cours de gymnastique, flamenco et ju-jitsu; *la FIS « mélomane »* qui assiste à des concerts de musique classique dans un amphithéâtre de l'université; *la FIS « amie » d'étudiantes étrangères* qui l'ouvrent sur le monde; *la FIS « musulmane pratiquante »* voilée suivant des cours d'arabe moderne pour renforcer son identité culturelle.

- Les expériences l'ayant durablement marquée dans le passé correspondent à *la FIS « descendante d'immigrants nord-africains »* ayant vécu la discrimination raciste et dont les parents attendent de la réussite scolaire et de la mobilité sociale de leurs enfants : intégration, reconnaissance sociale, honneur et fierté; *la FIS « élève impliquée, grande lectrice, intéressée par les cours »* de plusieurs enseignants, notamment ceux d'une femme professeur, excellente pédagogue, ayant valorisé sa réussite.

- Les FIS renvoyant à des anticipations de soi dans le futur dans différents domaines de vie sont : *la FIS « étudiante à l'IRTS »* (alors au premier plan), c'est l'anticipation de réussite aux concours d'entrée à l'Institut Régional de Travail Social pour y suivre une formation; *la FIS « travailleuse sociale »* pour l'anticipation professionnelle; *la FIS « bénévole dans une association d'éducation populaire »* pour l'anticipation sociale et *la FIS « mariée avec un musulman, avec des enfants »* pour l'anticipation familiale.

6.2.2. Le cas de Meriem (cf. annexe p. 25-38).

Au moment de l'entretien, Meriem a 30 ans et exerce le métier de professeur des écoles depuis 5 ans. C'est une jeune femme brune aux cheveux longs, calme et réservée, aux gestes délicats, elle est enceinte de son deuxième enfant. Dans sa famille, Meriem est la troisième d'une fratrie de 5 enfants, c'est la seule fille. Son père avait 35 ans et sa mère 31 ans à sa naissance. Son père, actuellement retraité, était manoeuvre dans le BTP, sa mère était au foyer durant la période de sa scolarité, ils sont analphabètes tous les deux. Ses parents sont issus de familles d'agriculteurs en Algérie. Meriem a grandi dans une ville de 15 000 habitants du département des Hautes-Pyrénées. Sa famille vivait dans un appartement en location situé dans une petite cité d'un quartier qu'elle décrit comme plutôt *« mal famé »*.

Les 5 membres de sa fratrie ont tous fait des études supérieures. Le frère aîné (35 ans) est gardien de la paix (il a passé ce concours de la police nationale après avoir échoué en première année de médecine), le second (34 ans) a obtenu un DUT en électronique, mais ne trouvant pas de travail dans sa branche, il a repris des études et prépare actuellement un master logistique humanitaire. Le troisième frère (26 ans) se destine au professorat et passe les concours de l'enseignement après avoir obtenu une licence de physique, le cadet (20 ans) est étudiant en deuxième année dans un IUT de journalisme.

Comme ceux de Mounia, les parents de Meriem se caractérisent par une absence de capital scolaire. Le système éducatif, du primaire au supérieur, leur est donc complètement étranger en tant qu'élèves. La connaissance qu'ils peuvent en avoir est acquise par l'intermédiaire de leurs enfants, au fur et à mesure qu'ils avancent dans leur scolarité. Ce sont des parents qui entretiennent un rapport positif, voire enchanté, avec l'école en général : *« ils avaient une très bonne image de l'école, il fallait respecter l'école. L'école c'était la grande institution, on y apprend des choses, il faut respecter l'enseignant »*. La réussite scolaire de leurs enfants est une source de fierté et de satisfaction pour ses parents: *« Ils trouvaient très gratifiant de nous voir revenir avec nos beaux carnets de notes, parce qu'en élémentaire on était tous bons élèves à la maison »* (p.27).

Le style éducatif des parents de Meriem est de type démocratique, ce sont des parents qui communiquent et font confiance à leurs enfants, elle les décrit comme : *« pas souples, pas trop*

sévères non plus (...) ils ont trouvé le juste milieu » (p.26) - *« Je pense qu'il y a un certain équilibre qui m'a été apporté (...) l'équilibre familial, mes parents sont toujours restés ensemble »* (p.38). Les parents de Meriem sont croyants et pratiquants, ils parlent arabe en famille et l'éducation religieuse des enfants se fait de façon vicariante, par observation : *« Ils nous la transmettaient, mais pas directement, c'est-à-dire que c'était plus dans des discussions. Après…on les voyait pratiquer, forcément, mais au niveau de la pratique ils ne nous ont jamais rien imposé. Bien sûr, ils étaient très fiers de voir qu'on les suivait mais non…ils n'ont jamais vraiment rien imposé, tout se faisait en douceur »* (p.26).

Hormis l'école maternelle en ZEP (dans son quartier), Meriem a fait toute sa scolarité dans des établissements situés en centre-ville. Pendant la période de l'école élémentaire, elle va au centre de loisirs municipal le mercredi ainsi qu'à l'aide aux devoirs au centre social de son quartier, elle peut aussi compter sur l'aide de son frère aîné à la maison si elle a des difficultés. C'est une bonne élève, timide et appliquée. Elle garde de très bons souvenirs de l'école primaire, tant au niveau des enseignantes qu'elle qualifie de *« très gentilles »* et *« très agréables »*, que de ses camarades avec qui elle entretient de *« très bons rapports »* (p.26). Alors qu'elle est en cours moyen, Meriem fait l'expérience d' *« une attaque raciste directe (...) au moment de la guerre du Golfe, j'ai un camarade un jour qui me dit : « mais de toute façon si ça continue…si la guerre continue, un jour, je vais t'égorger » …assez violent »*, et même si elle dit avoir été *« blessée sur le coup »*, elle a été marquée par le soutien apporté par un autre camarade : *« À neuf-dix ans, déjà, qu'il prenne ma défense, j'avais trouvé ça très appréciable et c'est ce qui est resté finalement »* (p.32).

Au collège, elle est restée bonne élève jusqu'en cinquième, puis ses résultats scolaires ont baissé pour devenir plutôt moyens. Elle évoque des difficultés d'adaptation à la diversité des professeurs et des disciplines enseignées, en outre, Meriem n'est pas une grande lectrice durant ses études secondaires. Elle a toujours eu l'ambition de devenir professeur des écoles, *« une vocation qui est arrivée très tôt »* (p.36), et jusqu'en cinquième, son projet professionnel était en consonance avec la perception qu'elle pouvait avoir de ses capacités à y parvenir, mais un petit passage à vide en quatrième et la baisse de ses résultats scolaires l'ont fait douter de ses possibilités d'accéder jusqu'en licence pour passer le CRPE. À ce moment de son parcours, le choix du métier de professeur des écoles a pu lui apparaître comme une aspiration trop ambitieuse : *« J'étais pas brillante au collège…vu la formation nécessaire, j'avais commencé à changer d'avis et à me dire que j'arriverais jamais à avoir une licence pour ensuite passer le concours »* (p.25). Puis confortée par ses progrès à partir de la troisième, Meriem poursuit sa trajectoire sans grands problèmes scolaires et son anticipation de soi comme enseignante se confirme alors qu'elle fait un stage dans l'école maternelle où elle était élève : *« Je l'avais en tête*

depuis un moment, ça s'est confirmé en troisième (...) du plus loin que je me souvienne, je crois que j'ai toujours voulu faire ça » (p. 29). Son passage au lycée est allé de soi, mais la transition collège/lycée nécessite qu'elle fasse de gros efforts d'adaptation et Meriem doit beaucoup travailler pour se maintenir à un niveau moyen : *« Je suis passée au lycée sans problème, par contre pareil…La seconde, pour moi, ça a été une grosse étape, j'avais des résultats très moyens (...) Je travaillais beaucoup, pour finalement peu de résultats par rapport à ce que je faisais avant au collège »*. Durant toute la période du lycée, Meriem est la seule élève descendante de parents immigrants nord-africains de son établissement. En classe de première littéraire, elle rencontre une femme professeur qui l'investit et qui a un impact décisif sur son sentiment de compétence scolaire : *«Je me souviens de cette prof de français, vraiment, qui m'avait beaucoup aidée (...) qui m'avait prise en charge et qui m'avait aidée à diversifier mon vocabulaire parce qu'elle le trouvait très pauvre (...) Elle m'avait donné envie de réussir et c'est à partir de là que j'ai commencé à progresser (...) elle m'encourageait beaucoup. Elle valorisait beaucoup ce qui fonctionnait et ça me permettait de voir que finalement, j'étais capable de faire des choses »* (p.29).

Confortée par ses progrès au lycée grâce au soutien de professeurs qui croient en ses possibilités et dont les rétroactions positives sur ses aptitudes valorisent son image de soi, Meriem prend confiance en elle. L'image forte de 2 enseignantes marquantes a eu une influence prépondérante dans sa poursuite d'études : *« Cette prof de français au lycée, ça a été décisif pour moi (...) en troisième, j'ai été prise en main par ma prof de maths aussi… qui voyait que j'étais en difficulté finalement… et qui s'est dit : « ben mince, c'est pas possible, elle doit être capable de faire des choses ». Et puis de suite, les résultats ont été améliorés parce que j'ai eu de l'aide de la part de cette personne. Elles m'ont fait comprendre qu'avec un petit coup de pouce on peut y arriver, ce coup de pouce après, je me le donnais toute seule »* (p. 30). Une fois son bac obtenu, elle décide alors de s'inscrire à l'université dans la perspective d'obtenir une licence, qu'elle sait être le sésame d'accès à l'IUFM. N'ayant pas d'idée précise quant au choix d'une discipline d'études, Meriem s'inscrit en fac d'anglais, motivée par ses très bons résultats au bac : *« Je ne savais pas du tout dans quelle voie me diriger* (…) *J'ai eu de très bons résultats au bac en anglais, je crois que c'est ce qui m'a sauvée d'ailleurs, et ça m'a décidée à m'inscrire en fac d'anglais (...) et j'avais dans la tête cette idée de peut-être arriver à la licence »* (p.31).

En deuxième année de licence, elle commence à faire du soutien scolaire bénévolement au centre social d'un quartier populaire de Pau et reçoit une formation pédagogique : *« on s'était lancées dans le soutien scolaire, on allait faire ça deux fois par semaine au centre social (...) Le quartier est réputé difficile (...) Très, très populaire, oui. Avec des populations immigrées* (…) *ensuite ils nous ont proposé des formations sur le soutien scolaire, connaître le milieu*

socioculturel (...) et puis il y avait pas mal de pédagogie, moi ça m'intéressait toujours, j'étais toujours preneuse à ce niveau-là » (p.32). Au bout de 3 ans d'études, durant lesquelles elle travaille intensément, Meriem obtient sa licence d'anglais : *« Chaque année de la fac, j'ai dû travailler l'été pour pouvoir, en septembre, avoir mon diplôme, en travaillant énormément »* (p.31). C'est à cette époque qu'elle se marie avec un étudiant marocain rencontré à la cité universitaire : *« je me suis mariée très tôt (...) On était étudiants tous les deux. C'était un étudiant marocain, il est arrivé après le bac, il a passé le bac là-bas et il est arrivé en France pour faire ses études universitaires en sciences économiques »* (p.32). Son mari l'aide à consolider son identité biculturelle et ce mariage mixte contribue à son équilibre : *« du fait d'avoir vécu dans une ville où il y avait très peu de maghrébins finalement, je me sentais proche de personnes maghrébines à la fac. Et pour moi c'était une évidence a priori (...) il me fallait quelqu'un qui me lie à mes origines (...) qui connaisse l'arabe, qui connaisse la religion de mes parents, je crois que ça contribue à mon équilibre (...) on a beaucoup de points communs avec mon époux, il a des points communs avec mes parents (...) on apprécie la culture française, mais en même temps on apprécie notre culture d'origine. Et moi, l'ayant très peu vécue cette culture, si ce n'est avec mes parents, je replonge dedans grâce à lui. Donc on retourne au Maroc, on essaie de marquer les petits événements culturels, les fêtes religieuses (...) avec d'autres amis maghrébins de Pau »* (p.37-38).

La rencontre de son mari et d'autres étudiants étrangers durant ses études lui permet de procéder à des comparaisons sociales et, ainsi, de relativiser son sentiment d'altérité et ses expériences de la discrimination. Elle adopte la comparaison sociale descendante comme stratégie de coping afin de minimiser les effets délétères pour l'image de soi de sa confrontation à des situations anxiogènes en lien avec son « origine »: *« le fait d'être dans cette cité universitaire… et puis, à Pau, il y a beaucoup d'étudiants étrangers (...) je me suis sentie beaucoup mieux… j'étais pas la pire… si on peut parler en ces termes-là. C'est-à-dire que moi, je suis née ici, y'en a qui venaient d'autres pays, qui venaient seulement pour leurs études, qui avaient du mal à parler français, etc. Donc, je me sentais moins étrangère que d'autres »* (p.32). Ce changement de perspective lui permet d'analyser sa situation sous un nouvel angle et de rendre les expériences négatives plus tolérables. La stratégie de rehaussement de soi adoptée par Meriem a eu une fonction de réassurance et de valorisation de soi qui a probablement contribué à son optimisme pour l'avenir.

L'année suivant l'obtention de sa licence, son projet de devenir enseignante est toujours d'actualité : *« et là, il était confirmé »*. N'ayant plus de bourses, elle devient surveillante dans un collège pour subvenir à ses besoins, tout en préparant le concours d'entrée en première année d'IUFM, qu'elle rate une première fois : *« j'ai passé le concours pour entrer en première année*

à l'IUFM de Pau. J'ai eu l'écrit, mais j'ai été recalée à l'oral ». Pendant cette année-là, à son initiative, Meriem s'essaye à l'activité enseignante, comme intervenante en anglais dans une école élémentaire : *« avec une licence d'anglais, je pouvais enseigner l'anglais dans des écoles, être intervenante extérieure. Donc, j'ai fait ça pendant un peu moins d'un an, une heure par semaine »*. Elle poursuit son activité de surveillante l'année suivante et se saisit d'une opportunité qui se présente pour faire une nouvelle expérience de l'enseignement comme professeur d'anglais contractuelle dans son collège d'exercice : *« Et puis au collège, quand j'ai été surveillante, après, il y a une enseignante qui s'est absentée brutalement et ils ont fait appel à moi pour la remplacer »*. Pour la deuxième fois, elle tente le concours d'entrée en première année d'IUFM et réussit : *« la deuxième fois, je savais déjà comment ça fonctionnait »*. Elle obtient une bourse pour suivre la formation préparatoire au CRPE à l'IUFM de Pau l'année suivante, *« c'était léger, mais bon… mon mari était également surveillant en plus de ses études… donc, on y arrivait très bien »*. Meriem obtient le CRPE du *« premier coup »* en s'y consacrant exclusivement : *« J'ai consacré cette année-là au concours, je ne faisais que ça. J'allais à l'IUFM, je sortais, je travaillais…Je faisais que ça, il fallait que je l'ai…ce concours…J'avais toujours des annales, je travaillais à côté en plus de ce que nous demandaient les professeurs de l'IUFM »* (p.32-33).

Elle intègre ensuite la formation professionnelle dispensée à l'IUFM de Bordeaux, elle a alors 24 ans. Jeune mariée, Meriem souffre de l'éloignement de son conjoint et peine à s'investir dans sa formation ou dans autre chose, *« mon mari est toujours sur Pau (…) je vis à Bordeaux la semaine et je rentre le week-end (…) l'éloignement est très difficile (…) J'ai très mal vécu cette année, surtout au début, je crois que les quatre-cinq premiers mois ça a été très difficile. J'allais à l'IUFM, je rentrais, je faisais le travail qu'on nous demandait et puis voilà…je restais dans mon studio à regarder la télé ou à rien faire »*. Sa situation matérielle est également délicate durant les premiers mois, elle a du mal à joindre les deux bouts, *« financièrement, difficile, parce que je sors d'une année de bourse, il faut prendre un deuxième appartement, faut tout payer »*, mais parvient à s'en sortir grâce au soutien de son mari et à un crédit qu'elle doit contracter pour faire face à ses dépenses : *« mon mari qui travaille, m'aide forcément. J'ai du mal à renflouer tout ça, j'ai dû faire une demande de crédit tellement c'était juste, juste (…) j'ai jamais été aussi juste financièrement, ça m'a fait bizarre. Même si j'avais mes premiers salaires, ça a pris du temps à se mettre en route »* (p.33-34).

À sa sortie de l'IUFM, Meriem obtient son premier poste de professeur des écoles dans une petite école rurale de Gironde : *« J'ai essayé d'avoir un poste en Sud Gironde pour me rapprocher de Pau au maximum (…) J'ai travaillé qu'une partie de l'année, parce que j'étais en congé maternité (…) J'en garde un bon souvenir »*. Elle demande chaque année sa mutation pour

les Pyrénées-Atlantiques au titre du rapprochement de conjoint, elle l'obtiendra finalement au bout de 4 ans grâce à un léger handicap de son mari : *« Je suis restée trois ans en Gironde, puis je suis descendue dans les Landes… d'abord… un an (…) ma mutation a été facilitée par le fait que mon mari soit reconnu handicapé, il a un problème au bras »*. La naissance de son fils ainsi que l'éloignement géographique de la ville de Pau, où travaille son mari et où le couple souhaite s'installer, rendent l'organisation de la vie familiale très problématique. Elle privilégie alors sa vie de famille en mettant sa vie professionnelle au second plan pendant 2 ans : «[son mari] *il était ATER, il faisait une thèse en sciences économiques à Pau (…) La première année, après mon congé maternité, j'étais à temps plein, on est allés là-bas* [en Gironde] *On était là-bas la semaine (…) lui revenait plus tôt, il revenait le jeudi, donc il passait le jeudi et le vendredi et le week-end ici* [à Pau]. *Et on le rejoignait le vendredi avec mon fils qui allait à la crèche là-bas. Ensuite, j'ai fait une pause…très difficile au niveau de l'organisation…donc je me suis arrêtée un an et je suis retournée ensuite dans la même école, une fois que mon fils était plus grand. Je me suis mise à mi-temps, il allait à la crèche à Pau, mon mari s'occupait de lui le soir et moi je logeais chez une collègue. Ça, je l'ai fait deux ans. Ensuite dans les Landes, je faisais l'aller-retour tous les jours »* (p.34).

Au moment de l'entretien, Meriem enseigne dans une école de Pau située en ZEP et dont la population est très *« mixte, autant au niveau social qu'au niveau des origines. Ne serait-ce que dans ma classe de CE1-CE2, sur 21 élèves, je dois bien avoir des enfants de sept-huit origines différentes »*. À cette période de sa vie, la sphère professionnelle occupe une place de premier plan, ce qui est rendu possible grâce au partage des tâches éducatives entre elle et son mari, chargé de cours à l'université : *« C'est assez central quand même. Je passe beaucoup de temps à travailler à la maison. C'est très important (…) Je crois que la première chose que je me suis dite quand j'ai commencé c'est : « ouf, je pensais pas que c'était aussi lourd ». Ça prend une bonne partie de ma vie… après… c'est peut-être parce que je suis qu'au début de ma carrière (…) Même quand mon fils est malade, je m'arrange pour que ce soit mon mari qui s'en occupe »* (p.34-35). Tout en valorisant la sphère professionnelle, Meriem parvient désormais à concilier de façon satisfaisante ses domaines de vie: *« je suis épanouie autant au niveau familial qu'au niveau professionnel (…) je suis assez dynamique »* (p. 30). Sans doute Meriem veut-elle en finir avec l'identité prescrite de jeune femme « issue de » l'immigration, elle souhaite refermer la blessure engendrée par son sentiment d'altérité, ce qu'elle exprime dans une demande d'indistinction vis-à-vis de ses collègues. Elle voudrait que cesse l'assignation à la différence dans la sphère professionnelle : *« mes collègues sont très curieux de mes origines, j'ai l'impression que ça tourne autour de ça parfois (…) la discussion tourne souvent autour de mes origines »* (p.38). Son exigence vis-à-vis d'elle-même et son inclination au dépassement

l'amènent à toujours chercher de nouveaux défis afin de valoriser son image de soi : *« J'ai des envies d'avancer, pas de faire forcément autre chose mais de me valoriser, en fait (...) j'ai envie d'étudier des aspects de notre profession de façon plus poussée (...) Je commence à me demander si je vais pas me lancer dans des études en sciences de l'éducation »* (p.35).

Finalement, son projet professionnel précoce de devenir professeur des écoles n'a pas été modifié ni remis en cause durablement, il est même resté unique durant tout son cursus scolaire. Le parcours de Meriem peut ainsi être rapproché des *trajectoires lisses* des bons élèves pour lesquels l'orientation « désirable » coïncide avec le probable (Dumora, 1990). Elève sérieuse et appliquée, ses intentions d'avenir ont suivi ainsi la logique « pragmatiste » d'élèves moyens qui privilégient un objectif professionnel consonant avec leurs possibilités. Son choix professionnel de l'enseignement en élémentaire est conforté par son aisance et ses bonnes performances à cette période de son cursus, ce qu'elle ressent comme plus valorisant pour son image de soi que l'expérience *« traumatisante »* des difficultés scolaires au collège : *« Je crois que le collège, ça m'a vraiment traumatisée dès le départ. Ça a causé des difficultés scolaires alors qu'en élémentaire, je me sentais vraiment très à l'aise dans toutes les disciplines. Arrivée au collège, j'ai trouvé ça beaucoup plus difficile. S'il fallait enseigner, pour moi c'était en élémentaire »* (p.29). Un stage d'observation effectué dans une école dès la classe de 3°, puis des expériences professionnelles dans plusieurs activités para-éducatives et d'enseignement avant son accès à l'IUFM ont joué un rôle fondamental dans la socialisation anticipatrice au professorat des écoles de Meriem, et ont sans doute fortement contribué à renforcer le sentiment de « vocation » qu'elle éprouve vis-à-vis de sa profession d'enseignante. C'est par l'épreuve de soi dans ces activités qu'elle a pu évaluer ses capacités, acquérir des compétences et poursuivre, sans accroc majeur, son parcours jusqu'à la concrétisation de son projet professionnel.

Dans sa manière d'être au métier, Meriem se focalise prioritairement sur le savoir-faire pédagogique, la transmission de connaissances et l'apprentissage des élèves, sources de plaisir et de satisfaction professionnelle : *« Je m'engage dans des projets qui me plaisent beaucoup et qui plaisent aux enfants, donc je trouve ça très épanouissant »*. Amenée à se décrire en tant qu'enseignante, elle met en avant l'exigence, la recherche du dépassement de soi qu'elle souhaite transmettre à ses élèves et la force de son engagement pour leur réussite : *« je suis très exigeante (...) envers moi-même et envers mes élèves. Je suis très engagée (...) Je donne mon maximum pour que tous réussissent, même si c'est très, très difficile (...) je veux qu'ils fassent les choses bien, je veux qu'ils s'investissent dans leur travail (...) je veux qu'ils soient aussi exigeants avec eux-mêmes, en fait »* (p.35). En plus des valeurs altruistes qu'elle partage avec les autres

enseignants de la population d'enquête, Meriem a aussi évoqué *« l'optimisme »* qu'elle considère comme une *« grande valeur »*.

Pour Meriem, ***le sens fondamental de son engagement dans le métier de professeur des écoles, c'est de permettre à des élèves d'apprendre et de réussir*** : *« Je me vois très bien en discuter avec une amie à moi en troisième, ce qui m'attirait dans ce métier c'est que je trouvais qu'il était gratifiant de pouvoir faire avancer les enfants, de transmettre…de permettre à des enfants d'apprendre »* (p.25). Par un mécanisme de don/contre-don, elle souhaite, comme ce fût le cas pour elle, que ses élèves descendants de parents immigrants puissent également accéder à la réussite et en retirer des bénéfices narcissiques : *« je suis assez fière de mon parcours »* (p.38) – *« moi je me suis sentie très valorisée grâce à ma réussite, et j'ai envie qu'ils vivent ça aussi. (…) Je suis beaucoup plus attendrie par des enfants d'origine étrangère qui réussissent et qui donnent de leur personne (…) je trouve ça génial de les voir réussir alors qu'à la base c'est pas évident. »* (p.36).

- *Le système des formes identitaires subjectives de Meriem (d'après Guichard, 2008)*

L'instantané du système des formes identitaires subjectives (SFIS) de Meriem saisi au moment de sa vie où elle commence ses études universitaires se présente ainsi:

> Meriem (18 ans), étudiante en première année d'anglais à l'université de Pau (à une quarantaine de kilomètres du domicile familial), elle réside en cité universitaire durant la semaine et rentre le week-end chez ses parents. *La FIS scolaire actuelle apparaît comme centrale*, car elle tient, au moment présent, une place de premier plan dans la structuration de son SFIS. La forme identitaire subjective centrale *« FIS scolaire »* comprend notamment une « forme instrumentale de rapport aux études » caractérisée par : une manière d'appréhender ses études comme un moyen d'accéder à la concrétisation de son projet professionnel (unique et précis), une volonté de dépassement de soi pour se valoriser, la mobilisation d'une somme de travail considérable pour réussir ses examens et l'envie de suivre la voie de ses 2 frères aînés qui sont déjà diplômés du supérieur ou étudiants. Cette forme de rapport au savoir correspond à une FIS que l'on pourrait nommer : *« l'étudiante de 1° année d'anglais s'anticipant comme professeur des écoles »*. Les autres FIS renvoyant aux contextes actuels d'interactions et de dialogues (son présent) sont : *la FIS « amie » d'étudiants étrangers* en cité universitaire qui l'ouvrent sur le monde, la stimulent pour travailler, concourent au renforcement de son identité culturelle (étudiants nord-africains) et de son estime de soi; *la FIS « musulmane pratiquante »* dont le quotidien est marqué par des évènements culturels et des fêtes religieuses.
>
> o Les expériences l'ayant durablement marquée dans le passé correspondent à *la FIS « élève travailleuse et appliquée, aidée par des enseignantes »*, éprouvant de la reconnaissance pour 2 femmes professeurs lui ayant procuré une aide décisive à sa réussite, alors qu'elle avait des difficultés scolaires, et contribué à renforcer son sentiment de compétence scolaire; *la FIS « descendante d'immigrants nord-africains » ayant vécu*

la discrimination raciste et dont les parents attendent de la réussite scolaire et mobilité sociale de leurs enfants : intégration, reconnaissance sociale, honneur et fierté.

○ Les FIS renvoyant à des anticipations de soi dans le futur dans différents domaines de vie sont : *la FIS « stagiaire à l'IUFM de Pau »*, c'est l'anticipation de réussite au concours d'accès en première année d'IUFM à l'issue de sa licence, afin d'y préparer le CRPE (FIS au premier plan); *la FIS « professeur des écoles »* pour l'anticipation professionnelle ; *la FIS « bénévole au centre social d'un quartier populaire »* (soutien scolaire en ZEP) pour l'anticipation sociale et *la FIS « mariée avec un musulman, avec des enfants »* pour l'anticipation familiale.

Dans les familles de ces 2 enseignantes, une valeur fondamentale en matière d'éducation a été nettement affirmée : l'école est un lieu de promotion, c'est une chance qui nous est donnée pour accéder au savoir et pour nous en sortir, il faut s'en saisir et l'utiliser au mieux. Mounia et Meriem se sont toutes les deux engagées dans une filière universitaire en continuité avec leurs études secondaires. Chez Mounia, on peut observer un intérêt intellectuel et une motivation intrinsèque pour les différents contenus de sa formation universitaire, sa forme de rapport aux études est de type réflexif et identitaire. Etudiante éclectique, elle avait plusieurs sources de motivation : des attentes de connaissance et de réalisation de soi conjuguées à une grande appétence pour les savoirs de sa discipline, sans négliger pour autant l'utilité sociale des diplômes. Durant son entretien (d'une durée de 3 heures), elle s'est souvent positionnée comme « sociologue » et a beaucoup développé, avec une grande profondeur d'autoanalyse, certains évènements de son parcours de vie. Le rapport aux études de Meriem est très différent, il est de type plutôt utilitaire et instrumental. Ce qui a principalement motivé son choix d'études est la probabilité d'obtention d'une licence dans une discipline qui lui semblait accessible au vu de ses résultats scolaires, afin de se donner les moyens de concrétiser son projet professionnel de devenir professeur des écoles.

Si chacune de ces enseignantes opte pour une tendance différente dans sa manière d'être au métier, au moment de l'entretien, Mounia et Meriem accordent toutes les deux une place centrale à leur vie professionnelle. En s'appuyant sur leur propre expérience de descendantes de parents immigrants nord-africains, elles refusent le déterminisme social en invoquant la nécessité de permettre aux élèves issus de milieux défavorisés et/ou des immigrations de réussir à l'école, comme ce fût le cas pour elles.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons présenté les résultats relatifs à la construction des identités professionnelles des professeurs des écoles issus des immigrations. L'analyse transversale des entretiens a permis d'identifier 4 grands domaines et une variété de catégories afin de montrer le rôle joué par *les autrui significatifs* de l'entourage, *les conditions socioculturelles* et *le Soi* dans leur parcours professionnel. L'analyse de leurs discours a révélé l'apport primordial des relations interpersonnelles dans la construction de leur Soi professionnel : c'est dans les interactions et échanges (cognitifs, affectifs, axiologiques, matériels, imaginaires et symboliques) avec les autrui significatifs de leurs milieux de vie que ces sujets se sont orientés, ont élaboré et concrétisé leur projet professionnel. Nous avons mis au jour des parcours, des attitudes et des représentations diversifiés, avec toutefois certains points communs, que nous avons illustrés par deux présentations de cas d'enseignantes. Nous avons montré le lien établi par ces professeurs des écoles entre leur parcours de vie de jeunes femmes issues des immigrations maghrébines et leur manière d'être au métier. Nous avons observé que la perception qu'elles avaient de leur rôle présentait certaines similitudes - au vu de leur communauté d'expériences en tant que descendantes de parents immigrants nord-africains - et des différences, selon le sens que chacune attribuait à son histoire dans différents domaines de sa vie.

C'est en interaction avec autrui que les professeurs des écoles issus des immigrations ont façonné leur Soi professionnel, au croisement : de défis spécifiques (se construire dans une identité biculturelle, faire face à la discrimination, surmonter des difficultés financières, etc.), d'opportunités et d'évènements fortuits dont ils se sont saisis (ou qu'ils ont activement recherchés) au fil des expériences dans leurs différents milieux de vie.

En effectuant quelques comparaisons entre les 2 groupes d'enseignants, nous avons mis au jour des points communs et des différences dans la construction des identités professionnelles : au niveau de l'éducation familiale reçue (implication et ambitions parentales, éducation religieuse et style éducatif), des valeurs, du rapport à la religion et du choix du métier (désirabilité relative).

Dans la partie suivante, nous conclurons cette thèse par une synthèse et discussion de nos principaux résultats au regard des questions de la recherche. Les résultats seront mis en perspective avec ceux d'autres travaux sur le même thème, abordés dans la revue de la littérature. Nous en préciserons les apports et les limites, ainsi que les prolongements envisagés à cette recherche.

Conclusion

L'objectif de notre recherche était d'identifier le rôle des différentes expériences de socialisation dans la *construction de soi* de jeunes professeurs des écoles issus des immigrations et visait à comprendre la manière dont ils élaborent leur identité professionnelle en relation avec leur parcours de vie. Étant donné l'apport fondamental de l'éducation familiale et de l'éducation scolaire dans la construction de l'identité des jeunes, nous nous sommes principalement centrée sur l'influence de ces deux milieux de socialisation.

Notre hypothèse générale postulait que la diversité des parcours d'intégration psychosociale et des processus de personnalisation des professeurs des écoles issus des immigrations se manifestait par la construction d'identités professionnelles plurielles. Elle postulait aussi que, par delà ces différences, nous observerions certaines similitudes entre ces enseignants les distinguant de collègues d' « origine française » qui leur ressemblent. Ces distinctions se manifestant notamment en termes de représentations et pratiques professionnelles, centralité accordée au travail, consonance entre domaines de vie professionnelle et de vie personnelle.

Afin de répondre à ces interrogations, nous avons documenté notre réflexion en procédant tout d'abord à une revue de la littérature scientifique. Nous avons abordé des travaux de recherche concernant d'une part, les modalités d'insertion et les représentations professionnelles d'enseignants issus des immigrations (chapitre 1), et d'autre part, le rôle des dynamiques identitaires, familiales et des contextes de scolarisation dans la réussite scolaire des jeunes issus de milieux populaires et/ou des immigrations (chapitre 2). Afin d'éclairer la compréhension des spécificités du parcours professionnel d'enseignants issus des immigrations, cette présentation de travaux s'est achevée par un examen de la littérature en psychologie de l'orientation consacrée à la formation des intentions d'avenir et à la construction du parcours professionnel (chapitre 3). Les travaux théoriques et empiriques présentés dans ce chapitre étant dédiés, tant à la population générale, qu'aux minorités ethnico-raciales.

Ces trois ensembles de travaux ont permis de construire la problématique et d'élaborer les hypothèses de notre recherche. Nous avons ensuite présenté les résultats de l'enquête qualitative réalisée à l'aide d'entretiens semi-directifs approfondis auprès d'un échantillon de 20 jeunes professeurs des écoles, tous en exercice dans des écoles primaires de la région Aquitaine. L'échantillon est composé de 2 groupes appariés, afin d'effectuer des comparaisons : 1 groupe constitué de 10 enseignants issus des immigrations et 1 groupe constitué de 10 enseignants d' « origine française ». La technique d'analyse des entretiens utilisée se réfère à l'analyse de contenu et plus précisément à la méthode thématique. L'analyse des données a été réalisée sur la base d'allers et retours constants entre les apports théoriques et empiriques issus de la revue de la littérature et les résultats de l'enquête de terrain. La formulation de la problématique et des hypothèses a été remaniée au fur et à mesure de l'avancement de la recherche.

Le cadrage théorique choisi pour mener à bien nos investigations se situe dans le courant des constructivismes sociaux de l'identité qui postulent que c'est dans les interactions des sujets avec leurs différents contextes de vie que se forment les représentations du monde et que se construisent le Soi et les intentions d'avenir. En nous interrogeant sur *la construction du sens conféré par les enseignants aux différents processus de socialisation de leur parcours de vie*, c'est la conception d'un sujet actif que nous souhaitions mettre à l'épreuve de cette recherche. Celle d'un sujet considéré comme capable d'inventer, par lui-même et en dialogues avec autrui dans différents contextes, les modalités de ses insertions sociales et leurs articulations.

Nous avons vu au chapitre 3 que des travaux de plus en plus nombreux dans le champ de l'orientation scolaire et professionnelle avaient mis en exergue les rapports existant entre le développement de carrière et la qualité des relations interpersonnelles dans les différents contextes de vie de l'individu. Les résultats des recherches soutiennent de façon relativement convergente l'idée selon laquelle le parcours scolaire et professionnel est facilité par les soutiens sociaux et d'autres facteurs relationnels comme un degré élevé, chez les parents, d'attentes, d'aspirations, d'intérêt, d'engagement et d'exigence de discipline. Ces travaux suggèrent aussi que plusieurs aspects des relations familiales exercent une influence sur l'identité professionnelle en construction : l'identification du jeune aux personnes de l'entourage familial (modèles de rôle), les attitudes des parents vis-à-vis du jeune, les styles éducatifs parentaux, la communication parents-enfants, la transmission de valeurs, l'aide et l'implication directes des personnes de la sphère familiale et les aspects multidimensionnels du soutien. Si les parents semblent avoir l'influence la plus marquante sur l'orientation scolaire et professionnelle de leurs enfants, d'autres membres de la famille, comme les frères et sœurs exercent aussi une influence importante. En dépit des inégalités sociales, le jeune dispose de marges de manœuvre appréciables pour tirer profit des soutiens sociaux, de l'éducation parentale et de ses propres initiatives. Les relations interpersonnelles avec des personnes intervenant dans d'autres contextes, tel l'environnement scolaire (enseignants, autres professionnels, pairs) ou celui des activités professionnelles (collègues, formateurs), apparaissent pouvoir également concourir à la construction du Soi professionnel.

Synthèse et discussion des principaux résultats

Nous avons montré **le rôle joué par les autrui significatifs du contexte familial** dans le parcours professionnel des jeunes professeurs des écoles issus des immigrations de notre enquête. Nous avons mis en lumière l'incidence des interactions avec des membres de la famille sur les décisions relatives à la carrière, le sens et les valeurs placés dans le travail.

Caractéristiques familiales

La majorité des parents des enseignants issus des immigrations de notre recherche sont analphabètes ou de niveau école primaire. Pendant leur jeunesse, leurs pères étaient ouvriers, pour la plupart, et leurs mères femmes au foyer, femmes de ménage et/ou employées dans des travaux saisonniers. Le point commun à toutes les familles des enseignants issus des immigrations est celui d'*une forte cohésion entre ses membres*, conjuguée à *la stabilité du couple parental. Le respect intergénérationnel* est instauré comme mode de relation interpersonnel et social entre adultes et enfants. Dans l'ensemble, les enseignants ont majoritairement décrit des parents assez protecteurs, le style éducatif parental prédominant au sein de notre échantillon d'enquête est de type « autoritaire » (parents plutôt stricts et sévères, beaucoup de règles et de loi). La vie sociale des familles est marquée par une ouverture aux autres de toutes origines, la communication et la curiosité, même si l'horizon des enquêtés était souvent limité à la sphère familiale et à l'école durant leur jeunesse, d'autant plus pour les filles. Si les enseignantes issues des immigrations ont été encouragées par leurs parents à poursuivre des études et à exercer une profession valorisée, elles ont également évoqué un *contrôle parental strict* (limitations des sorties et fréquentations) et des *attentes de rôle de genre traditionnelles pour les femmes* (se voir confier des responsabilités éducatives et domestiques durant leur jeunesse, par exemple). On peut supposer que les compétences acquises par ces jeunes femmes dans la sphère familiale ont pu être transférées dans la sphère professionnelle.

Ambitions parentales

Les parents des enseignants issus des immigrations avaient des aspirations élevées relatives à la carrière (scolaire et professionnelle) de leurs enfants. Les parents ont investi leurs enfants d'une mission et ont exprimé leur confiance en leurs capacités à réussir. C'est par la réussite scolaire et professionnelle que leurs enfants pourraient accéder à la reconnaissance sociale, avoir un métier valorisant et s'élever socialement. Les parents éprouvent des regrets de ne pas avoir été scolarisés ou insuffisamment dans leur pays d'origine, alors qu'ils aimaient apprendre. Pour eux, la réussite scolaire est un sésame permettant à leurs enfants d'opérer des choix professionnels et une voie d'accès à des métiers valorisés et moins pénibles que le leur. Certains

parents de ces enseignants auraient souhaité qu'ils accèdent à des métiers prestigieux (médecin notamment). Ces résultats sont en cohérence avec ceux de Brinbaum et Kieffer (2005) sur les effets bénéfiques des aspirations fortes des parents immigrés sur les parcours scolaires et les projets d'études de leurs enfants.

Contrairement aux enseignants issus des immigrations, leurs pairs d' « origine française » n'ont pas fait état d'ambitions parentales élevées (relatives à leur choix d'études ou projet professionnel). Réussir à l'école, avoir le bac et faire les études supérieures de leur choix allait de soi pour eux, comme pour leurs parents. Pour ces jeunes, l'investissement scolaire n'était pas leur priorité existentielle. Nous sommes en présence d'une « réussite normalisée » pour la plupart de ces enseignants, ce résultat est concordant avec celui obtenu par Martinez et Costalat-Founeau (2005) dans leur recherche comparative sur les dynamiques identitaires de lycéennes en réussite scolaire d'origines culturelles différentes.

Implication parentale dans la scolarité

L'ensemble des enquêtés a relaté une implication parentale durant son parcours scolaire, celle-ci s'est traduite par une valorisation de l'école et de leur scolarité et par des rencontres parents/enseignants (dans la plupart des cas). Ce résultat est concordant avec les travaux de Deslandes (1996, 2004) sur l'influence des pratiques parentales d'accompagnement à la scolarité sur la réussite scolaire des jeunes. Contrairement à leurs pairs d' « origine française », les parents des enseignants issus des immigrations ont rarement assuré le suivi scolaire de leurs enfants, ceci est à mettre sur le compte du faible niveau de scolarisation des parents immigrés, compensé pour certains par l'aide de la fratrie et/ou d'un soutien scolaire institutionnel gratuit hors de la sphère familiale. ***L'implication parentale dans la scolarité des enseignants issus des immigrations est importante***, elle s'est manifestée en créant *un environnement favorable à la réussite scolaire* de leurs enfants. Ces résultats sont concordants avec ceux obtenus par Charles et Legendre (2006). Les parents sont ***des modèles de rôle*** qui incarnent *des valeurs et qualités humaines* axées sur le goût du travail et l'altruisme et offrent à leurs enfants l'exemple stimulant de *leur propre rapport au savoir et à la formation.* Durant tout le parcours scolaire des enquêtés issus des immigrations, leurs parents leur ont offert : ***un soutien émotionnel indéfectible*** (*encouragements, disponibilité, rétroactions positives) ;* ***un soutien instrumental*** (*démonstrations d'intérêt, initiatives concrètes) ;* et ***un soutien matériel*** *(gîte et couvert).* Nos résultats sont concordants avec ceux obtenus par Castets-Fontaine (2011), Laacher (1990), Sabatier et Hiaux (2002) et Zeroulou (1988) quant au rôle fondamental de la mobilisation parentale et fraternelle dans la réussite scolaire des jeunes issus de milieux populaires et/ou des immigrations maghrébines.

Les enseignants issus des immigrations ont exprimé la reconnaissance qu'ils éprouvaient vis-à-vis de leurs parents. Comme Dupuy et Mègemont (2007) l'ont aussi montré avec des

femmes en formation pour une création d'entreprise, leur parcours de mobilité ascendante constitue un moyen de manifester leur gratitude et de donner sens aux efforts consentis par les parents pour la réussite sociale de leurs enfants. En réussissant leurs études et en devenant professeur des écoles, ils ont pu à leur manière *s'acquitter d'une dette symbolique* envers leurs parents et montrer que leurs efforts et sacrifices n'ont pas été vains.

Implication fraternelle

Les relations interpersonnelles avec ***les membres de la fratrie*** *ont aussi eu une influence* sur le parcours professionnel des enseignants issus des immigrations. L'analyse de leurs discours a mis au jour l'importance des relations d'entraide entre frères et sœurs au niveau scolaire et l'apport de ***soutien social des aînés envers les cadets (informationnel et instrumental)***. Les plus âgés ont incarné ***des modèles de rôle*** pour leurs frères et sœurs plus jeunes, ils ont représenté des personnes de référence, des exemples à suivre en offrant la démonstration de la réussite scolaire et professionnelle (par apprentissage vicariant) et en incitant leurs cadets à suivre la voie qu'ils avaient balisée.

Valeurs et éducation religieuse

Les valeurs font partie intégrante du Soi et sont l'un des constituants majeurs du choix d'une profession, elles s'élaborent au cours de la socialisation en interaction avec autrui. ***Pour l'ensemble des enseignants des 2 groupes, les valeurs transmises par leurs parents, et auxquelles ils adhèrent, sont axées principalement autour du travail et de l'altruisme.*** Les enseignants issus des immigrations ont dû beaucoup travailler pour parvenir où ils sont aujourd'hui, ils ont développé *persévérance et ténacité et acquis un goût du dépassement de soi* pour faire face aux obstacles et difficultés multiples ayant jalonné leur parcours. Certains ont parfois eu l'impression de devoir fournir plus d'efforts que les autres pour réussir leurs études. En tant qu'enseignants, ils se décrivent comme exigeants envers eux-mêmes et leurs élèves.

La plupart des enseignants de l'enquête (2 groupes confondus) ont grandi dans des familles où le religieux avait sa place, cette caractéristique n'est probablement pas sans incidence sur le regard qu'ils posent sur la vie et les valeurs qu'ils privilégient. On peut supposer que le climat religieux régnant au sein de ces familles, assorti de valeurs altruistes (don de soi pour autrui, partage, solidarité, respect, etc.), est susceptible d'avoir influencé leurs présomptions sur le monde et leur engagement professionnel. Interrogés sur leur rapport actuel à la religion, *la majorité des enseignants s'est déclarée « non croyants »*. Les enseignants issus des immigrations qui se déclarent « non croyants » conçoivent ***la religion comme un héritage culturel*** et entretiennent avec elle ***une relation très distanciée***.

Ces résultats sont en cohérence avec ceux d'Auduc (2004) et de Charles et Legendre (2006).

- **Le contexte scolaire**

Conditions de scolarisation

L'influence et le rôle des institutions scolaires sur la réussite et les ambitions scolaires et professionnelles des jeunes sont d'ordre structurel et relationnel. ***Dans l'ensemble, la scolarité des professeurs des écoles de l'enquête s'est déroulée dans de bonnes conditions :*** le contexte institutionnel de leur scolarisation est majoritairement celui d'établissements de centre-ville, de banlieues pavillonnaires ou de zones rurales. Ceux qui ont été scolarisés dans des établissements classés ZEP, pendant une partie de leur scolarité, y ont intégré des « bonnes classes » rassemblant les meilleurs élèves. Nos résultats sont concordants avec ceux de Charles et Legendre (2006). Dans l'ensemble, les enseignants issus des immigrations ont fréquenté des établissements où il y avait peu d'élèves descendants de parents immigrants, ce nombre allant en décroissant au fur et à mesure de l'avancée de leur cursus dans la filière générale. Au lycée, nombreux sont ceux ayant relaté s'être retrouvés seul élève issu des immigrations. ***L'analyse des discours des enseignants a révélé l'importance de leurs conditions de scolarisation sur la réussite de leur parcours***, notamment en ce qui concerne : le groupe de référence (pairs), le climat d'apprentissage, l'offre de formation, le curriculum réel, la qualité de l'enseignement, les représentations et attentes des enseignants dans les classes et établissements fréquentés. Comme l'ont montré les travaux consacrés à l'impact du contexte de scolarisation sur les projets d'avenir des jeunes (Aisenson, 2009 ; Duru-Bellat, Danner, Landrier et Piquée, 2004), les enseignants de notre recherche issus de milieux populaires et/ou des immigrations ayant fréquenté des établissements de classe moyenne ou aisée (et des bonnes classes) se sont saisis des codes culturels rentables pour les études et en ont retiré des bénéfices importants en termes de stratégies, de progrès scolaire comme de confiance en soi. Le contexte de leur scolarisation a configuré un espace d'interactions socioculturelles où ont pu se développer des aspirations scolaires et professionnelles plus ambitieuses que celles socialement produites en fonction de leur milieu social.

Les ***difficultés financières*** rencontrées par les enseignants issus des immigrations ont entraîné un certain nombre de *limitations* au cours de leur parcours scolaire et professionnel. Ils ont été *des élèves et des étudiants pauvres, boursiers pour la plupart,* qui se sont principalement consacrés à leurs études en ayant peu ou pas de sorties et de loisirs, leur mode de vie durant leur jeunesse était plutôt ascétique. S'ils ont eu des activités extrascolaires, celles-ci étaient gratuites ou peu coûteuses dans le cadre d'infrastructures municipales ou scolaires.

Caractéristiques de la scolarité

La majorité des professeurs des écoles de notre population d'enquête est issue d'une filière universitaire de sciences humaines, littéraire, ou juridique. Les enseignants se sont décrits comme ayant été de *« bons élèves »*, des *« élèves moyens »* ou *« assez bons »*. La plupart d'entre eux ont également précisé qu'ils étaient faibles en maths ou avaient eu des difficultés dans cette discipline à un moment du cursus. Tous les enseignants issus des immigrations ont déclaré qu'ils avaient de bons résultats en langues vivantes, le fait d'avoir grandi au croisement de deux cultures a sans nul doute favorisé cette compétence. Contrairement à leurs pairs d' « origine française », une majorité d'enseignants issus des immigrations a dû passer le CRPE plusieurs fois avant d'y être admis. Ils disposaient, en général, de moins d'informations sur les implicites du concours avant de s'y présenter et la première tentative leur a souvent servi de galop d'essai pour réussir dans un deuxième temps. Davantage d'enseignants issus des immigrations travaillaient à plein temps pendant qu'ils préparaient le concours, ils ont donc disposé de moins de temps que les autres pour s'y préparer. Les professeurs des écoles d' « origine française » sont beaucoup plus nombreux à avoir passé le CRPE hors de la région Aquitaine, ils l'ont notamment passé en région parisienne où le taux de réussite au concours est plus élevé [(1)].

Nous avons également montré ***le rôle joué par différents autrui significatifs issus d'autres contextes que le contexte familial dans le parcours professionnel*** des jeunes professeurs des écoles issus des immigrations. Nous avons mis en lumière ***l'incidence des interactions avec des professionnels issus du contexte scolaire, des intervenants dans le cadre éducatif, culturel ou sportif et des pairs sur la construction de l'identité professionnelle de ces enseignants.***

Parmi les *autrui significatifs* relevés par les professeurs des écoles issus des immigrations, ***les enseignants*** occupent une place prépondérante dans leur capital social, tant par le soutien procuré, que comme modèles de rôle ou mentors. ***Les enjeux d'une relation de qualité avec un enseignant ayant des aspirations élevées pour ses élèves ont été majeurs pour nos enquêtés.*** Tous ont mentionné un ou plusieurs enseignants, qui, tout au long de leur parcours scolaire (ou à l'occasion d'activités para-éducatives) avaient été des ***modèles de rôle*** auxquels ils avaient pu s'identifier et qui leur avaient procuré du ***soutien social*** *(émotionnel, instrumental et informationnel).* Nos résultats sont concordants avec ceux obtenus par Castets-Fontaine (2011), Laacher (1990) et Zeroulou (1988) sur le rôle déterminant des enseignants dans la réussite scolaire d'étudiants issus de milieux populaires et/ou des immigrations maghrébines.

(1) Source : ministère de l'Education nationale.

Plusieurs professeurs des écoles issus des immigrations ont également décrit des relations négatives avec certains enseignants ayant pu jouer un rôle d'anti-modèle à qui ils ne voulaient surtout pas ressembler et contre lequel ils se sont positionnés. Alors qu'ils étaient devenus enseignants eux-mêmes, ils ont évoqué des relations de ***mentorat,*** d'*entraide* et de *soutien émotionnel* avec des formateurs ou des collègues. D'autres professionnels ont eu une influence sur leur parcours professionnel, il s'agit d'***intervenants dans le cadre éducatif, culturel ou sportif*** : des entraîneurs et éducateurs sportifs, des étudiants faisant de l'aide aux devoirs, des bibliothécaires, des formateurs dans l'animation, des conteurs et une conjointe de proviseur. Ils ont incarné ***des modèles de rôle*** auxquels les enquêtés ont pu s'identifier et/ou qui leur ont procuré de l'aide, sous forme de ***soutien instrumental et informationnel ou de soutien à la réflexivité sur soi.*** Les enseignants ont aussi évoqué ***des pairs*** (camarades de classe, étudiants, amis) comme autrui significatifs ayant eu une incidence sur leur développement de carrière. Le ***soutien entre pairs*** a pris la forme de l'*entraide* et de l'*émulation* (apprentissage vicariant). Ce soutien mutuel s'est manifesté *au niveau pratique* (partage d'activités, soutien instrumental), mais aussi *au niveau informationnel* et surtout *au niveau psychologique et émotionnel* (soutien de la réflexivité sur soi, discussions, partage d'expériences et d'ambitions).

- **Parcours professionnel**

Le choix du métier d'enseignant

Le choix d'une profession représente un enjeu identitaire majeur, il est à mettre en relation avec la représentation de soi (passée, présente et anticipée). En choisissant de devenir enseignant, nos enquêtés ont attribué un sens à cette fonction sociale en la situant par rapport à leur parcours de vie, ils ont cherché à s'insérer dans un système de relations interpersonnelles et dans une certaine structure sociale, afin de *se faire soi*. Dans notre recherche, l'analyse des discours des enquêtés a mis au jour 2 types d'accès au métier de professeur des écoles : un *« choix de vocation »* et un *« accès contingent »*.

- *On compte davantage d'enseignants d' « origine française » que d'enseignants issus des immigrations dont « l'accès au métier est contingent »*. Les premiers ayant tous eu au moins *un autre projet professionnel* que l'enseignement avant de s'y orienter, ce qui est moins le cas pour leurs pairs issus des immigrations. Pour les enseignants dont l'accès au métier est contingent, l'intention d'orientation vers le professorat des écoles a émergé : en cours d'études supérieures (nécessité de trouver un débouché professionnel à leurs études universitaires ou repli, faute d'avoir pu réaliser leur projet initial) ; ou après d'autres expériences professionnelles (insatisfaisantes pour certains) ou des évènements de vie difficiles. Leurs motivations pour le métier sont plutôt extrinsèques (sécurité de l'emploi, évitement des emplois précaires et du

chômage, repli vers un milieu connu). Une majorité de ces enseignants a exprimé un intérêt intrinsèque à l'égard de sa discipline d'études universitaires. L'intérêt intellectuel et la quête de connaissances n'excluant pas pour autant la préoccupation pour l'utilité sociale du diplôme préparé. Pour certains, leur motivation à poursuivre des études jusqu'à l'obtention d'une licence a été indexée à un projet professionnel.

- *On compte davantage d'enseignants issus des immigrations que d'enseignants d' « origine française » ayant fait « un choix de vocation ».* Pour ces enseignants, l'orientation dans leur filière d'études universitaires correspond à une discipline dans laquelle ils avaient de bons résultats dans le secondaire. Leur motivation à poursuivre des études a été entièrement indexée à leur projet professionnel de devenir enseignants. Certains s'anticipaient initialement comme professeurs du second degré et ont choisi le premier degré faute d'avoir passé ou réussi un concours d'accès au professorat. Pour les autres, toutes des jeunes femmes issues des immigrations, *l'anticipation identitaire en tant que professeur des écoles est exclusive et ancienne*.

Ces résultats semblent indiquer que l'anticipation de soi comme professeur des écoles, de manière précoce et exclusive, est perçue comme désirable pour un plus grand nombre d'enseignants issus des immigrations (notamment les femmes) que pour leurs pairs d' « origine française ». La bonne réussite scolaire des professeurs des écoles issus des immigrations, qui est une « réussite confrontée » au vu des difficultés surmontées (Martinez et Costalat-Founeau, 2005), et la perception subjective d'une promotion sociale importante ont sans doute contribué à donner sens et valeur à ce projet professionnel et à rendre le métier attractif pour ces jeunes. Inversement, une « réussite normalisée » et le sentiment d'une absence de mobilité sociale (ou moindre que leurs pairs) pour les enseignants d' « origine française » ont contribué à ce que leur accès au métier soit plutôt contingent.

À notre connaissance, notre recherche est la seule à avoir obtenu ces résultats, ce que nous mettons sur le compte de la carence de travaux français sur ce thème et de la méthodologie qualitative de notre enquête avec un recueil de données par entretiens approfondis.

Au niveau de ***la socialisation anticipatrice au métier de professeur des écoles,*** nous avons montré que la plupart des enquêtés des 2 groupes avaient eu au moins une expérience professionnelle antérieure à celle de professeur des écoles *en lien avec les jeunes et le secteur de l'éducation*. Ces résultats sont concordants avec ceux obtenus par Charles et Legendre (2006). Les professeurs des écoles issus des immigrations sont 2 fois plus nombreux que leurs collègues d' « origine française » à avoir eu des expériences professionnelles d'activités para-éducatives ou d'enseignement avant d'intégrer l'IUFM. Il s'agit d'emplois de : *professeurs contractuels,*

surveillants, aide-éducateur en ZEP, intervenants dans des associations d'éducation populaire, animateur et *soutien scolaire dans des quartiers populaires*. Ces expériences professionnelles ont conforté le choix de devenir enseignant pour ceux d'entre eux qui l'ambitionnaient précocement et elles ont incité d'autres à s'engager dans cette voie, après s'être essayés avec succès à l'encadrement de groupes de jeunes. Ces expériences, cumulées à d'autres, ont une incidence sur les représentations professionnelles et manières d'être au métier.

Satisfaction professionnelle

La dimension fondamentalement relationnelle du métier de professeur des écoles a été citée par la plupart des enseignants de l'enquête comme ***principal critère de satisfaction professionnelle,*** les relations avec les enfants occupant une place centrale. Cette relation avec les enfants est présentée d'une façon positive et se révèle être ce qui donne de la valeur et du sens à leur profession, elle soutient un aspect fondamental de la construction de l'identité professionnelle des professeurs des écoles.

Centralité du travail

Les professeurs des écoles issus des immigrations sont plus nombreux que leurs pairs d' « origine française » sur les positionnements : *« place centrale accordée au travail »* et *« recherche d'un juste milieu entre domaines de vie professionnelle et de vie personnelle »*. Le positionnement *« priorité accordée au domaine de vie personnelle »* par rapport au domaine de vie professionnelle n'ayant été déclaré que par des professeurs des écoles d' « origine française ». ***Ce résultat permet de valider notre hypothèse spécifique 2*** qui postulait que : les jeunes professeurs des écoles issus des immigrations auraient tendance à accorder une place plus centrale à leur vie professionnelle, par rapport à d'autres domaines de vie, que leurs collègues d' « origine française ». Pour cette attitude à l'égard du travail, nos résultats sont concordants avec ceux obtenus par Cohen-Scali (2006) avec des apprentis de l'enseignement supérieur issus des immigrations. En accordant une place plus centrale à leur travail que leurs pairs, les enseignants issus des immigrations chercheraient à *« corriger le stigmate »* dont ils sont la cible en adoptant une conduite de personnalisation qui s'actualise dans un investissement important dans leur profession, afin de se légitimer et d'acquérir une reconnaissance sociale. La recherche de reconnaissance sociale fonde la dynamique identitaire et elle est d'autant plus forte que les individus appartiennent à des groupes discriminés, elle se réfère à un besoin de valorisation, de visibilité sociale, d'intégration dans le groupe professionnel et de singularisation.

Difficultés spécifiques au métier de professeur des écoles

Quel que soit leur positionnement à l'égard de la centralité du travail, les enseignants des 2 groupes ont majoritairement abordé la question des limites à instaurer pour se prémunir du stress engendré par la trop grande porosité entre leurs domaines de vie professionnelle et de vie

personnelle. Parvenir à concilier harmonieusement la vie de travail et la vie hors travail a été fréquemment évoqué dans les entretiens et considéré par certains enseignants comme une difficulté importante dans ce métier. *Pour les enseignants,* ***la mise en place de stratégies d'activation ou d'inhibition des échanges de ressources et de contraintes entre domaines de vie - afin de réguler les effets de perturbations de la sphère professionnelle - est nécessaire à leur bonne santé psychique et à leur bien être.*** Plusieurs enseignants de la population d'enquête ont aussi souligné une difficulté en lien avec la dévalorisation du métier de professeur des écoles ainsi que le manque de reconnaissance sociale et institutionnelle. Ces résultats sont en cohérence avec ceux obtenus dans les travaux de Janot-Bergugnat et Rascle (2008) sur le stress des enseignants.

Représentations professionnelles

Nous avons dégagé 2 « tendances » dans la conception et la manière d'être au métier des enseignants de l'enquête : *« socialiser et éduquer »* et *« enseigner/apprendre »*.

Les enseignants ***plutôt centrés sur la dimension « socialisatrice ou éducatrice » du métier*** sont majoritairement des professeurs des écoles issus des immigrations ou proches, par leur socialisation ou leurs valeurs politiques, des groupes sociaux défavorisés. Pour eux, leur fonction ne consiste pas seulement à transmettre aux élèves des savoirs et des connaissances, mais aussi à leur permettre d'intérioriser des savoir-être, ils confèrent ainsi au professeur des écoles un rôle plus étendu d'éducation et de socialisation qu'ils placent au premier plan. Dans leur conception du professorat des écoles, ces enseignants, animés par un désir de justice sociale, valorisent le fait d'apprendre à *vivre ensemble* et de préparer les élèves à devenir des *citoyens responsables*. Ce sont par ailleurs des enseignants qui s'investissent particulièrement dans les relations avec les parents d'élèves. Leur motivation professionnelle principale est la dimension *utilité sociale* du métier d'enseignant, cette vision de l'action enseignante élargie à la transmission de savoir-vivre (aspects éducatifs, socialisation) est une source de satisfaction professionnelle et donne du sens à leur engagement dans le métier. Au sein de ce même groupe, des enseignants ont déclaré avoir des pratiques volontaristes en direction des élèves et familles de milieux défavorisés et/ou issus des immigrations, ce sont principalement des enseignants issus des immigrations. Pour eux, le sens fondamental de leur engagement dans le professorat des écoles, c'est de permettre à des enfants issus de milieux sociaux éloignés de la culture scolaire de « s'en sortir » et, d'abord, de réussir à l'école.

Les enseignants ***plutôt focalisés sur le « processus enseigner/apprendre »***, sont majoritairement des professeurs des écoles d' « origine française ». Dans les conceptions et manières d'être au métier de ces enseignants, l'accent est surtout porté sur le savoir-faire pédagogique, la transmission de savoirs et de connaissances et le développement cognitif des

élèves. L'éducation et la socialisation des élèves, si elles sont évoquées, font partie intégrante de l'activité d'enseignement.

Les différences quantitatives selon la « tendance » priorisée par les enquêtés semblent indiquer que le fait d'être ou non issus des immigrations - et les expériences sociales et personnelles qui y sont associées - a une incidence sur les représentations professionnelles des enseignants de l'enquête.

Nous nous sommes interrogée sur le lien établi par les enseignants issus des immigrations entre leur parcours de vie de descendants de parents immigrants et leurs représentations et postures professionnelles. ***Au niveau de leur identité culturelle, nous avons montré que la plupart des enseignants issus des immigrations avaient une orientation identitaire biculturelle assumée et étaient bilingues.*** Certaines enseignantes ont opté pour un conjoint ressortissant du pays d'origine de leurs parents (ou pays voisin) afin de consolider leur identité biculturelle, comme nous l'avons illustré dans les 2 présentations de cas (cf. chapitre 6).

La plupart des enseignants issus des immigrations ont relaté avoir fait ***l'expérience de la discrimination et/ou éprouvé un sentiment d'altérité*** douloureux en lien avec leur « origine » ethnoculturelle au fil de leur parcours de vie. Durant leur jeunesse, ils ont éprouvé une sensibilité à la discrimination à l'égard des élèves issus des immigrations et un sentiment d'injustice face aux orientations ethniques. ***Pour faire face au stress et aux défis spécifiques de leurs expériences de vie, les professeurs des écoles issus des immigrations ont recours à diverses stratégies identitaires*** : *être discret et ne pas faire de vagues ; être un bon élève ; rechercher du soutien social ; relativiser, prendre du recul, réévaluer positivement son expérience ; occulter, éviter ; affronter le problème ; procéder à une comparaison sociale descendante* ***;*** *se ressourcer auprès de sa famille ; avoir une pratique religieuse ; se réfugier dans la lecture ; faire du sport.*

Devenus enseignants, plusieurs d'entre eux ont perçu ***une remise en cause de leur légitimité à être professeur des écoles en raison de leur « origine » : par des parents d'élèves ou des personnels de l'Education nationale***. Acquérir une reconnaissance sociale auprès d'autrui et de la société et une légitimité en tant qu'enseignant quand on est issu des immigrations peut prendre un certain temps, chacun à sa manière mettant en œuvre des conduites de personnalisation pour tenter d'y parvenir.

Tous les enseignants issus des immigrations ont développé des ressources interculturelles et une sensibilité à la diversité sociale et culturelle des élèves et des familles grâce à leurs expériences de vie. Ils ont conscience du rôle social que peut jouer l'école comme lieu de savoir et de construction de liens sociaux, un lieu où s'élabore le rapport à la société. Ils ont conscience d'être des pionniers et considèrent que la présence d'enseignants issus des immigrations dans les

écoles françaises est une richesse, chacun à sa manière contribuant à aider tous les élèves à comprendre la diversité.

Parmi eux, nous avons montré que ***certains enseignants s'investissaient d'une « mission professionnelle » en jouant un rôle de médiateur interculturel auprès d'élèves issus de familles défavorisées et/ou immigrées*** et tentaient de ***créer un pont entre culture dominante et cultures minoritaires.*** Chacun d'eux a conscience d'être un modèle de rôle détenteur d'un pouvoir symbolique pour ces élèves et du fait que son « origine », et les expériences sociales et personnelles qui y sont associées, pouvaient être une ressource. Ces enseignants ont pris l'initiative de s'engager dans différents apports interculturels à la collectivité : aide aux devoirs pour enfants d'immigrants et/ou défavorisés, cours de français langue étrangère, militantisme dans des associations d'éducation populaire, cours d'interculturalité avec les élèves de l'école, etc. La création de ce type de ***"mission professionnelle interculturelle"*** est en cohérence avec les résultats obtenus par Fouad et al. (2008) sur le développement de carrière de personnes issues des minorités asiatiques aux Etats-Unis. Sur le plan identitaire, ce phénomène peut être interprété comme ***un processus de personnalisation*** visant la création de soi dans une « altérité positive », afin d'acquérir reconnaissance sociale et légitimité professionnelle (stratégie identitaire de positionnement et d'engagements sociaux marquant la reconnaissance de soi par autrui). Par ce travail de subjectivation de leur identité interculturelle, les professeurs des écoles issus des immigrations proposent ainsi au regard social une image de soi valorisée afin de contrecarrer en partie l'influence du déterminisme social et les effets délétères de la stigmatisation ethnique, c'est une stratégie identitaire de déstigmatisation. ***L'ethnicité ainsi convoquée par ces enseignants peut alors apparaître comme la mobilisation d'une ressource***.

D'autres enseignants issus des immigrations, même s'ils ont déclaré éprouver de l'empathie à l'égard des élèves issus de familles défavorisées et/ou immigrées, ne mettent en œuvre aucune pratique volontariste vis-à-vis d'eux. Leurs pratiques professionnelles, quelle que soit la « tendance » priorisée, sont en cohérence avec leur recherche d'indistinction afin de ne plus être assignés à leur « origine » en étant constamment ramenés au statut d'enseignants « issus de » l'immigration.

Ces résultats ne permettent de valider que partiellement notre hypothèse spécifique 1 qui postulait que : les obstacles et les expériences de la discrimination jalonnant le parcours de vie des professeurs des écoles issus des immigrations auraient une incidence sur leur façon d'être au monde et, partant, sur leurs représentations professionnelles et manières d'être au métier. Elle postulait aussi qu'ils auraient une sensibilité aiguisée à la diversité et une prise en compte des différences sociales et culturelles des familles. L'une et l'autre se traduisant par la création de missions et la mise en œuvre de pratiques volontaristes axées sur l'éducation/socialisation des

élèves afin de contribuer à réduire les injustices sociales. Par un mécanisme de don / contre-don, ils chercheraient ainsi à rendre à la collectivité ce qu'ils avaient eux-mêmes reçu.

Nos résultats sont concordants avec la typologie d'Auduc (2004) pour une population de professeurs des écoles stagiaires issus des immigrations maghrébines. Ils montrent que les enseignants issus des immigrations ne constituent pas un groupe social : leurs représentations, postures et pratiques professionnelles ne sont pas homogènes et même s'ils incarnent des modèles positifs pour les élèves en faisant la démonstration que la promotion sociale peut exister, il n'est pas question pour eux d'être assignés à tel ou tel public ou territoire. Les positionnements priorisés par ces enseignants en début de carrière (dix premières années) sont susceptibles d'être remaniés au fil du temps : place accordée au travail, préférences pour un type de public et d'école, manières d'être au métier, pratiques professionnelles, etc. Nous avons observé différentes périodes de la construction des identités professionnelles dans les présentations de cas du chapitre 6 et montré que les priorités de ces enseignantes variaient selon les moments de leur parcours, en lien avec les autrui de leurs différents milieux de vie.

Si l'histoire migratoire familiale - et les expériences sociales et personnelles qui y sont associées – contribue à éclairer les stratégies identitaires mises en œuvre par les sujets, l'examen du parcours d'intégration psychosociale et des conduites de personnalisation des enseignants issus des immigrations indique que la construction de leur Soi professionnel mobilise des composantes de l'identité liées à d'autres milieux et activités de socialisation. La construction des identités professionnelles de ces enseignants est conflictuelle car elle les place face à des arbitrages entre des systèmes d'appartenances et des modèles identificatoires souvent divergents. La forte mobilité sociale intergénérationnelle réalisée par ces enseignants est susceptible d'entraîner, chez certains d'entre eux, le sentiment d'être pris dans un conflit de loyauté lié à la distance entre milieu d'origine et milieu de référence. Les conduites de personnalisation actualisées dans des pratiques volontaristes en faveur de l'égalité sociale pourraient aussi avoir pour but de réduire les tensions internes engendrées par la perception dissonante des différences de statuts entre celui de leurs parents et le leur, en tant qu'enseignants.

Les forces, les limites et biais de la recherche

À notre connaissance, notre recherche est la première étude qualitative consacrée à la construction des identités professionnelles de professeurs des écoles issus des immigrations exerçant en France, et plus spécifiquement en région. L'apport fondamental des relations interpersonnelles dans la construction de leur Soi professionnel a été clairement montré dans cette recherche.

Parce que cette étude exploratoire utilise une méthodologie qualitative, elle partage avec les autres recherches qualitatives un certain nombre de biais et de limites. La triangulation des sources ou des méthodes est un procédé qui aurait pu permettre d'augmenter la validité interne et donc d'améliorer la qualité de notre recherche. Ce procédé consiste, par exemple, à comparer les résultats obtenus à partir d'au moins deux techniques de recueil de données ou d'au moins deux sources de données. Une autre technique de triangulation consiste à recourir à plusieurs intervenants dans les différentes phases de la recherche : réalisation des entretiens ; retranscription du verbatim ; analyse et interprétation des données. Nous n'avons pu avoir recours à ces procédés, et toutes les étapes du travail, depuis la réalisation des entretiens jusqu'à l'interprétation des résultats, ont été réalisées par la même personne. Il existe donc un risque que le filtre de nos propres représentations et hypothèses préalables ait introduit des biais dans le déroulement des entretiens, l'analyse et l'interprétation des résultats. La présentation des nombreuses vignettes illustratives du discours des enquêtés, même si elle a pu paraître fastidieuse, nous a semblé un moyen de limiter l'impact de ces biais. Nous aimerions poursuivre nos travaux en ayant recours, si possible, à un travail en équipe de chercheurs, d'âge, de genre et d' « origine » différents, comme ce fût le cas pour les recherches en psychologie de l'orientation interculturelle présentées au chapitre 3 (Fisher et Padmawidjaja, 1999 ; Fouad et al., 2008 ; Gomez et al., 2001 ; Pearson et Bieschke, 2001). Ce procédé nous semble très pertinent pour limiter les biais dans ce type de recherches consacrées au développement de carrière des personnes issues de minorités ethnico-raciales.

Dans le cas de cette thèse, il aurait été intéressant de questionner les parents des enseignants issus des immigrations sur leur rapport à l'école et leurs ambitions relatives au projet professionnel de leurs enfants, par exemple. Nous aurions également souhaité réaliser un deuxième entretien avec nos enquêtés issus des immigrations, afin de développer ou approfondir certains points. En complément des entretiens, nous aurions pu faire des observations de leurs pratiques professionnelles. Etant donné les difficultés logistiques rencontrées pour réaliser un entretien approfondi avec 10 jeunes professeurs des écoles issus des immigrations en Aquitaine, nous avons été contrainte d'y renoncer.

Prolongements envisagés à cette recherche

Dans le contexte français, cette recherche qualitative sur la construction des identités professionnelles d'enseignants issus des immigrations est pionnière et représente une première étape. D'autres travaux consacrés au développement de carrière des jeunes français descendants de parents immigrants sont nécessaires en psychologie de l'orientation interculturelle. Même si nous avons eu recours à des questions ouvertes, le guide d'entretien a amené les enquêtés à se

focaliser sur certains aspects de leur parcours professionnel, d'autres n'ont pas été évoqués et mériteraient des investigations complémentaires (pratiques professionnelles et attitudes à l'égard du travail, transferts de compétences entre domaines de vie, par exemple). Nous avons vu que plusieurs enquêtés avaient des frères et sœurs dont le parcours de mobilité sociale était supérieur au leur (aînés médecins ou ingénieurs, notamment), afin d'approfondir les spécificités du développement de carrière des jeunes issus des immigrations, une enquête au sein de fratries nous semblerait pertinente. L'impact de la discrimination sur la construction du Soi professionnel des enseignants issus des immigrations a probablement été sous-estimé dans notre recherche. Nous en avons pris conscience au fur et à mesure des interviews, car, si certains enseignants ont beaucoup développé cet aspect dans le récit de leur parcours de vie, d'autres sont restés très réservés sur cette question. Lors d'échanges informels postérieurs à la passation des entretiens, et après avoir lu les transcriptions du verbatim des "récits de vie" d'autres enquêtés, quelques enseignants issus des immigrations nous ont suggéré que le fait que les interviews soient menées par une chercheuse d'« origine française » avait probablement contribué à brider le discours de certains de leurs pairs. Comme ce fût le cas pour nous avant ces rencontres, la majorité des enseignants d' « origine française » de l'enquête n'a pas conscience de la discrimination dont leurs collègues issus des immigrations sont la cible, la plupart n'en avaient même jamais rencontré (ou peu) et ne s'étaient jamais interrogés à ce sujet. Nous sommes convaincue qu'un tel thème de recherche, peu abordé en France, mériterait d'être investigué de façon beaucoup plus approfondie, en ayant recours à une équipe de chercheurs d'âges, de genres et d' « origines » différents, comme nous l'avons mentionné plus haut. Un recueil de données auprès de parents d'élèves et de différents acteurs du système éducatif nous semblerait pertinent dans une telle investigation. Une recherche avec une population de professeurs des écoles plus âgés (40 ans et plus) permettrait de comparer l'évolution dans le temps des représentations et pratiques professionnelles au fil de l'avancement dans la carrière. Cette comparaison permettrait ainsi de montrer si les différences et points communs (intragroupe et intergroupes) se maintiennent ou non avec l'expérience et le vieillissement dans le métier. Les processus de délibération par lesquels les sujets élaborent le sens de leurs engagements professionnels se poursuivant tout au long de la carrière, en dialogues avec les autrui de leurs différents domaines de vie, nous présumons que les conduites identitaires déployées par les enseignants sont susceptibles d'être remaniées au fil du temps.

Nous espérons que notre étude aura contribué à ouvrir la voie et qu'elle sera suivie de beaucoup d'autres.

Références bibliographiques

Aisenson, G. (2009). *Representaciones, preferencias y elecciones ocupacionales de los jóvenes que finalizan la escuela media.* (Thèse de doctorat non publiée). Universidad de Buenos Aires, Conservatoire National des Arts et Métiers. Paris, France. Buenos Aires, Argentina.

Auduc, J.-L. (2004). *Les professeurs des écoles stagiaires issus de l'immigration et scolarisés en collège ZEP, en formation en 2003-2004 dans le centre IUFM de Seine Saint Denis.* Rapport de recherche, non publié. Créteil, France : Institut de formation des maîtres.

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New York, NY: General Learning Press.

Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris, France : Presses universitaires de France.

Baubion-Broye, A. et Hajjar, V. (1998). Transitions psychosociales et activités de personnalisation. Dans A. Baubion-Broye (dir.), *Événements de vie, transitions et construction de la personne* (p. 17-44). Toulouse, France : Érès.

Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs, 75*, 43-88.

Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs, 4*(1), 1-102.

Baumrind, D. (1989). Rearing competent children. Dans W. Damon (dir.), *Child development today and tomorrow* (p. 349-378). San Francisco, CA : Jossey-Bass.

Bautier, E., et Rochex, J.-Y. (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification*. Paris : A. Colin.

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

Bensekhar-Bennabi, M. et Serre, G. (2005, septembre). L'univers du bilingue et la réalité des familles bilingues. (10ème session des Entretiens de la petite enfance). *La revue des entretiens de Bichat*, 15-25.

Berger, P. et Luckmann, T. (1986). *La construction sociale de la réalité*. Paris, France : Klincksieck. (Ouvrage original publié en 1966 sous le titre *Social Construction of Reality*. Garden City, NY: Anchor.).

Bergonnier-Dupuy, G. (2005). Famille(s) et scolarisation. *Revue française de pédagogie, 151*, 5-16.

Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control: Theoretical studies toward a Sociology of language.* London, R.-U. : Routledge and Kegan Paul.

Berry, J. W. (1980). Acculturation as varieties of Adaptation. Dans A. Padilla (dir.), *Acculturation: Theory, models and some new findings* (p. 9-25). Boulder, CO : Westview press.

Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations, 29* (6), 697-712.

Berry, J. W., Poortinga, Y. H., Segall, M. H., et Dasen, P. R. (1992). *Cross-cultural psychology : Research and applications.* Cambridge, R.-U. : Cambridge University Press.

Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie.* Paris, France : Nathan.

Betz, N. E. et Fitzgerald, L. E. (1995). Career assessment and intervention with racial and ethnic minorities. Dans F. T. L. Leong (dir.), *Career development and vocational behavior of racial and ethnic minorities* (p. 263-279). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.

Bezille, H. (1985). Les interviewés parlent. Dans A. Blanchet (dir), *L'entretien dans les sciences sociales : l'écoute, la parole et le sens.* (p. 117-142). Paris, France : Dunod.

Bhatia, S. et Ram, A. (2001). Rethinking « acculturation » in relation to diasporic cultures and postcolonial identities. *Human Development, 44*, 1-17.

Bhatia, S. et Ram, A. (2004). Culture, hybridity and the dialogical self: cases from the South Asian diasporas. *Mind, Culture, and Activity, 3*, 224-240.

Bialystok, E. (1991). *Language processing in bilingual children*, Cambridge, R.-U. : Cambridge University Press.

Bialystok, E., Craik, F.I.M., Klein, R. et Viswanathan, M. (2004). Bilingualism, aging, and cognitive control: Evidence from the Simon task. *Psychology and Aging, 19*, 290-303.

Blanchet, A. (1991). *Dire et faire dire. L'entretien.* Paris, France : Armand Colin.

Blustein, D. L. (2001). The interface of work and relationships: A critical knowledge base for 21st century psychology. *The Counseling Psychologist, 29*, 179-192.

Blustein, D. L., Juntunen, C., et Worthington, R. (2000). The school-to-work transition: Adjustment challenges of the forgotten half. Dans S. D. Brown et R.W. Lent (dir.), *Handbook of Counseling Psychology* (3e éd. p. 435-470). Hoboken, NJ : John Wiley and Sons.

Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève, Suisse : Droz.

Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement.* Paris, France : Minuit.

Bouteyre, E. (2008). *La résilience scolaire. De la maternelle à l'université.* Paris, France : Belin.

Brinbaum, Y. et Guégnard, C. (2011). De l'orientation au sentiment de discrimination. Parcours de formation et d'insertion des jeunes issus de l'immigration. *Net.Doc, 78.*

Brinbaum,Y. et Kieffer, A. (2005). D'une génération à l'autre. Les aspirations éducatives des familles immigrées : ambition et persévérance. *Education et formations, 72*, 53-75.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design.* Cambridge, MA : Harvard University Press.

Bujold, C. et Gingras, M. (2000). *Choix professionnel et développement de carrière : théories et recherches* (2e éd.). Montréal, Canada : Gaëtan Morin.

Cacouault, M. et Oeuvrard, F. (2000). *Sociologie de l'éducation*. Paris, France : La Découverte.

Camilleri, C. (1990). Positionnement identitaire chez l'adolescent maghrébin en France. Dans N. Kridis (dir.), *Adolescence et identité* (p. 201-211). Marseille, France : Hommes et Perspectives.

Camilleri, C. (1991). La construction identitaire : essai d'une vision d'ensemble. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale, 9-10*, 77-90.

Camilleri, C., Karstersztein, J., Lipiansky, E.-M., Malewska-Peyre, H., Taboada-Leonetti, I. et Vasquez, A. (1990). *Stratégies identitaires.* Paris, France : Presses universitaires de France.

Camilleri, C. et Vinsonneau, G. (1996). *Psychologie et cultures : concepts et méthodes.* Paris, France : Armand Colin.

Castets-Fontaine, B. (2011). La randonnée vertueuse d'élèves de Grandes écoles issus de « milieux populaires ». *L'Orientation scolaire et professionnelle, 40*(1), 3-25.

Cattonar, B. (2005). *L'identité professionnelle des enseignants de secondaire : approche biographique et contextuelle*. (Thèse de doctorat non publiée). Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique.

Chao, R. K. (1994). Beyond parental control and authoritarian parenting style: Understanding chinese parenting through the cultural notion of training. *Child Development, 65*, 1111-1119.

Charles, F. (1995). Dispositions pour devenir enseignantes et usages sociaux différenciés de la profession par les femmes : le cas de l'IUFM d'Alsace. *Regards sociologiques, 9/10*, 109-121.

Charles, F. et Legendre, F. (2006). *Les enseignants issus des immigrations. Modalités d'accès au groupe professionnel, représentations du métier et de l'école.* Paris, France : Société universitaire d'édition et de librairie (Sudel).

Charlot, B., Bautier E. et Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir en banlieue et ailleurs.* Paris, France : Armand Colin.

Chauveau, G. et Ragovas-Chauveau, E. (1990). La non réussite scolaire des immigrés : où sont les différences ? *Migrants-Formation, 82*, 25-33.

Chryssochoou, X., Picard, M. et Pronine, M. (1998). Explications de l'échec scolaire : les théories implicites des enseignants selon l'origine sociale et culturelle de l'élève. *Psychologie et éducation, 32*, 43-59.

Clanet, C. (1990). *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en éducation et sciences humaines.* Toulouse, France : Presses universitaires du Mirail.

Clot, Y. (1999). La fonction psychologique du travail. (4e éd.). Paris, France : Presses universitaires de France.

Cohen-Scali, V. (2006). Stratégies identitaires et attitudes à l'égard du travail de jeunes étrangers ou issus de l'immigration en apprentissage. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale, 70,* 35-50.

Commission for racial equality (1988). *Ethnic Minority School Teachers: a survey in eight local education authorities*. London, R.-U. : Interlink Longraph.

Commission for racial equality and teacher training gency (1997). *Teaching in multi-ethnic Britain : a joint report.* London, R.-U. : auteur.

Cooper, C. R. (1994). Cultural perspectives on continuity and change in adolescents' relationships. Dans R. Montemayor, G. R. Adams et T. P. Gullotta (dir.), *Personal relationships during adolescence.* Thousand Oaks, CA : Sage.

Curie, J. (2000). *Travail, personnalisation et changements sociaux. Archives pour les histoires de la psychologie du travail*. Toulouse, France : Octares.

Curie, J. et Dupuy, R. (1994). Acteurs en organisations ou l'interconstruction des milieux de vie. Dans C. Louche (dir.), *Individu et organisations* (p. 53-80). Neuchâtel, Suisse : Delachaux et Niestlé.

Curie, J. et Hajjar, V. (1987). Vie de travail-Vie hors travail : la vie en temps partagé. Dans C. Lévy-Leboyer et J.C. Sperandio (dir.), *Traité de Psychologie du travail* (p. 37-55). Paris, France : Presses universitaires de France.

Dejours, C. (1996). Centralité du travail et théorie de la sexualité. *Adolescence, 28,* 9-29.

De Léonardis, M. (2004). Rapport au savoir et socialisation familiale et scolaire. *Pratiques psychologiques, 10*(2), 89-92.

De Léonardis, M., Capdevielle-Mougnibas, V. et Prêteur, Y. (2006). Sens de l'orientation vers l'apprentissage chez les apprentis de niveau V : entre expérience scolaire et rapport à l'avenir. *L'orientation scolaire et professionnelle, 35,* 5-27.

Delory-Momberger, C. (2004). Biographie, socialisation, formation. Comment les individus deviennent-ils des individus ? *L'orientation scolaire et professionnelle, 33,* 551-570.

Deslandes, R. (1996). *Collaboration entre l'école et les familles : influence du style parental et de la participation parentale sur la réussite scolaire au secondaire*. (Thèse de doctorat non publiée). Université Laval, Québec, Canada.

Deslandes, R. (2004). Collaboration famille-école-communauté pour une inclusion réussie. Dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p.326-346). Sainte-Foy, Québec, Canada : Presses de l'université du Québec.

Deslandes, R., Royer, É., Turcotte, D. et Bertrand, R. (1997). School achievement at the secondary level: Influence of parenting style and parent involvement in schooling. *McGill Journal of Education, 32*(3), 191-208.

Deslandes, R., Potvin, P. et Leclerc, D. (2000). Liens entre l'autonomie de l'adolescent: la collaboration parentale et la réussite scolaire. *Revue canadienne des sciences du comportement, 32,* 4-10.

Desmet, H. et Pourtois, J.-P. (1993). *Prédire, comprendre la trajectoire scolaire.* Paris : PUF.

Dhume, F., Dukic, S., Chauvel, S. et Perrot, P. (2010). *Synthèse de la revue de littérature – L'(in)égalité de traitement selon « l'origine » dans l'orientation et les parcours scolaires.* Neuviller, France : Institut Social et Coopératif de Recherche Appliquée-Est.

Dornbusch, S., Ritter, P., Leiderman, P., Roberts, D. et Fraleigh, M. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58, 1244-1257.

Dumora, B. (1990). La dynamique vocationnelle chez les adolescents de collège : continuité et ruptures. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, *19*(2), 111-127.

Dumora, B. (2004). La formation des intentions d'avenir à l'adolescence. *Psychologie du travail et des organisations*, *10*, 249-262.

Dumora, B. et Boy, T. (2008). Les perspectives constructivistes et constructionnistes de l'identité. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, *37*, 347-363.

Dupuy, R. et Mègemont, J.-L. (2007). Accomplissement d'un projet de création d'entreprise en situation de formation. *Psychologie du Travail et des Organisations*, *13*, 21-44.

Durkheim, E. (1977). *Éducation et sociologie.* Paris, France : Presses Universitaires de France. (éd. originale 1922).

Duru-Bellat, M. (2003). Les apprentissages dans leur contexte : les effets de la composition de l'environnement scolaire. *Carrefours de l'éducation, 16,* 183-206.

Duru-Bellat, M. et Perretier, E. (2007). *L'orientation dans le système éducatif français, au collège et au lycée*. Dijon, France : Institut de recherche sur l'éducation.

Duru-Bellat, M., Danner, M., Landrier, S. et Piquée, C. (2004). Les effets de la composition scolaire et sociale du public d'élèves sur la réussite et les attitudes des élèves : évaluation externe et explorations qualitatives. *Cahiers de l'Institut de recherche sur l'éducation*, *65*.

Epstein, J.L., Connors, L.J. et Salinas, K.C. (1993). *High school and family partnership: questionnaires for teachers, parents and students.* Baltimore, MD : Johns Hopkins University.

Erikson, E. H. (1968). *Identity: youth and crisis.* New York, NY : Norton.

Erikson, E. H. (1972/1978). *Adolescence et crise*. *La quête de l'identité* (J. Nass et C.-L. Combet, trad.). Paris, France : Flammarion. (Ouvrage original publié en 1968 sous le titre *Identity : youth and crisis*. New York, NY : Norton).

Felouzis, G. (2003). La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences. *Revue française de sociologie*, *44*, 413-447.

Fisher, T.A. et Padmawidjaja, I. (1999). Parental influences on career development perceived by African American and Mexican American college students. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, *27*(3), 136-154.

Fitzgerald, L.F. et Betz, N. E. (1994). Women and work : Theory encounters reality. Dans B.W. Walsh et S.H. Osipow (dir.), *Career counselling of women*. Hillsdale, NJ : Erlbaum.

Forquin, J.-C. (1982). L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaires : inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale. *Revue française de pédagogie, 59,* 52-75, *60,* 51-70.

Fouad, N. A. et Kantamneni, N. (2008). Contextual factors in vocational psychology: Intersections of individual, group, and societal dimensions. Dans S. D. Brown et R. W. Lent, (dir.), *Handbook of Counseling Psychology* (4e éd. p. 408-425). New York, NY: John Wiley.

Fouad, N. A. et Byars-Winston, A. M. (2005). Cultural context of career choice: Meta-analysis of race/ethnicity differences. *Career Development Quarterly, 53,* 223–233.

Fouad, N. A., Kantamneni, N., Smothers, M.K., Chen, Y.-L., Fitzpatrick, M. et Terry, S. (2008). Asian American career development: A qualitative analysis. *Journal of Vocational Behavior, 72,* 43–59.

Franchi, V. (2002). Ethnicisation des rapports entre élèves : une approche identitaire. *Ville, Ecole, Intégration-Enjeux, Hors-série, 6,* 25-40.

Frickey, A., Murdoch, J. et Primon, L. (2003, octobre). *Les jeunes issus de l'immigration et la discrimination à l'embauche après des études supérieures*. Communication présentée aux journées Jeunes et Sociétés en Méditerranée, Centre d'études et de recherches sur les qualifications, Marseille, France.

Frickey, A., Murdoch, J. et Primon, J. L. (2004, mai). Les débuts dans la vie active des jeunes issus de l'immigration après des études supérieures. *Notes Emploi Formation,* 9.

Gibson, D.E. (2004). Role models in career development: New directions for theory and research. *Journal of Vocational Behavior, 65,* 134-156.

Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston, MA : Houghton-Mifflin.

Glaude, M. et Borrel, C. (2002, octobre). Les immigrés et leurs descendants sur le marché du travail : un regard statistique. Dans F. Héran (dir.). *Immigration, marché du travail, intégration* (p.105-119). Paris, France : la Documentation française.

Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction* (A. Kihm trad.). Paris, France : Minuit. (Ouvrage original publié en 1967 sous le titre : *Interaction ritual : essays on face-to-face behavior*. New York, NY : Doubleday).

Goffman, E. (1975). *Stigmate : les usages sociaux des handicaps* (A. Kihm trad.). Paris, France : Minuit. (Ouvrage original publié en 1963 sous le titre *Stigma : Notes on the spoiled Identity*. New York, NY : Simon and Schuster).

Gomez, M. J., Fassinger, R. E., Prosser, J., Cooke, K., Mejia, B., et Luna, J. (2001). Voces abriendo caminos [Voices forging paths]: A qualitative study of the career development of notable Latinas. *Journal of Counseling Psychology, 48,* 286–300.

Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology Monograph, 28,* 545-579.

Gottfredson, L. S. (1996). Gottfredson's theory of circumscription and compromise. Dans D. Brown et L. Brooks (dir.), *Career choice and development*. ((3e éd. p. 179-232). San Francisco, CA : Jossey-Bass.

Guénif-Souilamas, N. (2000). *Des « beurettes» aux descendantes d'immigrants nord-africains*. Paris, France : Grasset.

Guichard, J. (1993). *L'école et les représentations d'avenir.* Paris, France : Presses Universitaires de France.

Guichard, J. (2000). Cadres et formes identitaires vicariantes et pratiques en orientation. *L'Orientation scolaire et professionnelle, 29,* 181-212.

Guichard, J. (2001). Adolescents' scholastic fields, identity frames, and future projects. Dans J. E. Nurmi (dir.), *Navigating through adolescence: European perspectives* (p. 275-302). New York, NY: Garland Publishing.

Guichard, J. (2004). Se faire soi. *L'Orientation scolaire et professionnelle, 33,* 499-534.

Guichard, J. (2005). Life-long self-construction. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 5,* 111-124.

Guichard, J. (2006). *Pour une approche copernicienne de l'orientation à l'école*. (Rapport au Haut conseil de l'éducation). Paris, France : Haut conseil de l'éducation.

Guichard, J. (2007). Représentations de soi et des professions et projets d'avenir à l'adolescence. Dans J.L. Bernaud et C. Lemoine (dir.), *Traité de psychologie du travail et des organisations*. (2e éd. p. 50-54). Paris, France : Dunod.

Guichard, J. (2008). Proposition d'un schéma d'entretien constructiviste de conseil en orientation pour des adolescents ou de jeunes adultes. *L'Orientation scolaire et professionnelle, 37,* 413-440.

Guichard, J. et Cassar, O. (1998). Social fields, habitus, and cognitive schemes: study streams and categorisations of occupations. *Revue internationale de psychologie sociale, 1,* 123–145.

Guichard, J. et Huteau, M. (2006). *Psychologie de l'orientation*. (2e éd.). Paris, France : Dunod.

Guichard, J. et Huteau, M. (dir.) (2007). *Orientation et insertion professionnelle. 75 concepts clés*. Paris, France : Dunod.

Hamers, J. F. et Blanc, M. (2000). *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge, R.-U. : Cambridge University Press.

Hassini, M. (1997). *L'école une chance pour les filles de parents maghrébins.* Paris, France : Centre d'information et d'études sur les migrations internationales/L'harmattan.

Helms, J. E. et Piper, R. E. (1994). Implications of racial identity theory for vocational psychology. *Journal of Vocational Behaviour, 44*(2), 124-138.

Hermans, H. J. M. (2001a). Mixing and moving cultures require a dialogical self. *Human Development, 44,* 24-28.

Hermans, H. J. M. (2001b). The Dialogical self : Toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture and Psychology, 7,* 243-281.

Hermans, H. J. M. (2003). The Construction and reconstruction of a dialogical self. *Journal of Constructivist Psychology, 16,* 89-130.

Hermans, H. J. M. et Kempen, H. J. G. (1998). Moving cultures : The perilous problems of cultural dichotomies in a globalizing society. *American Psychologist, 53,* 1111-1120.

Hill, C. E., Knox, S., Thompson, B. J., Williams, E. N., Hess, S. A. et Ladany, N. (2005). Consensual qualitative research : An update. *Journal of Counseling Psychology, 52,* 196-205.

Hofstede, G. (1991). *Cultures and Organizations.* London, R.-U. : McGraw-Hill.

Huteau, M. (1982). Les mécanismes psychologiques de l'évolution des attitudes et des préférences vis-à-vis des activités professionnelles. *L'Orientation scolaire et professionnelle, 11*(2), 107-125.

Janot-Bergugnat, L. et Rascle, N. (2008). *Le stress des enseignants*. Paris, France : A. Colin.

Jellab, A. (2001). *Scolarité et rapport aux savoirs en lycée professionnel*. Paris, France : Presses Universitaires de France.

Joule, R.V. et Beauvois, J.L. (1987). *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens.* Grenoble, France : Presses Universitaires.

Kagitçibasi, C. (1996). *Family and human development across cultures : A view from the other side.* Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.

Kagitçibasi, C. (1997). Individualism and collectivism. Dans J. W. Berry, M. H. Segall et C. Kagitçibasi (dir.), *Handbook of cross-cultural psychology : Social behavior and applications* (2e éd., vol. 3, p. 1-50). Boston, MA : Allyn & Bacon.

Kellerhals, J. et Montandon, C. (1991). *Les stratégies éducatives des familles.* Paris, France : Delachaux et Niestlé.

Kenny, M. E., Blustein, D. L., Chaves, A., Grossman, J. M., et Gallagher, L. A. (2003). The Role of perceived barriers and relational support in the educational and vocational lives of urban high school students. *Journal of Counseling Psychology, 50,* 142-155.

Ketterson, T. U., et Blustein, D. L. (1997). Attachment relationships and the career exploration process. *The Career Development Quarterly, 46,* 167-178.

Kokosowski, A. (1983). Déterminants socio-scolaires, rationalisations et orientation des lycéens et étudiants. Dans A. Kokosowski (dir.), *Les lycéens face à l'enseignement supérieur* (p. 127-170). Issy-Les-Moulineaux, France : Editions et applications psychologiques.

Laacher, S. (1990). L'école et ses miracles. Notes sur les déterminants sociaux des trajectoires scolaires des enfants de familles immigrées. *Politix, 12,* 25-37.

LaFromboise, T., Coleman, H. L. K. et Gerton, J. (1993). Psychological impact of biculturalism : evidence and theory. *Psychological Bulletin, 114,* 395-412.

Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaire.* Paris, France : Gallimard-Le Seuil.

Lalonde-Graton, M. (2003). *Fondements et pratiques de l'éducation à la petite enfance*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Laurens, J.-P. (1992). *1 sur 500. La réussite scolaire en milieu populaire.* Toulouse, France : Presses universitaires du Mirail.

Lautrey, J. (1980). Classe sociale, milieu familial, intelligence. Paris, France : Presses Universitaires de France.

Law, B. (1981). Community interaction: a "mid-range" focus for theories of career development in young adults. *British Journal of Guidance and Counselling, 9*, 142-158.

Lazarus, S. et Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York, NY : Springer.

Leblanc, A. (1993). *La socialisation des jeunes en attente d'emploi. Projets professionnels et interdépendance des domaines de vie* (Thèse de doctorat non publiée). Université de Toulouse-le Mirail, France.

Lent, R. W. (2008). Une conception sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle : considérations théoriques et pratiques. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 37*(1), 57-90.

Lent, R. W., Brown, S. D. et Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice and performance. *Journal of Vocational Behavior, 45*, 79-122.

Leong, F. T. L. (1995). *Career development and vocational behavior of racial and ethnic minorities.* Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.

Leong, F. T. L. (2001). The role of acculturation in the career adjustment of Asian American workers : A test of Leong and Chou's (1994) formulations. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 7*(3), 262-273.

Leong, F.T.L. et Brown, M.T. (1995). Theorical issues in cross-cultural career development : cultural validity and cultural specificity. Dans W.B.Walsh et S.H. Osipow (dir.), *Handbook of Vocational psychology* (p. 143-180). Hillsdale, NJ : Erlbaum.

Lerner, R. M. (1978). Nature, nurture and dynamic interactionism. *Human Development, 21*(1), 1-20.

Lescarret, O. (1999). Pratiques éducatives parentales et réussite scolaire en milieux défavorisés. *La Revue Internationale de l'Éducation Familiale, 3*(1-2), 77-94.

Lipiansky, E.-M. (1990). Identité subjective et interaction. Dans C. Camilleri, J. Karstersztein, E.-M. Lipiansky, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Leonetti et A. Vasquez (1990). *Stratégies identitaires.* Paris, France : Presses Universitaires de France.

Lorcerie, F. (2003). *L'école et le défi ethnique : éducation et intégration.* Issy-les-Moulineaux, France : ESF.

Lorcerie, F. (2004). *Ecole et appartenance ethnique. Que dit la recherche ?* (Rapport pour le Programme Incitatif pour la Recherche en Education et en Formation [PIREF]). Paris, France : Ministère de l'Education Nationale. Direction de la recherche.

Madoui, M. (2008). *Entrepreneurs issus de l'immigration maghrébine. De la stigmatisation à la quête de la reconnaissance sociale.* Paris, France : Aux lieux d'être.

Malewska-Peyre, H. (1990). Le processus de dévalorisation de l'identité et les stratégies identitaires. Dans C. Camilleri, J. Kastersztein, E.M. Lipiansky, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Leonetti et A. Vasquez, *Stratégies identitaires* (p. 111-141). Paris, France : Presses universitaires de France.

Malewska-Peyre, H. et Tap, P. (1991). *La socialisation de l'enfance à l'adolescence*. Paris, France : Presses Universitaires de France.

Malrieu, P. (1980). Genèse des conduites d'identité. Dans P. Tap (dir.), *Identité individuelle et personnalisation*. Colloque international sur le thème *Production et affirmation de l'identité* (p. 39-51).Toulouse, France : Privat.

Malrieu, P. (1993). Coping et personnalisation. Dans P. Tap (dir.), *Les stratégies de coping.* Actes des Journées du Laboratoire Personnalisation et changements sociaux, Saint-Cricq (p. 4-19). Toulouse, France : Université du Mirail.

Malrieu, P. (2003). *La construction du sens dans les dires autobiographiques*. Ramonville Saint-Agne, France : Editions Erès.

Malrieu, P. et Malrieu, S. (1973). La socialisation. Dans H. Gratiot-Alphandéry et R. Zazzo (dir.), *Traité de psychologie de l'enfant* (p. 10-234). Paris, France : Presses Universitaires de France.

Manciaux, M., Vanistendael, S., Lecomte, J. et Cyrulnik, B. (2001). La résilience : état des lieux. Dans M. Manciaux (dir.), *La résilience. Résister et se construire* (p. 13-20). Genève, Suisse : Editions Médecine et Hygiène.

Manço, A. (2006). *Processus identitaires et intégration*. *Approche psychosociale des jeunes issus de l'immigration.* Paris, France : L'Harmattan.

Martinez, N. et Costalat-Founeau, A.-M. (2005). Comparaisons de deux situations de réussite confrontée et normalisée chez des lycéennes d'origines culturelles différentes. *Connexions, 83*, 149-168.

Maruani, M. (2000). *Travail et emploi des femmes*. Paris, France : La Découverte.

Merton, R. K. (2001). *Eléments de théorie et de méthode sociologique*, Paris, France : Armand Colin.

Meurs, D., Pailhé, A. et Simon, P. (2005). *Mobilité intergénérationnelle et persistances des inégalités : l'accès à l'emploi des immigrés et de leurs descendants en France* (Document de travail n° 130). Paris, France : Institut national d'études démographiques.
Moscovici, S. (1961). *La Psychanalyse, son image et son public. Étude sur la représentation sociale de la psychanalyse* (2e éd. 1976). Paris, France : Presses Universitaires de France.

Ong, A. D., Phinney, J. S. et Dennis, J. (2006). Competence under challenge: exploring the protective influence of parental support and ethnic identity in Latino college students. *Journal of Adolescence, 29,* 961-979.

Osipow, S. H., et Littlejohn, E. M. (1995). Toward a multicultural theory of career development : Prospects and dilemmas. Dans F. T. L. Leong (dir.), *Career development and vocational behavior of racial and ethnic minorities* (p. 251-261). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.

Paa, H. K. et McWhirter, E. H. (2000). Perceived influences on high school students' current career expectations. *Career Development Quarterly, 49,* 29-44.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, France : Armand Colin.

Payet, J.P. (2000). Violence à l'école et ethnicité : les "raisons pratiques" d'un amalgame. *Ville Ecole Intégration- Enjeux, 121,* 190-200.

Pearson, S. M. et Bieschke, K. J. (2001). Succeeding against the odds : An examination of familial influences on the career development of professional African American Women. *Journal of Counseling Psychology, 48,* 301–309.

Peres, H. (2004). L'accès aux fonctions publiques des jeunes d'origine immigrée. *Migrations Etudes, 122,* avril.

Perret-Clermont, A.-N. et Rovero, P. (1987). Processus psychologiques et histoires de vie. Dans P. Centlivres (dir.), *Histoires de vie : approche pluridisciplinaire*. Université de Neuchâtel, Institut d'Ethnologie. Paris, France : Editions de la Maison des sciences de l'homme.

Perrin, E. (2008). *Jeunes maghrébins de France. La place refusée*. Paris, France : L'Harmattan.

Perroton, J. (1998). Racisme et école. *L'Orientation scolaire et professionnelle, 27*(2), 271-288.

Peyronie, H. (1998). *Instituteurs : des maîtres aux professeurs des écoles. Formation, socialisation et « manière d'être au métier »*. Paris, France : Presses universitaires de France.

Phillips, S. D., Blustein, D. L., Jobin-Davis, K. et White, S. F. (2002). Preparation for the school-to work transition : The views of high school students. *Journal of vocational Behavior, 61,* 202-216.

Phillips, S. D., Christopher-Sisk, E. K. et Gravino, K. L. (2001). Making career decisions in a relational context. *The Counseling Psychologist, 29,* 193-213.

Phinney, J. S. (1990). Ethnic identity in adolescents and adults : Review of research. *Psychological Bulletin, 108*(3), 499-514.

Phinney, J. S. (2003). Ethnic Identity and acculturation. Dans K. M. Chun, P. Balls Organista et G. Marín (dir.), *Acculturation : Advances in Theory, Measurement, and Applied Research* (p. 63-81). Washington, DC : American Psychological Association.

Pope, M., Cheng, W.D. et Leong, F.T.L. (1998). The case of Chou: The inextricability of career to personal and social issues in a multicultural context. *Journal of Career Development, 25*(1), 53-64.

Quivy, R. et Campenhoudt, L. (1988). *Manuel de recherche en sciences sociales.* Paris, France : Dunod.

Réa, A. et Tripier, M. (2003). *Sociologie de l'immigration*. Paris, France : La Découverte.

Rezzoug, D., De Plaën, S., Bensekhar-Bennabi, M. et Moro, M.R. (2007). Bilinguisme chez les enfants de migrants : mythes et réalités. *Le français aujourd'hui, 158*(3), 61-68.

Richardson, M. S. (2012). Counseling for work and relationships. *The Counseling Psychologist, 40*, 190-242.

Richie, B. S., Fassinger, R. E., Linn, S. G., Johnson, J., Prosser, J. et Robinson, S. (1997). Persistence, connection, and passion: A qualitative study of the career development of highly achieving African American-Black and White women. *Journal of Counseling Psychology, 44*, 133–148.

Rochex, J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire.* Paris, France : Presses universitaires de France.

Rochex, J.-Y. (2000). Pour une éthique et une clinique de la rencontre, de l'indétermination et de l'élaboration de soi. *Ville Ecole Intégration Enjeux, 121*, 201-213.

Rosenthal, R. et Jacobson L. (1972) *Pygmalion in the classroom*. New-York, NY : Holt, Rinehart and Winston.

Ryan, N. E., Solberg, V. S. et Brown, S. D. (1996). Family dysfunction, parental attachment, and career search self-efficacy among community college students. *Journal of Counseling Psychology, 43*, 84-89.

Sabatier, C. et Hiaux, M. (2002, Mai). *Réussite scolaire des enfants issus de l'immigration. Importance du lien social.* Communication aux Journées de Groupe francophone de l'étude de l'enfant jeune [GROFRED], Albi, France.

Savickas, M. L. (dir.). (2002). Transition from school to work. *Journal of Vocational Behavior, 60*(2).

Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M. E., Guichard, J., …Bigeon, C. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior, 75*, 239–250.

Savickas, M.L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.P., Duarte, M.E., Guichard, J., …Bigeon, C. (2010). Construire sa vie (life designing) : un paradigme pour l'orientation au 21e siècle. *L'orientation scolaire et professionnelle, 39*(1), 5-39.

Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel.* Montréal, Canada : Les Editions logiques.

Schultheiss, D. (2005). Le rôle des relations socio-émotionnelles dans les transitions scolaires et professionnelles. *L'orientation scolaire et professionnelle, 34*(3), 353-373.

Schultheiss, D., Kress, H., Manzi, A., et Glasscock, J. (2001). Relational influences in career development : A qualitative inquiry. *The Counseling Psychologist, 29*, 214-239.

Schultheiss, D., Palma, T., Predragovich, K., et Glasscock, J. (2002). Relational influences on career paths : Siblings in context. *Journal of Counseling Psychology, 49*, 302-310.

Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M. et Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: authoritative parenting, school involvement and encouragement to succeed. *Child Development, 63*, 1266-1281.

Suarez-Orozco, C. et Qin, D. B. (2006). Gendered perspectives in psychology: Immigrant origin youth. *International Migration Review, 40,* 165-198.

Super, D. E. (1957). *The psychology of careers.* New York, NY: Harper & Row.

Super, D. E., Savickas, M. L., et Super, C. M. (1996). A life-span, life-space approach to career development. Dans D. Brown et L. Brooks (dir). *Career choice and development*. (3e éd., p. 121-178). San Francisco, CA : Jossey Bass.

Tajfel, H. (1978) *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations*. London, R.-U. : Academic Press.

Tap, P. (1988). *La société pygmalion ? Intégration sociale et réalisation de la personne.* Paris, France : Dunod.

Tap, P., Esparbes-Pistre, S., Sordes-Ader, F. (1996). Identité et stratégies de personnalisation. *Bulletin de psychologie, 50*(428), 185-196.

Tazouti, Y. (2003). Éducation familiale et performances scolaires des enfants de milieu populaire. *Revue européenne de psychologie appliquée, 53(2),* 97-106.

Terrail, J.-P. (1990). *Destins ouvriers. La fin d'une classe ?* Paris, France : Presses universitaires de France.

Triandis, H. (1994). Recherches récentes sur l'individualisme et le collectivisme. *Les Cahiers internationaux de psychologie sociale, 23*, 14-27.

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

U.S. Bureau of Labor Statistics (2012). *Labor Force Characteristics by Race and Ethnicity, 2011.*BLS Report n° 1036.

Vallet, L.-A. et Caille, J.-P. (1996). La scolarité des enfants d'immigrés. Dans A. van Zanten (dir.), *L'école, l'état des savoirs* (p.293-301). Paris, France : La Découverte.

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et continue.* Paris, France : Edition sociale française.

Vermersch, P. et Maurel, M. (dir.) (1997). *Pratiques de l'entretien d'explicitation.* Paris : Edition sociale française.

Vondracek, F. W. (2001). The developmental perspective in vocational psychology. *Journal of vocational behavior, 59*(2), 252-261.

Vondracek, F. W., Lerner, R. M. et Schulenberg, J. E. (1986). *Career development: A life-span developmental approach.* Hillsdale, NJ : Erlbaum Associates.

Whiston, S. C. et Keller, B. K. (2004). The influence of the family of origin on career development : A review and analysis. *Journal of Vocational Behavior, 32,* 493-568.

Wieviorka, M. (dir.) (1996). *Une société fragmentée? Le multiculturalisme en débat.* Paris, France : La découverte.

Youniss, J. (1994). Rearing children for society. Dans J. G. Smetana (dir.), *Beliefs about parenting: Origins and developmental implications*. San Fransisco, CA. : Jossey Bass.

Zavalloni, M. et Louis-Guérin, C. (1984). *Identité sociale et conscience. Introduction à l'égo-écologie.* Montréal, Canada : Presses Universitaires de Montréal.

Zéroulou, Z. (1988). La réussite scolaire des enfants d'immigrés : l'apport d'une approche en termes de mobilisation. *Revue française de sociologie, 29*(3), 47-70.

Zimmerman, D. (1978). Un langage non verbal de classe : les processus d'attraction-répulsion des enseignants à l'égard des élèves en fonction de l'origine familiale de ces derniers. *Revue française de pédagogie, 44,* 46-70.

Zirotti, J.-P. (2006). De l'expérience de la discrimination à la délégitimation. Les jugements des élèves issus de l'immigration sur les décisions d'orientation scolaire et les conditions de leur scolarisation. *Cahiers de l'Unité de recherche Migrations et société (Urmis),* 10-11.